



VII Congresso Internacional de Educação Unibave
VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX
II Feira de Tecnologia e Inovação

O protagonismo de quem se transforma para transformar

Anais do VII Congresso Internacional de Educação e VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX

Orleans - 6 a 8 de outubro de 2016



ANAIS

VII Congresso Internacional de Educação UNIBAVE
VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX
O protagonismo de quem se transforma para transformar
Orleans – Santa Catarina – 06, 07 e 08 de outubro de 2016

Ana Paula Bazo
Leonardo de Paula Martins
Marlene Zwierewicz
(Organizadores)

ISBN: 978-85-67456-14-0

ANAIS

VII Congresso Internacional de Educação e
VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - SENPEX
Orleans - Santa Catarina – 06, 07 e 08 de outubro de 2016.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do UNIBAVE

C749a Congresso Internacional de Educação e Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão: o protagonismo de quem se transforma para transformar - SENPEX – UNIBAVE (7. : 2016 : Orleans, SC).

Anais – VII Congresso Internacional de Educação e VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão [recurso eletrônico]: o protagonismo de quem se transforma para transformar – SENPEX - UNIBAVE: 06, 07 e 08 de out em Orleans, SC. / Organizadores: Ana Paula Bazo; Leonardo de Paula Martins e Marlene Zwierewicz.

Modo de acesso: periodicos.unibave.net
ISBN: 978-85-67456-14-0

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

1. Pesquisa. 2. Educação. 3. Extensão. I. Bazo, Ana Paula org. II. Martins, Leonardo de Paula. org. III. Zwierewicz, Marlene. org. IV. Título.

CDD: 370.7

COMITÊ CIENTÍFICO

Comitê científico externo

Antonio Pantoja Vallejo - Universidade de Jaén - UJA - Espanha

Juan Miguel González Velasco - Universidade San Andrés - Bolívia

Marilza Vanessa Rosa Suanno - Universidade Federal de Goiás - Brasil

Saturnino de la Torre - Universidade de Barcelona - UB - Espanha

Teresa Salinas - Universidade Ricardo Lima - Peru

Vera Lúcia de Souza Silva - Universidade Regional de Blumenau - FURB – Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Comitê científico interno (UNIBAVE – Brasil)

Adalberto Alves de Castro
Adriana Zomer Moraes
Ana Paula Bazo
André Freccia
Andréa Andrade Alves
Andressa Corneo Gazola
Camila Lopes Eckert
Cláudio Sérgio da Costa
Daniel Magagnin
Diego José Cifuentes
Dimas Ailton Rocha
Diogo Lentz Meller
Elder Tschoseck Borba
Felipe Silva Mathes Basso
Glaucea Warmeling Duarte
Greice Lessa
Guilherme Doneda Zanini
Guilherme Valente de Souza
Hermann Joseph Braun
Ismael Dagostin Gomes
Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta
Jadina de Nez
Janaina Veronezi Aberton
João Fabricio Guimara Somariva
Josué Alberton
Julio Preve Machado
Karla Pickler Cunha
Leonardo de Paula Martins
Lívia Gonçalves da Silva Valente
Lorena Paratella
Lucas Crotti Zanini
Luiza Liene Bressan da Costa
Márcia Raquel Ronconi de Souza
Marlene Zwierewicz
Mauro Maciel Arruda
Miriam Aparecida Silveira Mazzuco
Miryam Cruz Debiasi
Nacim Miguel Francisco Júnior
Pollyana Feldhaus Schlickmann
Richard da Silva
Rodrigo Moraes Kruehl
Rose Maria Adami
Rovânio Bussolo
Solange Vandresen
Vanessa Isabel Cataneo
Vilmar Vandresen
Willian Casagrande Candioto

APRESENTAÇÃO

No dia 23 de setembro de 1974, a Lei Municipal nº 491 criou no município de Orleans (SC) a Fundação Educacional Barriga Verde - Febave, que iniciou suas atividades administrando as escolas municipais e desenvolveu importantes projetos para melhorar a qualidade da educação. No setor educacional, além de atuar com o ensino municipal, criou cursos técnicos de Contabilidade e Secretariado e o Curso Supletivo de I e II Grau, oportunizando a muitas pessoas ampliar sua escolaridade. Implantou também, uma escola de Ensino Básico com projeto pedagógico diferenciado, ainda em funcionamento e atualmente denominada Escola Barriga Verde - EBV, que atende também alunos de outros municípios. Em 1998 iniciou suas atividades na Educação Superior com o curso de Administração de Empresas, possibilitando, posteriormente, a criação do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave.

A Febave trouxe para a sua região de inserção mais entusiasmo, pois além de suprir necessidades de educação, cultura e promoção social, também se firmou como uma base de desenvolvimento. A Instituição tem como princípio essencial, demonstrar que a educação é o mais importante produto social que temos para formar uma sociedade com equilíbrio em todos os segmentos.

A exemplo disso, em 2 de dezembro de 2014, o Unibave, por meio da Portaria nº 734, publicada pelo Ministério da Educação - MEC, foi qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior - Ices. Esse reconhecimento valoriza os programas e projetos desenvolvidos pela Instituição, que têm beneficiado diretamente as comunidades dos municípios da sua região de inserção.

Essa conquista vem ao encontro da visão do Unibave, que é ser reconhecida como instituição comunitária de excelência educacional e promotora do desenvolvimento sustentável. Essa visão pode ser percebida nas atividades que o Unibave desenvolve, destacando o 'VII Congresso Internacional de Educação Unibave: o protagonismo de quem se transforma para transformar'.

Nessa edição, o VII Congresso Internacional de Educação Unibave aconteceu juntamente ao VII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão - Senpex e a II Feira de Tecnologia e Inovação, ampliando possibilidades para a interação com a comunidade e entre diferentes áreas do conhecimento, além da valorização de instituições e profissionais que se transformam para transformar.

Nos anais que ora são apresentados, além das experiências e conhecimentos que foram socializados durante os referidos eventos, ficam também registrados nossos agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização.

Elcio Willemann
Reitor do Unibave

SUMÁRIO

Área temática:

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

A ALIMENTAÇÃO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ENTRE MUSEU E ESCOLA (<i>Valdirene Böger Dorigon; Karolinne Paula Tonietto; Edileni Della Justina; Juciéli Mattos; Sandra Frasson Menegasso Mason</i>)	22
A AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC) (<i>Nicolli Domingues Naspolini; Valeska Paulo Fernandes; Miriam da Conceição Martins</i>)	33
A DOCÊNCIA E OS DIFERENTES MODOS DE CONCEBER A FILOSOFIA (<i>Giovani Alberton Ascari; Deise Viviane Coan; Luiza Liene Bressan; Willian Casagrande Candioto; Juliana Natal da Silva</i>)	46
A GESTÃO DO CUIDADO: PROCESSOS PEDAGÓGICOS PENSADOS NUMA PERSPECTIVA PROTETIVA, ÉTICA E ESTÉTICA (<i>Sílvia Cardoso Rocha</i>)	59
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO (<i>Rosilane Damazio Cachoeira; Carolina Silva de Oliveira</i>)	71
A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA GESTÃO ESCOLAR (<i>Alcionê Damasio Cardoso; Miryan Cruz Debiasi; Marlene Beckauser; Maria Marlene Schillickmann; Juliana Mazon</i>)	83
A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NA ATIVIDADE LEITEIRA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC (<i>Vandreça Vigarani Dorregão; Giovana Ilka Jacinto Salvaro</i>)	98
A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (<i>Carolina Machado de Oliveira; Júlio César Nasário; Franciane Maria Araldi; Fernando Kissner; Luciano Fonseca de Oliveira</i>)	111
ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE 01 a 03 ANOS): REFLEXÕES DE PROFESSORES E PAIS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICULAR DE CRICIÚMA-SC (<i>Mirozete Iolanda Volpato Hanoff, Simone das Graças Nogueira Feltrin, Eliane Aparecida Figueiredo Rodrigues</i>)	121
ANÁLISE CRÍTICA TEXTUAL EM DISCIPLINA DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DO UNIBAVE (<i>André Freccia; Fernanda Brunel da Silva; Rosani Hobold; Adriana Zomer de Moraes; Guilherme de Souza Valente</i>)	134
ARTE LITERÁRIA: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE (<i>Juliana Natal da Silva; Edina Furlan Rampineli; Vanessa Isabel Cataneo; Viviani Zilli; Richard da Silva</i>)	143
AS DIFERENÇAS CULTURAIS NAS ESCOLAS DO FUTURO: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ABERTURA (<i>Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana; João Henrique Suanno</i>)	153

AVALIAÇÃO DO MODELO DE ACESSIBILIDADE PARA O GINÁSIO MUNICIPAL DA CIDADE DE LAURO MÜLLER (<i>Gabriel Siqueira Sombrio; Júnior Serafim Corrêa; Matheus Pereira; Tatiane Cardoso Velho; Thiago Pottmeier Meurer</i>)	169
AVALIAÇÃO ESCOLAR DE APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA DE SUA COMPREENSÃO EM ARTICULAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA (<i>Isabela Cristina Wessler; Isabela Letícia Alves; Joseane Wanderlind; Mariany Mendes; Miryan Cruz Debiasi</i>)	179
CARACTERIZANDO O SUJEITO SURDO (<i>Alini Mariot</i>)	192
CLUBINHO DE MATEMÁTICA: UM PROJETO DO ENSINO DA MATEMÁTICA QUE TEM O PODER DE ABRIR AS PORTAS (<i>Diana Morona, Maria Albertina Guizzo</i>)	205
CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA BOBINA DE TESLA COMO UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA FÍSICA (<i>Ana Elise Chuch; Bruna Destro Jung; Helliton Silva Machado; Micaella Borgert Miguel; Rosivete Coan Niehues</i>)	219
CONTEXTO ESCOLAR: A APRENDIZAGEM ATRELADA AOS HÁBITOS DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (<i>Rosana Bertoncini Quarezemin; Vanessa de Medeiros</i>)	230
DA DOCÊNCIA PARA A GESTÃO: OS DESAFIOS DESSA TRANSPOSIÇÃO (<i>Maria Marlene Schlickmann¹; Alcionê Damasio Cardoso¹; Miryan Cruz Debiasi</i>)	241
DA ECOLOGIA GERAL À ECOLOGIA PROFUNDA: AVANÇOS PARA UM DIÁLOGO DE INTERFACE (<i>Fábio Boeing; Tayse Borghezan Nicoladelli</i>)	255
DA EVASÃO À PERMANÊNCIA NO E DO ENSINO SUPERIOR: ESPRAIANDO A TESSITURA DO PROGRAMA ACOLHER DO UNIBAVE (<i>Marlene Zwierewicz; Vandreça Vigarani Dorregão; Ana Paula Debiasi Meurer; Sônia Lazzaretti Martins; Fernanda Zanette de Oliveira</i>)	267
DESCOMPLICANDO AS EXATAS: AULAS EXPERIMENTAIS COMO MOTIVADORAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS DISCIPLINAS – MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA (<i>Jaqueline Velho Araújo; Marcilene Alberton dos Santos; Almir Francisco Correa; Vanessa de Medeiros; Rosana Bertoncini Quarenzemin</i>)	278
DESDE OS PRIMÓRDIOS ATÉ HOJE EM DIA (<i>Juliano Carrer</i>)	288
DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO (<i>Daniel Pezente; Janaina Veronezi Alberton; Márlon Domingos; Ricardo Luiz Bittencourt</i>)	297
(ECO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (<i>Jeane Pitz Pukall; Vera Lúcia de Souza e Silva</i>)	309
EDUCANDO NA ESCOLA CRIATIVA E SUSTENTÁVEL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ECOFORMADORAS (<i>Jeane Pitz Pukall; Mara Rúbia Bertoldi; Sandra Quarantani; Simone Moritz; Solange Campestrini</i>)	325
EDUCSUL: CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO UNIBAVE PARA A AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SUL CATARINENSE (<i>João Fabrício Guimarães Somariva; Márcia Bianco; Marlene Zwierewicz</i>)	339

ENCONTROS INTERCULTURAIS: HISTÓRIA REGIONAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE (<i>Beatriz D'Agostin Donadel; Ide Maria Salvan Maccari</i>)	352
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EXPERIÊNCIAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA (<i>Beatriz D'Agostin Donadel; Rafaela Duarte</i>)	368
EXTENSÃO NO CURRÍCULO: ESTRATÉGIAS PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC (<i>André Dala Possa</i>)	378
FILOSOFIA COM CRIANÇAS: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS OLHARES (<i>Alex Sander da Silva; Aline Costa Rocha; Diandra Zuchinali; Jéferson Luís de Azeredo; Keven Ronsane</i>)	392
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AÇÃO QUE TRANSFORMA E CRIA NOVAS PERSPECTIVAS DO APRENDER E ENSINAR (<i>Maria José da Silva Morais; Maria José de Pinho</i>)	407
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA (<i>João Fabrício Guimara Somariva; Tânia Mara Cruz</i>)	423
GÊNERO E AGRICULTURA: A (DES)VALORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR MULHERES AGRICULTORAS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE CAMPO/CIDADE (<i>Fabia A. Galvane; Giovana Ilka J. Salvaro</i>)	437
GÊNERO E INFÂNCIA: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES FEMININAS E MASCULINAS NO CONTEXTO ESCOLAR (<i>Vanessa de Medeiros; Richard da Silva</i>)	447
HORTA SUSPensa: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (<i>Edileni Della Justina; Luiz Coelho; Elaine Burgrever Kuhnen; Rosilane Damazio Cachoeira</i>)	461
INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC (<i>Valeska Paulo Fernandes; Maria Laura Soares Bernardo; Nicolli Domingues Napolini; Miram da Conceição Martins</i>)	470
LITERATURA INFANTIL: IMPORTÂNCIA E PRESSUPOSTOS (<i>Juciani Kuhnen; Letícia Cristina Obertier; Luiza Liene Bressan; Rafaela Monteguti; Giovani Ascari Alberton</i>)	481
METODOLOGIAS DE ANÁLISE DA QUALIDADE DO LEITE: A PREPARAÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR (<i>Jaqueline Velho Araújo; Simone Burgrever Schmitz; Thuany Bussolo Burato</i>)	491
MOBILIDADE ACADÊMICA NAS UNIVERSIDADES DE SANTA CATARINA: O ESPAÇO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS (<i>Zeli Felisberto, Januário José Monteiro, Milla Lúcia Ferreira Guimarães, Andréia Cittadin, Dourival Giassi</i>)	499
MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS: O ESTADO DA ARTE SOBRE O GT 03 DA ANPED (<i>Caroline Martello; Miriã Machado; Mônica Grando</i>)	513
O ENSINO COMO PRÁTICA EDUCATIVA INOVADORA (<i>Edna Maria Cruz Pinho; Maria José de Pinho</i>)	525

O MUSEU COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS – RIEC BRASIL: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA ECOFORMADORA E TRANSDISCIPLINAR (<i>Silvino Jorge de Assis; Marcia Bianco; Andréa Andrade Alves; Rosani Hobold Duarte</i>)	539
O TRABALHO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL II (<i>Rose Maria Adami; Juliana Debiasi Menegasso; Renata Bussolo Campos; Tayse Borghezani Nicoladelli; Graziela Elias</i>)	553
PEER INSTRUCTION: EXPERIÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL (<i>Elenice P. Juliani Engel; Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias</i>)	568
PERFIL DE DESCARTE DE ÓLEO DE COZINHA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SITUADAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC (<i>Eduardo Aquini; Isonel Maria Comelli Pavei; Douglas Bardini Silveira</i>)	583
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: POSSIBILIDADES E LIMITES (<i>Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop</i>)-	593
PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL E DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (<i>Maria Marlene Schlickmann</i>)	606
PROJETO “SOB PRESSÃO”: A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS COMO AGENTE INFLUENCIADOR NO RITMO DAS FUNÇÕES VITAIS (<i>Maria Juliana de Pieri Briguento; Renata Righetto Jung Crocetta; Rosilane Damazio Cachoeira</i>)	617
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (<i>Denise Coan Albino; Rosecler Hanoff Damázio</i>)	627
PROJETO CRIATIVO ECORFORMADOR NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO (<i>Eliane de Fátima Prim Santos; Vera Lúcia de Souza e Silva</i>)	637
PROJETO INTEGRADOR COM BASE NA LEI Nº 10.639/03: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE (<i>Richard da Silva; Vanilda Maria Antunes Berti</i>)	653
PROJETO INTEGRADOR: CRIATIVIDADE NO ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL (<i>Renata Righetto Jung Crocetta; Marilete Willemann; Jeferson Luiz de Azeredo; Clynton Pizoni; Emanuel Antunes Matias</i>)	667
PROJETO MEMÓRIAS DE UMA BIBLIOTECA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA (<i>Carine Estevam Marcílio Mota; Élia da Silva; Rosa Angela de Oliveira; Idemar Ghizzo</i>)	682
RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: HERANÇA HISTÓRICA E CULTURALMENTE CONSTRUÍDA (<i>Marilete Aparecida Willemann; Renata Jung Crocetta; Marcilene Alberton dos Santos; Vandrega Vigarani Dorregão; Silvana Niehues da Silva</i>)	693
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO RECREIO DIRIGIDO NA ESCOLA BARRIGA VERDE (<i>Renata Righetto Jung Crocetta; Clynton Pizoni; Denise Coan Albino; Rosilane Damazio Cachoeira</i>)	709

REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS: UMA ABORDAGEM POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS (<i>Vanessa Isabel Cataneo; Marleide Coan Cardoso; Bazilio Manoel de Andrade Filho</i>)	721
SEMEANDO O BRILHO DO NATAL: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIA (<i>Vanessa Isabel Cataneo; Elcio Willemann; Edina Furlan Rampineli; Juliana Natal da Silva; Valdirene Böger Dorigon</i>)	735
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES (<i>Andréa Mateus; Bruna Becker; Bruna Vieira dos Santos; Dheborá Martins; Helen Vargas Bertolino; Milena Perin</i>)	747
TEORIA E PRÁTICA COMO COMPONENTES INDISSOCIÁVEIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (<i>Vanessa da Silva da Silveira; Bruno Dandolini Colombo</i>)	757
TRANSEXUALIDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO (<i>Lays Jasper; Letícia Souza; Natália Volpato Hobold; Natanael de Medeiros; Thuane Oenning Kuntz</i>)	769
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E O USO DE PSICOTRÓPICOS: SOB A VISÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS (<i>Fernanda Regina Crozeta Bussolo; Marlene Beckhauser de Souza; Maria Marlene Schlickmann</i>)	779
UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR COM BASE NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES (<i>Maria de Fátima Viegas Josgrilbert; João Henrique Suanno; Sebastião Gabriel Chaves Maia; Alessandra Viegas Josgrilbert</i>)	793
UM ESTUDO SOBRE OS EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE DO ANO DE 2011 (<i>Daniela Niehues; Jadina De Nez; Alessandra Knoll; Felipe Basso</i>)	808

**Área temática:
Estudos e Experiências em Saúde**

ABORDAGEM DAS PRINCIPAIS PLANTAS DO GÊNERO MIKANIA QUANTO SUAS CARACTERÍSTICAS FARMACOLÓGICAS (<i>Alice Mariot; Bianca Aparecida Fornasa; Fernando Mateus Scremin; Joice Tavares Carrer</i>)	822
ÁCIDOS GRAXOS TRANS: RELAÇÃO ENTRE O CONSUMO E DOENÇAS CARDIOVASCULARES (<i>Fernando Mateus Scremin; Luiz Fábio Bianco; Fabrício Eládio Felisbino; Candice Steckert da Silva ; Raquel Michels Della Giustina</i>)	831
ALTERAÇÕES DO SONO NA TERCEIRA IDADE (<i>Cláudio Sérgio da Costa; Adalberto Alves de Castro; Matheus Leonardo Ghisi De Nez; Priscila da Silva Cunha</i>)	846
ANSIEDADE: UM ESTUDO SOBRE FOBIA SOCIAL (<i>Amanda Kesting; Débora Mendes Corrêa; Kermelin Aparecida Alves; Cláudio Sérgio da Costa; Adalberto Alves de Castro</i>)	856

APROFUNDANDO A PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA: VIVÊNCIAS NOS CENTROS DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – CRAS DE GRAVATAL E ORLEANS SC (<i>Danielle Engels da Silva; Izadora Eger de Moraes; Juliana Cidade Soares; Karine da Silva Holthasen; Rodrigo Moraes Kruehl</i>)	868
AROMATERAPIA: POSSIBILIDADES PARA O TRATAMENTO DA ANSIEDADE (<i>Fernando Mateus Scremin; Morgana Maria Cascaes Montanha; Fabrício Eládio Felisbino; Candice Steckert da Silva; Jéssica Guizoni Felisbino Alves</i>)	880
BOMBEIRO MILITAR: UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFISSÃO (<i>Yasmin Vicente Rafael; Adriana Zomer de Moraes; Felipe Basso; Pollyana Feldhaus Schlickmann</i>)	894
CONDIÇÕES DE TRABALHO E FATORES OCUPACIONAIS DA EQUIPE DE ENFERMAGEM DA ONCOPEDIATRIA: UM ESTUDO EM UM HOSPITAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA (<i>Morgana da Silva Del Canalle; Kelli Pazeto Della Giustina; Dandara da Silva Walter; Jaqueline Caetano; Morgana Maria Cascaes Montanha</i>)	906
CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO SERRANA DE SANTA CATARINA SOBRE AS HEPATITES B E C (<i>Jailson Rodrigues; Leonardo de Paula Martins; Alexandre Piccinini; Ana Paula Bazo</i>)	921
CONTROLE MICROBIOLÓGICO DE PRODUTOS COSMÉTICOS MANIPULADOS POR ALUNOS DO CURSO DE FARMÁCIA DO UNIBAVE (<i>Alexandre Piccinini; Fernando Matheus Scremin; Luiz Fabio Bianco; Cleonice Maria Michelon</i>)	934
CREAS: EFETIVANDO DIREITOS PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS (<i>Ingrith Camilo Laurentino; Natália Volpato Hobold; Natanael de Medeiros; Taiana Bernardo Beza; Thuane Oenning Kuntz</i>)	941
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE DA POPULAÇÃO ASSISTIDA (<i>Lucas Corrêa Preis; Aline Lemos Marciano; Greice Lessa; Jaqueline Caetano; Kassiane Dutra</i>)	954
EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EXITOSA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM (<i>Giseli Orben; Kassiane Dutra; Simara Medeiros Martins; Silvia Salvador do Prado; Giseli Boeng Della Giustina</i>)	964
ESQUIZOFRENIA: CARACTERÍSTICAS, INFLUÊNCIA GENÉTICA, ALTERAÇÕES CEREBRAIS E O AUXÍLIO DO CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS) NO TRATAMENTO DA DOENÇA (<i>Débora Bergmann; Juliana Costa Gomes da Costa; Jenifer Vieira Rodrigues; Cláudio Sérgio da Costa; Adalberto Alves de Castro</i>)	974
FATORES ASSOCIADOS ÀS FALHAS DO TRATAMENTO CONTRA A BACTÉRIA HELICOBACTER PYLORI: UMA REVISÃO DA LITERATURA (<i>Micheli Rodrigues de Souza; Alexandre Piccinini; Luiz Fábio Bianco; Ana Paula Bazo</i>)	983
FATORES DETERMINANTES PARA A DESISTÊNCIA DE JOVENS ATLETAS EM MODALIDADES INDIVIDUAIS DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA (SC) (<i>Dário Leopoldo dos Santos Neto; João Fabrício Guimara Somariva</i>)	997

HIPOTIREOIDISMO: INTERFERÊNCIAS FARMACOCINÉTICAS DA LEVOTIROXINA E PATOLOGIAS RELACIONADAS (<i>Raquel de Melo Scheid; Charlene Martins; Rick Wilhiam de Camargo; Morgana Maria Cascaes Montanha; Adalberto Alves de Castro</i>)	1008
ÍNDICE DE MORTALIDADE POR CÂNCER DE MAMA EM SANTA CATARINA NO PERÍODO DE 2005-2014 (<i>Karla Pickler Cunha; Lenise de Souza Geremias; Marcela Rohden</i>)	1018
INSATISFAÇÃO SEXUAL NA RELAÇÃO CONJUGAL: UMA ABORDAGEM COGNITIVA COMPORTAMENTAL (<i>Pátia Francly Külkamp da Silva; Rosane Romanha</i>)	1028
LEVANTAMENTO EPIDEMIOLÓGICO DOS MAUS TRATOS CONTRA A CRIANÇA E ADOLESCENTE (<i>Lilian Fabianni Bastos; Alana Patrício Stols Cruzeta; Giseli Orben; Karla Pickler Cunha</i>)	1041
MOTIVOS DE ATRASO NO ESQUEMA VACINAL: UMA PESQUISA DE REVISÃO (<i>Jaqueline Caetano; Kassiane Dutra; Greice Lessa; Aline Lemos Marciano; Lucas Corrêa Preis</i>)	1051
PERFIL EPIDEMIOLÓGICO: ESTUDO DO SUICÍDIO NA REGIÃO CARBONÍFERA CATARINENSE DE 1996 A 2014 (<i>Paloma Bittencourt</i>)	1061
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE – PNEPS: OS CAMINHOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA (<i>Luciano Silveira Pacheco de Medeiros; Priscyla Waleska Targino de Azevedo Simões; Luciane Bisognin Ceretta; Marco Antônio de Medeiros; Lisiane Tuon</i>)	1071
POSSÍVEIS CAUSAS ENVOLVIDAS NO DESENVOLVIMENTO DO CÂNCER DE MAMA EM UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA (<i>Francieli Canton; Candice Steckert da Silva; Fabrício Eládio Felisbino; Andressa Córneo Gazola</i>)	1082
RISCO OCUPACIONAL DOS QUIMIOTERÁPICOS: A ROTINA DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DE UM HOSPITAL DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA (<i>Dandara da Silva Walter; Kelli Pazeto Della Giustina; Sirlí Resin; Morgana da Silva Del Canale; Aline Lemos Marciano</i>)	1096
TAXA DE MORTALIDADE POR INFARTO AGUDO DO MIOCÁRDIO EM SANTA CATARINA NO PERÍODO DE 2005 A 2014 (<i>Lucas Corrêa Preis; Ana Paula Bazo; Giseli Orben; Kelli Pazeto Della Giustina; Greice Lessa</i>)	1110
TRANSEXUALIDADE: UM OLHAR SOBRE SUAS DEFINIÇÕES E A VIOLÊNCIA (<i>Aline Kemper; Gabriela Vidal; Lucas Silva; Miriam Fialho</i>)	1124
UM ESTUDO SOBRE O USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS POR ACADÊMICOS DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO LOCALIZADO AO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA (<i>Geison Antunes João; Sirlí Resin; Luciano Corrêa; Karla Pickler Cunha; Rodrigo Moraes Kruehl</i>)	1133

Área temática:
Estudos e Experiências em Administração e Ciências Contábeis

A ATUAÇÃO DE EMPRESAS DA AMUREL NO COMÉRCIO INTERNACIONAL <i>(Luan Philippi Machado, Andreza Baschiroto Soethe; Flávio Schlickmann)</i>	1146
A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS MACROECONÔMICAS SOBRE O RETORNO DAS EMPRESAS DE CAPITAL ABERTO: UMA ABORDAGEM SETORIAL <i>(Joana de Aguiar Estevão; Anderson Correa Benfatto; Mônica Da Rosa Mendonça; Thiago Rocha Fabris)</i>	1159
A INFLUÊNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO PARA O CICLO DE VIDA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO SETOR VAREJISTA <i>(Maria Eirilucia Cruz Macêdo; Maria Socorro Carola do Nascimento)</i>	1173
A PARTICIPAÇÃO DE EXECUTIVAS BRASILEIRAS E MEXICANAS EM NEGÓCIOS INTERNACIONAIS <i>(Manuela Goulart; Julio César Zilli; Adriana Carvalho Pinto Vieira; Michele Domingos Schneider, Débora Volpato)</i>	1188
A PRÁTICA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA PESQUISA REALIZADA NAS INDÚSTRIAS DO MUNICÍPIO DE ORLEANS SC <i>(Maira Fernandes Wiggers; Luiz De Noni; Marcos Volpato Lubave; Rovânio Bussolo; Vilmar Vandressen)</i>	1203
A UTILIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AGRICULTURA FAMILIAR NO MUNICÍPIO DE LAURO MÜLLER/SC <i>(Paola Freiburger; Silvia Verona Zanol)</i>	1218
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE VOLKSWAGEN E MARCOPOLO CONFORME RELATÓRIOS GRI <i>(Alessandro Cruzetta; Danilo Barbosa de Arruda; Fabrício Schambeck; Berto Varmeling; Mario Sergio Bortolatto)</i>	1233
ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DO ESOCIAL EM DUAS EMPRESAS DA CIDADE DE BRAÇO DO NORTE <i>(Hélita Delfino Bredun; Michele Barreto Cattaneo; Pedro Zilli; Regiane Silva; Valdirene Baggio Pereira)</i>	1248
ANÁLISE DOS ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE O PROCESSO DE COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO: UM LEVANTAMENTO SOBRE AS MELHORES PRÁTICAS EM ORGANIZAÇÕES <i>(Haniel Joaquim; Thiago Henrique Almino Francisco; Yuri Borba Vefago)</i>	1259
ANÁLISE GERENCIAL NA PRODUÇÃO DE SUÍNOS (UPL) DE UMA PROPRIEDADE RURAL <i>(Solange Fontanella; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Ismael Mazzuco; Hermann Joseph Braun; José Sadi Borges Junior)</i>	1270
ASPECTOS RELEVANTES DA RESOLUÇÃO DO CFC Nº 1.502/2016, QUE DISPÕE SOBRE O CADASTRO NACIONAL DE PERITOS CONTÁBEIS <i>(Juliano Dela Vedova; Luiz De Noni; Edvania dos Reis Garcia; Fernando Marcos Garcia)</i>	1286
BENEFÍCIOS DO MARKETING PLANEJADO <i>(Bruna Marchetti; Rovânio Bussolo; Karen Q. Cavichioli Homann; Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta)</i>	1302
CONTROLADORIA E CONTROLES INTERNOS: PESQUISA REALIZADA NAS INDÚSTRIAS DO SEGMENTO DE PLÁSTICO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS <i>(Jerusa Redivo Jung; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Ismael Mazzuco)</i>	1316

CONTROLE DO ESTOQUE DE EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL (Gabriela Longo Silvestre; Rovânio Bussolo; Jean Bussolo Antunes; Andreza Baschiroto Soethe)	1332
CONVERGÊNCIAS ENTRE SUSTENTABILIDADE E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS EM UMA BASE DE DADOS (Camila Machado Bardini; Mariana Pereira Westrup; Maristela Quartiero De Faveri; Melissa Watanabe)	1345
DESENVOLVIMENTO DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA EMPRESA: BRASIPLA INDÚSTRIA E COMERCIO LTDA (Mario Sergio Bortolatto; Emerson Luciano; Jennifer Zomer Spindola; Felipe Wanderlind; Murilo Leal)	1360
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL COMO ESTRATÉGIA COMPETITIVA: UM ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS ADOTADAS PELA EMPRESA NATURA COSMÉTICOS (Jaqueline Bitencourt Lopes; Ana Paula Silva dos Santos; Cristina Keiko Yamaguchi)	1370
ECONOMIA SOLIDÁRIA E SOCIAL: UMA ARTICULAÇÃO COM O EMPODERAMENTO/EMPOWERMENT (Anderson Correa Benfatto; Ana Paula Silva dos Santos; Karoline Brasil de Oliveira; Cristina Keiko Yamaguchi)	1384
ESTILOS DE LIDERANÇA E SUA INFLUÊNCIA NA CULTURA ORGANIZACIONAL (Viviane Bussolo Mazzuco; Adriana Zomer de Moraes)	1399
ESTUDO DA SATISFAÇÃO DO CLIENTE INTERNO EM UMA EMPRESA DO RAMO PLÁSTICO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC (Vanilda Maria Antunes Berti; Fernanda da Silva)	1413
O ESTUDANTE COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE NEGÓCIO (Ricardo Pieri; Kátia Aurora Dalla Libera Sorato; Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias)	1426
O IMPACTO DA APLICAÇÃO DA NOVA LEGISLAÇÃO DO EMPREGADO DOMÉSTICO – UMA PESQUISA COM OS EMPREGADORES E EMPREGADOS DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO – SC (Marina Michels; Jádina De Nez; Luiz de Noni; Marcos Volpato Lubave; José Sadi Borges Júnior)	1438
O PROCESSO DE FORNECIMENTO DE INSUMOS INDIRETOS NA CONFECÇÃO: UMA ANÁLISE DESCRITIVA (Bruna Inácio da Rosa; Michele Domingos Schneider; Júlio César Zilli; Adriana Carvalho Pinto Vieira; Débora Volpato)	1451
OS CUSTOS DE PRODUÇÃO CONFORME O SISTEMA DE CUSTEIO ABC: UM ESTUDO DE CASO NUMA EMPRESA FABRICANTE DE MATERIAIS DE LIMPEZA DO SUL DE SC (Elton John de Melo Batista; Jádina De Nez; Luiz De Noni; Marcos Lubave Volpato; Volnei Margotti)	1466
PRODUTOR RURAL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE TRIBUTAÇÃO PESSOA FÍSICA E PESSOA JURÍDICA EM DUAS PROPRIEDADES RURAIS DE ORLEANS-SC (Rubia Cancelier Eing; Luiza Leandro da Silva; Alessandra Knoll)	1480
PRÁTICAS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO (Priscila Machado Zanela Luana Figueira Reus; Ana Paula Silva dos Santos; Cristina Keiko Yamaguchi)	1491

PRESTAÇÃO DE SERVIÇO DA COOPERATIVA PIONEIRA DE ENERGIA NO MUNICÍPIO DE FORQUILHINHA – SC (<i>Ramiris da Rosa Peruchi; Julio César Zilli; Adriana Carvalho Pinto Vieira; Michele Domingos Schneider</i>)	1510
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E DESEMPENHO DISCENTE: UM ESTUDO NAS UNIVERSIDADES CATARINENSES QUE OFERTAM GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS (<i>Eduardo T. Castanha; Andréia Cittadin; Dourival Giassi; Januário J. Monteiro; Milla Guimarães</i>)	1525
SISTEMA DE ESCRITURAÇÃO DIGITAL DAS OBRIGAÇÕES FISCAIS, PREVIDENCIÁRIAS E TRABALHISTAS (eSOCIAL): OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE ROTINAS DIANTE DA GESTÃO ORGANIZACIONAL (<i>Melissa Chanazis Valentini; Adriana Carvalho Pinto Vireira; Cristina Keiko Yamaguchi</i>)	1540
TERCEIRO SETOR E SERVIÇOS: REDE FEMININA DE COMBATE AO CÂNCER (<i>Adriana Zomer de Moraes; Mirele Cruz Debiasi Périco</i>)	1555
TRANSFORMAR A PERSPECTIVA DE TRABALHO ATRÁVES DO SOCIODRAMA (<i>Lays Jasper; Letícia Souza; Thuane Oenning Kuntz; Alexandra Sombrio Cardoso</i>)	1566
UMA ANÁLISE DOS TRAÇOS DO CONSUMIDOR: OS DESAFIOS SOB A PERSPECTIVA DO COMÉRCIO ELETRÔNICO (<i>Marina de Bettio Topanotti; Thiago Henrique Almino Francisco; Yuri Borba Vefago</i>)	1578

Área temática:
Estudos e Experiências em Direito

A ATIVIDADE PROBATÓRIA DO MAGISTRADO NO PROCESSO DE CONHECIMENTO À LUZ DO NOVO CPC (<i>Amanda Santa Helena; Edson Lemos; Fábio Boeing; Pedro Zilli Neto; Márcia Zomer Rossi Mattei</i>)	1594
A PROPRIEDADE PREDIAL E TERRITORIAL URBANA NO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE/SC (<i>Wilson Schlickmann Junior; Fabrício Trevisol Bordignon</i>)	1609
A RESPONSABILIDADE DOS VEREADORES POR SEUS VOTOS NOS PROJETOS DE LEI (<i>Pedro Antonio Crocetta</i>)	1624
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DA AÇÃO E DOS PRESSUPOSTOS PROCESSUAIS NO NOVO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL (<i>Edson Lemos; Leziane Santana da Silva; Victor Jorge de Bitencourt; Pedro Zilli Neto; Márcia Zomer Rossi Mattei</i>)	1635
CONCILIAÇÃO, MEDIAÇÃO E ARBITRAGEM: EQUIVALENTES JURISDICIONAIS SISTÊMICOS PARA A JUSTIÇA E CELERIDADE PROCESSUAL (<i>Fábio Boeing; Edson Lemos; Maria Helena Backes</i>)	1645
CONSELHO TUTELAR: ATUAÇÃO DO ÓRGÃO E NÍVEL DE CONHECIMENTO DA POPULAÇÃO DE LAURO MÜLLER – SC (<i>Lais Zanini Lopes; Michele Barreto Cattaneo</i>)	1660
DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA INTER-RELAÇÃO IMPORTANTE PARA A CONCRETIZAÇÃO DA CIDADE E LEGITIMIDADE POLÍTICA (<i>Alexandre de Almeida Turela; Diogo Lentz Meller</i>)	1670

DEMOCRACIA EM XEQUE: A ESCOLA SABE DO QUE ESTÁ FALANDO? (<i>Elielton dos Santos Gonçalves; Wanderson Maurício Aguiar da Silva; William Kennedy do Amaral Souza</i>)	1686
DIREITOS FUNDAMENTAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS: A EXTRAFISCALIDADE COMO MEIO DE CAPTAÇÃO DE RECURSOS PARA O FUNDO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (<i>Diogo Lentz Meller; Alexandre de Almeida Turela</i>)	1698
EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DESDE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO NO ENSINO JURÍDICO (<i>Luiza Simões Cozer</i>)	1713
EXPLORAÇÃO DE CARVÃO MINERAL A CÉU ABERTO NA REGIÃO DE SANTANA/ URUSSANGA/SC: A NÃO RECUPERAÇÃO DAS ÁREAS DEGRADADAS (<i>Mariane Albino; Fabricio Trevisol Bordignon; Fernando Pavei; Michele Barreto Cattaneo; Ramirez Zomer</i>)	1725
IMPORTÂNCIA DAS ENTIDADES SOCIAIS PARA A INTEGRAÇÃO DOS IMIGRANTES HAITIANOS E AFRICANOS NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC (<i>Patrício Raduvanski Torres; Joélia Walter Sizenando Balthazar</i>)	1741
INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO SOBRE A NATUREZA JURÍDICA (<i>Marlene Alberton Monteguti; Vilmar Vandresen; William Casagrande Candiotto</i>)	1753
PERÍCIA AMBIENTAL: ANÁLISES QUÍMICAS APLICADAS NA BARRAGEM DA SAMARCO (<i>Daniely Gonçalves; Fernando Scremin; Jéssica de Oliveira; Maiane Virgínio; Almir Corrêa</i>)	1766
POR UMA NARRATIVA DESCONTÍNUA DA DEMOCRACIA: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO ATRAVÉS DE UMA CRÍTICA AO MODELO LIBERAL REPRESENTATIVO (<i>Diogo Lentz Meller</i>)	1777
RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS COM SEUS FILHOS: UMA REFLEXÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO/SC (<i>Flávia Raldi Werncke; Márcia Zomer Rossi Mattei; Regiane Viana da Silva</i>)	1793

Área temática:

Estudos e Experiências em Tecnologia e Informação

A INDÚSTRIA TÊXTIL ALÉM DO VESTUÁRIO (<i>Fabiana Sartori Magagnin; Jaqueline Velho Araújo</i>)	1810
ACESSIBILIDADE DA PREFEITURA MUNICIPAL, DA CÂMARA DE VEREADORES E DA SAMAE ETA/ETE DE UM MUNICÍPIO DE PEQUENO PORTE DO SUL DE SANTA CATARINA (<i>Bianca Ballmann; Bruna Bett de Carvalho; Thalía Serafim Corrêa; Glauce Warmeling Duarte; Camila Lopes Eckert</i>)	1827
ANÁLISE PREDITIVA UTILIZANDO MINERAÇÃO DE DADOS EM UMA EMPRESA DO RAMO DE ALIMENTOS (<i>Raphael Fuchter; Wesley Fuchter; Rudiney Marcos Herdt; Max Pereira; Alessandro Zanini</i>)	1837

- APLICATIVO ANDROID PARA AUXILIAR NA GESTÃO DE INSTALAÇÃO E MANUTENÇÃO DE INTERNET VIA RÁDIO (*Alencar Heidemann; Marcelo de Moraes Schambeck; Nacim Miguel Francisco Júnior; Richard da Silva*) 1848
- BIOMONITORAMENTO DO AR COM O BIOINDICADOR CORAÇÃO ROXO (*Tradescantia pallida* (Rose) D.R. Hunt) NO MUNICÍPIO DE MORRO DA FUMAÇA, SANTA CATARINA, BRASIL (*Julio Becker Pavani; Kristian Madeira; Miriam da Conceição Martins*) 1863
- BOBINA DE TESLA: A EFICIÊNCIA DA ENERGIA SEM FIO (*Ana Paula Cipriano; Nathalia Policarpo; Anderson Volpato Alves*) 1878
- DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE DAS RUAS DO ENTORNO DA IGREJA MATRIZ DO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE (*Bruna Hilário Espindola; Caroline Schlickmann; Cíntia Rodrigues Madalena; Gabriel Siqueira Sombrio; Moniky Ignêz de Bona Soares*) 1888
- DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DA SEPARAÇÃO E COLETA SELETIVA DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO UNIBAVE, CAMPUS ORLEANS, SC (*Hélder Righetto Jung; James Polz; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Mauro Zavarize; Renata Righetto Jung Crocetta*) 1899
- ENERGIA GEOTÉRMICA: APLICAÇÕES NO BRASIL (*Elaine Oliveira Brizola Silva; Solange Vandresen*) 1910
- ESTIMATIVA DA VAZÃO PARA FUTURA INSTALAÇÃO DE UM SISTEMA DE DRENAGEM NA RUA DE ACESSO AO BLOCO F, DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE – UNIBAVE, EM ORLEANS/SC (*Gabriela Pereira; Bruno de Pellegrin Coan; Antônio de Luca; Odir Coan*) 1919
- ESTUDO DA REUTILIZAÇÃO DO RESÍDUO DE POLIMENTO DE PORCELANATO: UMA BREVE REVISÃO (*Dailson Renato Umbelino; Daniel Magagnin; Josué Alberton; Karina Donadel Carvalho; Silvia Maria Martelli*) 1934
- ESTUDO DA UTILIZAÇÃO DE AGREGADOS DE BORRACHA E POLIMENTO DE PORCELANATO PARA CONFECÇÃO DE BLOCOS DE PAVIMENTOS (*Carolina Bittencourt; Daiane Ascari; Filipe Rossi; Glaucea Warmeling Duarte; Josué Alberton*) 1949
- FAZIO - PROTÓTIPO DE GERENCIAMENTO FINANCEIRO PARA O CLUBE DE MÃES DO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO (*Lucas Guilherme Burato da Silva; Roberval Silva Bett; Nacim Miguel Francisco Júnior; Johnny Pereira*) 1960
- GESTÃO DE CUSTOS E A MÁ QUALIDADE NA ELABORAÇÃO DE ORÇAMENTOS EM OBRAS DE CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIOS: O CASO DE UMA CONSTRUTORA COM CINCO ANOS NO MERCADO DO SUL DO ESTADO DE SANTA CATARINA (*Júlio Preve Machado; Camila Lopes Eckert; Claudio da Silva; Gabriel Siqueira Sombrio; Odir Coan*) 1974
- ISO 14000: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SEU PANORAMA BRASILEIRO, BENEFÍCIOS E CRÍTICAS ENFRENTADAS DIANTE DE SUA IMPLANTAÇÃO (*Fabiana Sartori Magagnin; Macson Rodrigues*) 1986

O CENÁRIO DA ESCOLARIDADE E DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL: ESTUDO DE CASO EM FLORIANÓPOLIS/SC (<i>Maria Luiza Tremel de Faria; Leticia Mattana; Lisiane Ilha Librelotto; João Carlos Souza</i>)	1997
PL CONSULTA: CONSULTA AO PLANO DE ENSINO (<i>Diego Bianco Boger; Marcelo de Moraes Schambeck; Nacim Miguel Francisco Júnior</i>)	2011
PROBLEMAS NA QUALIDADE DA ÁGUA ENGARRAFADA (<i>Larissa Miranda; Luana Furlan Orbem; Milene Marques Da Corejo; Taynara França Silvério; Luciano Giassi</i>)	2022
PRODUÇÃO DE ESTOPA: OPORTUNIDADE DE RECICLAGEM DE RESÍDUO TÊXTIL (<i>Cleber Zomer; Dimas Ailton Rocha; Glaucea Warmeling Duarte; Josué Alberton; Solange Vandresen</i>)	2033
PROTÓTIPO PARA ADMINISTRAÇÃO DE IGREJAS (<i>Lemuel Pereira; Nacim Miguel Francisco Junior; Richard da Silva; Ricardo Alexandre Vargas Barbosa</i>)	2047
TALHA EXPONENCIAL: IMPORTÂNCIA E CONSTRUÇÃO COMO PROJETO INTEGRADOR NAS DISCIPLINAS BÁSICAS DE ENGENHARIA (<i>Bruno Bibiano; Leonardo Moraes; Marcos Crotti Zanini; Lucas Crotti Zanini; Rosivete Coan Niehues</i>)	2060
TRATAMENTO TÉRMICO DE METAIS E METALOGRAFIA: AULA PRÁTICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM (<i>Cristina Loch Stopasolli; Jardel Kestring; Hiara Heidmann Michels; Almir Francisco Corrêa; Lucas Crotti Zanini</i>)	2070

Área temática:

Estudos e Experiências em Ciências Agroveterinárias

ADUBAÇÃO NITROGENADA EM PASTAGENS: A IMPORTÂNCIA PARA O AUMENTO DA PRODUÇÃO DE FORRAGEM (<i>Marcelo Suzuki Calixto</i>)	2082
ANALGESIA MULTIMODAL EM CIRURGIA DE AMPUTAÇÃO DE MEMBRO TORÁCICO POR MASTOCITOMA – RELATO DE CASO (<i>Luara da Rosa; Carla Dezan de Lorenzi Cancelier; Karen Suzane Fuchs; Laura Vieira Tonon</i>)	2093
ANÁLISE TÉCNICA AMBIENTAL DAS CONDIÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA EMPRESA DE REAPROVEITAMENTO DE PNEUS USADOS NO MUNICÍPIO DE ORLEANS, SC (<i>Juliana Cardoso Hoffmann; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Elder Tschoseck Borba; James Polz; Claudio Silva</i>)	2106
AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DOS ASSOCIADOS EM RELAÇÃO AOS PRODUTOS E SERVIÇOS PRESTADOS PELO POSTO DE ATENDIMENTO DA COOPERATIVA CRESOL NO MUNICÍPIO DE LAURO MÜLLER (SC) (<i>Eduardo Gonzaga Bett; Luiz Osvaldo Coelho; Teresinha Baldo Volpato; Eduardo do Nascimento Aquini; Andréa Andrade Alves</i>)	2119
AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE ESPÉCIES FLORESTAIS EXÓTICAS EM ÁREA DEGRADADA PELA MINERAÇÃO DE CARVÃO A CÉU ABERTO (<i>Eduardo Gonzaga Bett; James Alexandre Polz; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Elder Tschoseck Borba; Mauro Zavarize</i>)	2130

- AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA AGRICULTURA FAMILIAR NO MUNICÍPIO DE CERRO LARGO/RS (*Gilmar Luiz Mumbach; Ari Sothe; Marcos José Hensel; Camila Adaime Gabriel; Verner Lauxen*) 2140
- AVALIAÇÃO MICROBIOLÓGICA E FÍSICO-QUÍMICA DA CARNE MOÍDA RELACIONADA À VALIDADE (*Maria Luciola Colombi da Silveira; Samara Paula Mattiello; Diego Heinzen; Ana Isabel Pereira Cardoso*) 2151
- BOAS PRÁTICAS DE FABRICAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO EM ENTREPOSTO E AÇOUGUE TIPO B DE UM SUPERMERCADO (*Ana Cláudia Pereira Cardoso; Andressa Steffen Barbosa; Ana Isabel Pereira Cardoso*) 2164
- CANDIDIASE EM ESPÉCIME DE CALOPSITA (NYMPHICUS HOLLANDICUS) – RELATO DE CASO (*Laura Tonon; Livia Gonçalves da Silva Valente; Vitória Vargas; Larissa Américo; Carla Cancellier*) 2173
- CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS POR MEIO DO MÉTODO DE IRRADIAÇÃO: UMA ÊNFASE NA PRESERVAÇÃO DE FRUTAS E LEGUMES (*Jennifer Zomer Spindola; Mateus Godinho; Matusalem Fornasa Demetrio; Rafael Mello Cardoso; Luciano Giassi*) 2182
- CORREÇÃO DA ACIDEZ E DISPONIBILIDADE DE NUTRIENTES NO SOLO EM FUNÇÃO DA APLICAÇÃO DE RESÍDUO ALCALINO DA INDÚSTRIA DE PAPEL E CELULOSE (*Letícia Moro; Marcia Aparecida Simonete; Maria Tereza Warmling; Patrícia da Silva Paulino; Maria Izabel Warmling*) 2192
- DESEMPENHO DE FORRAGEIRAS DE INVERNO SOB DOIS NÍVEIS DE LUMINOSIDADE EM SISTEMA SILVIPASTORIL (*Luiz Henrique Roecker; Janaina Veronezi Alberton; Guilherme Doneda Zanini; Taís Michelin Maciel*) 2203
- DRENAGEM ÁCIDA DE MINERAÇÃO DO CARVÃO NA BACIA CARBONÍFERA DO ESTADO DE SANTA CATARINA E SEUS EFEITOS EM PEIXES (*Eduardo do Nascimento Aquini; José Eduardo Amaral; Luiz Oswaldo Coelho; Douglas Bardini Silveira; Jonis Baesso Ghizzo*) 2214
- EFEITO DE DOSES DE CALCÁRIO E GESSO EM ATRIBUTOS QUÍMICOS DE SOLO CULTIVADO COM *Eucalyptus dunnii* (*Camila Adaime Gabriel; Marcia Aparecida Simonete; Letícia Moro; Priscylla Pflieger; Gilmar Luiz Mumbach*) 2226
- ESTUDO DA PLURIATIVIDADE NA AGRICULTURA FAMILIAR EM LAURO MULLER – SC (*Teresinha Baldo Volpato; Morgana de Souza Elias; Guilherme Doneda Zanini; Andréa Andrade Alves; Eduardo Bett*) 2235
- FITOTERAPIA: SUSTENTABILIDADE NO CONTROLE DE ECTOPARASITAS NA BOVINOCULTURA (*Henrique Lima dos Santos*) 2245
- HIPERPLASIA FIBROADENOMATOSA DOS FELINOS: RELATO DE CASO (*Daniel S. L. Bernardes; Denise R. Gastaldon; Vitória C. Vargas; Laura Vieira Tonon; Livia Gonçalves da Silva Valente*) 2257
- LISTERIOSE EM OVINOS: OCORRÊNCIA DE 11 SURTOS NA REGIÃO DA SERRA CATARINENSE (*Camila Zomer Spindola; Carla Dezan de Lorenzi Cancellier; Elizabeth Baggio Batista; Thierry Grima de Cristo; Luara da Rosa*) 2266

- PESQUISA DA LEISHMANIOSE EM CÃES NOS MUNICÍPIOS DE SÃO FRANCISCO DO SUL E JOINVILLE, SC (*Elizabeth Baggio Batista; Camila Zomer; Thierry Cristo Grima; Flávia Henrique; Deolinda Maria Vieira Filha Carneiro*) 2277
- RESÍDUOS DE CAMA AVIÁRIA: DISPONIBILIDADE DE NUTRIENTES E VIABILIDADE PARA O CULTIVO DE MILHO E SOJA (*Gilmar Luiz Mumbach; Luciano Colpo Gatiboni; Carlos Augusto Augustin; Guilherme Kender Drose Meyer; Jaíne Naiara Bonin*) 2286
- TUMORES CARDÍACOS PRIMÁRIOS E METASTÁTICOS EM CÃES E GATOS: ESTUDO RETROSPECTIVO (2011-2015) (*Thierry Grima de Cristo; Camila Zomer Spindola; Elizabeth Baggio Batista; Claudia Martins Galindo; Renato Silva de Sousa*) 2297
- USO DO ANTI-INFLAMATÓRIO MELOXICAM NA CLÍNICA DE EQUINOS (*Guilherme Valente de Souza; Israel Ricardo; Gabriel Pereira Berti; Fernanda Carlini Cunha dos Santos; Murilo Farias Rodrigues*) 2310

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

A ALIMENTAÇÃO COMO PATRIMÔNIO CULTURAL: EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ENTRE MUSEU E ESCOLA

Ação educativa e patrimônio material e imaterial

**Valdirene Böger Dorigon¹; Karolinne Paula Tonietto¹; Edileni Della Justina¹;
Juciéli Mattos¹; Sandra Frasson Menegasso Mason¹**

¹. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: Este artigo relata uma ação educativa desenvolvida em parceria entre a Escola Barriga Verde e o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, em Orleans/SC. A atividade teve por objetivo ensinar aos alunos do 3º ano sobre a história da alimentação no contexto do museu, relacionando o patrimônio cultural existente na região a um aprendizado lúdico e enriquecedor. Nesse contexto, descreve-se todo o processo, desde o conteúdo trabalhado em sala de aula, às pesquisas necessárias, até à sua aplicação. O resultado é uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos, o que proporciona novas possibilidades de ação educativa também a outras instituições de ensino.

Palavras-chave: Museu. Educação. Patrimônio cultural. História da alimentação.

Introdução:

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel (MALPI) é uma instituição museológica que desenvolve diversos projetos de Educação Patrimonial, voltados principalmente ao público escolar. Ao longo do tempo, desenvolveu-se uma parceria com a Escola Barriga Verde (EBV) para o desenvolvimento de projetos conjuntos voltados para a aprendizagem significativa. Sendo ambas instituições mantidas pela Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE) e localizadas no município de Orleans, a aproximação é natural entre o Museu e a Escola, pois ambos são espaços de aprendizagem.

Em 2016, a EBV propôs ao MALPI desenvolver uma ação educativa baseada na história da alimentação. Este artigo busca relatar o desenvolvimento desta atividade, desde a pesquisa à sua aplicação com os alunos. Assim, por serem fontes de conhecimento, é que as escolas se apropriam dos museus, conforme destaca Siman e Costa (2001, p. 02) “[...] escola/educação e museu se aproximam, buscando

estabelecer um diálogo, explorando formas outras de aquisição de conhecimento que ultrapassem as práticas escolares tradicionais”.

Uma das formas de aproximação entre escola e museu é a Educação Patrimonial, que compreende os processos educativos que objetivam a valorização e preservação do patrimônio cultural, sejam eles formais ou informais (IPHAN, 2014, p.19).

Nesse sentido, o Museu ao Ar Livre utiliza-se da educação patrimonial como meio de valorização do patrimônio cultural, o qual segundo a Constituição Federal, no art. 216, é constituído por bens de natureza material e imaterial que fazem “referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

O patrimônio imaterial, segundo a Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016) “compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todas as partes do mundo recebem de seus ancestrais e passam seus conhecimentos a seus descendentes”. Para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014) além da hereditariedade, o patrimônio imaterial gera sentimentos de identidade e continuidade que promovem a diversidade cultural.

Nesse sentido, sendo a alimentação um ato social e cultural e a culinária “a arte de cozinhar” (FERREIRA, 1999, p.590) pode-se entender que a “comida”, algo aparentemente tão trivial, constrói identidades e é transmitida por meio das gerações, constitui patrimônio cultural imaterial.

A alimentação é indispensável à sobrevivência e parte integrante e indissociável da cultura de qualquer grupo humano, “assim como não existe sociedade humana sem linguagem, não existe nenhuma que, de uma maneira ou outra, deixa de cozinhar os seus alimentos” (LÉVI-STRAUSS, 1965, p.22 *apud* POULAIN, 2013, p.148).

Segundo Poulain (2013), a alimentação de um grupo humano vai muito além do ato de ingerir nutrientes. Ela inicia na aquisição do alimento, seja a coleta ou caça dos grupos pré-históricos ou a ida ao supermercado do nosso cotidiano. A escolha do alimento, a forma de preparo e consumo são ditados pelas normas culturais da sociedade em que se vive. E, além disso, a culinária está representada nos objetos, pois “os primórdios da arte culinária estão aliados à invenção dos utensílios de pedra e de barro” (FRANCO, 1995, p.16). Segundo o autor, são esses artefatos que

permitiram o desenvolvimento de diferentes técnicas de cozimento, a possibilidade de aquecer líquidos e acrescentar maior variedade de temperos. Isso mostra como os objetos têm o potencial de comunicar o intangível.

Desta forma, pode-se relacionar o acervo do MALPI ao patrimônio imaterial, mas ele vai muito além das possibilidades de estudos da culinária, relacionando-se a diversos processos da alimentação, não se restringindo a fogões, panelas e utensílios de cozinha.

O museu representa o período de colonização de Orleans e região. Esse processo estava intimamente ligado à vinda de imigrantes europeus para trabalharem em pequenas propriedades rurais, onde se produziam basicamente alimentos. Estabelecida essa relação, cabe pensar como isso se reflete no cotidiano das pessoas.

Na Escola Barriga Verde, a temática alimentação é apresentada aos alunos, na disciplina de história, abordando o conteúdo como um elemento de compreensão de nossa formação social. Nesse sentido, busca valorizar a diversidade cultural brasileira, inicialmente, por meio dos seus povos fundadores: indígenas, africanos e portugueses e, posteriormente, pela influência das diversas etnias que colonizaram o Brasil, especialmente a partir do século XIX. Desse modo, o fazer pedagógico deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem, inseridos num grupo e, ao mesmo tempo, busquem a diversidade, desenvolvendo uma análise crítica de uma memória que é transmitida.

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL, 1997, p.4-5).

A atividade desenvolvida entre a escola e o museu cria conexões entre a alimentação atual (partindo do cotidiano alimentar dos alunos), confrontando com os hábitos alimentares dos diversos grupos étnicos, o que permite perceber o papel do ser humano nas diferentes sociedades, como resultado de um processo histórico e, portanto, em constante construção.

Diante do exposto, a visita ao museu teve como objetivo estimular os alunos a questionar e refletir sobre o tema alimentação em outros tempos; perceber as

mudanças significativas que aconteceram no decorrer dos anos; apresentar o museu como um espaço que traz consigo uma bagagem de conhecimentos materiais e imateriais; compreender a alimentação como patrimônio cultural; proporcionar as crianças um aprendizado lúdico e enriquecedor.

Procedimentos Metodológicos

A atividade aqui relatada é uma pesquisa do tipo aplicada, pois [...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos (GIL, 2008, p.27) e, também, descritiva porque [...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p 28).

Realizada em junho de 2016, envolveu 20 alunos da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, três professores da EBV e seis funcionários do museu. A ação educativa aconteceu na unidade Casa do Colono, espaço museológico do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, município de Orleans.

A partir da temática História da Alimentação, conteúdo programático do 3º ano, explorou-se o tema em sala de aula por meio de conversações, pesquisas, jogos, atividades escritas e entrevistas de modo a apresentar o conteúdo aos alunos. Percebeu-se, então, a necessidade de aprofundar o tema de forma concreta, vivenciando uma experiência transformadora e significativa.

Para a aplicação da atividade, foi preenchido o formulário de agendamento do museu, constando a data, série, número de alunos e os objetivos da visita. A partir dessa solicitação, a equipe do museu, juntamente com as professoras da EBV, organizaram a ação educativa, relacionando a história da alimentação com o espaço museológico, enfatizando a história local.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa com o livro didático integrado da editora Positivo e, logo, as pesquisas foram encaminhadas para livros específicos e para os meios virtuais sobre publicações referentes a história da alimentação, sociologia da alimentação e história regional.

De forma a tornar a aprendizagem mais significativa, optou-se por demonstrar o preparo de algumas receitas, possibilitando aos estudantes vivenciar como funcionava a preparação dos alimentos em outros tempos. Para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa sobre as receitas tradicionais da região de Orleans e também relacionadas à estação do ano.

Resultados e discussões

Definida a ação educativa, as receitas escolhidas e apresentadas aos estudantes foram o “nego deitado”, o pinhão sapecado e o preparo de um chá a partir da infusão.

O pinhão é um elemento abundante durante o inverno e o hábito de consumi-lo remonta aos povos indígenas. Na região Sul de Santa Catarina, entre o planalto e o litoral, os indígenas que ocupavam esse território, século XIX, eram da etnia xokleng, sendo amplamente consumida essa semente.

Os xokleng viviam “[...] em contínua emigração de serra acima para serra abaixo, conforme é tempo do pinhão na zona do Planalto [...]” (BOITEUX, 1911 *apud*. LAVINA, 1994, p. 51). Assim como o pinhão, o uso do milho na alimentação teve influência indígena, sendo mais bem aproveitado como alimento pelos portugueses e africanos, a partir da colonização do Brasil, conforme Cascudo (2011, p. 108). “Os aproveitadores do milho foram os portugueses (bolo, canjica, pudins) e os africanos (papas, angus, munguzás). Gente que o tiveram da mão indígena.” Assim, as receitas passam por transformações, influenciadas pela mescla de etnias, sobretudo com a chegada dos imigrantes europeus e pelas adaptações de ingredientes disponíveis em cada região.

Nesse sentido, buscou-se fazer receitas práticas e da estação, utilizando o fogão à lenha da Casa do Colono. Entre as receitas tradicionais, optou-se por utilizar o pinhão, alimento em abundância no sul do estado de Santa Catarina. Na região serrana, o pinhão é sapecado diretamente no fogo, também pode se cozido na chapa do fogão à lenha.

Outra opção era preparar uma comida que utilizasse como base o milho, alimento utilizado pelos primeiros fundadores do Brasil. Surgiu então a ideia de fazer o “nego deitado”, no entanto era preciso encontrar alguém que tivesse o conhecimento da receita e do modo de fazer. Descobriu-se uma senhora que preparava essa receita a sua família e nos ensinou o modo de preparo. Na receita, ela utilizou farinha de milho, açúcar, ovos, sal e leite, que pode ser substituído por água. Dependendo da região, o “nego deitado” é conhecido por João deitado, Mané deitado ou simplesmente por bolinho de milho.

Um dos locais de produção de alimentos na colônia é o próprio quintal da casa, onde os colonizadores possuem suas hortas. As hortas também são elementos culturais dos imigrantes europeus “[...] encontram-se frequentemente nas laterais das

casas e mais raramente nos fundos” (IPHAN, 2011, p.109), em função disso, incluiu-se esse espaço no roteiro da ação educativa.

No dia marcado, os alunos chegaram ao museu. Após receberem informações quanto ao tempo histórico que está ali apresentado, quem eram e como viviam as pessoas que estão representadas neste espaço, no caso imigrantes de origem europeia que chegaram à nossa região a partir de 1882, os alunos foram conduzidos à horta da Casa do Colono. Lá, os alunos conheceram e puderam entenderam que ali eram produzidos muitos dos alimentos consumidos pelas famílias de imigrantes e ainda hoje presentes nas propriedades rurais. Aproveitou-se esse momento, como mostra a figura 1, para colher a cana-cidreira que seria usada na sequência.

Figura 1 – Horta da Casa do Colono



Fonte: Unibave – Museu ao Ar Livre (2016).

Chegando à cozinha da Casa do Colono, os alunos tiveram a experiência de preparar o chá, com a cana-cidreira previamente colhida na horta, pondo-o para ferver no fogão à lenha. O próprio fogão deu início às observações sobre as diferenças entre as cozinhas antigas e modernas, bem como essas diferenças afetam o modo de preparar os alimentos.

Depois os alunos foram convidados a sentar-se à mesa da cozinha, onde iniciou-se a conversa sobre a alimentação de outros tempos, a disponibilidade de alimentos, as adaptações de receitas tradicionais aos alimentos disponíveis na região e as influências das várias etnias: indígena, afro e europeia (portugueses, italianos, alemães, poloneses e letos).

Após esse diálogo, apresentaram-se as comidas que foram feitas. Demonstrou-se como foi preparado o pinhão, simplesmente colocado na chapa para sapecar. O “nego deitado”, explicou-se que foi necessário procurar uma pessoa que tinha o conhecimento da receita e do modo de preparo, ou seja, o saber fazer. Reforçou-se, nesse momento, a importância da transmissão do conhecimento entre as gerações, que é a principal forma da preservação e difusão do patrimônio imaterial. Na sequência, explicou-se como a receita foi feita e mostrou-se a montagem e cozimento do prato. Com a massa já pronta, foram feitas porções e colocadas em folhas de caeté e assadas na chapa do fogão à lenha, virando-se os lados.

Figura 2 – Pinhão e “nego deitado” no fogão à lenha.



Fonte: Unibave – Museu ao Ar Livre (2016).

Finalmente, os alunos foram convidados a degustar os pratos preparados pela equipe do museu, conforme mostra a figura abaixo, encerrando, assim, a atividade proposta.

Figura 3 – Alunos da Escola Barriga Verde



Fonte: Unibave – Museu ao Ar Livre (2016).

Após a visita de estudos, os alunos e as professoras retornaram à escola, onde os alunos relataram por meio de desenhos e textos o que aprenderam sobre a alimentação dos antepassados.

Considerações Finais

Dentro da disciplina de História é a história local que conecta o cotidiano dos alunos aos grupos sociais do passado e estabelecem relações com o presente. Assim, cabe aos professores buscar aperfeiçoamento e métodos novos para o ensino de história, facilitando o conhecimento de seus alunos sobre os aspectos históricos que fazem de seu meio, ajudando a construir sua identidade, conhecer suas origens para então entender as questões mais amplas.

Esses métodos são utilizados na Escola Barriga Verde que busca, por meio de parcerias, desenvolver aulas significativas, envolvendo o aluno em sua realidade, despertando o interesse, a motivação, o compartilhamento de novas experiências e a interação com os conteúdos. Entre as parceiras está sempre presente o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, cujas atividades são discutidas e desenvolvidas em conjunto, a fim de aliar o conteúdo programático com o contexto do Museu. É fundamental que as atividades sejam desenvolvidas em conjunto, sendo relevante para o bom desempenho e, conseqüentemente, para o bom entendimento por parte do aluno.

Essa ação educativa aliou a história da alimentação com o acervo do Museu ao Ar Livre e o patrimônio cultural imaterial, ocorrendo a transdisciplinariedade entre os assuntos.

Para a Escola, a experiência realizada no Museu permitiu provocar nos alunos importantes reflexões acerca do tema alimentação, contribuindo expressivamente para a sua formação cultural e, principalmente, valorizando a cultura local. Vale ressaltar que este processo, por ser vivenciado pelos próprios alunos, torna-se significativo e contribui para sua efetiva aprendizagem.

Foi enriquecedor para o Museu ao Ar Livre trabalhar esse tema, pois adentrou-se em outro campo de estudo que não era habitual, possibilitando além da pesquisa bibliográfica o contato com pessoa da comunidade que são portadoras do conhecimento do patrimônio imaterial. Além de proporcionar a possibilidade de aplicação dessa ação educativa a outras instituições de ensino.

Nos alunos, instigou-se a curiosidade pelas coisas do passado e isso torna a disciplina de história mais interessante, porque o aluno se sente parte integrante da história e se apropria do patrimônio cultural local. Com isso, os alunos tendem a querer proteger esse patrimônio e o museu consegue cumprir seu papel de difundir o patrimônio existente.

A experiência significativa favorece a construção de novos conhecimentos. O cheiro da lenha queimando, da comida cozinhando, o calor do fogo e a degustação destes pratos típicos fizeram com que as crianças pudessem experimentar como isso se dava em outras épocas.

Outro fator relevante foi perceber que o gosto é cultural, pois as sensações dos alunos foram diversas, como o pinhão já tem uma familiaridade com o paladar das crianças obteve mais sucesso, Já o “nego deitado” não fazia parte do cotidiano dos alunos e, assim, a maioria nunca tinha experimentado. Houve controvérsias em relação ao gosto: alguns gostaram muito e até queriam levar para casa, outros nem tanto e alguns não gostaram.

O chá por ser associado como remédio, criou certo preconceito em relação ao consumo por parte de alguns alunos. Outros, já habituados a tomar chás em suas casas consumiram de forma prazerosa.

Considera-se o fato de que outras ações educativas têm como foco o patrimônio cultural e são fundamentais para que os alunos, professores ou a comunidade se conscientizem da importância desse bem, apropriem-se e desejem

preservar, pois não é só responsabilidade do estado preservar, mas, sim, de cada cidadão.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10647933/artigo-216-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 16 de jun. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASCUDO, Luis da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2011. 972 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCO, Ariovaldo. **De caçador a gourmet: uma história da gastronomia**. Brasília: Thesaurus, 1995. 238 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200 p.
- IPHAN. **Educação patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf> Acesso em: 16 de jun. 2016.
- IPHAN. **O patrimônio Cultural da Imigração em Santa Catarina**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; organização, Maria Regina Weissheimer; texto, Dalmo Vieira Filho. – Brasília, DF: Iphan, 2011. 225 p.
- IPHAN. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 22 de jun. 2016.
- LAVINA, Rodrigo. **Os xokleng de Santa Catarina: uma etnohistória e sugestões para os arqueólogos**. Dissertação de Mestrado em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 1994. Disponível em: <<http://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/textos/lavina1994/LAVINA-1994.PDF>>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. 2ª.ed. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2013. 285 p.
- SIMAN, Lana Mara de Castro, COSTA, Janice Pereira da. **Escola, museu e ensino de história: Perspectiva teórica e metodológica para avaliação desta relação: Um estudo de caso**. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5445>>. Acesso em: 16 de jun. 2016.

UNESCO. **Patrimônio Cultural Imaterial.** Disponível em:
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-heritage/>>.
Acesso em: 22 de jun. 2016.

Dados para contato:

Autor: Valdirene Böger Dorigon

E-mail: valdirenebd@hotmail.com

A AMBIENTALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC)

Transdisciplinaridade e ecoformação

Nicolli Domingues Naspolini¹; Valeska Paulo Fernandes²; Miriam da Conceição Martins³

^{1,2,3} Universidade do Extremo Sul Catarinense

Resumo: Esta pesquisa avaliou o processo de ambientalização no Curso de Ciências Biológicas Bacharelado (C.B.B.) da UNESC, sendo que a ambientalização corresponde a integrar temas relacionados ao meio ambiente dentro da matriz curricular e em planos de estudos dos cursos. Os planos de ensino das disciplinas ofertadas em 2015 foram analisados no software MAXQDA, onde realizaram-se buscas por dimensões que tratam de indícios de ambientalização. Através das análises identificou-se que o processo de ambientalização está presente no âmbito do curso de C.B.B., sendo que dos quarenta planos de ensino analisados, quinze deles foram considerados como praticando a ambientalização.

Palavras-chave: Ambientalização curricular. Dimensões de ambientalização. Planos de ensino.

Introdução:

Ao longo da evolução, o ser humano foi deslumbrado pelo avanço tecnológico, desaprendendo que faz parte da natureza. Desta maneira tem perdido o apreço pela mesma, manipulando-a sem pensar nas consequências. Os recursos naturais estão sendo utilizados como sendo inesgotáveis, ocasionando muitos transtornos ao meio ambiente. O planeta Terra está em crise, e as espécies estão ameaçadas (SILVA; LEITE, 2009).

Neste contexto, os problemas ambientais estão cada vez mais frequentes, de modo que apenas observando os meios de comunicação, percebe-se que a repercussão deste assunto é grande. O desrespeito para com o meio ambiente é contínuo, e os problemas que recebem destaque são os de queimadas, os resíduos químicos, domésticos, industriais e hospitalares (PINHEIRO, 2012).

A educação ambiental torna-se muito conveniente, pois ela atua na mudança dos valores que possuímos, que geram a destruição dos bens humanitários comuns.

A escola é o local que apresenta vantagens para praticar esta educação, de maneira que a educação ambiental precisa ocorrer de forma contínua, ao longo da vida do ser humano (MELO; TRAJBER, 2007).

A escola é o local que prepara socialmente o aluno, e o que nela se ensina, representa o que a sociedade aprova, por isso comportamentos relacionados à temática ambiental devem ser trabalhados no cotidiano da vida escolar. A educação dos jovens para terem ações responsáveis com o meio ambiente é de grande importância, de modo que se faz necessário a mudança de valores e comportamentos individuais e coletivos da sociedade, assegurando a sustentabilidade ambiental e a formação de cidadãos responsáveis para com as questões ambientais (RODRIGUES; FREIXO, 2009).

Neste contexto, temos as universidades, que promovem e constroem o conhecimento, além de serem formadoras de valores. Desta forma, assumem um papel importante em relação à crise ambiental, principalmente na questão de sensibilização e socialização dos conhecimentos produzidos que podem minimizar os impactos que vem afetando o planeta (FIGUEIREDO, et al., 2015). Observando o aumento da preocupação com o meio ambiente por parte das universidades, podemos citar alguns trabalhos realizados no Brasil como o de Kitzmann (2007), que avaliou o processo de ambientalização em sistemas de ensino formais e não-formais. Outros trabalhos foram realizados, apresentando objetivos diferenciados, mas tratando da ambientalização (GUERRA; FIGUEIREDO, 2011; KITZMANN; ASMUS, 2012; RUSCHEINSKY et al., 2014).

Pensando nisso, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) assume este papel, apresentando como missão da Universidade “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”. Ressalta-se ainda que a Instituição busca “ser reconhecida como uma Universidade Comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso sócio-ambiental” (UNESC, 2016, s.p.). Ressalta-se ainda que o Curso de Ciências Biológicas Bacharelado, foco desta pesquisa, têm como um dos seus objetivos esta mesma preocupação, em preparar os acadêmicos para que estes sejam sensíveis frente às questões ambientais:

Habilitar profissionais atuantes, inquisitivos e pesquisadores, com conhecimento amplo e integrado das várias áreas biológicas, tendo sensibilidade social e preocupação com a manutenção do equilíbrio ambiental, utilizando seu conhecimento para contribuir com a solução de problemas sócio-ambientais da sociedade, na qual, está inserido e para a defesa da vida (UNESCO, 2016, p. 29).

A UNESCO está inserida na Região Sul do Brasil, especificamente no estado de Santa Catarina, na Cidade de Criciúma (UNESCO, 2016), popularmente conhecida como a capital do carvão (FORTUNATO, 2008).

No Brasil, a região Sul é a que apresenta maiores transtornos relacionados ao impacto da extração de carvão. As cidades de Siderópolis e Criciúma estão entre as que apresentam graves problemas socioambientais (ANEEL, 2016, p.8).

Deste modo, em relação à crise ambiental a educação ambiental assume importante compromisso como a mudança de valores, sentimentos e comportamento do ser humano associado ao meio ambiente, propondo-se a promover atividades que resultem em respeito à biodiversidade (MELO; TRAJBER, 2007).

Conforme a Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, no Art. 9º, fica claro que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), que fazem parte da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), propõem que os sistemas de ensino no país garantam a inclusão de conhecimentos que estejam relacionados à Educação Ambiental em todos os currículos dos níveis médio e superior de Educação (GUERRA, 2015). De modo que, conforme Junyent, Geli e Arbat (2003), a 'ambientalização curricular' é conceituada como o método de produção cultural que busca a formação de profissionais que considerem os valores da justiça e solidariedade, e que estejam envolvidos na melhora das relações entre a sociedade e a natureza.

Rocha, Pereira e Barbosa (2016), entendem que a ambientalização curricular trata-se de integrar atitudes, valores, procedimentos, temas relacionados ao meio ambiente dentro da matriz curricular e em planos de estudos de cursos de graduação

e pós-graduação, nas disciplinas que são consideradas na formação de um futuro profissional.

A fim de atender as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, recomenda-se considerar o investimento na formação dos professores, assim como os saberes e os valores da sustentabilidade, os princípios e os objetivos estabelecidos nas Políticas Educacionais, dentro do plano de gestão (GUERRA, 2015). Por isso se faz necessário diagnosticar o processo de ambientalização do Curso de Ciências Biológicas Bacharelado da instituição de ensino superior UNESC.

Esta pesquisa objetivou avaliar indícios de ambientalização do Curso de Ciências Biológicas Bacharelado (C.B.) na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), tornando-se importante pelo motivo de que além de contribuir com o Curso de Ciências Biológicas Bacharelado da UNESC, levará informações para outras Instituições de Ensino Superior (IES) sobre o processo de ambientalização, já que este trabalho faz parte de um projeto aprovado pela FAPESC, com chamada pública Nº 01/2014 - PROGRAMA UNIVERSAL, FAPESC, envolvendo instituições de ensino superior de Santa Catarina, que trabalham sobre a temática: Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa caracteriza-se por ser uma análise quanti-qualitativa (HAGUETTE, 2003; THIOLENT, 2008) utilizando técnicas de Análise Documental (PIMENTEL, 2001).

O presente trabalho é um componente de um projeto guarda-chuva intitulado 'Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: subsídios às políticas institucionais em Santa Catarina', aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Neste projeto onze dimensões/características foram consideradas para analisar o grau de ambientalização dos cursos superiores, sendo estas:

- A. Política de Ambientalização/Sustentabilidade/Meio Ambiente/Responsabilidade socioambiental.
- B. Gerenciamento/monitoramento de bens e serviços naturais (recursos).

- C. Sensibilização, participação democrática e comunicação ('Educação Ambiental').
- D. Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza.
- E. Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes.
- F. Contextualização local, global, local-global, global-local.
- G. Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres.
- H. Consideração das relações com a comunidade e o entorno.
- I. Coerência e reconstrução entre teoria e prática.
- J. Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade.
- K. Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade.

As dimensões utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas a partir de 12 dimensões de sustentabilidade elaboradas pela Red de Indicadores de *evaluación de La sustentabilidad en Universidades Latino americanas* (RISU), que relacionam-se com campos da política de sustentabilidade; da sensibilização e participação da comunidade universitária; da responsabilidade socioambiental; da docência; da investigação (pesquisa) e transferência de tecnologia; e de gestão ambiental em alguns de seus âmbitos, sendo eles: urbanismo e biodiversidade, energia, água, mobilidade, resíduos, contratação responsável - compras verdes. Estes indicadores de sustentabilidade elaborados pela RISU foram adaptados para a realização deste trabalho, sendo que quatro (4) deles foram considerados para o presente estudo, e a eles foram incluídos outros sete (7) indicadores da Rede ACES, que permitiram identificar em que fase do diagnóstico de ambientalização o curso de Ciências Biológicas Bacharelado da UNESC se encontra.

Os indicadores A, B, C e K foram elaborados por pesquisadores de 10 países participantes da RISU, sendo que esta rede é um projeto vinculado a *Alianza de Redes Ibero americanas de Universidades por La Sustentabilidad y el Ambiente* (ARIUSA), que é uma rede de redes universitárias ambientais criada em 2007 por um grupo de

Redes Universitárias em Meio Ambiente e Sustentabilidade (RUAS), durante o 'IV Congresso Internacional Universidade e Meio Ambiente'. A missão da ARIUSA é promover e apoiar a educação ambiental no ensino superior (SÁENZ, 2016).

As dimensões da letra D até J correspondem aos indicadores da rede ACES, de maneira que esta rede se trata da Ambientalização Curricular de Estudos Superiores, que teve sua criação em 2000 e sua aprovação pela comissão europeia no ano de 2001. Esta Rede é composta por onze universidades, sendo que cinco delas são europeias e seis da América Latina. Esta Rede objetiva criar mecanismos e estratégias para a implantação da ambientalização nas instituições de ensino superior (REDE ACES, 2004). Dentre as universidades que compõem esta rede, três são brasileiras, sendo elas: UNESP – Universidade Estadual Paulista, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

Os planos de ensino foram avaliados de acordo com os critérios de ambientalização curricular da Rede ACES (GELI, 2002) em conjunto com os critérios elaborados pela RISU. Estes documentos foram analisados no *software* MAXQDA (figura 1), que permite codificar, criar e organizar as categorias de respostas como o pesquisador desejar. Além de oferecer uma grade de resumo temática, codificação direta de arquivos de áudio e vídeo, avaliação de dados estatísticos e representação em formatos gráficos, entre outras ferramentas que facilitam a análise qualitativa (NODARI et al., 2016). Os códigos criados para análise no *software* MAXQDA foram palavras-chaves, as quais compõem cada um dos indícios de ambientalização.

Neste *software*, os documentos, neste caso os planos de ensino, foram inseridos dentro do Sistema de Documentos, na janela nomeada de Navegador de Documentos, foi onde o documento selecionado poderia ser visualizado. Já a janela nomeada de Sistema de Códigos foi onde as dimensões (indícios de ambientalização) foram colocadas, servindo estas para serem marcadas nos documentos que apresentavam as palavras chaves. A janela a qual se refere aos Segmentos Extraídos, foi onde mostrou quantas codificações tinham sido marcadas por documento.

Os documentos que apresentaram pelo menos três desses indícios, ou seja, que foram marcados em três códigos diferentes no *software* foram considerados como praticando o processo de ambientalização.

O objeto de estudo desta pesquisa foi o Curso de Ciências Biológicas Bacharelado da UNESC, onde dados obtidos por um trabalho vinculado ao projeto da FAPESC informou que este curso apresentou os onze indícios de ambientalização.

A pesquisa considerou todos os planos de ensino das disciplinas que foram ofertadas no período de 2015/ 01 e 02 (quadro 1), sendo que nesta Instituição de Ensino Superior (IES), o calendário acadêmico é dividido em dois semestres.

Quadro 1 – Planos de ensino que foram selecionados para análise nesta pesquisa

Planos de ensino das disciplinas ofertadas no Curso de C.B. em 2015/ 01 e 02.
Análise Ambiental
Botânica de Campo
Botânica Econômica
Ecologia de Ecossistemas
Empreendedorismo
Estágio
Evolução
Fisiologia Animal Comparada
Genética de Populações
Interação Animal-Planta
Pesquisa em Biologia
Recuperação de Áreas Degradadas
Zoologia III
Zoologia IV
Ecologia de Populações e Comunidades
Conservação e Manejo - Optativa II
Biologia parasitária - Optativa I
TCC
Ecologia de Paisagem
Química para Ciências Biológicas
Metodologia Científica e da Pesquisa
Bioética e Legislação Profissional
História e Filosofia da Ciência
Biologia Celular
Bioquímica
Botânica Sistemática I
Bioestatística
Geologia
Química Analítica Ambiental
Zoologia II
Anatomia e Morfologia Vegetal
Biofísica
Sociologia
Zoologia I
Ecologia do Organismo e de Populações
Botânica Sistemática II
Genética
Ecotoxicologia
Zoologia III

Fonte: Autores (2016).

Resultados e Discussão

Conforme a análise dos quarenta (40) Planos de Ensino das disciplinas ofertadas em 2015/1 e 2, apenas quinze (15) Planos de Ensino apresentaram mais que três dimensões no documento (quadro 2). Esse valor é consideravelmente baixo, pois o Curso apresentou os onze indícios de ambientalização, já as disciplinas ofertadas no ano de 2015, somente 37,5% considerou-se como praticando a ambientalização.

Conforme Kitzmann (2007), a ambientalização do ensino trata-se da inserção das questões ambientais onde ela não está presente, porém tratar dos assuntos relacionados ao meio ambiente não pode ser algo isolado, ou seja, a ambientalização tem que estar presente na instituição, alterando todas as suas vertentes.

A mesma autora discorreu em seu trabalho sobre a ambientalização de um currículo:

[...] é iniciar a educação ambiental (EA) a partir de um patamar já estabelecido, adaptando processos, conteúdos e práticas aos objetivos e princípios da EA. Para isto, é importante serem definidos referenciais através dos quais serão efetivadas as mudanças curriculares e institucionais necessárias (KITZMANN, 2007, p. 554).

Quadro 2 - Resultados obtidos das análises dos Planos de Ensino do Curso de Ciências Biológicas Bacharelado

Planos de ensino analisados (Disciplinas ofertadas no Curso de C.B. em 2015/ 01 e 02).	Planos de ensino que apresentaram mais que três dimensões	Dimensões encontradas no Plano de Ensino
Análise Ambiental	X	A, B, C, E, F, G, I, J
Botânica de Campo	X	I, G, J
Botânica Econômica	-	E, J
Ecologia de Ecossistemas	-	E, I
Empreendedorismo	-	E, G
Estágio	-	E, I
Evolução	-	E
Fisiologia Animal Comparada	-	I, G
Genética de Populações	-	G
Interação Animal-Planta	X	E, G, I, J
Pesquisa em Biologia	-	B
Recuperação de Áreas Degradadas	X	F, G, I, J
Zoologia III	X	F, G, I, K

Zoologia IV	-	G, I
Ecologia de Populações e Comunidades	X	E, G, I, J
Conservação e Manejo - Optativa II	X	F, I, J
Biologia parasitária - Optativa I	-	I, J
TCC	-	Nenhuma
Ecologia de Paisagem	-	I, J
Química para Ciências Biológicas	-	E, I
Metodologia Científica e da Pesquisa	-	G, I
Bioética e Legislação Profissional	-	A, G
História e Filosofia da Ciência	-	D, G
Biologia Celular	-	G, I
Bioquímica	-	I
Botânica Sistemática I	-	I, J
Bioestatística	-	I
Geologia	-	I, J
Química Analítica Ambiental	-	F, I
Zoologia II	X	D, G, I, J, K
Anatomia e Morfologia Vegetal	X	C, D, E, G, I
Biofísica	-	D, E
Sociologia	X	D, E, G
Zoologia I	X	D, I, K
Ecologia do Organismo e de Populações	X	G, I, J
Botânica Sistemática II	-	I
Genética	X	G, I, K
Ecotoxicologia	X	E, F, G, I
Zoologia III	X	D, G, I, K

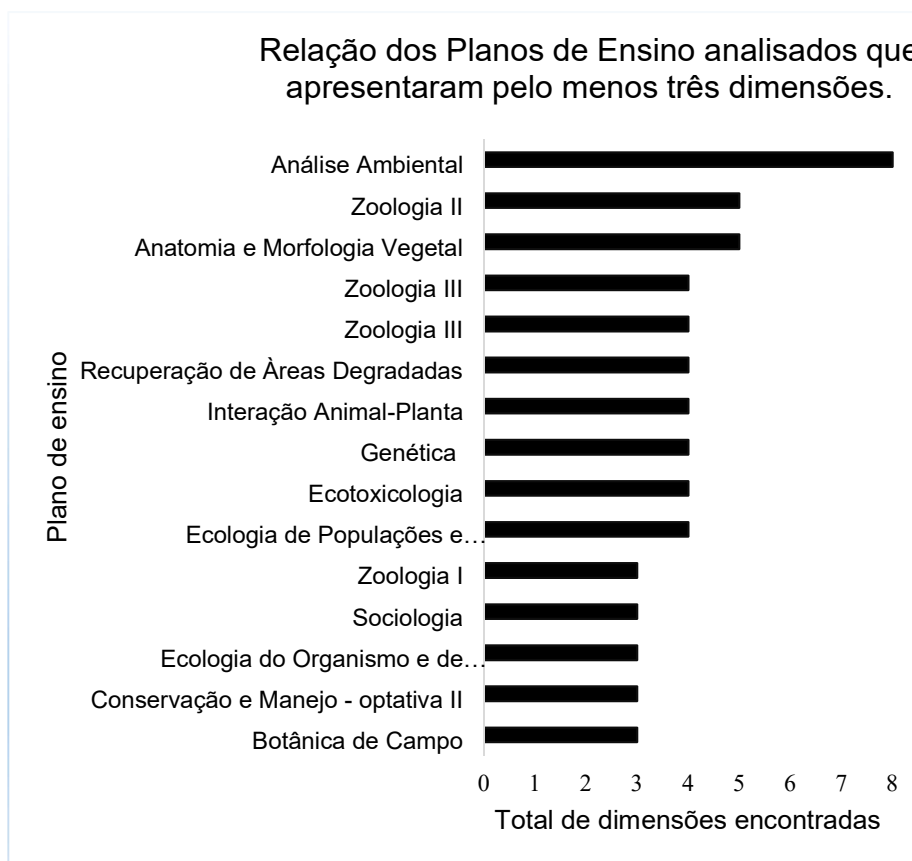
Fonte: Autores (2016).

A dimensão que se sobressaiu na análise foi a Dimensão I, onde apareceu em vinte e nove (29) dos quarenta (40) documentos analisados, sendo essa a Dimensão que trata sobre a coerência e reconstrução entre teoria e prática. A segunda Dimensão com valor considerável foi a Dimensão G (Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres), onde apareceu em vinte e um (21) dos documentos analisados. A terceira posição foi assumida pelas Dimensões E e J, onde tratam de Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes; e Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização, respectivamente, sendo que estas foram encontradas na análise de treze (13) documentos. As demais dimensões apresentaram representatividade no documento com um valor inferior a dez (10) e somente a Dimensão H (Consideração das relações

com a comunidade e o entorno) não ocorreu em nenhum dos documentos analisados. Percebeu-se então que a reconstrução entre teoria e prática foi o ponto que foi trabalhado durante o ano de 2015/ 1 e 2 nas disciplinas.

Conforme a análise documental, cinco disciplinas apresentaram somente três (3) Dimensões de indícios de ambientalização, sete apresentaram quatro (4), duas apresentaram cinco (5) e apenas uma apresentou oito (8), sendo esta a disciplina que se sobressaiu na pesquisa, em relação ao número de dimensões encontradas na parte documental (gráfico 1).

Gráfico 1- Plano de Ensino que apresentam pelo menos três dimensões, com o total de Dimensões encontradas na análise dos mesmos



Fonte: Autores (2016).

Percebeu-se então que apesar de as 40 disciplinas analisadas estarem inclusas em um curso que apresentou todos os indícios de ambientalização que estavam sendo considerados neste estudo, apenas uma pequena porcentagem apresentou pelo menos três indícios de ambientalização. Isso ressalta que a temática ambiental deve ser cada vez mais objeto de estudo, buscando entender como o

processo de ambientalização ocorre, aplicando esta em todas as disciplinas que formarão os futuros profissionais.

Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, percebeu-se que a ambientalização esteve presente no Curso de Ciências Biológicas Bacharelado da UNESC, sendo que isso foi comprovado através das análises documentais, onde buscaram-se pelas dimensões, e através desta procura detectou-se que quinze dos quarenta planos de ensino considerados neste estudo apresentavam, pelo menos, três dimensões, ou seja, possuíam indícios da prática de ambientalização.

Apesar de a prática de ambientalização ter sido encontrada nos planos de ensino, destaca-se que menos de 50% da amostra pratica atividades relacionadas a ambientalização. Estudos devem surgir a fim de desenvolver métodos que facilitem a aplicação deste tema em todas as disciplinas deste curso que foi considerado totalmente ambientalizado através da análise documental.

Poucos estudos têm sido realizados frente à ambientalização curricular que abrangem planos de ensino, de modo que os estudos realizados são, em sua maioria, referentes aos planos pedagógicos dos cursos. Portanto, se fazem necessários mais estudos referentes à ambientalização curricular dentro dos planos de ensino que as IES apresentam, a fim de proporcionar maiores conhecimentos nesta área, buscando entender se um curso que apresenta total ambientalização em seus documentos, está conseguindo implementar a ambientalização dentro das disciplinas.

Referências

ANEEL. Agência Nacional de Energia Elétrica. **Carvão Mineral**. Disponível em: <[http://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/atlas/pdf/08-carvao\(2\).pdf](http://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/atlas/pdf/08-carvao(2).pdf)>. Acesso em: 23 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Brasília, 1999.

FIGUEIREDO, M. L.; JUNKES, M. M.; ZUNINO, H. M. W.; AIUB, G. W.; STEUCK, E. R. O processo de ambientalização no centro universitário de Brusque: a aplicação de um sistema de indicadores de sustentabilidade. **Revista Contrapontos**. V. 15, n. 2, p. 185-203, 2015.

FORTUNATO, E. M. **Capital do carvão**: identidade em conflito. 43 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação Especialização em Geografia

Com Ênfase em Estudos Regionais, Universidade de Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

GELI, A. M. Introducción universidad, sostenibilidad y ambientalización curricular. In: ARBAT, E; GELI, A. M. **Ambientalización curricular de los estudios superiores: Aspectos ambientales de las Universidades**. Servei de Publicacions. Universidade de Girona: Espanha, 2002.

GUERRA, A. F. S. (Org.) **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Editora Univali, p.146, 2015.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. **Educação para a sustentabilidade: proposta de inovação pedagógica na ambientalização curricular nos Cursos de Licenciatura da FURG**. Projeto de pós-doutoramento. Rio Grande, Universidade Federal de Rio Grande, 2011.

GUERRA, A. F.S.; FIGUEIREDO, M.L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba, Edição Especial, n. 3, p.109-126. 2014.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9. ed. Petropolis: Vozes, 2003.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES. In: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Orgs.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, v. 2, p. 15-32, 2003.

KITZMANN, D. I. S. Ambientalizacao de espaços educativos: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS. **Revista eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**. V. 18, jan-jun., p. 553-573, 2007.

KITZMANN, D. I. S.; ASMUS, M. Ambientalização sistêmica do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, p. 269-290, 2012.

MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Unesco, p. 248, 2007.

MENEGHEL, R. **Caracterização e estudo de indicadores de recuperação ambiental de áreas degradadas pela mineração: aplicação para a atividade de extração de argila 14 utilizada na indústria cerâmica vermelha**. 87 f. TCC (Graduação em Engenharia Ambiental) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

NODARI, F.; SOARES, M. C.; WIEDENHOFT, G. C.; OLIVEIRA, M. **Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EPQ929.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINHEIRO, W. G. **Planos energéticos e plano nacional mineral 2030: uma revisão da importância do carvão para o desenvolvimento da região Sul de Santa Catarina.** (Dissertação de mestrado) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, 2012.

REDE ACES. **Ambientalización curricular de los estudios superiores.** Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona - Red Aces, 220 p., 2004.

ROCHA, G. S. D. C.; PEREIRA, M. G.; BARBOSA, A. T. **Ambientalização curricular no curso de ciências biológicas numa universidade pública: primeiros resultados.** 2016. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1433-1.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016

RODRIGUES, I. O. F.; FREIXO, A. A. Representações e práticas de educação ambiental em uma escola pública do município de Feira de Santana (BA): subsídios para a ambientalização do currículo escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Cuiabá, v. 4, p.99-106, jul. 2009.

RUSCHEINSKY, A.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; LEME, P. C. S.; RANIERI, V. E. L.; DELITTI, W. B.C. (Org). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.** 1 ed. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014.

SÁENZ, O. **Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente.** 2016. Disponível em: <<http://ariusa.net/es/sobre-ariusa/mision>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SILVA, M. P.; LEITE, V. D. Estratégias para realização de educação ambiental em escolas do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Cuiabá, v. 4, p.133-144, jul. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Coordenação do Curso de Ciências Biológicas. **Projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas (BACHARELADO).** Disponível em: <[http://www.unesc.net/portal/resources/files/44/PPC C. Biológicas Bacharelado 2016\(1\).pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/44/PPC C. Biológicas Bacharelado 2016(1).pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2016.

UNESC. Universidade do Extremo Sul Catarinense. **UNESC.** Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/237>>. Acesso em: 14 agosto 2016.

Instituição de fomento: Chamada pública FAPESC Nº 01/2014 - Programa Universal

Dados para contato:

Autora: Nicolli Domingues Naspolini **E-mail:** nicollinaspolini@hotmail.com

A DOCÊNCIA E OS DIFERENTES MODOS DE CONCEBER A FILOSOFIA

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Giovani Alberton Ascari¹; Deise Viviane Coan¹; Luiza Liene Bressan¹; Willian Casagrande Candioto¹; Juliana Natal da Silva¹

¹.UNIBAVE

Resumo: A presente pesquisa traz como tema central a docência e os diferentes modos de conceber a filosofia. A disciplina de filosofia tem como objeto de estudo um campo bem amplo de possibilidades, pois ela é uma ciência que busca uma visão de totalidade, sendo, por esse motivo, que a coruja é o símbolo da filosofia, pois uma de suas características é mover a cabeça por todos os lados. O objetivo central deste artigo é responder à pergunta: quais são os diferentes modos de conceber a disciplina de filosofia e que podem ser utilizados pelos docentes em suas práticas pedagógicas? Muitas são as possibilidades de respostas, mas, no presente artigo buscar-se-á mostrar três modos de conceber a filosofia, por considerá-los relevantes, como também apresentar-se-ão algumas práticas de ensino que vem ao encontro das concepções filosóficas aqui apresentadas.

Palavras-chave: Filosofia. Autoconhecimento. Diálogo. Docência.

Introdução

A pesquisa tem como objeto de estudo a prática docente e os diferentes modos de conceber a filosofia. Neste artigo, dar-se-á destaque a três modos distintos de conceber a filosofia e sua relação com a docência. O primeiro modo é conceber a filosofia como sabedoria de vida; o segundo é conceber a filosofia como busca pelo autoconhecimento e o terceiro é conceber a filosofia como atitude crítica e questionadora. Juntamente com cada modo teórico de conceber a filosofia, mostrar-se-ão respectivamente atividades de ensino junto aos estudantes que tem como objetivo ir ao encontro das concepções teóricas aqui propostas por perceber-se que elas são relevantes na prática da docência.

Procedimentos Metodológicos

Em termos metodológicos a pesquisa é bibliográfica, mas visto que se busca fazer uma relação entre teoria e prática, também serão relatadas atividades práticas relacionando-as com as concepções filosóficas que serão analisadas no presente

artigo. A seguir serão desenvolvidos os três diferentes modos de conceber a filosofia e as respectivas atividades de ensino.

Filosofia como sabedoria de vida

Segundo a concepção de filosofia como sabedoria de vida, a filosofia é importante na medida em que pode contribuir para nossa vida prática e não enquanto discussão teórica de problemas abstratos. Conforme Marcondes (2011, p.65) a sabedoria aqui, em questão, não é resultante do aprendizado de uma técnica, mas de reflexões e experiências que levam a pensar e agir o mais acertadamente possível na vida.

Nesta concepção de filosofia, ainda segundo Marcondes (2011, p. 65-66) a pergunta central é: como devemos viver de modo a vivermos bem? Ainda que a pergunta seja uma só, as respostas são diversas. É para esta pergunta que converge o esforço da ética, que é uma importante disciplina filosófica, e conseqüentemente todas as questões acerca do sentido das virtudes: quais são? o que são? como obtê-las? quem as possui? e assim por diante.

A sabedoria humana, nesta concepção, está sempre a serviço do bem-viver; ela deve dirigir as ações humanas visando à conquista do objetivo maior: a busca pela felicidade.

Nesta perspectiva, buscou-se junto aos estudantes, uma atividade que possibilitasse uma experiência concreta de fazer-se próximo do outro, movidos por atitudes de acolhida, amizade, respeito, gentileza, amor... enfim, uma experiência em que os valores éticos pudessem ser vivenciados de modo mais pleno. Por isso, a cada semestre, uma turma de aproximadamente quarenta acadêmicos passa um dia de convivência junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE¹ da cidade de Orleans.

Nos períodos de realização das atividades sempre fomos muito bem acolhidos por todos os colaboradores e estudantes da APAE. Neste local é feita uma palestra sobre prevenção à deficiência, depois conhecemos o trabalho que é realizado em toda a Instituição, em seguida compartilhamos um lanche com os estudantes da APAE e por fim, eles sempre fazem apresentação de algum teatro, como também os

¹ A partir deste momento Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais será referenciada apenas pela nomenclatura abreviada – APAE.

estudantes do Unibave apresentam uma canção. O clima é sempre de muita integração e amizade. Os acadêmicos ainda realizam um gesto concreto em prol das necessidades da APAE.

É visível perceber que após essa pequena experiência os estudantes do Unibave estão mais sensíveis e “tocados” pela proximidade humanizadora e respeitosa que se deu entre eles e os estudantes da APAE. Para ilustrar esse sentimento, segue o depoimento de dois estudantes, dentre muitos relatos que foram feitos, assim como registros fotográficos, conforme figura 1 e 2:

“Apesar de eu conhecer diversas pessoas “deficientes” eu nunca tinha estado dentro de uma APAE antes desta visita, e o que aprendi me fez perceber que deveria ter conhecido a Instituição antes. É incrível como a visão que temos de felicidade e necessidade muda depois que conhecemos o que aquilo significa para eles, principalmente para as crianças. Apesar de todas as suas limitações, todas as atividades que a elas são propostas, são desempenhadas com o máximo de esforço e de alegria. Creio que a palavra que pode melhor definir a experiência é gratidão. Gratidão por existir pessoas de tão bom coração, repletas de empatia e que se esforçam ao máximo para que os alunos da APAE sejam tão bem acolhidos e atendidos. Gratidão por aprendermos que não é necessário “muito” para sermos felizes. E também gratidão por percebermos que apesar das diferenças, todos somos capazes de ensinar e aprender algo com alguém” (Flávia Carvalho).

“A visita fez com que eu pensasse muito sobre a vida, pois somos apenas diferentes e não melhores ou piores. Temos dificuldades, mas o amor pode superar tudo e mostrar que podemos nos adaptar às dificuldades” (Denise Regina).

Figura 1 – Visita à APAE- Orleans



Fonte: Autores (2015).

Figura 2 – Interação entre estudantes do Unibave e APAE.



Fonte: Autores (2015).

Filosofia como busca pelo autoconhecimento

Conforme Marcondes (2011, p. 73) o objetivo principal dessa concepção de filosofia remonta às palavras do Oráculo retomadas por Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, ou seja, reflita sobre si mesmo, entenda suas preocupações, limitações, desejos, necessidades e através desta busca, chegue a um amadurecimento, a uma vida mais equilibrada e sábia.

A mãe de Sócrates exercia o ofício de parteira. Como filósofo Sócrates dizia que tinha uma missão semelhante à de sua mãe, ou seja, ele desempenhava o papel de parteiro no sentido de que através do diálogo ajudava o interlocutor a trazer à Luz suas próprias descobertas, suas ideias, potencialidades, para que ele aprendesse por si mesmo. Como parteiro, Sócrates auxiliava o interlocutor neste exercício do “conhece-te a ti mesmo” (REZENDE, 2005, p. 56).

O diálogo socrático despertava no interlocutor um processo educacional de dentro para fora, tirando-o de sua sonolência existencial. É por isso que Sócrates se comparava a um mosquito (AVRELLA, 2007, p. 52), pois ele sentia que tinha a missão de “acordar” as pessoas para a vida em sua plenitude.

Outro filósofo a ser lembrado é Protágoras. A base da filosofia dele está na máxima “O Homem é a medida de todas as coisas, daquelas que são por aquilo que são e daquelas que não são por aquilo que não são”. Protágoras explica melhor:

Tal como cada coisa se apresenta para mim, assim ela é para mim, tal como ela se apresenta para você, assim ela é para você. Não é verdade que, por vezes, quando o mesmo vento sopra, um de nós sente frio e o outro não? E um o sente ligeiramente e o outro

fortemente? Ora, neste caso diremos que o mesmo vento é, em si próprio, frio e não frio? Ou diremos que é frio para os que tem frio e não é frio para os que não tem frio? Conforme cada um percebe as coisas, assim é provável que elas sejam para ele. Tal como cada coisa aparece para mim, assim ela é para mim, tal como cada coisa aparece para ti, assim ela é para ti (SOFISTAS, 2005, p. 80).

Se cada pessoa é a sua própria medida, por consequência, nenhuma medida pode ser a medida para todas as pessoas. Desse modo, as coisas vão ser definidas pelas pessoas que as definem, o que vale para determinada situação ou pessoa, pode não valer para outra. As coisas vão ser conhecidas e sentidas de modo singular por cada ser.

Ainda dentro desta concepção filosófica, é oportuno lembrar também de Descartes devido à importância que ele dá aos elementos biográficos, que nos permitem, como que, refazer o percurso de seu pensamento. Conforme Marcondes (2011, p.73) diz Descartes na primeira parte do Discurso do Método: “Terei a satisfação de mostrar neste discurso os caminhos que segui, e de apresentar minha vida como em um quadro”. Neste sentido ele escreve quase sempre na primeira pessoa do singular. Este é o sentido do subjetivismo, a busca no indivíduo, no sujeito pensante, da fonte do conhecimento. Escreve Descartes:

“Mas depois que por alguns anos, apliquei-me a estudar no livro do mundo, e a procurar adquirir alguma experiência, tomei um dia a decisão de estudar também a mim próprio e de empregar todas as forças de meu espírito na escolha dos caminhos que devia seguir”. (MARCONDES, 2011, p. 74).

Dentro desta concepção de filosofia como busca pelo autoconhecimento desenvolveu-se uma atividade de ensino que foi chamada de “minha filosofia de vida”. Ela vai ao encontro do Oráculo que pede: “conhece-te a ti mesmo”, pois tal exercício filosófico pede ao estudante uma atitude de introspecção, uma viagem à sua interioridade, para nessa busca subjetiva perscrutar com maior profundidade, seus valores, princípios, enfim, seu modo de ser e de existir.

“Minha filosofia de vida” também vai ao encontro do que Protágoras havia dito, ou seja, mostrar que cada pessoa é singular, única, com sua própria história, suas descobertas, encontros e desencontros, com sua visão de mundo, seu jeito de ser e de viver. Neste sentido, a gente vê o mundo não como ele é, mas como nós somos, ou seja, cada pessoa tem sua representação de mundo que é única. Provavelmente

esta representação terá pontos em comum com outras pessoas, mas jamais teremos duas pessoas iguais em tudo. Filosoficamente é importante descobrir o que temos em comum, mas respeitando as diferenças, as singularidades, e ampliando nosso olhar com elas, assim como faz a coruja que é símbolo da filosofia porque uma de suas características é um olhar de totalidade.

“Minha filosofia de vida” também vai ao encontro das palavras de Descartes, pois assim como ele, o estudante, através de sua subjetividade, de seus elementos biográficos, nos mostra o caminho por onde seu pensamento e seu ser foram se formando, na medida em que ele também é objeto de sua própria busca.

A dinâmica desta atividade se desenvolveu da seguinte forma:

Cada estudante apresenta para os demais colegas sua filosofia de vida, dispondo para isso de um tempo que não ultrapasse 10 minutos. É claro que é um tempo muito breve, pois ninguém apresenta em tão pouco tempo algo que é bem mais amplo e complexo como é a “filosofia de vida” de uma pessoa. Ainda assim, esse tempo permite abrir uma pequena janela, como que uma aresta por onde a pessoa se deixa olhar e isso é o mais importante. A forma de apresentação da filosofia de vida é bem livre: pode ser através da música; de um texto feito pelo estudante; de fotos colocadas no Datashow e que vão mostrando a história da pessoa e como seus pensamentos foram se formando ao longo do tempo; pode também ser feita a partir de um acontecimento marcante que a pessoa viveu e que mudou sua visão de mundo... enfim, as possibilidades de apresentação da filosofia de vida são as mais amplas possíveis e elas se dão a partir da singularidade de cada um.

Essa atividade foi realizada em diferentes turmas e os resultados foram muito bons. Os estudantes perceberam a atividade os ajudou a se conhecerem melhor como turma, melhorando a amizade e o respeito entre eles, além de proporcionar um conhecimento maior de si mesmos.

Filosofia como atitude crítica e questionadora.

Segundo o autor Danilo Marcondes:

“essa concepção atribui à filosofia o papel de colocar em xeque nossas opiniões e crenças habituais, perguntar sobre seu sentido e seu fundamento, problematizar o senso comum, buscar alternativas, não aceitar a primeira resposta dada, a solução aparentemente mais fácil e mais óbvia”. (MARCONDES, 2011, p. 68)

Ainda segundo Marcondes (2011, p. 68), a atitude crítica já estava presente no pensamento dos primeiros filósofos, visto que os membros das primeiras escolas filosóficas tinham opiniões discordantes acerca das mesmas questões. É parte da atividade da filosofia, desde a sua origem, o diálogo e o debate.

Nesta perspectiva duas atividades foram desenvolvidas junto aos estudantes:

Antilogia

Antilogia é uma palavra que vem do idioma grego e significa que sobre todos os assuntos é possível construir um duplo discurso. Os sofistas, que foram os primeiros filósofos a dar aulas de oratória, preparavam os jovens para que eles pudessem defender com a mesma habilidade o pró e o contra determinado assunto. Protágoras, que foi o mais famoso de todos os Sofistas, foi o primeiro a afirmar que sobre todos os assuntos existem dois argumentos antitéticos entre si (SOFISTAS, 2005, p.59).

Neste sentido, foi proposto aos estudantes o exercício filosófico da antilogia que se daria da seguinte forma: a turma escolheria um tema (através de votação aberta) que gostaria que fosse debatido. Após a escolha do tema, os estudantes seriam organizados em dois grupos, ou seja, um grupo pesquisaria argumentos a favor do tema e o outro grupo pesquisaria argumentos contra o tema proposto. Seriam escolhidos, ainda, quatro estudantes que fariam o papel do Júri e individualmente dariam seus votos a partir dos discursos que tiveram melhor argumentação, melhor oratória, maior profundidade e capacidade de persuadir, convencer e comover. No dia marcado para o debate, antes que a palavra fosse aberta a todos os estudantes, permitia-se que fossem feitos quatro discursos a favor o tema e quatro discursos contra o tema, sendo que cada orador (a) teria o tempo de até cinco minutos para sua apresentação. Feito isso, o júri dava a votação final a partir dos discursos feitos e logo após abria-se o espaço para que todos os estudantes da sala pudessem se manifestar e dar a sua contribuição ao debate.

Essa atividade foi feita em vários cursos da graduação e foi muito bem apreciada e preparada pelos estudantes. Para constar como exemplo, pode-se lembrar que no curso de Educação Física o tema escolhido foi: a favor ou contra a possibilidade de os paratletas competirem com os profissionais. No curso de Direito os temas já debatidos por diversas turmas foram: a favor ou contra as cotas nas universidades; a favor ou contra a eutanásia; a favor ou contra a redução da

maioridade penal; a favor ou contra a posse e o porte de armas. No curso de agronomia, o tema escolhido foi: a favor ou contra o uso dos transgênicos. No curso de medicina veterinária o tema escolhido foi: a favor ou contra as pesquisas com os animais em laboratório. No curso de pedagogia a escolha do tema foi: a favor ou contra o aborto. No curso de administração o tema escolhido foi: a favor ou contra a pena de morte. No curso de sistemas de informação o tema escolhido foi: benefícios e malefícios do uso das redes sociais. No curso de Ciências Contábeis o tema escolhido foi: a favor ou contra o aborto. No curso de engenharia de produção o tema escolhido foi: a favor ou contra a automação. No curso de Engenharia ambiental e sanitária o tema escolhido foi: a favor ou contra a construção de uma represa que comprometeria a fauna e a flora, mas traria emprego e um suposto desenvolvimento à região. Todos os temas foram muito bem preparados e debatidos ajudando o estudante a ter uma atitude mais crítica e questionadora sobre os mesmos.

Pessoas convidadas para debater com os estudantes

Em vários cursos da graduação, diversos temas foram abordados ao longo das aulas e para melhor debate-los, foram convidadas pessoas da comunidade e região para dialogarem com os estudantes. Os temas que tiveram a presença de convidados foram:

Tema 01: a família e a sociedade:

Tivemos a presença de líderes da comunidade para dialogar sobre o assunto, onde foram abordados o modelo tradicional de família e os novos paradigmas numa sociedade que está em constante mudança. Destacamos aqui a presença dos professores Ismael Dagostin Gomes, Odair Pazzeto Nandi, Terezinha Vicente, do pastor Robson Persola, do casal Geraldo Zanini e Jelvania Perin Zanini, do casal Tarcisio Bitencourt e Rosângela Ghisi Bitencourt. Segue aqui uma foto como registro, conforme figura 3.

Figura 3 – Interação entre acadêmicos e debatedores



Fonte: Autores (2015).

Tema 02: as religiões e a sociedade

Muitos convidados já se fizeram presentes para dialogar sobre este tema junto aos estudantes: Entre eles, lembramos: Padre Rodrigo, Pastor Davi, Walter Debiasi, Emerson Godois. Foram convidados também e compareceram: o ateu Wesley Fushter e o Frei Benjamin da Santíssima Trindade. Momento este que é ilustrado na figura 4 e figura 5.

Figura 4 – Wesley e Frei Benjamin



Fonte: Autores (2015).

Figura 5 – Grupo de acadêmicos e Debatedores



Fonte: Autores (2015).

Tema 03: questões étnico-raciais:

Para a realização desta atividade estiveram presentes os componentes do grupo afro de Orleans, juntamente com eles mais três jovens de origem haitiana, os mesmos foram acolhidos pelo referido grupo artístico de Orleans. O grupo tocou e cantou várias canções típicas de sua cultura, que variaram do samba até o terno de reis. Falaram ainda sobre a importância de Zumbi dos Palmares. Depois os jovens do Haiti falaram de seu País e do porque precisaram vir em busca de melhores condições de vida. Foi um encontro belíssimo, muito animado e respeitoso. Os estudantes da turma ficaram tão sensibilizados que fizeram uma expressiva campanha de alimentos e entregaram aos haitianos da cidade. Alguns registros fotográficos desta atividade podem ser observados nas figuras 6 e 7.

Figura 6 – Grupo Artístico Afro



Fonte: Autores (2015).

Figura 7 – Encontro entre acadêmicos, afros e haitianos



Fonte: Autores (2015).

Tema 04: política e sociedade:

Para dialogar sobre este tema, contamos com a presença de vereadores, entre eles: Valter Orben e Mário Coan e líderes de comunidade onde podemos citar o Sr Luiz Carminatti. Também esteve presente o oficial de justiça Miguel Mário Nápoli. Estas participações foram de suma importância para o debate com os estudantes sobre temas relacionados à política partidária e a política no seu sentido mais amplo, enquanto participação de todos, conscientes de sua cidadania. Um destes momentos é demonstrado a seguir na figura 8.

Figura 8 – Acadêmicos do Unibave com o convidado Luiz Carminatti



Fonte: Autores (2015).

Tema 05: superação e amor à vida:

Para abordar este tema contamos com a presença do cadeirante Diego Mateus que nos proporcionou um belo momento de reflexão com sua palestra sobre a importância da superação e do amor à vida. A cada turma em que Diego se fez presente, os acadêmicos organizaram-se entre si e ofereceram uma lembrança como gesto concreto, entregue ao palestrante no final do evento. Estes momentos também foram registrados em fotografias, algumas das quais podem ser observadas abaixo, conforme figura 9 e 10.

Figura 9 – Socialização dos acadêmicos com Diego



Fonte: Autores (2015).

Figura 10 – Diego durante sua palestra



Fonte: Autores (2015).

Sempre após a fala dos convidados, em todos os temas trabalhados, foi proporcionado o espaço para que os estudantes pudessem interagir através de perguntas, opiniões, etc.

Todas as atividades registradas neste artigo se deram ao longo do ano de 2015. Muitas outras atividades semelhantes foram feitas em anos anteriores, mas ainda não se tinha a consciência da importância em se fazer os registros das mesmas.

É importante lembrar que os temas abordados podem ser desenvolvidos tanto na disciplina de Filosofia como também na disciplina de Sociologia, isto é possível devido à afinidade que há entre as disciplinas citadas com relação aos mesmos.

Considerações Finais

Cada um dos três modos de conceber a filosofia que foram aqui apresentados, precisa de um maior aprofundamento teórico. Neste artigo buscou-se um início de reflexão para dizer que são três modos relevantes, significativos e sugerir a importância de o docente da área de filosofia levá-los em consideração. Mais do que isso, buscou-se mostrar uma relação entre os três modos de conceber a filosofia e diversas atividades de ensino que ajudam na compreensão teórica e prática da aprendizagem. Todas as atividades de ensino aqui compartilhadas foram muito bem acolhidas e apreciadas pelos estudantes, que avaliaram tais práticas dizendo que elas ajudaram na relação entre teoria e prática, como também suscitaram, além de um maior autoconhecimento e senso crítico, mudanças atitudinais, ajudando a fortalecer em suas vidas, valores e princípios éticos, enfim vendo a filosofia não só como teoria, mas também como sabedoria de vida.

Referências

AVRELLA, Sérgio. **A Defesa de Sócrates**. Rio de Janeiro: Editora Elenco, 2007.

MARCONDES, Danilo. **A Filosofia: o que é? Para que serve?** São Paulo: Zahar, 2011.

REZENDE, Antônio (organizador). **Curso de Filosofia**. São Paulo: Zahar, 2005.

SOFISTAS. **Testemunhos e Fragmentos**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2005.

Dados para contato

Autor: Giovani Alberton Ascari –

E-mail: giovanifilosofia706@gmail.com

A GESTÃO DO CUIDADO: PROCESSOS PEDAGÓGICOS PENSADOS NUMA PERSPECTIVA PROTETIVA, ÉTICA E ESTÉTICA

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Sílvia Cardoso Rocha

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Resumo: A partir de alguns achados da minha pesquisa de Mestrado, este texto tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a Gestão do Cuidado e refletir sobre a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar com enfoque nos fenômenos da afetividade e das violências. Como um Estudo de Caso, a abordagem da pesquisa se pautou numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa. A pesquisa apontou, entre outros aspectos, que a escola também reproduz as ideologias da cultura patriarcal, hierarquiza as relações, ocasiona distanciamentos entre os sujeitos, o que dificulta a tecitura de laços afetivos qualificados.

Palavras-chave: Gestão do cuidado. Afetividade. Violências.

Introdução

Este texto apresenta uma reflexão a partir dos estudos realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas Vida e Cuidado (NUVIC)² sobre o fenômeno da afetividade e das violências, sobretudo àquelas situadas na sutiliza dos gestos. E tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a Gestão do Cuidado, para ampliar o conhecimento de alguns marcos conceituais e problematizar a construção de uma Escola que Protege crianças e adolescentes em contextos de violências. De maneira específica traz um recorte da pesquisa de Mestrado³ apresentada em 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, à Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores que teve por objetivo investigar como são constituídos os laços afetivos na relação entre educadoras e educandos, em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual no Município de Morro da Fumaça, em Santa Catarina.

² Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre violências, vinculado ao Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) onde atuo como pesquisadora dos temas: Educação, Afetividades, Infâncias, Violências e Aprendizagens. www.vidaecuidado.ufsc.br

³ Intitulada **Educadoras e educandos em relação**: um olhar sobre os laços afetivos na aprendizagem.

Afetividade é aqui compreendida como um estado de afinidade profunda entre as pessoas e o ambiente, capaz de originar sentimentos de amor, desvelo, amizade, altruísmo, por exemplo, ou aqueles que promovem a desqualificação dos sujeitos e limitam seu processo de humanização. Caracteriza-se como um fenômeno complexo, que não se reduz às explicações simplistas.

O interesse por essa questão se justificava com intuições que ora me convidavam a pensar: como nossas vidas tornaram-se cada vez mais complexas? Como conquistamos o espaço exterior, enquanto nossas necessidades de afeto qualitativo ficaram adormecidas? Por que não aprendemos a lidar com nossos conflitos de maneira cuidadosa, capazes de falar sobre eles sem censuras prévias e com abertura para reconhecer as soluções coletivas? A escola, como um lugar privilegiado para a formação da sociedade, talvez seja a instituição que mais sente os reflexos da vida moderna, que se debate com verdades impostas como únicas e/ou distorcidas por uma cientificidade reducionista, que exclui ou limita a qualidade de nossos relacionamentos e, muitas vezes, nos faz cultivar valores que nos distanciam das outras pessoas e de nossa natureza social.

Neste percurso de estudo, algumas leituras foram importantes e busquei diálogos possíveis com autores que, fazendo uma escolha por identificação sustentaram teoricamente a pesquisa. As opções teóricas dialogaram em torno de três conceitos: Afetividade (TORO, 1998); Relação (MATURANA, 2005) e Infância (KOHAN, 2004). Para este artigo, entretanto, optei pelo recorte que privilegia dialogar com o conceito de afetividade, da Gestão do Cuidado e sua relação com as violências.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida numa Escola de Educação Básica, situada no Centro da cidade de Morro da Fumaça/SC, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino e foram escolhidos como sujeitos participantes os educandos da segunda e quarta séries do Ensino Fundamental, com as suas respectivas professoras, uma vez que o foco da investigação incluiu também a infância.

No decorrer da minha trajetória como pesquisadora pude entender a escola como um espaço vivo e dinâmico, o que implica reconhecê-la como um lugar onde, por excelência, se faz a formação de pessoas que queremos: adultos éticos, livres e socialmente responsáveis. Esta compreensão me conduziu a adentrar na escola com

o tema da afetividade e fazer uma descrição densa das observações na busca de uma experiência sensível como exercício de uma razão aberta.

Optei por um Estudo de Caso e a abordagem da pesquisa se pautou numa perspectiva etnográfica, de análise qualitativa, na qual a complexidade do olhar assumiu o diálogo com o campo empírico para construir explicações aproximadas sobre o fenômeno afetividade. Desse modo considerou, em princípio, a multidimensionalidade dos sujeitos participantes. A expressão qualitativa está relacionada com o ato de reconhecer os saberes e as singularidades que os sujeitos trazem na convivência e ainda, com a oportunidade de privilegiar todas as possíveis situações investigadas, dando ênfase às dimensões histórica, cultural, política, antropológica, afetiva.

Essa escolha tornou possível conhecer as peculiaridades dos sujeitos envolvidos e do tema em foco. Portanto, tratou-se de uma escolha metodológica interessada, que se viabilizou vinculada a uma abordagem etnográfica e inspirada na concepção de Geertz (1998, p. 04), para quem, praticar uma etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. “O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa”.

Adotei como procedimentos essenciais dessa pesquisa qualitativa: definição do problema que pretendia pesquisar; tempo de estar em campo; formulação de pressupostos; revisão bibliográfica; coleta e análise dos dados; escrita da dissertação. Sabia que a qualidade do problema elaborado dependia do meu arcabouço teórico, do meu conhecimento em torno do tema e da minha abertura para abandonar as certezas prévias e acolher os inesperados que se materializavam no campo. Então, assumi como indispensável uma revisão da literatura a respeito da afetividade, elegendo textos científicos e poéticos resultantes de diferentes estudos. Do mesmo modo, pelo caráter qualitativo da pesquisa, coloquei-me como sujeito da coleta de informações, responsável pela análise interpretativa do observado. Para tanto, meu diário de campo se traduziu em ferramenta cotidiana de trabalho: ir a campo, afetar e ser afetada pelos encontros, observar, registrar, dialogar, registrar novamente, transcrever, interpretar, analisar, num movimento-dança de passos contínuos.

A construção do vínculo afetivo com os participantes assegurou as permissões mútuas, com a autorização para que as conversas pudessem ser gravadas durante as atividades de pesquisa. Aprendi que vínculo afetivo nasce da confiança que

transborda do modo como cada um, na convivência, se deixa estar. E convidei os participantes para compor as *Rodas de Conversa*, a fim de coletar informações mais detalhadas sobre o tema pesquisado.

O que sugere a Gestão do Cuidado na escola?

O ato de educar é transversalizado pelos aspectos presentes na convivência, e as ações decorrentes tornam-se um fazer que envolve o confronto direto com a multiplicidade dos seres, como seus valores, crenças, experiências e culturas, que se misturam tanto na dimensão ontológica, quanto epistemológica. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos no processo não estão desvinculados de pensar, sentir e emocionar-se, de expressar interesses e dissonâncias, e esse emaranhado complexo participa na construção dos laços de afetividade. Portanto, analisar o processo de construção destes laços torna-se um grande desafio, visto que as instituições escolares, como espaços de investigação transitam entre experiências subjetivas e objetivas. *Problematizar as relações afetivas integrantes da convivência entre educadoras e educandos levou-me a compreender que os afetos tonalizam o percurso e fazem as intercessões dos problemas vividos pela escola, articulando-se entre a formação humana e a capacitação.*

Culturalmente fomos educados para correr em busca de méritos profissionais dados pela ideologia das competências, o que pouco se reflete sobre os valores vinculados à solidariedade, generosidade e compaixão. Para Maturana (2005, p.21) “o fenômeno da competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e negação do outro, não se dá no âmbito biológico”. Desse modo, não existem a competição sadia nem a disputa fraterna. E ainda: “o modo como vivemos forja o estilo de como educamos.” (MATURANA, 2005, p.13). Sistematicamente a formação inicial e continuada tem ignorado essa premissa para o desenvolvimento pessoal e profissional. Como pode um educador ensinar o cuidado, a democracia, a ética, por exemplo, se ele não vivencia tais princípios?

A escola, como ambiente de vivência e convivência cumpre um papel importante no processo de desenvolvimento afetivo das crianças, na maneira como se configuram as diferentes formas de relação entre elas e os adultos, influenciando na constituição do sujeito. Nessa apreensão, a escola emerge como um campo prioritário de formação de um indivíduo ético e responsável, em que a afetividade tem grande destaque. Conforme Rolando Toro (2005, p. 90),

[...] a afetividade é um estado de afinidade profunda entre os seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo. Mas também sentimentos opostos, como a ira, a insegurança, a inveja, considerados componentes do complexo fenômeno de afetividade.

Eis porque é na convivência que produzimos e reproduzimos as *violências*, enquanto práticas multifacetadas, escancaradas e/ou camufladas. De acordo com Sousa (2002, p. 30), violências são todo e qualquer processo que produz a desorganização emocional do sujeito, a partir de situações em que este é submetido ao domínio e controle de um Outro. Violências que afetam nossa corporeidade, com destaque para o pouco que ela pode se dizer na escola, já que ali o corpo precisa ser disciplinado, suas formas devem ser retas. Uma corporeidade que dança pouco, que evita olhar nos olhos. Esquecida e reprimida como potência da vida.

Maturana (2005) ainda alerta para o viver humano, que segundo o autor só ocorre em relação. Mas, o que acontece nesta relação tem expressão na corporeidade; e o que acontece nesta, incide na relação. Como humanos nossa existência se dá no domínio de nossas interações e relações, ou seja, no campo de nosso agir no mundo, pois são estas interações do organismo que modulam a sua fisiologia. Outro autor que enfatiza a importância da tessitura de laços afetivos qualificados e a dimensão da corporeidade é Restrepo (2001, p.105), para este autor, “a ternura, a dependência, a gratuidade e a busca da singularidade são experiências que só podem acontecer na geografia do corpo”. Então, vamos instalar nosso corpo sensorial na escola, alimentar suas necessidades orgânicas, inclusive com afetos de bem querer.

A Gestão do Cuidado surge como uma escolha metodológica criativa e inclusiva capaz de no processo de convivência promover o cuidado e a ajuda mútua que desperta em nós sentimentos de benevolência. Cuidar deixa-nos resgatar o que há de melhor em nós, pelo fato de reacender a nossa humanidade em trajeto. Cuidado é aqui entendido no sentido de cura a que Heidegger (2005) se refere, numa perspectiva de antecipar-se ao bem-estar da vida, o que só acontece em relações de reciprocidade, de mútuo cuidado. Para avançar nesta discussão podemos perguntar: O que é a *Gestão do Cuidado*?

Uma modalidade de *Gestão e de Cuidado* que respeita as especificidades inerentes aos organismos vivos, tais como o ritmo, o ímpeto, as emoções e os sentimentos endógenos (interno ao organismo; o que é próprio de nossa natureza como organismo vivo), que reconhece as instituições, e de maneira singular a escola, como lugar social do cuidado, para assegurar a cada criatura humana o pleno desenvolvimento e a sua integridade (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 13).

Ampliar o conhecimento e a problematização acerca da construção de uma *Escola que Protege*⁴ crianças e adolescentes em contextos de violências sugere compreender alguns aspectos epistemológicos que orientam a Gestão do Cuidado:

- 1) **O reconhecimento da sacralidade da vida:** imbuídos desta concepção, todas as formas de vida são reconhecidas como sagradas; acredita-se na configuração da vida como uma rede de interdependência; a prioridade da vida é absoluta.
- 2) **O amor funda o social:** Para Maturana (2005, p.23-24) “o amor é a emoção que funda o social ou, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Sugere reconhecer a legitimidade da criança em seu contexto; pautado nesse (re) conhecimento abre-se a escuta às vozes da criança, legitimando sua presença e palavra. Assim, percebe-se que cada criança é única e as políticas de atenção não podem estar encarceradas em padrões que inviabilizam esta distinção.
- 3) **Corpo e espírito como unidade indissociável:** A Gestão do Cuidado não opera pela lógica binária de causa e efeito ou lógica disjuntiva. Mas sim pela conectividade. O que pressupõe a unidade entre corpo e espírito; a partir de um olhar sistêmico, no qual as partes compõem o todo, que só pode ser compreendido a partir das partes.
- 4) **Ensinar pela vivência:** nesta concepção, a vivência antecede a consciência, e é no *modo-de-ser-afetivo* que tecemos nossos saberes. Tornamo-nos o que somos na *com-vivência*, em presença.

⁴ Destaco aqui o Curso de Especialização a *Gestão do Cuidado: Escola que Protege*, desenvolvido nos anos 2010 e 2011 pelo Núcleo de Pesquisas Vida e Cuidado – NUVIC, vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, no qual faço parte como pesquisadora. Este curso de especialização problematizou junto aos profissionais da educação, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a Gestão do Cuidado, para construir uma Escola que Protege.

- 5) **A recusa de toda forma de sofrimento:** o que significa não aceitar qualquer abuso nas relações, recusar a guerra da verdade, o belicismo da comunicação verbal, a necessidade de ser aprovado (a); Cuidado, é aqui entendido no **sentido de cura** ou, nutrição afetiva para o bem-estar do Outro, amparado na perspectiva de Heidegger. Desse modo, é possível evitar processos geradores de outras violências.
- 6) **Criar contextos de intercomunicação:** pautado numa ética relacional, criar ambientes que favoreçam uma pedagogia do cuidado e proteção, sustentada na responsabilidade social, e no estímulo da palavra livre.
- 7) **A convivência é centralidade na gestão:** nas relações de convivência contribuir com atitudes que qualificam as relações e o ser de cada um.
- 8) **Aperfeiçoar nosso processo de humanização:** olhar o Outro e a nós mesmos com sensibilidade para experimentar a auto aceitação e o autorrespeito, “ajudar o outro a existir no amor” (SOUSA, 2011).

Sustentar, teórica e metodologicamente uma *Gestão do Cuidado* na escola demanda proporcionar aos seus profissionais uma formação ética, com uma estética biocêntrica, onde a vida é centralidade e reconhecida como sagrada. Diante desta breve discussão a respeito do conceito de afetividade e da Gestão do Cuidado apresento algumas considerações sobre os resultados da pesquisa:

Ouvir as vozes das crianças - muitas vezes silenciadas - na escola foi um desafio, pois suas palavras tiveram que ser contextualizadas com aquilo que experimentam nas relações. No desejo de tecer explicações provisórias recorri algumas vezes aos poetas, para “dizer e não dizer”, duvidar e embelezar o que escrevia. As narrativas das professoras e dos educandos sobre afetividade evidenciaram que:

- a) Na escola, a afetividade é considerada nos discursos dos educadores como tema relevante. No entanto, ao olhar a dinâmica que entrelaça o aprender e o ensinar; ao considerar como pressuposto a afirmação da centralidade do conviver no processo educativo, o qual tem como base a análise dos laços de afetividade que são construídos pelos sujeitos envolvidos nesta relação, é possível dizer que não existe um interesse, por parte dos educadores, pelo modo como seus gestos afetam os educandos. Talvez porque desconheçam como afetam e são afetados no interstício das relações interpessoais.

- b) O conceito de afetividade é assimilado pelos educadores de forma limitada, quase sempre como troca de carinho. Pautada na ideologia das competências, a práxis pedagógica oportuniza raras atitudes de solidariedade com o Outro, portanto, o encontro é tecido, na maioria das vezes, por afetos cujas características são pouco qualificadas. Na dinâmica desse processo, crianças e adultos esforçam-se para atender às expectativas da instituição e criam comportamentos automatizados, autorizados pelas normatividades e voltados para um fim a ser alcançado, o que previne ante o viver “aqui e agora”.
- c) Os conteúdos escolares ocupam o tempo do *estar-junto* e a preocupação das educadoras. Ensinar é apreendido como atitude de repassar os conteúdos contidos em uma grade rígida e desconectada da realidade dos educandos. Dessa maneira, o maior desafio das professoras é descobrir maneiras outras de motivar os estudantes, especialmente os que apresentam as construídas dificuldades de aprendizagem.
- d) O distanciamento corporal exigido entre educadores e educandos é evidenciado desde a arquitetura escolar, o que inclui a sala de aula, que instala as professoras à frente dos estudantes. A falta de liberdade para os movimentos corporais das crianças cria aprisionamentos nas carteiras, o que é agravado pela exigência de cumprir as normas, pela ordem para que “fiquem quietos”, sem deixar transparecer sentimentos e emoções. É a lógica do *dever-ser* que rege a vida: não deve conversar, não deve tocar o Outro, não deve ser um sujeito. Para transgredir essas normas os educandos se tocam, mas em geral de maneira violenta, confundindo a carícia com o agarrar.
- e) Para os participantes da pesquisa, a escola é o lugar da produção do conhecimento formal, apenas volvido para a capacitação, para o trabalho, desvinculado da formação humana, aquela que reconhece o Outro como legítimo Outro na convivência. Esse olhar inviabiliza a criação pedagógica de momentos e espaços apropriados ao estabelecimento de interações sociais, capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, unido por uma afetividade qualificada.
- f) É possível assegurar, então, que a maneira como estes sujeitos se relacionam distingue os laços afetivos. Nessas relações há um esforço por parte das educadoras em não expressar sua afetividade, dado que as emoções são controladas e que a afetividade é confundida com ameaça a sua autoridade,

ou “falta de domínio de classe”. Ou seja, laços tecidos de maneira frouxa podem deixar transparecer intimidades, então, é mais adequado não abrir espaços para o vínculo que afeta a relação indissociável entre ensinar e aprender, ainda que essa postura retarde o encanto dos estudantes com o conhecimento escolar.

- g) A educação transmitida pela escola não está atenta aos artefatos que produzem o atrofiamento da inteligência afetiva, aos “antolhos” que limitam uma visão do mundo guiada pelo cuidado. Educadoras e educandos não se sentem satisfeitos com o ambiente profissional em que atuam e estudam.
- h) Os desígnios da educação raramente são mediados pelo movimento de encontro com a vida, que tenha como fundamento ético-estético das relações à Gestão do Cuidado. No entanto, participantes da pesquisa expõem uma disposição afetiva para cocriar os processos de vivência e com-vivência, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar.
- i) A infância é concebida como uma temporalidade etária e linear vivida pela criança. Como uma fase de potencialidades, mas como possibilidade de vir a ser. Antagonicamente, essa potencialidade descaracteriza a criança e a transforma em tábula rasa, passível de ser moldada. Anula o que ela tem de espontaneidade e criatividade. Sua experiência na escola é marcada pelas normas e pelo poder disciplinar, o que favorece para conduzir as crianças numa mesma direção, precisa, sem levar em conta as singularidades. São vistas, ao mesmo tempo, como *adultos em miniatura*, que precisam de proteção no sentido da vigilância. Nessa rede a escola ainda carece de uma compreensão afetiva do conceito de infância, e enquanto este não é aclarado no contexto curricular, a escola segue com práticas que adulteram a infância e sedimentam os processos adultocêntricos.

Considerações Finais

Através das *Rodas de Conversa* observou-se que os encontros possibilitaram que fosse amenizado o sentimento de solidão e desamparo relacionados ao desafio de ensinar e pensar sobre o tema das violências. Destaco aqui a importância da

presença e do olhar sensível do Coordenador Pedagógico⁵ diante das vozes dos professores a respeito das dificuldades encontradas ao trabalhar com os alunos sobre a temática das violências. Neste sentido ressalta-se a necessidade da atuação articulada entre coordenadores, professores e gestores para a construção de uma formação continuada permanente que busque a ampliação da reflexão sobre as temáticas afetividades e violências.

Neste aspecto, as Rodas de Conversa se configuraram como um interlocutor, contribuindo na compreensão da realidade, na troca de ideias e ampliou o olhar a respeito dos laços afetivos tecidos dentro do ambiente escolar.

Ficou evidente que as participantes da pesquisa demonstram uma disposição afetiva para cocriar processos de ensino-aprendizagem permeados por uma convivência qualificada pelo cuidado, desde que este espaço lhes seja oportunizado na organização escolar. Neste sentido, educadores/as e educandos podem experimentar o prazer da convivência e tecer laços afetivos qualificados pelo cuidado mútuo. Para isso é necessária uma escola interessada na *Gestão do Cuidado* (SOUSA, 2006), em que as atitudes buscam antecipar-se ao bem-estar do Outro, onde os gestos desnudam-se como expressões de solidariedade e generosidade. Nesse cenário, o Outro é reconhecido em sua legitimidade e sua corporeidade é sintonizada com as aprendizagens, com respeito às diferentes culturas com as quais podem aprender e vincular-se a uma biologia do conhecimento. Para tanto, as emoções merecem uma escuta sensível, afinal, todos e todas existimos por relações de interdependência.

O que nos leva a problematizar caminhos na construção de uma escola que alcance o humano que nos habita em processo como um ser emocional desde a sua biologia, como sujeito capaz de aprender de forma prazerosa, como alguém que, além da capacitação, demanda formação humana para poder crescer com responsabilidade social, também exige um aprofundamento teórico, uma compreensão metodológica e uma unidade reflexiva que possa entrelaçar as diferentes dimensões afetivas que nos compõem. Ainda que a cultura ocidental tente negar o valor do afeto nas relações e o sistema escolar se esforce para ilustrar esse

⁵ Discussão desenvolvida no Projeto de Intervenção realizado durante a minha Especialização em Coordenação Pedagógica apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Este trabalho concluído no ano de 2014 teve como objetivo discutir o papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada com enfoque na temática das violências.

ditame, uma e outra não conseguem paralisar os movimentos de vida presentes nos espaços de convivência, onde as experiências abarcam os sujeitos e as vozes anunciam rituais de canto que não conseguem calar.

As considerações apresentadas neste texto não encerram meu comprometimento político, afetivo e pedagógico com a escola pública e com a educação das crianças. Compromissos guiados pelas aprendizagens das experiências de pedagoga e pesquisadora. Com os participantes da pesquisa desnudei-me de minhas certezas para redescobrir os encantos da dúvida e a agonia do imprevisível, pois em cada atividade vivenciei o não saber, as oportunidades para compartilhar meus saberes e misturá-los aos do grupo.

Convicta de que continuarei a debruçar-me sobre a temática das violências contra as infâncias, tendo em vista os fatos da atualidade, em que as violências se manifestam de diversos modos, é urgente pensar em possibilidades de prevenção e enfrentamento que se pautem numa ética do cuidado. Cabe compreender-nos como seres que se constroem no mundo e com o mundo. Nesse sentido, as palavras escritas no verão de 1950 por Hannah Arendt, no Prefácio da Primeira Edição de seu livro *Origens do Totalitarismo*, sussurram como um convite ao comprometimento ético-político com o bem estar do Outro:

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar-se de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, nem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja (ARENDR, 2012).

Referências

ARENDR, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. São Paulo: Vozes/Universidade São Francisco, 2005.

KOHAN, Walter Omar (Org.). (2004). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DO&A.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG. (2005).

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito À Ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

SOUSA, Ana Maria Borges; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. **Módulo 1**: gestão do cuidado e educação biocêntrica. Florianópolis: UFSC- CED- Nuvic, 2010.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência**: o que a escola tem a ver com isso? 2002. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUSA, Ana Maria Borges de. Violências: o que se esconde por entre as sinuosidades do detalhe? In: BARBOSA, Isabela Benfica & SOUSA, Ana Maria Borges de (Org.). **Cuidar da Educação, Cuidar da Vida**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOUSA, Ana Maria Borges de. VIEIRA, Alexandre e LIMA, Patrícia de Moraes. **Ética e Gestão do Cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: CED; UFSC; Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

TORO, R. **Biodanza**. São Paulo: Olavobras. 2005

TORO, Rolando. **Biodanza**. Lineas de Vivencia. Escola de Biodanza Rolando Toro de Santa Catarina, 1998.

Dados do Autor:

Nome: Sílvia Cardos Rocha

E-mail: silviaufsceduca@gmail.com

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Rosilane Damazio Cachoeira¹; Carolina Silva de Oliveira¹

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: Antigamente, a literatura infantil transmitia ensinamentos morais, porém, hoje tem o papel de formadora de consciência dentro da vida cultural das crianças, ajudando-as no processo de compreensão do mundo e domínio de linguagem. Por este motivo, optou-se por realizar uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, em que foi aplicado questionário com questões abertas e fechadas, com três professores do Ensino Fundamental – anos iniciais, de uma escola localizada em um município do sul de Santa Catarina. O objetivo foi analisar as obras literárias utilizadas com maior frequência pelos professores nos anos iniciais no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Literatura infantil. Alfabetização. Letramento

Introdução:

O processo educacional bem como as práticas pedagógicas desenvolvem suas atividades valorizando o processo de leitura e escrita. No entanto, a literatura infantil não é uma prática totalmente nova.

Sabe-se que as crianças têm forte conexão com os livros de literatura infantil, em razão de que esses divertem, estimulam a imaginação, desenvolvem o raciocínio e possibilitam uma melhor compreensão do mundo. Para que as crianças tenham disponibilidade a essa abundância de conhecimentos, faz-se necessário que dominem o processo da leitura, processo este que está particularmente ligado à educação escolar, porém valorizando o universo social da criança.

A leitura é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos e outras culturas em outros tempos e lugares que não o seu (BRASIL, 1998, p.143).

Desta forma a utilização da literatura infantil é uma linha norteadora que auxilia no processo de alfabetização e letramento, sendo que devem estar presentes do dia a dia escolar das crianças desde muito cedo. Vale lembrar que a partir do momento em que a criança passa a ter relação com o mundo literário já se inicia o desenvolvimento das competências que a transformarão em um bom leitor.

Ter acesso à boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças (BRASIL, 1998, p. 143).

A literatura infantil em sala de aula deve vir acompanhada de prazer e descoberta, ampliando a imaginação e o poder criativo.

Partindo desse pressuposto, tem-se como problema da pesquisa identificar as obras literárias utilizadas pelos professores com maior frequência nos anos iniciais no processo de alfabetização e letramento. Como objetivo geral analisar como o professor faz uso dessas obras literárias.

Como objetivos específicos destacam-se: identificar o uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento; verificar se a literatura infantil contribui no processo de alfabetização e letramento; conhecer as obras literárias utilizadas com maior frequência pelos professores no processo de alfabetização e letramento; sugerir uma proposta de atividade envolvendo uma obra literária direcionada para o processo de alfabetização e letramento e que poderá auxiliar os professores.

Ao final da presente pesquisa, sugere-se uma atividade que mostra o quanto a literatura pode e deve ser envolvente para os alunos. É apenas um ponto de partida, pois dependendo do esforço e comprometimento dos professores, outras ideias poderão surgir melhorando a proposta.

Alfabetização, letramento e a literatura infantil

Conforme as concepções atuais sobre alfabetização e letramento, o processo de alfabetizar significa saber ler, escrever e compreender o exercício de leitura e escrita. Não é suficiente somente ler e escrever, é necessário fazer uso da leitura e

da escrita nas diversas situações sociais. Letramento é uma concepção atual estudada como fenômeno social acreditando ser a nova abordagem de alfabetização.

Segundo Soares (2008), alfabetização é processo onde obtém-se o domínio do código linguístico, isto é, um composto de estratégias adquiridas para utilizar a leitura e a escrita. Alfabetização é a ação de decifrar o alfabeto e executar o som identificando seu símbolo gráfico. Letramento é a consequência do processo de ensinar ou de aprender a ler e escrever. São muitas as práticas, tanto na escola como na sociedade em geral, que exigem o uso da leitura e da escrita. Fazer o uso desta prática transforma o sujeito em participante, conduzindo-o à condição de divulgar vários saberes.

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizando-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição das técnicas de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2008, p. 92).

Desse modo, mesmo que a criança esteja em pleno desenvolvimento no processo de alfabetização, é no contexto escolar que o processo se efetiva. Contudo, a aprendizagem não deve ser unicamente instrumental, pois a escrita acontece no meio como produto da vivência de cada um no mundo. No entanto, a ação de alfabetizar não pode requisitar apenas as práticas escolares, mas integrar as práticas em que a leitura e escrita são excessivamente necessárias.

Ao destacar a literatura infantil no processo de alfabetização e letramento acredita-se em um ensino contextualizado, lúdico e que traga alegria às crianças. A literatura infantil tem grande importância no campo educacional e social, pois esta promove a constituição da criança leitora observando os aspectos de criação, imaginação e produção.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para

ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1994, p.16)

A literatura infantil deve estar dentro das salas de aula como um trabalho pedagógico, sendo que este trabalho tem o objetivo de promover a interpretação e compreensão do texto apreciado. Salienta-se que trabalho pedagógico não indica utilizar o livro somente para a elaboração de atividades didáticas, mas sim propiciar momentos lúdicos e prazerosos de leitura e escrita, pois a leitura de um livro pode ser muito proveitosa tanto para o professor quanto para o aluno.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho compreendeu uma pesquisa descritiva por meio de abordagem qualitativa de investigação, baseada na aplicação de questionários com três professores, identificados como A, B e C, respectivamente do 1º, 2º e 3º ano. A escola atende atualmente 650 crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e se localiza em um município da região sul de Santa Catarina.

Escolheram-se os seguintes professores pela razão de que estes compõem o ciclo alfabetizador, podendo desta forma, contribuir de forma significativa com o objetivo da pesquisa. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas, passíveis de quantificação e perguntas abertas, de caráter subjetivo. As respostas dadas às perguntas abertas foram transcritas integralmente no trabalho. Desta forma foi possível identificar como a temática estava sendo desenvolvida na referida escola, dando possibilidade de discussão e maior aprofundamento das pesquisadoras.

Resultados e Discussão

A análise feita a partir das respostas dadas ao questionário com perguntas abertas realizado com três professores do ensino fundamental apontou que os mesmos têm um entendimento sobre a conceituação de alfabetização e letramento e que o uso da literatura infantil se faz necessário neste processo, todavia não se constatou a presença de obras literárias em seus planejamentos, exceto no de um professor.

Questão 01- Com relação à definição de alfabetização e letramento, seguem os relatos:

Professor A: “Alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura e escrita. O letramento é além de aprender a ler e a escrever, é saber a função social da escrita e a compreensão do que leu e escreveu. ”

Professor B: “Alfabetização é quando uma criança ou pessoa sabe ler, escrever e interpretar. Letramento é quando reconhece símbolos (pepsi, coca-cola, marca de carro, etc.). ”

Professor C: “Alfabetizar tem a ver com decodificação – compreensão da escrita/código. Letramento tem a ver não somente com decodificar, mas sim com a representação da escrita na vida das pessoas. Não envolve somente o código, mas também representação na vida das pessoas. Pode ser um desenho, sinal de trânsito, que permeiam seu cotidiano. ”

Diante do exposto, percebe-se que os professores pesquisados demonstraram clareza sobre o assunto, pois conseguem diferenciar as terminologias fazendo relação com as práticas cotidianas. Conforme aponta Magda Soares (2008) alfabetização é ensinar/aprender a ler e escrever. Letramento é relativo as atividades que envolvem o código escrito, sendo primordial o uso da língua escrita no contexto social.

Questão 2: Ao se perguntar sobre a necessidade do uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento todos os pesquisados afirmaram que é necessário, pois:

Professor A: “Proporciona aos alunos várias tipologias textuais. ”

Professor B: “A literatura faz a criança despertar mais o interesse em aprender.”

Professor C: “A literatura faz com que a criança imagine, e isso permite que ela possa escrever. A parte do desenho e da escrita no livro é uma união no processo. A criança tem que ter consciência que ela pode escrever. ”

Avaliando-se as considerações dos professores, constata-se que todos perceberam a necessidade da literatura infantil na sala de aula, para se buscar um ensino inovador, lúdico e prazeroso. A literatura infantil tem grande importância no meio social e educacional, pois esta busca a formação da criança leitora valorizando o criar, o produzir e o imaginar.

Questão 3: Quando questionados a respeito do uso da literatura infantil em sala de aula, todos os pesquisados afirmaram que fazem uso relatando que:

Professor A: “Tem o cantinho da leitura onde os alunos têm acesso diariamente aos livros e também incluo a literatura em meu planejamento como leitura deleite. ”

Professor B: “Prende a atenção dos alunos, é algo do interesse deles. ”

Professor C: “No terceiro ano as crianças adoram ler, principalmente histórias que trazem a fantasia. A literatura mostra que tudo que pensamos pode-se escrever.”

A respeito das falas apresentadas verifica-se o quão valioso é proporcionar aos alunos o contato com a literatura infantil. Abramovich (1997) vê a literatura como algo que pode suscitar o imaginário, aguçar a curiosidade, faz com que a criança encontre soluções para questões (como os personagens fizeram). A literatura também faz com que a criança perceba suas emoções como a tristeza, a raiva, o medo, o bem-estar, a alegria, a tranquilidade e viver profundamente tudo o que a narrativa propõe para aquele que lê. Um dos entrevistados fala a respeito da leitura deleite, que é aquela sem fins didático-pedagógicos. Poderia ser chamada de leitura livre.

Questão 4: Quanto a escola ter biblioteca, os pesquisados responderam positivamente, sendo que com relação a sua utilização descreveram da seguinte forma:

Professor A: “Cada turma tem um horário semanal para frequentar e levar para casa um livro. Faço uso da biblioteca porque penso que o exercício da leitura é fundamental para aprendizagem da leitura escrita”

Professor B: “Toda semana eles trocam livros e preenchem uma ficha de leitura que está sendo cobrada de todos toda semana.”

Professor C: “Elas vão lá, escolhem um livro e o levam para casa para ler. Como tarefa tem que registrar algumas características do livro, como: autor, nome, personagem, e também tem uma atividade referente ao livro, que é sobre o conteúdo que está sendo trabalhado em sala, exemplo: dígrafo. As crianças também têm que contar a história do livro, algumas vezes oralmente e outras de forma escrita. Pois o livro traz a questão da imaginação, da criatividade, e também para eles lerem para construir a escrita. Pois através da literatura a criança constrói a palavra escrita/ortografia.”

Dentro desta ótica constata-se que a biblioteca é um suporte relevante para a formação do leitor/escritor. Contribui de forma significativa para o desenvolvimento do aluno, despertando no mesmo o interesse por uma leitura reflexiva, que o faça imaginar, criar e divertir, porém, ter simplesmente o espaço não é suficiente. Produzir um ambiente aconchegante faz toda diferença. Dessa forma, pode estimular muitos alunos a procurarem a biblioteca, mostrando o quão importante e divertida esta prática pode ser na vida de todos. Percebe-se que a ênfase maior está com a leitura de maior caráter pedagógico.

Observou-se que nenhum dos professores mencionou a contação de história como uma prática planejada e executada pelo professor. A ação de ler fica mais direcionada ao aluno. Entende-se que para a faixa etária pesquisada, a contação de história pelo professor ou profissional preparado, aguçaria o desejo pela leitura.

Questão 5: Com relação as obras literárias utilizadas pelos pesquisados somente um relatou as obras, sendo que as outras citaram apenas os autores.

Professor A: “Tento utilizar obras que vem de acordo com os conteúdos trabalhados: Monteiro Lobato, Ziraldo, Maurício de Souza, Ana Maria Machado, etc.”

Professor B: “O rato do campo e rato da cidade, O grande e maravilhoso livro das famílias.”

Professor C: “Diversificado. Utilizam-se alguns autores como Maurício de Souza, Ruth Rocha. São mais usados os livros oferecidos pelo MEC.”

Contata-se que os professores, com exceção do professor B, direcionam a leitura de forma mais livre, sem projetos envolvendo uma determinada obra. As obras citadas pelo professor são: “O rato do campo e o rato da cidade” uma fábula de Esopo. Esopo foi um escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares. A ele concedeu-se a nomenclatura de pai das fábulas como gênero literário. Esta fábula tem como moral valorizar uma vida modesta com paz e sossego, pois não vale a pena uma vida cheia de luxo com perigos e preocupações. Já a obra literária “O grande e maravilhoso livro das famílias” retrata de forma sensível e bem humorada temas como formação das famílias, com base na ética e na pluralidade cultural.

Questão 6: Quando questionados sobre a contribuição da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento as professoras relataram que:

Professor A: “A literatura desenvolve a leitura, o pensamento crítico, a escrita das palavras (construção da escrita) e diverte.”

Professor B: “O simples fato de eles estarem em contato com algo escrito já contribui com o processo. Eles ficam curiosos com os desenhos e acaba aguçando a curiosidade e eles querem saber o que está escrito.”

Professor C: “No momento em que lê o livro, aproxima-se da escrita, do código, permite a compreensão de mundo. Além disso, ela faz com que a criança goste de aprender, a imaginação os diverte.”

Todos os professores entenderam que a literatura infantil contribui no processo de alfabetização e letramento, porém sabe-se que contar histórias é o primeiro contato oral com o universo literário, sendo o início da aprendizagem. Contar ou ler histórias

é um momento único e prazeroso para cada um e é nesse momento que a criança passa a ter maior contato com o código linguístico.

Questão 7: Ao indagar sobre o desenvolvimento de algum projeto de valorização da literatura infantil todas mencionaram o projeto “Livro vai, livro vem: uma boa leitura sempre cai bem”. Como os relatos do projeto são os mesmos serão apresentadas as considerações do professor A. “Cada aluno ganhou uma sacola personalizada e um caderno para registro das leituras. Toda semana os alunos levam um livro para ler em casa e fazer o registro do que leu no caderno. Esse registro pode ser em forma de ficha de leitura, ou desenho, ou contar oralmente, ou escrever o que entendeu. Cada semana procuro propor uma forma diferente de registro. O aluno que lê e faz o registro recebe um cupom com os seus dados para no final do ano concorrer a prêmios.”

O projeto tem grande destaque na escola. Todos juntos buscam o melhor aproveitamento da literatura infantil para a contribuição no processo de aquisição de leitura e escrita. O prêmio aguça a criança a ler mais, porém não basta apenas dizer que leu, é necessário mostrar sua compreensão da história. É nesse contexto que a criança passa a ter gosto pela literatura e conseqüentemente pela escrita.

Conforme Abramovich (1994) o primeiro contato que a criança tem com um texto é feito oralmente. Ouvir histórias não se restringe apenas a ser alfabetizado ou não. Fala-se da importância de contar histórias para os bebês e crianças pequenas, sendo que por muitas vezes esquece-se da relevância que esta prática tem para crianças maiores. Mesmo que elas já saibam ler, também podem sentir a alegria e o prazer de ouvir histórias. Ouvir histórias incentiva o desenhar, o musicar, o sair, o pensar, o teatrar, o imaginar, o escrever. Esta é uma prática que deve estar presente na vida de todas as crianças, sejam pequenas ou maiores, pois as faz descobrir um mundo cheio de fantasias, fazendo suscitar a imaginação, a curiosidade e diversos sentimentos.

Ter conhecimento sobre a prática de leitura e da contação de histórias é primordial para atrair a atenção das crianças, garantindo uma aprendizagem significativa.

Atendendo ao último objetivo da pesquisa, será apresentada uma sugestão de atividade envolvendo uma obra da literatura infantil.

Público alvo: alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Obra: “A menina bonita de laço de fita.”

Autora: Ana Maria Machado.

Primeira etapa: Gerando a curiosidade

Em uma caixa surpresa coloca-se uma boneca que representará a menina e um coelho de pelúcia. Com o objetivo de explorar por meio da oralidade a imaginação das crianças, pergunta-se:

1. O que tem dentro da caixa?
2. Será um brinquedo?
3. Será um livro?
4. Quem sabe um doce?
5. Quem vai adivinhar?

Se for do interesse do professor, podem-se registrar no quadro as respostas dos alunos.

Segunda etapa: Descobrimo o desconhecido

Abriu a caixa e apresentar os personagens, perguntando se o grupo os conhece e se eles fazem parte de alguma história infantil.

Contação da História: Neste momento o professor terá conhecimento da história, porém não fará uso do livro. O objetivo é fazer com que a criança se sinta parte da história.

Terceira etapa: Conhecendo melhor os personagens

Listar as características da menina e do coelho e na sequência dizer que os personagens fazem parte de uma história que se chama “Menina bonita do laço de fita”.

Quarta etapa: Visita especial

Para tornar a atividade mais real, a professora levará para sala de aula dois coelhos, sendo um branco e outro preto. As crianças poderão fazer uma eleição para escolher o nome de cada animal.

Quinta etapa: Leitura da história, fazendo uso do livro, socializando as imagens com as crianças.

Mostrar que a mesma história pode ser apresentada de várias formas, inclusive por meio de um vídeo. Por meio da utilização do vídeo a criança poderá fazer um comparativo entre aquilo que ela imaginou na contação, o que ela visualizou no livro e o que está no vídeo.

Sexta etapa: Me conhecendo melhor

Cada criança construirá um desenho mostrando suas características, refletindo que as pessoas são diferentes e que essas diferenças precisam ser respeitadas. Após cada criança falará sobre seu desenho, sendo que na sequência todos construirão um cartaz para expor em sala de aula.

Sétima etapa: Trabalhar as palavras chaves da história

Identificar a quantidade de letras presentes nas palavras, apontar quantas delas são vogais e quantas são consoantes.

Palavras	Nº de letras	Nº vogais	Nº consoantes
Menina			
Coelho			
Café			
Laço			
Fita			

Oitava etapa: Construção dos personagens

Utilizar caixas de leite, garrafas pet e restos de papéis. Após a construção, os personagens ficarão expostos na escola para que outros alunos possam também ter a possibilidade de idealizarem a história.

Considerações Finais

É por meio da literatura infantil que a criança é conduzida a lugares imaginários que irão lhe permitir vivenciar ocasiões que o dia a dia não lhe propicia. A literatura aguça o interesse pelo texto escrito e pelo aperfeiçoamento da linguagem.

O ato de ler ou contar histórias possibilita uma relação entre as crianças e a linguagem escrita, contudo é necessário que o professor exerça o papel de mediador entre a criança e o livro, fazendo uso de práticas pedagógicas intencionais e

planejadas, valorizando ações de estímulo ao uso da literatura como arte e como ação pedagógica.

O desejo de aprender a ler e escrever, na maioria das vezes, acontece nos momentos em que o professor se aproxima das crianças e conta uma história, quando a criança mergulha no mundo da imaginação, passa a ter vontade de ler também.

Quando se associa a literatura infantil ao processo de alfabetização e letramento, pretende-se alcançar a dimensão do contexto, trazendo prazer aos alunos. Esta literatura é de suma relevância no âmbito educacional e social, pois promove a construção da criança leitora considerando a criação e a imaginação.

Constatou-se com a pesquisa que os professores não utilizam obras literárias específicas para projetos individuais, utilizam obras variadas em projetos coletivos. Percebe-se que a escola busca elaborar projetos de incentivo ao hábito da leitura, em que o aluno tem a oportunidade de exercer sua identidade de leitor, como o projeto “Livro vai, livro vem, uma leitura sempre cai bem”. Outra atitude interessante da escola quanto a literatura é a visita semanal na biblioteca, fazendo com que o aluno vivencie este local como o espaço da descoberta, levando sempre um livro para casa. Dessa forma a escola proporciona aos pais colaborarem no processo de incentivo, exercendo muitas vezes o papel de “leitores ou contadores”.

A família tem um papel fundamental para que o hábito da leitura se desenvolva. Contudo, a conquista do pequeno leitor se dá por meio da relação prazerosa que se estabelece com a literatura infantil, seja na escola ou na família. É neste contexto que se percebe o quanto essa prática traz resultados positivos, pois a literatura traz aprendizagem, faz a criança pensar, duvidar, perguntar e formar sua própria opinião, tornando-se autônomo e independente.

No próprio espaço da sala de aula existe o “Cantinho da leitura”, onde a leitura é vista como parte do processo ensino aprendizagem.

Como contribuição, a pesquisadora enfatiza o processo de contação de histórias como um aspecto positivo para a alfabetização e letramento. Tanto que, na proposta de atividade sugerida, ficam evidente as atividades relacionadas à contação, a leitura, a reconstrução partindo do contexto das crianças, valorizando a troca, a interação, a reflexão, pois afinal o processo da leitura e escrita não pode ser aprendido com textos construídos artificialmente, mas sim pela produção de textos reais, resultantes de práticas sociais.

O estudo acerca do tema foi de extrema relevância para a pesquisadora, pois contribuirá para uma prática docente diferenciada, inserindo e valorizando a literatura infantil na prática pedagógica.

Sabe-se que essa pesquisa retrata uma realidade escolar, ficando como sugestão o estudo em outras realidades escolares a fim de verificar quais projetos a nível regional estão sendo feitos para incentivo da literatura infantil, bem como a sua contribuição no processo de alfabetização e letramento.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil – gostosuras e bobices**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1994

_____. **Literatura Infantil – gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo, 1997.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Dados para contato:

Autor: Rosilane Damazio Cachoeira

E-mail: educacaobasica@unibave.net

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA GESTÃO ESCOLAR

Gestão, planejamento e avaliação educacional

Alcionê Damasio Cardoso¹; Miryan Cruz Debiasi¹; Marlene Beckause¹; Maria Marlene Schilickmann¹; Juliana Mazon¹

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: A gestão democrática provoca mudanças substanciais no processo ensino aprendizagem. Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a relevância da gestão escolar democrática na construção de uma educação de qualidade. O objetivo da pesquisa foi analisar a participação da comunidade educativa como característica indispensável da gestão democrática em uma escola que atende o Ensino Fundamental I, em um município no Sul de Santa Catarina. Nos debates que aconteceram na instituição com a comunidade escolar e acadêmicas do curso de Pedagogia verificou-se que o tema ainda precisa ser tratado com mais assiduidade nas instituições escolares para uma gestão participativa.

Palavras-chave: Gestão escolar. Participação. Comunidade educativa.

Introdução:

A gestão democrática tem como função promover situações por meio da participação que colaborem com o cidadão no exercício da sua cidadania. Qualquer instituição, sobretudo a escola precisa saber que a participação é o caminho mais viável que os professores, alunos e pais percorrem para exercer o papel de cidadão na transformação positiva da sociedade. Se a escola forma o indivíduo para a sociedade, logo se conclui que ambos - ambiente escolar e meio social - devam manter uma relação de reciprocidade em prol de uma educação que atenda aos anseios sociais.

A educação escolarizada também é responsável pela formação da personalidade dos estudantes, portanto é importante que o espaço escolar seja um lugar que predomine a participação de toda a comunidade educativa com o intuito de colaborar na educação das crianças. Conforme expõe Gadotti, (2007, p. 11):

A escola como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção como para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo.

Diante disto, este trabalho discorre sobre o processo de promoção da integração escola e comunidade. Para tal, definiu-se como problemática da pesquisa: como ocorre a participação da comunidade educativa no processo ensino aprendizagem de crianças do 1º ao 5º ano de uma escola localizada em um município no Sul de Santa Catarina. Por decorrência, o objetivo geral do trabalho é: analisar a participação como característica indispensável na gestão democrática com a colaboração da comunidade educativa no sucesso do processo ensino aprendizagem das crianças do 1º ao 5º ano de uma Escola, em um município no Sul de Santa Catarina. Deste objetivo, desdobraram-se os objetivos específicos: a) integrar a escola à comunidade para desenvolver uma boa qualidade de ensino; b) envolver os pais nas atividades e eventos da escola, propondo a participação nas ações do projeto político pedagógico; c) orientar os pais quanto aos direitos e deveres dos responsáveis; d) orientar os pais de que é dever da família acompanhar a educação escolar do filho para que ocorram as melhorias no processo ensino aprendizagem.

A participação é uma característica indispensável numa gestão democrática, pois por meio dela busca-se alcançar os objetivos com a colaboração mais ampla e com maiores possibilidades de obter sucesso naquilo que se almeja.

Gestão democrática: compartilhamento das decisões com a comunidade

Para Lück (2000), é comum afirmar que se vive em uma época de mudanças significativas em toda a sociedade. Essas mudanças acarretam o desenvolvimento da centralização, fragmentação, desresponsabilização por atos e resultados, estagnação social e fracasso das instituições.

A mesma autora destaca que recentemente existe o interesse de vários grupos em colaborar com a escola em prol da educação para o desenvolvimento da sociedade. Tal iniciativa gera desafios aos gestores escolares, uma vez que deles será exigido desempenho na organização do trabalho educacional. Em outras palavras, uma organização que acompanha cada vez mais a organização empresarial e suas mudanças. A escola e seus dirigentes se deparam com a necessidade de ampliar novos conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de novas concepções. Com isso muda a fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação do trabalho e direção da escola, que a partir daí, passa a ser vista como um processo de equipe.

Até pouco tempo o modelo de gestão escolar era observado como homogêneo, de diretor tutelado sem voz para determinar os seus destinos, desresponsabilizado de suas ações. O mesmo tinha o papel de ser guardião, seu trabalho resumia-se em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino (LÜCK, 2000).

A perspectiva da gestão escolar democrática é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988. Segundo Lück (2009), nessa perspectiva, a gestão escolar deve incentivar e proporcionar a participação de todos os segmentos da unidade de ensino, estabelecendo objetivos, solução de problemas, tomadas de decisões, planos de desenvolvimento de forma articulada e realizar proposta educacional de acordo com o meio social em que a escola se encontra.

Sobre essa nova característica de gestão, Carvalho (2005, p. 163) salienta que:

As políticas públicas, acompanhando as mudanças ocorridas na gestão empresarial, passam a implementar as reformas administrativas do setor educacional com base nos novos paradigmas e conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios e a assumir o novo papel de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, a estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas por cada escola e resolver seus problemas de forma autônoma, para melhorar as condições da escola, especialmente materiais. Ele torna-se o elemento central e fundamental para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua integração com a comunidade.

Nesse formato de gestão, os problemas passam a serem analisados por todo o grupo e não somente pelo diretor e sua equipe pedagógica. A participação, segundo Libâneo (2015) implica dois sentidos intrinsecamente articulados: participação da comunidade escolar como conquista da autonomia da escola e tomada de decisão que é compartilhada no processo organizacional. Nesse sentido, esse tipo de organização escolar:

Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com

as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2015, p. 103).

Com tamanhas mudanças na gestão escolar, a participação efetiva implica que todos os professores organizem, discutam e analisem a problemática pedagógica, e que possam a partir desta análise determinar caminhos que superarem as dificuldades (LÜCK, 2009).

Portanto, numa gestão democrática, compartilhada e participativa o gestor tem o papel de propiciar espaços para o interesse e a participação dos professores, alunos e funcionários, incentivando-os no trabalho em equipe e nas realizações de projetos escolares (LÜCK, 2009).

O Papel do Grupo Gestor nas Relações com a Comunidade Educativa

Sabe-se que a rotina diária de trabalho dos pais muitas vezes impossibilita sua participação ativa da vida escolar de seus filhos. Entretanto, é importante a participação da família no processo escolar do filho, tanto nos acompanhamentos pedagógicos, como nas ações desenvolvidas pela própria escola. Sobre a participação da família na educação de seus filhos, a Constituição da República Federativa do Brasil (2015, p. 130) informa que: [...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]"

Em consonância com a Constituição Federal a LDB-9394/96 no seu artigo 2º destaca que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.01).

A educação escolar na atualidade é um pressuposto para a cidadania, visto que é preciso que as pessoas tenham formação para a atuação profissional. Para que a educação escolar possa formar com o que há de mais atual da humanidade, é de suma importância que o professor planeje suas aulas possibilitando uma participação ativa do estudante (LIBÂNEO, 2013). Que o estudante possa fazer relação não apenas dos conteúdos como fatos isolados, mas como síntese de múltiplos fatores: históricos, sociais e econômicos e assim ter uma formação mais crítica e atual.

Por isso, uma formação integral do estudante pressupõe o envolvimento de todos que participam desse processo. É essencial que a escola

[...] envolva os pais no conteúdo pedagógico que tem a ver com o papel educador da escola e esse papel também se estende aos pais que são cidadãos passíveis de se beneficiar da ação escolar. O afeto e o respeito do professor para com seu aluno são muito importantes na apropriação deste à cultura e a manifestarem-se sem constrangimentos os seus pensamentos e emoções. Essa relação humana reforça a condição de sujeito na formação da personalidade e no aprendizado do educando. (PARO, 2007, p.06).

Com essas premissas também perpassam as funções concernentes a gestão democrática. Isso porque, na gestão democrática há equipes participativas e compromissadas, um projeto político pedagógico com o interesse voltado à aprendizagem, participação dos professores, pais e da comunidade. Tem-se assim uma escola em que o ensino aprendizagem e a educação tenham como compromisso a qualidade do ensino e assim formar alunos capazes de fazerem frente às demandas sociais. A participação, segundo Libâneo (2001, p.80), “[...] se fundamenta na autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida.” O autor ressalta ainda que essa autonomia é uma autonomia que não se coaduna com as formas autoritárias de tomada de decisões, o que demanda, também, de instituições participativas.

A Gestão e a Aprendizagem do Aluno

O processo educativo é extremamente simples nos agrupamentos humanos nos quais os pais conseguem transmitir a seus filhos o saber acumulado. Com a complexidade das mudanças ocorridas a partir da sociedade moderna, a velocidade e o dinamismo com que esse conhecimento constantemente se renova, tornam-se também insuficiente os mecanismos informais de transmissão de saber, havendo a necessidade de instituições organizadas para tal finalidade. Na atualidade, se destaca a escola em que a especificidade é precisamente a transmissão do saber produzida pela humanidade de forma sistemática e organizada (PARO 1986, p.105). Em outras palavras, a escola tem a função de transmitir os saberes científicos produzidos pela humanidade.

A educação não é apenas um repasse de informações, mas é um processo de apropriação de cultura, tornando o homem mais humano e se atualizando como um

ser histórico. Esta seria a principal finalidade da educação: favorecer a vida com satisfação e plenitude tanto de caráter individual quanto em convivência social, adquirindo valores, gestos, comportamentos, hábitos e posturas que não podem ser avaliados por testes ou provas de aferição de conhecimentos, não se pode dar uma nota “x” para o desenvolvimento integral de ser humano (PARO, 2007).

A gestão como um processo de aprendizagem depende de transformações que interferem na prática educativa de educandos. Por isso:

Discutir a administração ou gestão escolar nos leva à discussão acerca do conceito de administração em geral e, também, a compreender a história da gestão, pois as transformações econômicas e tecnológicas, bem como os princípios, funções e maneira de gerir interferem nas práticas sociais e educacionais. (DOURADO, 2006,16).

Construir uma nova lógica de gestão democrática, em que conte com a participação da sociedade e dos atores envolvidos com as práticas pedagógicas é uma necessidade atual. Essa democratização da gestão é uma possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas com uma maior integração entre os agentes envolvidos: diretores, pais, professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e demais envolvidos no processo pedagógico.

De acordo com uma pesquisa sobre a democratização da gestão da aprendizagem realizada por Paro (2007, p.11), é necessário

[...] três grandes transformações a serem processadas nos sistemas de ensino: a primeira é extinção das séries e instituição dos ciclos de aprendizagem. A segunda transformação seria a composição do currículo. A filosofia que passa pela maioria das escolas é a da concepção conteudista. Concebe a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações. E para finalizar a terceira transformação seria a de considerar a forma de ensinar tradicional que ainda domina o cotidiano escolar, entender como regra básica que a educação em todas as suas funções deve propiciar condições para que o educando queira aprender.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem impulsiona a educação escolar. Esses processos são essencialmente inter-relacionais visto que “[...] o ensino (magistério) não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (estudo). [...] o que existe entre o ensino e a aprendizagem é uma relação de ‘dependência ontológica’ [...]” (VEIGA, 1997 p.139, grifo do autor). Mesmo que os motivos de ambos

sejam diferentes - o professor ensinar e o aluno aprender - os dois conceitos são interligados, pois “[...] não podemos dizer que houve ensino se não houve aprendizagem.” (VASCONCELLOS, 2014, p.98).

Uma gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação pode ser implementada e se realiza de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias no cotidiano escolar (DOURADO, 2006, p.59).

Portanto, a educação escolar depende sempre da tomada de decisões daqueles que fazem parte da gestão escolar, decisões estas que devem levar sempre em consideração o bom andamento da escola, a educação e aprendizagem dos alunos.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho utilizou-se uma pesquisa aplicada. O interesse em pesquisar sobre os procedimentos de gestão democrática nas instituições escolares surgiu no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE de Orleans, SC. A aplicação prática foi feita em uma instituição educacional de um município do Sul de Santa Catarina. Este tipo de pesquisa move o pesquisador pela necessidade imediata de aplicação e obtenção dos resultados, pois a “[...] aplicação prática é dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais, tendo como propósito resolver problema específico.” (OTANI; FIALHO, 2011, p.36).

A abordagem do problema é de cunho qualitativo. Segundo Fialho (2012) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Trata-se também de uma pesquisa ação, pois tem como principais atores aqueles que estão vinculados à pesquisa. Neste estudo os participantes serão os pais, professores, direção da instituição pesquisada e universidade.

A escola pesquisada oferece o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A escola conta com 08 turmas de Ensino Fundamental I, 03 em período matutino e 05 no período vespertino; no Ensino Fundamental II são 14 turmas no total: 07 turmas em período matutino e 07 no vespertino. São 06 turmas de Ensino Médio: 03 em cada

período. A escola também possui uma turma do SAEDE/MISTO (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) no período vespertino. A quantidade de professores em exercício da docência é de 23 efetivos, 19 temporários e 06 professores em outras atividades na escola, num total de 48 servidores.

Para a atividade do projeto realizado no curso de Pedagogia, elegeu-se as turmas de Ensino Fundamental I da escola, totalizando 06 turmas. Todas foram convidadas a participarem do projeto desenvolvido pelo professor e acadêmicas do curso na disciplina de Gestão Escolar. Entretanto, houve participação dos pais, professores e diretores em 05 turmas. As reuniões foram coordenadas pelo professor do curso de Pedagogia juntamente com acadêmicas. O projeto de participação da comunidade aconteceu na própria unidade escolar com o apoio circunstancial da direção da escola.

A problematização da pesquisa foi proposta a partir da disciplina de Gestão Escolar no ano de 2015/B. No decorrer daquele semestre, as acadêmicas se apropriaram dos fundamentos teóricos sobre o tema gestão escolar, a gestão democrática da escola pública; relações dos gestores com a comunidade educativa; a participação da comunidade na escola e a gestão da aprendizagem das crianças.

Concomitante ao estudo realizado no curso, o grupo de acadêmicas se encontrava na Escola de Educação Básica – foco do estudo – e desenvolveu um projeto sobre gestão escolar compartilhada por um período de cinco semanas. As atividades na escola foram intercaladas com as aulas teóricas na universidade perfazendo um total de dois meses e meio, consolidando a teoria estudada em sala de aula com a prática desenvolvida na escola. Um dos propósitos do trabalho era observar a condução das reuniões realizadas pelos diretores e professores, o índice de participação das famílias, o diálogo com os pais, professores e direção sobre as formas de condução das melhorias do processo ensino aprendizagem das crianças na escola tanto quanto no seio familiar.

Resultados e Discussão

No projeto de participação dos pais, professores, direção e universidade as discussões discorreram sobre a importância da participação da comunidade escolar no acompanhamento e envolvimento de todos no processo ensino aprendizagem. Para tal proposta, nas reuniões realizadas na escola o grupo de acadêmicas discorreu

sobre o processo histórico de gestão compartilhada e a necessidade dos envolvidos se centrarem nesse processo.

As reuniões começaram com a explanação do professor universitário sobre os cinco pontos importantes em que a participação da comunidade educativa deve considerar processo ensino aprendizagem das crianças.

A primeira reunião aconteceu com pais e professores de diversas turmas do Ensino Fundamental I juntas. No primeiro momento conversou-se sobre a organização da escola quanto aos princípios éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em um segundo momento apresentou-se o papel da direção escolar. Mostrou-se ao grupo participante que a direção é responsável pela coordenação do trabalho coletivo e tem como funções a articulação, a proposição, a mediação, a operacionalização e o acompanhamento do pensar-fazer político-pedagógico-administrativo da comunidade escolar. Isso acontece a partir das deliberações e encaminhamentos do Projeto Político Pedagógico – PPP e de acordo com as diretrizes da política educacional da Secretaria de Educação com atendimento às reais necessidades escolares; participando na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais, com a participação da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico.

No terceiro momento apresentou-se o trabalho dos professores na escola no qual fica a responsabilidade de: elaborar seu planejamento de acordo com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio e com o Projeto Político-Pedagógico desta Unidade Escolar, propiciar aquisição do conhecimento científico, erudito e universal para que os alunos reelaborem os conhecimentos adquiridos e elaborem novos conhecimentos, promover uma avaliação contínua, acompanhando e enriquecendo o desenvolvimento do trabalho do aluno, elevando-o a uma compreensão cada vez maior sobre o mundo e sobre si mesmo.

Em um quarto momento explanou-se sobre o compromisso dos alunos com a perspectiva de: eles se comprometerem com o seu processo de aprendizagem em

sala de aula; à assiduidade; à realização de tarefas diárias; à entrega de trabalhos escolares entre outras determinações especificadas no regimento escolar.

No quinto momento foi apresentado o papel dos pais: responsabilizar-se pela educação dos seus filhos; realizar a matrícula e permanência dos filhos na escola levando em consideração a escola mais próxima da sua residência; manter os dados da ficha de matrícula e anamnese do aluno atualizados; autorizar por escrito, na ficha de matrícula, quando outras pessoas forem buscar o aluno na unidade escolar; responsabilizar-se pelo filho nos dias em que a unidade escolar realizar reunião pedagógica e manter a assistência integral à saúde do aluno.

Para Dourado (2006, p. 46) é importante que não apenas o diretor, mas pais e professores compreendam que “[...] a lógica dos processos de gestão [...] implica [...] redesenhar o horizonte político da gestão democrática como princípio de luta em prol da efetiva autonomia, compreendida como capacidade de cada povo de autogovernar-se.” Para que a gestão democrática seja efetivada, continua o autor, “[...] a gestão da escola pública implica, portanto, a partilha do poder, a sensibilidade para conduzir a escola, a partir das demandas da comunidade escolar, e a tomada de decisões e escolhas responsáveis e coletivas.”

Esta perspectiva propõe tornar as relações sociais mais amplas e, em políticas educacionais romper com a cultura vigente, considerada autoritária, por meio da participação. Com isto, as escolas teriam uma gestão mais democrática, ou seja, onde todos os profissionais que atuam na escola possam participar ativamente das questões e das escolhas do cotidiano escolar de forma coletiva.

Depois da explanação, os primeiros a fazerem uso da palavra foram os diretores da escola, desejando a todos uma boa reunião e agradecendo a participação dos pais, enfatizando a importância de estarem todos juntos nas discussões do processo ensino aprendizagem das crianças. Notaram-se ausências de professores e pais de alunos. Verificou-se que, em geral, ainda é frágil a cultura de participação de professores e pais nas discussões sobre as formas e melhorias no processo ensino aprendizagem das crianças.

Quando o grupo de universitários tratou do conceito de participação, os pais comentaram sobre a “importância de estarem juntos aos filhos nos momentos de dificuldades, participar de todas as atividades desenvolvidas na escola, das reuniões, nos seus afazeres, acompanhando sempre o desenvolvimento de seus filhos, tanto dos aspectos educacionais como sociais e culturais”.

Observou-se a responsabilidade dos pais presentes em relação à educação de seus filhos o quanto estão a par das mudanças na legislação e como isso influencia a aprendizagem dos filhos na escola. Nos depoimentos dos pais pode-se observar que acreditam que “é importante à participação da família no contexto escolar e da sua importância para o desenvolvimento dos filhos”. Percebeu-se que muitos pais esperam que “a escola cumpra o seu papel pedagógico e que tenha bons professores para que eles ensinem melhor e que cada criança venha para a escola para aprender, que tenha bom aprendizado” e que “se comportem como verdadeiros cidadãos”.

Logo, na escola, os objetivos que expressarão as necessidades científicas e éticas dos/das alunos/as, no sentido de sua formação humana de cidadão e cidadã, deverão ser elaborados pelos professores e professoras responsáveis pela área de ensino juntamente com os profissionais da educação, e por toda a comunidade educacional, refletindo o que existe de mais avançado na contemporaneidade no âmbito científico e ético, o que se entende por conhecimento-emancipação. (FERREIRA, 2000, p.111-112).

Nas discussões com os professores houve um aprimoramento nas conversações com os pais em relação à participação dos mesmos na educação integral dos seus filhos. É fator fundamental e de suma importância a família participar no processo ensino aprendizagem. Um professor na sua fala apresentou como “sendo fundamental à presença da família, porque a educação começa em casa.” Completou o professor: “a escola é um agente que ajuda na aprendizagem das crianças com o intuito de mediação do conhecimento, do que ela adquiriu no seio da família e como ela vai atuar em sociedade”. Observaram-se também as particularidades de cada professor na apresentação e trato nos assuntos pedagógicos relacionados com o processo ensino aprendizagem da criança.

Uma acadêmica do curso de Pedagogia enfatizou que é de suma importância a “integração universidade, escola e pais em uma escola pública estadual com intuito de nos aproximarmos das opiniões e dúvidas que os pais tem sobre o funcionamento e trabalho desenvolvido pelo gestor escolar. ”

Depois da reunião com todo o grupo, aconteceu uma reunião com uma professora do terceiro ano (período matutino) e os pais dos alunos dessa turma. Na percepção das acadêmicas “a professora parecia muito segura e firme em suas colocações, principalmente quando pediu a colaboração da família para que o andamento das aulas tivesse melhor proveito”.

A professora se colocou a disposição dos pais para que tirassem suas dúvidas e fizessem seus questionamentos. Segundo um dos pais, “apesar da reunião contar com a presença de poucos pais, estamos satisfeitos com o trabalho que a escola e a professora realizam até então”. Outro pai citou que era uma pena os profissionais estarem dispostos a conversarem com a família e poucos pais estarem presentes. Uma mãe comentou que “o esforço da escola é importante por que nós pais precisamos do complemento escolar para a educação de nossos filhos”

A reunião mais participativa – em número de pais e opiniões expostas - foi a do quarto ano do Ensino Fundamental I. Nesta reunião foram esclarecidas muitas dúvidas como, por exemplo: calendário escolar, proposta pedagógica, questões financeiras, disciplina, regimento escolar, além de serem abordados assuntos relacionados a aprendizagem e o cotidiano dos alunos. Para o grupo de acadêmicas, aqueles pais foram à reunião decididos de que estarem ali era uma importante forma de apoiar e de buscar apoio para seus filhos.

Um dos pais questionou a direção da escola, “por que não fazer mais destes encontros, pois assim podemos conhecer melhor até mesmo os pais dos colegas dos nossos filhos? ”. A direção comentou que estava fazendo um experimento. Segundo a diretora: “estamos tentando aproximar nossas famílias da realidade vivida na escola, esperamos ter bons resultados”.

Estas respostas sugerem que os pais esperam que escola proporcione momentos coletivos de diálogo e reflexão acerca da educação dos seus filhos. Este tipo de postura da instituição escolar refletiria uma gestão compartilhada com seus envolvidos. Estes, se sentiriam também parte do processo, “[...] um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e a aprendizagem dos alunos.” (LIBANEO, 2008, p. 103).

No decorrer do semestre, foram realizadas outras três reuniões com as turmas e as professoras do primeiro, segundo e terceiro ano – período vespertino. Ao longo dessas reuniões observou-se pouco envolvimento dos pais, mas, os que estavam presentes disseram “estar confiantes no trabalho desenvolvido pela escola e por seus gestores.” Na percepção de Ferreira (2000, p. 69):

Isso significa dizer que quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os

crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica.

Ainda assim, essas iniciativas demonstram que apensar de muitas ausências, muitas famílias têm interesse em estar mais próxima da escola e compartilhar com a instituição seus objetivos com relação a formação de seus filhos.

Considerações Finais

O projeto realizado na escola pelo professor e acadêmicas do curso de Pedagogia do Unibave alcançou três propósitos: possibilitar à escola uma alternativa para a participação dos pais na educação de seus filhos; mostrar aos pais que a participação mais efetiva no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos é fundamental no decorrer do processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Na outra ponta, as atividades e discussões serviram como base de reflexão sobre o papel de cada um e a importância deste comprometimento.

Aos participantes das reuniões o projeto proporcionou a possibilidade de observar e verificar a importância da participação da comunidade educativa no contexto escolar. A família e a escola são duas instituições que devem caminhar juntas para que haja, por meio da participação, melhorias no processo ensino aprendizagem da criança.

O conceito de participação é complexo e envolve abordagens diferentes, dentre elas: sociais, pessoais e históricos. Por isso o acompanhamento do desenvolvimento da criança pela sociedade precisa permear todos esses contextos.

A participação é um processo e como processo precisa de acompanhamento diário. Nas reuniões que aconteceram na instituição escolar com os pais, professores, direção e acadêmicas do curso de Pedagogia verificou-se que pais e professores esperam que este trabalho possa ter continuidade e aprofundamento.

Observou-se também que a participação nas discussões sobre a aprendizagem das crianças, não acontece somente pela falta de participação dos pais, mas também de professores. Tal fato sugere que em algumas situações a escola também é responsável pela não participação da família na escola. Este fato também indica que maiores reflexões sobre a responsabilidade da escola, diretores e professores ainda precisa ser discutido e aprofundado.

Espera-se que as escolas possam compreender seus direitos e democraticamente buscar a constante melhoria do processo ensino aprendizagem, proporcionando a nova geração mais qualidade no que tange os seus aspectos sociais, culturais e educacionais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: atualizada até a Emenda Constitucional n. 88, de 7 de maio de 2015; Constituição do Estado de São Paulo: atualizada até a Emenda Constitucional n. 40, de 9 de abril de 015. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2015.

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

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização**, duas faces de uma mesma moeda. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

DOURADO. Luiz Fernandes. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar**. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª. ed. São Paulo: Publisher, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia/GO: Alternativa, 2001.

_____. O sistema de organização e gestão da escola In: Libâneo, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6ª ed., p 105. São Paulo: Heccus, 2013.

_____. Princípios e características da gestão escolar participativa. In: Libâneo, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015, p. 115-122.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v.17, nº 72, p.11-33, fev. /Jun., 2000.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba/PR: Editora Positivo, 2009.

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

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem Projeto-político pedagógicos- elementos metodológicos para a elaboração e realização, 24a. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma. Passos A. Metodologia do Ensino no Contexto da Organização do Trabalho Pedagógico. In: LEITE, Denise B.C e MOROSINI, Marília (org.). **Universidade Futurante:** produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

Dados para contato:

Autor: Alcionê Damasio Cardoso

E-mail: alcionedamasio@gmail.com

A PARTICIPAÇÃO DE MULHERES NA ATIVIDADE LEITEIRA: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC

Políticas públicas de atenção à diversidade

Vandrea Vigarani Dorregão¹ Giovana Ilka Jacinto Salvaro¹

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica acerca da proposta de pesquisa a ser realizada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico – Mestrado, da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a participação das mulheres na atividade leiteira, no município de Orleans/SC. Utilizou-se como método de pesquisa, a revisão bibliográfica, que de acordo com Gil (2011), possui uma vantagem no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos ampla. Com este trabalho pretende-se contribuir na construção de conhecimentos científicos acerca da problemática que envolve, mulher e divisão sexual do trabalho.

Palavras-chave: Mulher. Agricultura Familiar. Desenvolvimento Socioeconômico.

Introdução

Este trabalho tem como tema a participação da mulher, no contexto da agricultura familiar, na atividade leiteira, a partir de um estudo no município de Orleans/SC. Para situar o foco desse tema, gostaria de trazer à tona, uma discussão ainda muito recente com relação ao papel da mulher na sociedade, especialmente no campo do trabalho, a qual não acompanhou os “avanços” da humanidade, perpetuando ideologias que marcam fortemente as diferenças entre homens e mulheres, ou seja, a supremacia do masculino sobre o feminino.

No que se refere à inserção das mulheres no mercado de trabalho, Hobsbawm (1995), ao apresentar o contexto dos anos dourados, que foi de evolução econômica, crescimento extraordinário que manteve as classes industriais e até aumentou seu número de empregados, afirma que “as mulheres casadas, até então mantidas fora do mercado de trabalho, entraram nele em número crescente.” (HOBBSAWM, 1995, p. 262). Os períodos das Guerras também produziram uma pequena transformação no lugar ocupado pelas mulheres, uma vez que substituíram os homens nos seus locais de trabalho, enquanto lutavam na Guerra. No entanto, esses acontecimentos

marcados em determinado período histórico não foram suficientes para uma equidade de direitos e deveres entre homens e mulheres.

De acordo com Pedro (2005), a história da humanidade é uma narrativa masculina, onde somente os homens fizeram história, as mulheres não aparecem como sujeitos ativos nesse processo. E ainda para a autora, as mudanças promovidas pela guerra foram provisórias, uma vez que após o período de guerra homens e mulheres voltaram aos seus “devidos lugares”, marcando então a volta da mulher para casa.

Para Paulilo (2004), a exclusão das mulheres de várias formas de direito vem de tempos, inclusive, no campo político, o próprio acesso ao voto aconteceu um século após a Revolução Francesa. E na agricultura familiar, objeto de estudo da presente proposta de pesquisa, evidencia-se essa exclusão quanto ao direito de acesso à terra, por exemplo, pois a possibilidade de uma mulher ter acesso à terra é muito menor do que a de um homem (PAULILO, 2004). Segundo a autora, esse processo de exclusão é de longa data e se reflete também na falta de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar. Para a autora, a tradicional exclusão feminina do acesso à terra faz com que elas também sejam ignoradas pelas políticas públicas direcionadas para a agricultura familiar, mesmo que as leis brasileiras condenem a discriminação por sexo.

A agricultura familiar, de acordo com Wanderley (2001, p.22), não é uma nova categoria analítica da sociedade rural, mas na atualidade, no Brasil, “assume ares de novidade e renovação”. Segundo a autora, trata-se de uma agricultura familiar como um novo personagem, diferenciando-se do camponês tradicional. No entanto, “[...] a combinação entre propriedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais.” (WANDERLEY, 2001, p.23).

Para Wanderley (2009, p. 156) a agricultura familiar define-se como “aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo”. Para a autora esse caráter familiar não é apenas um detalhe, mas o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como age econômica e socialmente.

Aliada a essa questão, na agricultura familiar, Grandi (2003) ressalta que a divisão do trabalho, na maioria das unidades de produção, é feita sob a orientação do chefe da família. Conforme a autora, é o pai que exerce a função de administrador da

propriedade, dando à organização familiar seu caráter extremamente patriarcal, pois nem os filhos e nem a esposa tem autoridade para contestar as ordens do chefe da família, o que culmina no processo de divisão sexual do trabalho condicionada a questões culturais que determinam a posição de cada indivíduo na propriedade e na família.

Diante desse cenário, traz-se a discussão para o campo da agricultura familiar no que tange as relações de trabalho e conseqüentemente a divisão sexual do trabalho, especialmente, na atividade leiteira. Na agricultura familiar, a organização do trabalho decorre a partir da constituição familiar, onde geralmente os homens assumem a atividade produtiva principal e as mulheres assumem os afazeres domésticos. As regras de herança, mercado de terras, dentre outras políticas que envolvem a categoria familiar, não são neutros no que se refere ao gênero (SILIPRANDI, 2004).

Esse processo decorre a partir de uma “naturalização” acerca da condição diferenciada entre as mulheres e os homens na sociedade, inclusive quanto a divisão sexual do trabalho. Essas diferenças que são constatadas nos comportamentos de homens e mulheres não são dependentes do “sexo” como questão biológica, mas sim definidos pelo “gênero” e, portanto, ligados à cultura (PEDRO, 2005). O uso da categoria gênero, de acordo com Pedro (2005, p. 78) “tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito”.

Scott (1995) ao conceituar a categoria gênero, diz que o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais que se baseiam a partir das diferenças que são percebidas entre os sexos e também que o gênero é uma forma primária de dar significado a relações de poder que se estabelecem. Para explicar essa definição Scott (1995) traz quatro elementos que nos ajudam a compreender esse conceito. O primeiro deles refere-se aos símbolos culturais que estão disponíveis e que nos evocam representações simbólicas e contraditórias, como por exemplo, Eva e Maria, que são símbolos da mulher pela tradição cristã ocidental, mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção (SCOTT, 1995). Ainda de acordo com a autora, tem-se os conceitos normativos, os quais expressam interpretações dos significados dos símbolos e que são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, e que afirmam de maneira categórica e inequívoca, o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino, a partir de uma posição dominante declarada como única possível. Além

disso, tem-se as organizações e instituições, que a autora exemplifica com o caso dos grupos religiosos fundamentalistas atuais que querem ligar suas práticas à restauração do papel “tradicional” das mulheres, supostamente mais autêntico. E por último, tem-se a identidade subjetiva, a qual possibilita entender como se constituem as identidades de gênero. Para a autora, é preciso examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. (SCOTT, 1995).

Diante dessa conceituação, é possível compreender que a forma como acontece a divisão sexual do trabalho, acaba sendo determinada por esses aspectos, demarcando um lugar, uma condição, tanto para os homens quanto para as mulheres. Para Scott (1995, p. 88) o “[...] propósito foi clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão nem sempre tem sido feita de maneira sistemática e precisa”, ou seja, não relevando os aspectos sociais que a configuram e constituem, produzindo desigualdades e discriminação em relação a condição da mulher com o trabalho. Para a autora, “[...] o lugar da mulher na vida social humana não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta”. (SCOTT, 1995, p. 86).

Magalhães (2009) também afirma que o espaço da agricultura familiar é marcado fortemente por uma divisão sexual do trabalho. O autor cita a atividade leiteira como uma atividade que sempre foi desenvolvida pelas mulheres da família, mas que devido as mudanças de uma atividade de subsistência para uma atividade de mercado, passa por mudanças significativas, uma vez que as atividades comerciais são desempenhadas pelo homem e quando questionados a respeito dessa divisão, os agricultores respondem afirmando a naturalidade do processo, pois sempre foi assim. O autor afirma que essa naturalização dos fenômenos sociais a partir do determinismo biológico é muito comum para explicar as diferenças de comportamento entre homens e mulheres, mas a divisão do trabalho é uma construção cultural, que advém de fenômenos históricos que a constituíram no decorrer da humanidade.

No caso do município de Orleans, as atividades agropecuárias representam uma parcela importante na composição do Produto Interno Bruto - PIB do município, sendo a terceira atividade mais representativa, e as que antecedem são a indústria e os serviços (IBGE, 2010). Com relação à atividade leiteira, em 2009, foram produzidos

6.870(mil litros); em 2010, 7.928(mil litros); em 2011, 9.125(mil litros); em 2012, 9.185(mil litros) e no ano de 2013, 10.950(mil litros) (IBGE, 2010).

Diante do aumento dessa modalidade de produção, o desenvolvimento socioeconômico do município poderá ter contribuições significativas para o seu crescimento, além possibilitar novas formas de valorização para as famílias que permanecem na agricultura.

Siliprandi (2004) destaca que as mudanças no contexto da agricultura familiar são inúmeras e constantes. E as mulheres inseridas neste espaço podem estar por vezes ocupando novos espaços, direcionando, inspirando inclusive a busca por alternativas diferenciadas que sejam capazes de dar melhores condições às suas propriedades e principalmente à sua família.

Posto a contextualização acerca do tema e diante de novas alternativas de produção na agricultura familiar, surge a seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre a participação das mulheres na atividade leiteira, no município de Orleans/SC?

Diante disso, a pesquisa terá como objetivo geral analisar a participação das mulheres na atividade leiteira, no município de Orleans/SC. Para atendimento desse objetivo, pretende-se verificar as transformações da produção na propriedade dos agricultores familiares; identificar a importância da produção leiteira para a propriedade dos agricultores familiares; verificar como a atividade leiteira é realizada na propriedade e quais são as tecnologias utilizadas nos modos de produção; identificar os critérios de divisão de tarefas na propriedade de acordo com a configuração familiar e divisão sexual do trabalho; a partir dos campos de estudos de gênero, descrever e analisar as atividades realizadas pelas mulheres na atividade leiteira.

Procedimentos Metodológicos

Para a elaboração deste artigo, utilizou-se a revisão bibliográfica enquanto método de pesquisa. A revisão bibliográfica de acordo com Medeiros (2014) constitui-se em fonte secundária de pesquisa. Para o autor, a pesquisa bibliográfica busca o levantamento de livros, e revistas relevantes para a pesquisa que pretende ser realizada.

E ainda, de acordo com Gil (2011) embora quase todos os estudos exijam algum tipo de trabalho enquanto pesquisa bibliográfica, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Para o autor, “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”. (GIL, 2011, p. 50).

A pesquisa baseou-se nas obras de Simone de Beauvoir, autora referência em estudos de gênero, igualmente Heleieth Saffioti e Joan Scott, que discutem a categoria divisão sexual do trabalho e gênero, respectivamente, além de autoras como Anita Brumer e Maria Ignez Paulilo, que discutem a categoria divisão sexual do trabalho e relações de gênero na agricultura familiar.

Diante disso, a pesquisa bibliográfica aqui apresentada, contribuirá de maneira relevante para o desenvolvimento da pesquisa proposta, que ainda não dispõe de resultados da pesquisa para a dissertação, com a discussão de categorias centrais e relevantes para o desenvolvimento do trabalho proposto.

Resultados e Discussão

As categorias de estudo dessa pesquisa, gênero, divisão sexual do trabalho e agricultura familiar, serão abordadas de acordo com as discussões das áreas da sociologia e antropologia, economia, história, entre outras. Especialmente, sobre a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero na agricultura familiar, serão utilizados os estudos de Anita Brumer e Maria Ignez Paulilo, autoras da área que promovem estudos a respeito dessa temática.

Além disso, é importante trazer as contribuições da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949), referência em estudos de gênero, que em meados do século XX escreveu a célebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A partir daí novas reflexões emergiram acerca da constituição de homens e mulheres, a qual perpassa por questões muito mais amplas e complexas do que simplesmente o determinismo biológico. Segundo a autora, uma sociedade não é simplesmente uma espécie, são corpos submetidos a valores, costumes, leis, tabus e a partir desses que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza, sendo assim não é a fisiologia que dará origem a esses valores. E a partir de então novos caminhos estariam sendo apontados no sentido de superar essa visão distorcida acerca da constituição das pessoas e das sociedades.

Diante disso, incluem-se nessa discussão as contribuições de Heleieth Saffioti, pesquisadora feminista que realizou estudos a respeito da situação da mulher no

mercado de trabalho, desigualdades entre mulheres e homens, as diversas formas de opressão e exploração.

Saffioti (2013, p. 63) destaca que,

[...] a obediência da mulher ao marido era uma norma ditada pela tradição. Sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele obtinha dela, ao mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família.

Para a autora, o aparecimento do capitalismo se dá em condições desfavoráveis à mulher, onde há a desvantagem social de subvalorização das capacidades da mulher em relação à supremacia do homem, além de ser marginalizada das funções produtivas. Para a autora o modo capitalista “lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população [...]” (SAFFIOTI, 2013, p. 66). Mas a autora destaca que apesar dessa posição de inferioridade perante o homem, a mulher participa do sistema produtivo, desempenhando um importante papel econômico para a família, e conseqüentemente para a sociedade.

Na agricultura a subordinação da mulher nos trabalhos fica evidente quando este aparece como “ajuda”, mesmo quando suas funções são as mesmas que as dos homens (BRUMER, 2004). A autora aponta que a forma como acontece a divisão do trabalho, a invisibilidade dos trabalhos realizados por mulheres, as tradições culturais que priorizam os homens, na herança da terra, no acesso às tecnologias da propriedade, e outras questões, excluem as mulheres. A autora destaca que o trabalho feminino na propriedade é visto como ajuda e cita uma pesquisa realizada em Cruzeiro do Sul (RS): por Brumer e Freire⁶

na divisão de trabalho que se estabelece entre os sexos, ao homem cabe geralmente a exclusividade de desenvolver serviços que requerem maior força física, tais como lavrar, cortar lenha, fazer curvas de nível, derrubar árvores e fazer cerca. Também cabe ao homem o uso de maquinário agrícola mais sofisticado, tal como o trator. À mulher de um modo geral, compete executar tanto as atividades rotineiras, ligadas à casa ou ao serviço agrícola, como as

⁶ BRUMER, Anita; FREIRE, Nádía Maria Schuch. “O trabalho da mulher na pequena produção agrícola”. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano XI/XI, p. 305-322, 1983/1984.

de caráter mais leve. Entre as tarefas em geral executadas pelas mulheres estão praticamente todas as atividades domésticas, o trato dos animais, principalmente os menores (galinhas, porcos e animais domésticos) a ordenha das vacas e o cuidado do quintal, que inclui a horta, o pomar e o jardim.

Essas condições evidenciam a afirmação da fragilidade da mulher no lugar que ocupa na sociedade, restringindo-se espaços a partir de um determinismo biológico que direciona os caminhos no sentido de colocá-la em posição de inferioridade. Portanto a partir dessa perspectiva, sugerem estudos a respeito, no campo da agricultura familiar, uma vez que inovações e modificações desses espaços são evidentes, mas com manifestas diferenças em relação aos papéis sociais de gênero.

Diante disso, é importante destacar a relação da categoria gênero e a sua relação com a categoria divisão sexual do trabalho. Esta, acontece influenciada por condições ditas naturais que estabelecem papéis sociais adequados para homens e mulheres.

De acordo com Pedro (2005) foi no feminismo chamado de “segunda onda”, surgido após a Segunda Guerra Mundial, que a categoria “gênero” foi criada, a partir das lutas do feminismo e do movimento de mulheres. Segundo a autora, o que os movimentos feministas estavam questionando era o universal, em nossa sociedade, como masculino. Com isso, “[...] o que o movimento reivindicava o fazia em nome da “Mulher”, e não do “Homem”, mostrando que o “homem universal” não incluía questões que eram específicas da “mulher””. (PEDRO, 2005, p. 80). Logo, as reivindicações giravam em torno de questões como: o direito de “ter filhos quando quiser, se quiser”, a luta contra a violência doméstica, a divisão de tarefas no lar, enfim, era em nome da “diferença” em relação ao homem universal que se reivindicava.

De acordo com Pedro (2005), o que se buscava compreender enfim, era o porquê das mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas a autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus. Sendo assim, não importaria o que a cultura definia como sendo atividade de mulheres, esta atividade seria sempre desqualificada em relação àquilo que os homens, desta mesma cultura, faziam. (PEDRO, 2005).

Vê-se que muitos desses traços provêm ainda da subordinação da mulher à espécie. Tal é a conclusão mais notável desse exame: é ela,

entre todas as fêmeas e mamíferos, a que se acha mais profundamente alienada e a que recusa mais violentamente esta alienação; em nenhuma, a escravidão do organismo à função reprodutora é mais dificilmente aceita: crises da puberdade e da menopausa, “maldição” mensal, gravidez prolongada e não raro difícil, parto doloroso e por vezes perigoso, doenças, acidentes são características da fêmea humana. [...] esses dados biológicos são de extrema importância: desempenham na história da mulher um papel de primeiro plano, são um elemento essencial da sua situação. (BEAUVOIR, 1980, p. 52).

Scott (1995) diz que na sua utilização mais recente, o termo “gênero”, utilizado pelas feministas americanas, queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, assim a palavra “gênero” indicava uma rejeição do determinismo biológico que estava implícito no uso de termos como “sexo” ou diferença sexual”. Para a autora a utilização do termo “gênero” convém

[...]para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar construções “culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados a homens a mulheres. (SCOTT, 1995, p. 75).

Pedro (2005) enfatiza que para Joan Scott o gênero é constituído por relações sociais e que estas são baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e por sua vez, constituíam-se no interior de relações de poder. A autora informa que,

Num artigo publicado em 1988, nos Estados Unidos, Joan Scott explicava como chegou a esta categoria [...] gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais e este saber, dizia ela, era pensado no sentido que lhe dava Michel Foucault, isto é, sempre relativo; seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e subordinação – são construídas. (SCOTT, 2005, p. 86).

Pedro (2005) destaca que o que motivava Scott e o movimento feminista era a mesma coisa, ou seja, escreverem a história das mulheres, apontando e modificando as desigualdades entre homens e mulheres, propondo uma análise de como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas.

Afirmar que as diferenças entre homens e mulheres decorrem de uma condição biológica, pressupõe compreender o masculino sobre o feminino. Assim, a mulher é considerada como detentora de uma “fraqueza natural” que implicaria e legitimaria a sua sujeição e subordinação em relação ao homem, que por natureza é mais forte, inteligente, mais rápido e que estaria preparado para chefiar uma família. (DE GRANDI, 1999).

Considerando esses aspectos, no que tange a divisão sexual do trabalho, supostamente estariam explicados o porquê da demarcação do trabalho para homens para as mulheres, pois as diferenças estariam estabelecidas a partir da natureza biológica, que naturalmente designa os papéis sociais de homens e mulheres.

Ao se abordar as diferenças entre homem e mulher como uma questão natural, permite-se que se discuta as diferenças sexuais em termos biológicos ou remetendo a uma superioridade masculina sem uma origem determinada, que estaria presente em todas as relações sociais, não possibilitando alterações no comportamento de ambos os sexos, uma vez que essas diferenças fariam parte da existência humana como uma determinação pré-existente. (DE GRANDI, 1999, p. 11).

A divisão sexual do trabalho, deveria considerar as condições culturais e sociais estabelecidas entre os indivíduos, superando a visão natural dos papéis atribuídos.

Para Pedro (2005) ao observar as práticas que ensejam a divisão sexual do trabalho, dos espaços, das formas de sociabilidade, bem como a maneira como a escola, os jornais, a literatura, enfim, os diferentes meios de comunicação e divulgação acabam por constituir diferenças reforçando e instituindo os gêneros, estamos contribuindo para uma existência menos excludente.

Considerações Finais

A proposta de pesquisa está em fase inicial (elaboração do pré-projeto) e pesquisa bibliográfica, que em parte foi apresentada neste artigo. Como está em fase inicial de elaboração, ainda não dispomos de resultados efetivos da pesquisa no campo a ser investigado. A revisão bibliográfica realizada até o momento contribuiu de maneira efetiva para o andamento do projeto de pesquisa que vem sendo construído.

Vale ressaltar que a proposta de pesquisa aqui apresentada, fundamenta-se a partir de uma motivação pessoal em compreender melhor os aspectos inerentes ao

campo da agricultura familiar diante da atividade leiteira, nesse caso, especialmente as relações de gênero estabelecidas e a consequente divisão sexual do trabalho, que figuram situações interessantes que sugerem problemáticas de pesquisas relevantes.

Esse campo não me é totalmente desconhecido, uma vez que minhas origens são e estão nesse contexto. Ao observar, empiricamente algumas modificações, especialmente nas atividades produtivas disponíveis e possíveis no campo da agricultura familiar, me senti com o compromisso de pesquisar a respeito, a partir da oportunidade de cursar um Mestrado, contribuindo na construção de conhecimentos científicos para a uma região das encostas da Serra Geral.

Com esta proposta de pesquisa pretende-se construir conhecimentos acerca da problemática que envolve a mulher e a divisão sexual do trabalho, o que sugere uma compreensão acerca do processo do desenvolvimento socioeconômico, e o envolvimento da mulher nesse aspecto, o que demanda um estudo interdisciplinar diante da complexidade das categorias propostas.

Ao remeter-se às categorias gênero, agricultura familiar, divisão sexual do trabalho, discussões de extrema relevância são possíveis. Com os estudos realizados até o momento, especialmente da condição da mulher, percebe-se a existência de avanços sociais importantes, como a conquista de direitos, de um “espaço” no mercado de trabalho, mas estes ainda são marcados por muitas desigualdades. Por isso, é preciso avançar em muitos aspectos, especialmente no que se refere a equidade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.

Diante disso, pretende-se com os estudos interdisciplinares, envolvendo distintas áreas do saber, compreender melhor o fenômeno a ser investigando, contribuindo na construção e consolidação de uma sociedade menos excludente, mais equânime e justa, a partir dos conhecimentos científicos que serão produzidos.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. Os dados da biologia. In: BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v.1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. cap.1. p.25-57.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205-227, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul.2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6ª Ed. – 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GRANDI, Alessandra Bueno De. Relações de Gênero em famílias agricultoras em Santa Catarina. In: PAULILO, Maria Ignez Silveira; SCHMIDT, Wilson. **Agricultura e espaço rural em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2003. 39-70 p.

_____. **Relações de Gênero nas famílias agricultoras associadas a mini-usinas de leite no Estado de Santa Catarina**. 1999. 78 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. 9 ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

IBGE – Banco de Dados Agregados. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/territorio/unit.asp?codunit=4302&z=t&o=4&i=P>>. Acesso em: 17 set. 2015.

MAGALHÃES, Reginaldo Sales. A "masculinização" da produção de leite. **Rev. Econ. Sociol. Rural** [online]. v.47, n.1, p. 275-299, 2009.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. – 12ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

PAULILO, Maria Ignez S. Trabalho familiar: uma categoria esquecida de análise. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 229-252, abr. 2004.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v.24, n.1, p.777-98, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>

SAFIOTI, Heleieth, I. B. **A mulher na sociedade das classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

SILIPRANDI, Emma. Urbanas e rurais: a vida que se tem, a vida que se quer. In: VENTURI, Gustavo, RECAMAÚ, Marisol, OLIVEIRA, Suely de (Orgs). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. P. 121-135.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). **Agricultura Familiar: realidades e perspectivas**. 3 ed. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 21-55.

Instituição de fomento: CAPES

Dados para contato:

Autor: Vandreça Vigarani Dorregão

E-mail: van.vigarani@gmail.com; van@unibave.net

A RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

A Educação Física no Contexto Escolar

**Carolina Machado de Oliveira¹; Júlio César Nasário¹; Franciane Maria Araldi¹;
Fernando Kissner¹; Luciano Fonseca de Oliveira¹.**

¹ Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI.

Resumo: Historicamente temos o fenômeno esportivo presente na sociedade em diferentes contextos e desde cedo na Educação Física escolar. Não é de hoje que o esporte habita a Educação Física, bem como já tem tempo que a Educação Física está na escola. Em uma sucessão de fatos históricos, percebe-se a falta de autonomia da Educação Física em sua própria história de desenvolvimento. A partir de tais inquietações, optou-se em retomar o início da instituição escolar no Brasil e, a partir desta, elencar os principais momentos pelos quais a Educação Física passou durante o processo de inserção no ambiente escolar, objetivando compreender o dilema histórico que parece ainda persistir entre a Educação Física e seu conteúdo esporte.

Palavras-chave: Educação física escolar. Esporte da escola. História da educação. História da educação física.

Introdução

Não raras vezes, o ingressante do curso de Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física procura esta área no ensino superior em razão de suas vivências, em geral positivas, dentro do contexto esportivo. Em muitos casos, mesmo quando ocorre do acadêmico não ter tido uma vida esportiva exaustiva, ele se inscreve no curso com base nas suas experiências com o esporte dentro da Educação Física escolar.

Embora considerando que os paradigmas na busca pelo curso estejam mudando, e é fato que estão mudando, o fenômeno esportivo além de presença marcante na história geral da Educação Física, continua forte também no histórico dos alunos. É a partir do esporte então, que boa parte das lembranças da Educação Física escolar repousam. E é por meio do esporte que a maioria das práticas em Educação Física são desenvolvidas ainda.

Historicamente temos o fenômeno esportivo presente na sociedade em diferentes contextos, mas enraizado principalmente na Educação Física escolar. Tal força tem o esporte, que muitos têm a crença de que este é o único conteúdo a ser

ministrado na disciplina. Mais que isso, muitos acreditam que a Educação Física escolar atua como base da pirâmide esportiva e tal afirmação além de um erro grave de compreensão da disciplina, fragiliza as suas práticas pedagógicas limitando a aprendizagem ao privilegiar uma única forma de aprendizado. (SOARES et al., 1992).

Por outro lado, reside ainda no meio acadêmico a falsa ideia de que discutir os aspectos didáticos-pedagógicos do esporte é função exclusivamente dos cursos de licenciatura e não condiz com o perfil do bacharelado. Esta representação errônea coaduna com o ensino do esporte, mesmo no ensino superior, centrado unicamente no aspecto motor, cuja prática é desprovida de qualquer reflexão. Nesta vertente, compreende-se a teorização do esporte sendo somente o ensino dos aspectos históricos (de forma superficial, como por exemplo, o criador e o local de origem do esporte) e táticos do mesmo, o que é outro equívoco (BRACHT, 2000).

Infelizmente, continua nas práticas atuais desenvolvidas na Educação Física, conforme acusa a literatura, um prolongamento da vivência escolar e a afirmação da formação inicial também pautada unicamente no ensino de destrezas esportivas e não na compreensão do fenômeno e sua repercussão na vida social dos alunos. Fala-se muito que a Educação Física na escola desenvolve saúde, mas não se diz como vai ser desenvolvida esta saúde, uma vez que os alunos “só jogam bola e bola e bola...”. Acredita-se que este processo não pode ser visto como automático e a compreensão disto parece não vir ocorrendo no chão da escola.

A participação da formação inicial neste processo de ruptura com práticas pedagógicas ultrapassadas já foi objeto de inúmeros trabalhos na Educação Física desde a década de 1980, contudo pouco se discute sobre a infertilidade do ambiente escolar para as novas sementes que chegam a cada semestre oriundas dos cursos de graduação. Em outras palavras, em pouco mais de 30 anos o ensino superior passou por inúmeras transformações e a Educação Física, enquanto disciplina acadêmica, não ficou à mercê de tais transformações, tentando de uma forma ou outra inovar e ressignificar as suas práticas na formação de professores. O que estaria faltando para alcançarmos um outro patamar na história da Educação Física? Por que as práticas escolares ainda são infrutíferas quanto a sua eficácia pedagógica? Em quem ou no que podemos colocar a “culpa”, se é que se pode culpabilizar algo ou alguém.

A partir de tais interrogações, optou-se em retomar o início da instituição escolar no Brasil e, a partir disto, elencar os principais momentos pelos quais a

Educação Física passou durante o processo de inserção no ambiente escolar, objetivando compreender o dilema histórico que parece ainda persistir entre a Educação Física e seu conteúdo esporte. Trata-se de compreender a criação da escola brasileira, para então compreender a Educação Física neste contexto, a fim de refletir sobre alguns paradigmas da prática pedagógica. Em síntese, pode-se dizer parafraseando Marinho (2010) que “o esporte pode tudo”, inclusive ser componente de uma proposta nova de Educação Física ainda que ela esteja alocada em uma escola de séculos atrás.

Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva exploratória, que buscou resgatar na literatura disponível na biblioteca da UNIDAVI autores que pudessem contribuir na compreensão do surgimento da escola no Brasil, bem como o a introdução da Educação Física nos currículos escolares. As leituras foram selecionadas, de acordo com o acervo disponível, e previamente discutido no grupo de pesquisa Teorias e Práticas Pedagógicas em Educação Física – TEPPEF. A proposta de buscar referencial teórico somente no acervo da biblioteca da instituição foi proposital no sentido de ambientar os acadêmicos envolvidos no grupo de pesquisa a iniciarem seus primeiros estudos (iniciação científica), partindo do referencial tradicional que se concentra nos livros para em um dado momento futuro abordar outras formas de pesquisa bibliográfica.

A escola no Brasil

Os jesuítas foram responsáveis pela educação brasileira por aproximadamente dois séculos, prestando decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil. Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas criaram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar. O colégio era o grande objetivo porque com ele preparariam novos missionários (PILETTI; PILETTI, 2006).

A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião, ambos princípios inadiáveis em qualquer situação. Deus e a Coroa pautavam as ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época, por isso, “não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido no campo de batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2011, p.44).

Segundo Piletti e Piletti (2006, p.135), em terras brasileiras os jesuítas tinham dois objetivos bem claros, que seria a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Ainda para os autores os jesuítas “com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminho à penetração dos colonizadores; com seu trabalho educativo, ao mesmo tempo em que ensinavam as primeiras letras e a Gramática latina, ensinavam a doutrina católica e seus costumes”.

Do colégio saíam os letrados e dentro deste contexto, o Seminário de Olinda possui um grande destaque na história nacional. A proposta educacional que fundamentou o Seminário de Olinda, em 1800, foi plasmada no corpo dos estatutos desse estabelecimento de ensino e elaborada pelo Bispo Azeredo Coutinho, em 1798. Pode-se afirmar que “o colégio-seminário de Olinda se tornou, mesmo que por um breve lapso, o mais avançado do Brasil colônia e é paradigma revelador da especificidade histórica desse tipo de escola” (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2011, p.60).

A criação do Seminário de Olinda tem conteúdo explicitamente econômico e para dar conta das aspirações renovadoras de Azevedo Coutinho, o plano de estudos desse colégio-seminário pernambucano compreendia cinco matérias, que se sucediam na ordem seguinte: Gramática Latina, Retórica, Filosofia, Geometria e Teologia. O colégio-seminário foi o estabelecimento escolar dominante ao longo de todo o período colonial. Esse colégio-seminário pombalino, que, na superfície, guardava alguma semelhança com o colégio-seminário jesuítico, vingou na segunda metade do século XVIII e entrou em decadência no início do século XIX, em especial, após a independência (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2011).

Depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e da implantação da Reforma Pombalina da Educação em Portugal e suas colônias a educação pouco mudou. Até 1808, a educação de uma maneira geral continuou a mesma. Com a transferência da Família Real algumas medidas seriam tomadas em relação a instrução, mas, sobretudo, em relação à instrução em nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo que aqui se implantava. Ao invés de buscar estruturar um sistema nacional de ensino, integrando todos os seus graus e variações, as autoridades somente criaram algumas escolas superiores e se preocuparam em regulamentar as vias de acesso a este grau de ensino, por meio do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior (PILETTI; PILETTI; 2006)

Formas dispersas de ensino e aprendizagem iriam coexistir por muito tempo, mas é no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária (LOPES; FARIA FILHO, VEIGA, 2011)

Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação dos professores. Contudo, como afirma Piletti e Piletti (2006, p.138) “o ensino brasileiro, ao iniciar-se o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar”.

Muito tempo depois, a primeira escola a iniciar suas atividades por volta da década de 1930 foi a de Niterói (capital da província Fluminense). A Escola Normal de Niterói foi uma importante instituição de formação de professores. Reconhecia-se a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que a sociedade vigente desejava difundir e que perpetuasse as condições materiais segundo suas classes (PILETTI; PILETTI, 2006).

A escola normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. Segundo constava no “Art. 4º - Para ser admitido a matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração [moral, bons costumes e boa educação]; e saber ler e escrever”. Na direção da escola estará alguém que ensinará os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2011).

A introdução da Educação Física no sistema escolar

Na breve história da escola brasileira, nota-se a importância que sempre foi dada à Educação Física. Desde 1851 sua obrigatoriedade está assentada na forma de leis. A Educação Física como um todo, mas principalmente a escolar, pode ser compreendida a partir de sua inserção numa sociedade que avançava rapidamente nas suas relações capitalistas em fins do século XIX. (MARINHO, 2010). Para a

produção e a reprodução das massas trabalhadoras, era necessário enrijecer os corpos para que os mesmos dessem conta das novas exigências da nova sociedade.

Pode-se afirmar que o Estado e a sociedade também foram influenciados pela ação calcada pelos higienistas. Fundamentados em um viés claramente eugênico, os educadores passaram a defender a introdução da ginástica nos colégios. Desta forma “o exercício físico, denominado ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola um tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso” (CASTELLANI FILHO, 2005, p.48).

Aos positivistas consistentes, tornavam-se cada dia mais claro a necessidade de se forjar o “Homem disciplinado, rijo, elo indispensável a corrente de construção de um país também forte, em busca do progresso”. (CASTELLANI FILHO, 2005, p.43). Sendo assim, a “Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge com promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças”. (SOARES, 2007, p.91). Partindo desta concepção de utilidade da Educação Física, a sua divulgação no Brasil, parte, tem forte parceria em Rui Barbosa, no primeiro momento, e em Fernando de Azevedo, década mais tarde que acreditam na essência educadora desta prática. Rui Barbosa assim sintetiza o conjunto de medidas que considera necessárias para que a ginástica se integre aos currículos escolares.

Confere aos professores dessa matéria igualdades aos demais que compõem o universo escolar e estende a ginástica a ambos os sexos, preservando, pores, para a mulher, as funções a serem por ela desempenhadas na sociedade- as de mulher/mãe, de reprodutoras dos filhos da pátria. A ginástica destinada a mulher deveria, então, acentuar a suas formas feminis e, desse modo, compor o ideário burguês sobre as diferenças da mulher em relação ao homem. (SOARES, 2007, p.93)

Nesta mesma vertente,

Fernando de Azevedo, apoiando-se nos princípios da ciência goltoniana- “...que tem por objeto, melhorar física e mentalmente as qualidades raciais...” – dizia-nos na concordância, por parte dos educadores, acerca de entendimento de que “...para a regeneração do povo, (era) preciso restituir à mulher, a saúde fortemente comprometida, além de estabilidade e do equilíbrio. (CASTELLANI FILHO, 2005. p.56).

As reformas educacionais realizadas em diversos Estados brasileiros, de 1920 a 1928, contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário: “...Artigo 131 – A educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, serão obrigatórios em todas escolas primarias, normais e secundarias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência...” (CASTELLANI FILHO, 2005, p.80).

Assim, em 17 de abril de 1939, deu-se a criação, na Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desporto. Na exposição de motivos do Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, datada de 27 de janeiro daquele mesmo ano, quando da apresentação do Decreto-lei n. ° 1.212 que a criava, assim referiu-se ele a Educação Física: “...A Constituição, artigo 131, estabelece que a educação Física é obrigatória em todas as escolas primarias, normais e secundarias da Republica, e é obvio que, conquanto não obrigatória, esta espécie de educação, é aconselhável em todos os demais estabelecimentos de ensino no pais...” (CASTELLANI FILHO, 2005, p.100)

Ainda segundo Castellani Filho (2005) dois anos mais depois, foi promulgado o Decreto- lei n. ° 3.199, de 14 de abril, que estabeleceu as bases de organização dos desportos em todo o país. Desta ligação entre o “desporto” e a Educação Física é que se desenvolverá o tópico a seguir.

O binômio Esporte/Educação Física

Ao pensar em Educação Física logo nos vem à lembrança do esporte, esse pensamento pode vir por vários fatores, principalmente da sociedade onde muitas pessoas tem a assimilação de que “Educação Física é esporte”, e até mesmo “esporte é saúde”.

Conforme Bracht (1997), o esporte é algo histórico e somente após a Segunda Guerra Mundial, a influência do mesmo cresceu rapidamente. O esporte sofreu, no período do pós-guerra, um grande desenvolvimento quantitativo. Pouco a pouco este fenômeno afirma-se em toda Europa como elemento hegemônico da cultura de movimento, o que é claro repercutiu no Brasil também. (BRACHT, 1997)

Na Educação Física, o esporte tem sido um dos principais conteúdos das aulas, portanto, o “esporte da escola” hoje, é o correto em ser trabalhado com os alunos, por ter mudanças de regras e fazer com que todos os alunos possam jogar, tendo assim uma inclusão de todos e um resgate favorecendo o coletivo dos alunos, com isso

também jogando um com o outro e não contra o outro. Porém, as próprias aulas já tiveram uma subordinação onde deveria ser ensinado o “esporte na escola”.

Novamente é possível perceber o que Bracht já em 1997 denunciava, que “mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva.” (BRACHT, 1997, p. 22)

Bracht (2000), ainda aqui, reforça aquela primeira ideia de que a escola, sendo um "sistema", teria sim um "grau de liberdade" para estabelecer relações com o meio ambiente por meio de seus "critérios seletivos" regulados por ela própria. Logo, se o esporte está no meio ambiente, a escola poderá relacionar-se com ele por meio dos seus próprios critérios e, ainda, regular essa relação.

O que pode ser observado é a reprodução reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Em outras palavras, o esporte cai de para quedas na escola, sem ao menos passar por um tratamento pedagógico, por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior. (BRACHT, 2000)

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas, com os códigos citados. Nessas sociedades, o esporte alcança, segundo Bracht (1997), uma "unanimidade".

Assim, o desenvolvimento da instituição esportiva não se deu independentemente da Educação Física: condicionaram-se mutuamente. A escola passa a ser a base da pirâmide esportiva e caberá a esta então revelar os talentos esportivos (BRACHT, 2000).

Não é de hoje então que o esporte habita a Educação Física e, conforme apresentado acima, vem de um tempo maior também a relação entre a Educação Física e a escola. Nesta sucessão de fatos históricos, percebe-se a falta de autonomia da Educação Física em sua própria história, ao menos nos relatos da literatura da área e percebe-se ainda que a escola não evoluiu muito também. Os cursos de formação

de professores de Educação Física será que também não se renovaram, transformaram, ressignificaram?

Não é um desânimo paradoxalmente motivando a inércia que pretende-se afirmar aqui, e sim uma reflexão de que talvez a Educação Física, principalmente a escolar, tenha mudado muito em razão também dos cursos de formação de professores terem avançado bastante. O que não mudou quase nada foi a formatação da sociedade que fomenta a escola e que recebe a Educação Física. Assim, talvez esteja na hora de “culpar” menos a Educação Física e trata-la com distinção, como uma área que busca a sua legitimidade tentando emancipar a escola também. E neste processo de superação de velhas práticas de uma escola também já vencida, o esporte seja um dos principais aliados, uma vez que a sociedade ainda enxerga a Educação Física por baixo do viés esportivo. Parafraseando Marinho (2010) “o esporte pode tudo”, inclusive ser componente de uma proposta de superação da Educação Física da mesma escola de séculos atrás.

Considerações Finais

As considerações trazidas neste trabalho tiveram o intuito de refletir sobre a relação histórica entre Educação/Escola/Educação Física/Esporte. Respondendo à pergunta inicial, não há uma única ou verdadeira resposta. O que se percebe e é fato, é que a escola continua a reproduzir práticas voltadas para o “ser alguém quando crescer... ser alguém na vida”, que invocam a ideia de que não se é nada sem a educação escolar. O que se percebe também é a pouca probabilidade de “dar certo” a Educação Física na escola se os futuros professores não visualizarem desde cedo os desafios que terão à frente não só com um público cada vez mais instável emocionalmente, mas também com uma escola estacionada no tempo. Sendo assim, é demasiadamente necessário subverter as atuais condições para mostrar que a Educação Física está melhor e pode ficar ainda mais.

Referências

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 6, n. 12, p.xiv-xxiv, 2000

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo; Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época; v.3).

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3.ed.Campinas: Autores Associados, 2007.

Instituição de fomento: Bolsa de pesquisa (Iniciação Científica) Art. 170.

Dados para contato:

Autor: Carolina Machado de Oliveira

E-mail: carolina@unidavi.edu.br

ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE 01 a 03 ANOS): REFLEXÕES DE PROFESSORES E PAIS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICULAR DE CRICIÚMA-SC

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Mirozete Iolanda Volpato Hanoff¹, Simone das Graças Nogueira Feltrin¹, Eliane Aparecida Figueiredo Rodrigues¹

¹Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar como é entendido o processo de adaptação escolar na educação infantil – creche na percepção de professores e pais de um Centro de Educação Infantil Particular de Criciúma (SC). A pesquisa foi realizada com dois questionários com perguntas abertas e fechadas – um para os pais⁷ e outro para as professoras. Os resultados obtidos revelaram que o período de adaptação está sendo valorizado na Educação Infantil, assim como a necessidade de um planejamento específico para esse período. Verificou-se, também, a importância da relação escola e família nesse processo.

Palavras-chave: Adaptação escolar. Educação infantil. Pais. Professores.

Introdução

O processo de adaptação e permanência da criança na instituição de educação infantil é um momento muito importante e especial, não somente para elas, mas para a escola e famílias, pois geram mudanças, transformações, além de criar expectativas para todos. É uma experiência nova, em que as crianças se adaptam a um novo contexto. Um “momento de viver o novo, expectativas que impõem disponibilidade, planejamento e reorganização” (BORGES, 2002, p. 27).

Cada criança, ao chegar à escola, traz consigo uma história, uma experiência de vida. Cabem as instituições e profissionais da educação infantil estarem atentos sobre o desenvolvimento social e emocional da criança, com um planejamento que atenda as suas necessidades. Rossetti-Ferreira; Vitoria; Goulardins (2001, p. 49), argumentam que “o período de adaptação pode ser cuidadosamente planejado para promover a confiança e o conhecimento mútuos, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, as famílias e os educadores”.

⁷ Onde se lê pais, na análise de dados, refere-se a pai e mãe.

A adaptação escolar não é só para a criança. Os pais também precisam solidificar um vínculo de confiança com a equipe diretiva e professoras. Objetivando o bem comum dos alunos, pais e docentes unem-se na busca de um equilíbrio que traga conforto, alegria e segurança ao aluno. Assim como afirma Rapoport (2008, p. 12):

A adaptação é difícil não só para o bebê, mas também para a família e a educadora, pois implica reorganizações e transformações para todos. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança [...]

Segundo Rapoport (2008), o planejamento para o período de adaptação na educação infantil deve envolver uma entrevista prévia com os pais para fornecer informações sobre o desenvolvimento do seu filho, suas manias e hábitos, doenças, medicamentos utilizados, entre outros. É um momento de troca de conhecimentos entre escola e família. A escola, neste momento, também apresenta aos pais sobre rotina e o espaço na instituição.

Para os períodos de adaptação, a escola de educação infantil deve procurar buscar junto aos pais e professores procedimentos metodológicos e práticas significativas que possibilitem a inserção da criança neste novo ambiente, permitindo aos pais participarem das aulas nos primeiros dias ou o tempo que acharem necessário. Isso porque, “é sempre recomendável que as educadoras das creches (zero a três anos) organizem um horário reduzido nos primeiros dias de aula. Em geral, inicia-se com um período de duas horas por alguns dias que vai aumentando gradualmente” (RAPOPORT, 2008, p. 14).

Nesse ínterim, os professores têm um papel importante no que diz respeito ao planejamento de atividades neste período, desenvolvendo um projeto ou plano de aula específico para a adaptação, que atenda as reais necessidades do grupo. É o que afirma Baladan (1988, p. 84):

Trace um plano para a primeira semana ou semanas, baseado na idade e necessidades das crianças e nas necessidades dos pais. Quanto menores forem as crianças, mais tempo será necessário, talvez, para que se sintam seguras. Um plano executado por toda equipe da escola ou da creche transmite segurança aos pais.

Outrossim, o autor segue ainda afirmando quanto a importância de envolvimento do docente no processo de adaptação, já que muitos pais não podem

ficar com seus com seus filhos nos primeiros dias na instituição. Dessa forma, cabe ao profissional da educação planejar, falar e manter os pais informados sobre o comportamento da criança todos os dias nesta fase inicial.

A escola é um novo espaço institucional educativo, que passará a ser frequentado não apenas pela comunidade educativa, mas por crianças e seus pais. Sendo assim, todos querem que esse espaço seja o melhor e o mais adequado, portanto, para isso acontecer, a criança precisa se adaptar a este novo meio, que possui novas regras, rotinas e um tempo diferenciado com novas atividades que até então eram desconhecidas. Segundo Barbosa (2006, p. 120) o espaço físico caracteriza-se como:

[...] o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.

A esse respeito, Weinstein e Mignano (1993 apud CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 107-108) ressaltam que: “[...] a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. ”

O espaço exerce um impacto direto ou indireto sobre o indivíduo e seus comportamentos. Um ambiente bem planejado é uma parte integrante que garante o desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, contribuindo com a construção da identidade pessoal e com o processo de adaptação a esse novo espaço.

Barbosa e Horn (2001) acrescentam que ao pensar no espaço para as crianças é preciso levar em consideração que o ambiente tem gosto, toque, sons, palavras e possui regras de uso do espaço, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Dessa forma, é importante ensinar às crianças a observarem, escolherem, possibilitando, assim, a interação com os mais diversificados elementos.

Além de um espaço organizado e bem planejado, a instituição de educação infantil deve ter uma rotina estruturante para a realização de suas atividades diárias. A rotina contribui para a construção de noções temporais pelas crianças, principalmente para aquelas que estão em processo de adaptação. Para desenvolver uma rotina adequada é fundamental respeitar as diversidades culturais, necessidades,

competências e saberes das crianças. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, 1998, p. 54).

Contudo, o cotidiano de uma instituição de educação Infantil envolve uma jornada diária de atividades desde o momento da acolhida, alimentação, higiene, repouso, isso é, atividades coordenadas e também momentos livres de lazer e entretenimento, mas todas dirigidas pelo educador. Entretanto, conforme Barbosa (2006, p. 177) algumas vezes, “esquece-se que as crianças são diferentes, nascem e crescem em profundo diálogo com uma cultura específica”. Assim, a realização dessas atividades diárias não deve constituir-se em rotinas padronizadas.

Nesse sentido, o conhecimento sobre a rotina diária (sequência de atividades) desenvolvida na instituição é útil para nortear, organizar e orientar as crianças a perceberem a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da instituição. De acordo com Proença (2004, p. 13):

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

A autora traz em questão a importância da rotina para as crianças, no que diz respeito à diminuição da ansiedade e insegurança com relação ao desconhecido, proporcionando mais estabilidade, confiança, segurança e, ainda, organizando o tempo para melhor desenvolver as atividades propostas a elas.

Para Baladan (1988) existem crianças que chegam à escola e entram na sala como se fizessem parte dela há tempo. Brincam com jogos, brinquedos e brincadeiras na sala e no parque. Usam materiais como tintas, livros, interagem com as demais crianças, se despedem dos pais tranquilamente e falam de maneira afetuosa com os

professores. Entretanto, também pode ocorrer um momento de despedida da família em que as crianças comecem a chorar, deixando os professores desnorteados e frustrados.

Complementando essa linha de pensamento, Vitória e Rossetti - Ferreira (1993 apud RAPOPORT, 2008, p.15) “O processo de adaptação não se resume aos primeiros dias, mas pode durar meses. Faltas frequentes e irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que se estenderá por mais tempo [...].”

Diante dessa situação, destaca-se a importância de um educador observador no período de adaptação. O fato, portanto, da criança não chorar ou não ter dificuldades de ficar na instituição nos primeiros dias, não significa que ela já está adaptada e inserida a esse novo ambiente. Da mesma forma,

Outras crianças podem esconder os seus sentimentos por mais tempo até, parecem quietas e dóceis. Parecem andar paralela a vida da sala de aula. [...] Uma olhada mais de perto pode revelar que elas não estão envolvidas com os materiais do programa nem com as outras crianças em nenhum nível significativo (BALADAN, 1988, p. 14).

Diante o exposto, observa-se que Baladan (1988) e Rapoport (2008) compartilham da ideia sobre a importância da ação pedagógica das educadoras em termos de adaptação das crianças à instituição infantil. A qualidade dos cuidados depende de todo um conjunto de ações, desde a acolhida da família na escola até as habilidades das profissionais prestarem atenção em cada um e levarem em conta as reações individuais das crianças.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa se propõe a discutir sobre o processo de adaptação escolar no entendimento de pais e professores de crianças na faixa etária de 01(um) a 03 (três) anos, matriculadas em uma escola de rede particular, no município de Criciúma, extremo sul de Santa Catarina. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram 06 (seis) pais de crianças matriculadas na instituição que serão chamados pelas letras do alfabeto de “A, B, C, até F” e 03 (três) professoras que trabalham com essas crianças, denominadas de “P1, P2 e P3”. A escolha das profissionais ocorreu pelo fato de serem as professoras dos maternais (faixa etária delimitada para a pesquisa). A seleção dos pais aconteceu devido à indicação das professoras da escola. Tal

indicação ocorreu pelo fato de que em período de observação, foram estes os pais das crianças que mais apresentaram dificuldades de adaptação.

O estudo caracterizou-se em pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários, contendo onze (11) perguntas para pais e professoras, sendo cinco (05) perguntas abertas e seis (06) fechadas, foram organizados em categorias e analisados a partir do referencial teórico estudado. A realização da presente pesquisa justifica-se pelo fato dessa pesquisadora fazer parte do quadro de profissionais de educação da referida escola e observar um número significativo de crianças com dificuldades no período de adaptação.

Resultados e Discussão

A escola de rede particular fica localizada na região central de Criciúma. Foi fundada em 1982. Desde seu início, escreveu na sua proposta pedagógica que o seu dever é de cuidar e educar. Entende, também, que a família tem papel fundamental nesse processo e que a criança deve ser reconhecida como um ser de direitos, com capacidade de participação e, principalmente, respeitada na sua individualidade. Oferece um trabalho pedagogicamente pensado para o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração os aspectos biológicos, psicológicos, intelectuais e socioculturais. A metodologia utilizada na escola está baseada na teoria sócio-histórica, fundamentada nos teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky e tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade, sempre de forma lúdica e prazerosa.

As crianças que frequentam a escola pertencem a famílias de classe social média alta da cidade. Seu funcionamento é apenas no período vespertino. Conta normalmente com cinquenta crianças no total. Nesta faixa etária pesquisada, o número de crianças por sala com idade entre dois e três anos não excede a dez, com duas professoras na sala em todo o período e de um a dois anos, no máximo cinco crianças, com duas professoras e mais uma auxiliar para a hora das trocas e lanche.

A escola oferece ainda dentro do horário normal aula de: educação física, música, inglês e computação. Todas com profissionais habilitados na área específica de atuação.

A análise dos dados coletados com os pais de crianças matriculadas na instituição pesquisada e com os professores que trabalham com essas crianças foi organizada em três categorias: a) Identificação dos professores e pais; b) adaptação na visão de pais e escola; c) planejamento para o período de adaptação, espaço e rotina.

A pesquisa iniciou com a investigação sobre a compreensão das professoras e dos pais a respeito da adaptação escolar. As professoras “P1 e P2” disseram que “Adaptação é um tempo dado para as crianças e os pais se familiarizarem a um novo ambiente e a uma nova rotina. É uma transição do ambiente familiar para o escolar. A professora “P2” se referiu ao conceito da seguinte maneira: “Essa é a primeira vivência da criança num espaço coletivo fora de casa. Adaptação é um período de aprendizagem, as crianças descobrem sobre convívio, segurança, ritmo e exploração do ambiente novo. ” Percebe-se por meio das respostas das professoras que elas possuem leitura sobre o conceito de adaptação.

Neste sentido, Browne (2010), em seus estudos, reforça a fala das professoras quando diz que a passagem do ambiente caseiro para o escolar leva a criança a aprender novas regras, novas rotinas e adotar papéis e identidades diferentes.

Na resposta dos pais (A, D e F) adaptação significa “o período em que a criança passa pelo processo de mudanças, tem de aprender muitas coisas como, por exemplo: ficar longe de casa e dos pais, relacionar-se com outras crianças, conviver em outro ambiente e com outras pessoas. ” O pai (C) se referiu da seguinte forma: “É o início do processo escolar, momento em que as crianças enfrentam barreiras, pois tem que lidar com o medo, separação dos pais, entre outros. ”

As respostas dos pais ressaltam aspectos importantes do período de adaptação, como: as mudanças, a importância do relacionamento afetivo com novas pessoas, traduzido aqui na confiança e amizade dos colegas e da professora, separação dos pais e o ambiente novo. Analisando ainda as respostas, percebe-se a unanimidade nas falas dos participantes quanto ao conceito de adaptação, quando dizem que o ingresso da criança na instituição pode criar ansiedade, medos e inquietações perante a separação dos familiares.

Quando questionados sobre como é feito o processo de adaptação dos menores à creche e o tempo para essa adaptação, os relatos das professoras foram unânimes em afirmar o quão importante é a acolhida das crianças com carinho e a

transmissão de segurança a elas e aos pais. Elegeu-se para essa questão as seguintes repostas:

Procuro reunir o maior número de informações sobre a criança, saber o que gosta, como costuma dormir, qual sua alimentação... Dar atenção especial nos momentos de: chegada, despedidas, refeições entre outros. Mostrar os espaços da sala e da escola toda, apresentar os colegas e os demais profissionais. (PROFESSORA "P2").

A professora "P3" referiu-se da seguinte forma: "Conversamos com os pais na hora da matrícula sobre os seus filhos e neste período durante as entradas e saídas, procuro me manter calma para passar tranquilidade às crianças e seus pais." As falas das professoras nos reportam a Vidal (1999) que elege em seus textos como objetivo da adaptação a importância de ouvir os pais e também as crianças para esclarecer as dúvidas, receios, medos e expectativas sobre a instituição, sua rotina, o grupo de trabalho, espaços físicos, horários, etc.

Por meio das respostas, percebe-se que as informações geradas pelos pais e a afetividade são os principais ingredientes na prática educativa destas profissionais, levadas em conta no período de adaptação.

Quando questionadas sobre o período (tempo) que uma criança leva para se adaptar na escola, as professoras se expressaram da seguinte forma: "Não existe tempo, depende de cada criança. Tem criança que vem dois dias seguidos e falta um ou dois. Também pode acontecer recaída" (PROFESSORA "P1"). Seguindo essas afirmações, a professora em questão lembra (1993 apud RAPOPORT, 2008), quando se refere ao tempo para adaptação da criança que pode durar dias ou meses. Faltas frequentes, chegadas tardias e saídas antecipadas também podem dificultar o tempo de adaptação.

A professora "P3" também concorda quando afirma que: "A adaptação não tem tempo certo de duração, vai depender de cada criança e de cada caso, mas quando observarmos que a criança já está completamente familiarizada com o ambiente, calma, tranquila e integrada ao grupo, podemos considerar adaptada". A resposta desta professora também nos lembra a autora citada acima, quando afirma que a adaptação é um processo que depende de inúmeros fatores internos e externos e, muitas vezes, mesmo adaptado por um longo período, pode ter recaídas e ter que recomeçar novo processo de adaptação.

Percebe-se no relato das professoras a compreensão de que cada adaptação é diferente, uma vez que cada criança tem seu tempo para se integrar a rotina, ao espaço e se familiarizar com o grupo. Esse período precisa ser respeitado. Quando questionadas sobre a interferência dos pais no processo de adaptação dos filhos, destacam-se duas respostas: A professora “P3” relata que “Os pais interferem de forma positiva, pois têm a missão de ajudar o professor nessa etapa, esclarecendo e explicando para a criança porque ela está indo para a escola, deixando claro ao seu filho que virão buscá-lo, impedindo, assim, o sentimento de abandono”.

Já a professora “P2” respondeu que as inquietações e os sentimentos dos pais interferem negativamente na adaptação: “Cada caso é um caso, porém muitas vezes, sem perceber, os pais transmitem ansiedade e angústia nesta hora, costumam sair da sala, despedem-se várias vezes, fazendo com que a criança sinta-se insegura.”

As falas das professoras apontaram as duas situações mais frequentes que influenciam neste período de adaptação, quando se referem dificuldade dos pais em separarem-se dos filhos. Segundo RAPOPORT (2008), Quando se questionou os pais sobre seu sentimento ao deixar o filho nos primeiros dias na escola, respostas semelhantes, como: o pai (D) justifica: “Senti muita insegurança, o meu coração ficou aflito, se a minha filha estaria sendo bem cuidada, alimentada ou até mesmo se estaria recebendo carinho e atenção.” O pai (E) se referiu da seguinte forma: “me senti culpada, frustrada, eu como mãe estava abandonando minha filha, cortando o cordão umbilical tão cedo.” É comum nesse momento escutarmos de algumas mães que se sentem culpadas por estarem abandonando seus filhos na creche. “Esse é um engano que deve rapidamente ser desfeito: separar-se do filho por algumas horas não tem nada a ver com abandoná-lo” (BORGES, 2002, p.31).

O pai (A) foi o único que respondeu: “Sei que meu filho vai ficar bem na escola, converso bastante com ele sobre o ambiente escolar, digo que ele vai brincar, conhecer outras crianças e que a professora é bem legal.” Davini (1999, p. 45), corrobora com estas respostas, afirmando que “a adaptação é todo um grande período, que abrange desde as entrevistas e visitas preliminares dos pais às escolas, bem como os primeiros dias, e o primeiro ano de escolarização da criança.” É evidente que os sentimentos dos pais de abandono, angústia e insegurança provocam muitas inquietações que dificultam no processo de adaptação.

Outro questionamento realizado para os professores foi: Qual é o papel do professor nesta fase de adaptação e como é realizado o planejamento para o período

de adaptação? Elegeram-se as falas das professoras “P1”, que afirmou: “A figura do professor é muito importante, pois é quem vai ter mais contato com a criança, por isso deve proporcionar segurança a elas e aos pais neste novo ambiente.” A professora “P3” mencionou: “A professora é quem acolhe as crianças, dá atenção, carinho, confiança, é quem vai cuidar, educar e vai ficar mais tempo na escola.” Para a “P2” “nós professoras, assim como as crianças e os pais, nesse momento, também passamos pelo processo de adaptação, pois a cada ano que se inicia, novas experiências, novas crianças, novos pais serão conhecidos e tudo passa a ser novo”.

Desse modo, é conveniente afirmar que o professor é o principal mediador no processo de adaptação. É ele quem irá planejar estes momentos e, como as crianças, ele também vivenciará novas experiências, novas conquistas e novos sentimentos. Assim afirma Rapoport (2008), a Prática pedagógica das educadoras pode ser considerada um dos fatores mais relevantes em termos de adaptação dos bebês à creche. O educar e o cuidar as crianças, depende em grande parte, da habilidade das educadoras de prestarem atenção em cada um e levarem em conta as reações individuais dos bebês.

Sobre esta questão relacionada ao papel do professor, nesse período de adaptação, o pai (E) respondeu o seguinte: “É preciso que o professor dê carinho, atenção e tranquilidade para que a criança possa se sentir segura.” E os pais (B e F) disseram que “O papel do professor é fundamental nesse período, pois trabalhar com crianças pequenas não é uma tarefa fácil, o professor precisa ser amigo e deixar com que a criança se sinta à vontade.”

Percebe-se na fala dos pais entrevistados, que a função da escola da primeira infância e dos profissionais que nela atuam é receber a criança e para isso é necessário um trabalho cuidadosamente planejado. Neste quesito as professoras se pronunciaram assim:

A nossa escola elabora um projeto específico para este período para atender as diferentes necessidades das crianças neste momento de separação da família, querendo também causar boa impressão, apresentar-se como um ambiente seguro, como um espaço que propicie o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa. (PROFESSORA “P2”).

Buscamos estabelecer uma relação de confiança, afetividade e amizade entre escola e família. Antes mesmo do início das aulas a escola organiza reuniões com os pais para apresentar a proposta pedagógica, os objetivos, temas que serão desenvolvidos, enfim explicar como acontece este processo de adaptação, abrir para eles o

planejamento específico que é feito para este período ainda nestes espaços oportunizamos aos pais falarem sobre seus filhos. Deixamos claro também, que ao final de cada período fizemos um relato para eles de como foi a tarde do seu filho EX: do que brincou mais, se chorou? Se interagiu com outras crianças, como se alimentou etc. (PROFESSORA “P3”).

Para Balaban (1988), antes do início das aulas, é preciso que a escola organize reuniões coletivas e individuais com os pais. Essa orientação pode ser observada no depoimento da professora “P1” e complementa a fala das colegas: “Planejamos estes dias com antecedência, sob a presença de todos os professores e colaboradores da escola e auxílio da coordenação pedagógica e psicóloga da escola. Organizamos a sala de aula e demais espaços como: pátio coberto, brinquedoteca, o parque e corredores da escola, refeitório e sala de música, com diversos brinquedos e atividades que envolvam histórias com fantoches, tinta guache, pincel, lápis coloridos, papel pardo e colorido, instrumentos musicais de brinquedo, músicas infantis, etc., respeitando os gostos e observando a cada dia a preferência de cada criança.

Em relação a estes quesitos, os pais A, B,D,E e F confirmaram que antes do início das aulas participaram de duas reuniões, preencheram questionários que perguntavam sobre o comportamento de seus filhos em casa, em lugar público como supermercado, parque e festas, como se relacionam com pessoas além dos pais: Avós, tios, crianças. Perguntava, também, sobre seu brinquedo preferido, fruta, comida, suco. Citaram ainda a pergunta sobre os hábitos dos pequenos em relação ao soninho, uso de mamadeira, chupeta, etc. Na ficha de matrícula preenchemos: se tem alergia? Se toma algum medicamento e várias outras questões de nosso interesse também.

Elegemos as falas de dois pais. O primeiro, “D”, disse: “Estes contatos antes das aulas foram muito importantes, nos deixaram bem mais tranquilos e seguros em relação à escolha da escola e o melhor é que podemos perceber com o passar dos dias foi que o que nos falaram, fizeram.” Pai “F”: “Nossos filhos estão bem felizes e nós mais ainda”. Referente a esta postura adotada pela escola Balaban (1988, p. 89) coloca que:

Dar informações sobre os primeiros dias pode ser um aspecto importante desta primeira reunião. Isso lhes dá a oportunidade de levantar questões e preocupações acerca do seu procedimento. Isso também explora o tópico da separação e encoraja os pais a

expressarem os seus sentimentos por estarem deixando suas crianças.

Diante dessas análises, percebe-se que é fundamental a interação família/escola e um planejamento específico durante o período de adaptação.

Considerações Finais:

As reflexões apresentadas nesta pesquisa caracterizaram o processo de adaptação como algo importante na vida da criança, da família, do professor, uma vez que todos fazem parte deste processo inicial na vida escolar. A adaptação escolar é vista como um processo complexo, ou seja, é um momento de transição do ambiente familiar para o escolar, que gera muitas mudanças na vida da criança. Esse período caracteriza a exploração de um novo ambiente, uma nova rotina e pessoas diferentes.

A partir das análises dos questionários feitos com professores e pais, foi possível perceber que a adaptação suscita muitas inquietações, sentimentos de angústia e insegurança em pais, crianças e instituição. Entretanto, esse sentimento é mais intenso na família, que espera da escola de educação infantil muito carinho e cuidado com seus filhos.

Percebe-se que as professoras e pais questionados, em suas respostas mostraram-se muito preocupados com a questão da adaptação escolar, reconhecendo a importância e necessidade de um planejamento diferenciado e compartilhado para esse período.

Este planejamento precisa envolver entrevistas com os pais para que forneçam informações sobre a criança. Nesse momento também cabe à instituição informá-los sobre suas rotinas e espaços. Com essas informações cabe ao professor traçar um plano baseado na idade, nas circunstâncias familiares e necessidades das crianças, e ainda estabelecer um vínculo com a família para que juntas montem estratégias que auxiliem em uma adaptação mais tranquila.

De acordo com os pesquisados, a adaptação varia de criança para criança e de família para família, sendo que cada sujeito tem seu ritmo, necessidade e individualidade que precisam ser respeitadas. Por isso fica evidente a importância de uma rotina, um espaço e um planejamento adequado de modo a atender as reais necessidades das crianças.

Mediante respostas dadas pelos pais, ficou provado que os mesmos veem a professora como a figura mais importante para a criança na escola, não só durante a

adaptação, mas em todo o tempo de permanência neste ambiente. Portanto, é importante ressaltar que adaptação escolar exige de pais, crianças e instituição paciência, amor, dedicação e planejamento integrando família e escola, realizando assim uma troca de informações que auxiliem na adaptação escolar e que respeitem cada indivíduo em suas particularidades.

Este trabalho espera contribuir para futuras discussões referentes à adaptação nas instituições de educação infantil e oferecer subsídios para futuras práticas pedagógicas, no entanto, outros estudos se fazem necessários para ampliar os conhecimentos sobre o tema abordado.

Referências

BALADAN, Nancy. **O início da vida escolar**: da separação à independência. Porto Alegre: 1988.

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi. O olhar do psicólogo sobre a adaptação: Quando crianças de 0 a 6 anos ingressam em instituições infantis. In: SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi. (Org.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 27-34.

BROWNE, Naima. O desenvolvimento social e emocional das crianças. In: PAIGE-SMITH, Aline et al. (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 86-103.

DAVINI, Juliana. Enfrentando conflitos de separação: a adaptação na escola de educação infantil. In: DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena. (Org.). **Adaptação pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: 1999. p.45-58.

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês a creche**: a importância da atenção de pais e educadores. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VITORIA, Telma; GOULARDINS, Liliane Gonçalves. Quando a criança começa a freqüentar a creche ou pré-escola. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-51.

VIDAL, Jussara. O processo de adaptação nos centros de juventude. In: DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena. (Org.). **Adaptação pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: 1999. p.17-20.

Dados para contato:

Autor: Mirozete Iolanda Volpato Hanoff

E-mail: mivhanoff@hotmail.com

ANÁLISE CRÍTICA TEXTUAL EM DISCIPLINA DO CURSO DE MEDICINA VETERINÁRIA DO UNIBAVE

André Freccia¹; Fernanda Brunel da Silva¹; Rosani Hobold¹; Adriana Zomer de Moraes¹; Guilherme de Souza Valente¹

¹.Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: Preocupações com o bem-estar em animais são antigas e a ideia que os animais sentem, e que seu sofrimento deve ser evitado, é bastante aceita e fundamentada. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi avaliar de forma sistemática 53 resenhas críticas de acadêmicos aplicadas pelo professor da disciplina de Bioclimatologia e Bem-Estar do curso de Medicina Veterinária do UNIBAVE, Orleans/SC. O conhecimento do conceito e de como fornecer bem-estar assume grande importância na manutenção de vida de todos os animais, sejam eles animais silvestres, animais cativos em fazendas produtivas e zoológicos, animais de experimentação ou animais domésticos.

Palavras-chave: Bem-estar animal. Gorila. Interação homem-animal.

Introdução

Ao longo da história da humanidade, sabe-se que desde muito tempo, através de desenhos rupestres, o homem sempre teve uma relação estreita com os animais, inicialmente ligada a questões de sobrevivência e subsistência (TENÓRIO et al., 2013). A utilização de animais para a produção desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da civilização humana (BROOM; FRASER, 2010).

Esta relação perpetua até hoje, através do uso dos animais para diferentes fins, como animais de companhia, fonte de alimento, circos, zoológicos, vestuário, rodeios, transporte, ensino, pesquisas científicas, facilitadores psicossociais, uso em terapias, e dentre inúmeras outras funções atribuídas aos animais (BROOM; FRASER, 2010; TENÓRIO et al., 2013).

Aliado a esta interação homem-animal, é importante relacionar o tema de bem-estar animal. De acordo com Broom e Fraser (2010), as boas práticas de criação de animais sempre envolveram o conhecimento de como responder ao seu comportamento ao lidar com eles ou durante a identificação dos seus problemas.

Segundo Volpato (2007), preocupações com o bem-estar de animais não humanos são antigas. Molento (2007) também afirma que há muito tempo, bem-estar é um termo de uso comum presente nas sociedades humanas, e que a ideia de que

os animais sentem, e que seu sofrimento deve ser evitado, é bastante aceita e fundamentada até os dias atuais.

Porém, ao longo deste percurso, alguns conceitos e pensamentos obscureceram essas preocupações por questionarem a possibilidade de sofrimento dos animais. Foi assim no século XVII, onde segundo as ideias de Descartes, havia uma nítida dicotomia entre cérebro e mente, sendo a mente exclusiva da espécie humana, ou seja, os animais eram autômatos, sem emoções (SAAD et al. 2011; VOLPATO, 2007), máquinas desprovidas de alma, privados de conhecimento e sentimento (TENÓRIO et al., 2013).

Tenório et al (2013) em seu trabalho de revisão, cita que Rousseau, em 1754, preconizou que os humanos também são animais e que um tem o direito de não ser desnecessariamente maltratado pelo outro. Tenório et al (2013) relata ainda a ideia de Voltaire (1694-1778), que considerou o animal, do ponto de vista anatômico e fisiológico, igual ao humano.

No século XVIII, Jeremy Bentham, reforçando o olhar de Voltaire, conclui um texto sobre os animais questionando a respeito da existência de seus pensamentos, da sua comunicação e dos seus sofrimentos. Schopenhauer, no século XIX, defende que os animais têm a mesma essência dos seres humanos e diz que deve ser amaldiçoada toda moralidade que não veja uma unidade essencial em todos os olhos que enxergam o sol (TENÓRIO, et al., 2013).

No início do século XX, as ideias “behavioristas” também retardaram as preocupações com o bem-estar animal, pois alegavam que os animais eram guiados cegamente por estímulo-resposta, sem a necessidade de recorrer a estados de consciência para interpretá-los (VOLPATO, 2007).

A partir da década de 1970, houve um aumento na utilização de animais devido à expansão da população humana e consumo de produtos de origem animal (BROOM; FRASER, 2010), com isso, também ocorreu um aumento nos avanços da pesquisa em etologia animal na década de 1970. As preocupações com o bem-estar animal, por vezes rotulado anteriormente como “leigo”, começam a introduzir-se de maneira importante no ambiente social (MOLENTO, 2007; SAAD et al. 2011; VOLPATO, 2007). Segundo Broom e Fraser (2010) a ciência do bem-estar desenvolveu-se rapidamente nos anos de 1980 e 1990, porém ainda há muito para aprender. Atualmente, sabe-se que bem-estar é um termo de uso corrente em várias situações e seu significado geralmente não é preciso (BROOM; MOLENTO, 2004).

Para Broom (1986), o bem-estar é o estado físico e psicológico de um animal diante de suas tentativas de adaptar-se ao ambiente. O termo “bem-estar” pode ser atribuído a pessoas e a animais oriundos de diferentes habitats, e este deve ser determinado de forma que permita a relação com outros conceitos, como necessidades, adaptação, felicidade, liberdade, controle, capacidade de previsão, sentimentos, dor, sofrimento, ansiedade, medo, estresse, tédio e saúde. Broom e Fraser (2010) relatam ainda que bem-estar se refere ao quão bem o indivíduo passa ao longo de sua vida.

Segundo Saad et al (2011), o estabelecimento do bem-estar animal envolve os estados físico, mental e a naturalidade. Com relação ao estado físico, o animal encontra-se em um estado de bem-estar pobre quando seus sistemas fisiológicos estão alterados a ponto de prejudicar sua sobrevivência ou reprodução, entretanto é necessário observar também o estado mental e aspectos como a nutrição e a realização da natureza dos animais. Ou seja, o bem-estar está diretamente ligado com a capacidade do indivíduo de sobreviver em um determinado lugar, a saúde do animal, a sua capacidade de reprodução e formação de uma nova geração.

Em 1967, o Conselho de Bem-Estar de Animais de Produção (*Farm Animal Welfare Council* - FAWAC), na Inglaterra, estabeleceu um conjunto de “estados” ideais denominado; “cinco liberdades” dos animais. O princípio das cinco liberdades do bem-estar animal tem a finalidade de manter os animais livres de fome, sede e desnutrição; livres de desconforto; livres de dor, injúrias e doenças; livres para expressar o comportamento natural da espécie e livres de medo e estresse (MOLENTO, 2006; SAAD et al., 2011; TENÓRIO, et al., 2013).

Estes preceitos das cinco liberdades fornecem uma ideia inicial a respeito do que deve ser avaliado e disponibilizado aos animais, porém, não definem um padrão mínimo, uma vez que é extremamente difícil disponibilizar todas as liberdades o tempo todo (SAAD et al., 2011). Em diversos setores da produção animal, criação de animais de estimação e animais de zoológico, as mensurações do comportamento têm igualmente grande valor na avaliação do bem-estar (BROOM e MOLENTO, 2004). O fato de um animal evitar ou esquivar-se fortemente de um objeto ou evento fornece informações sobre seus sentimentos e, em consequência, sobre seu bem-estar (BROOM; MOLENTO, 2004).

Nos zoológicos, onde os animais são mantidos em cativeiro, devem-se estabelecer as práticas referentes ao bem-estar animal, proporcionando boa

qualidade de vida através de enriquecimento ambiental, estrutura física e instalações mais próximas do seu habitat natural, avaliação de comportamento, educação do público para diminuição do estresse causado pelas movimentações e visitas, entre outras (SAAD, 2011). Para atender a estes objetivos, o bem-estar animal assume grande importância na manutenção de vida dos animais nos zoológicos. Assim, o conhecimento do conceito e de como fornecer bem-estar assume grande importância na manutenção de vida de todos os animais, sejam eles animais silvestres, animais cativos em fazendas produtivas e zoológicos, animais de experimentação ou animais domésticos.

Procedimentos Metodológicos

Após a veiculação da notícia em meios de comunicação televisivos e internet sobre a morte de um gorila no zoológico de Cincinnati, no Estado do Texas, nos Estados Unidos o professor da disciplina de Bioclimatologia e Bem-Estar Animal da primeira fase do Curso de Medicina Veterinária do UNIBAVE aplicou uma atividade discursiva na modalidade de resenha crítica para os acadêmicos da disciplina.

O “Harambe” primata da espécie *Gorilla (Gorilla gorilla)* nasceu no zoológico de Gladys Porter, no estado norte-americano do Texas, Estados Unidos, e mudou-se para Cincinnati em 2014 e foi morto por tratadores após ter agarrado um menino de 4 anos que caiu em seu cercado de cativo (GLOBO, 2016).

Apresentou-se uma notícia acima aos alunos de um site de grande impacto no meio digital e partir da notícia e exposição dos fatos pelo professor, foi aplicada uma resenha crítica de no máximo uma página sobre o fato, o qual cada aluno de forma individual confeccionou uma resenha em 50 minutos. Após o término o professor analisou individualmente a produção textual dos 53 alunos. Foram escolhidos 5 textos para uma análise posterior. Os critérios de escolhas foram ponto de vista perante à opinião pública, tomada de decisão técnica dos responsáveis do zoológico em questão e à argumentação individual de cada aluno a partir de conceitos estudados ao longo da disciplina no semestre. Os cinco textos foram distribuídos para três professores de áreas distintas para uma análise qualitativa da produção textual, sendo que as áreas escolhidas foram pedagogia, psicologia e medicina veterinária.

Cada profissional analisou conforme seu contexto profissional e os mesmos teorizaram sobre a produção textual dos alunos. Após a análise textual pelos

profissionais foram compiladas as informações para a construção de uma análise qualitativa das opiniões levantadas.

Resultados e Discussão

A partir da leitura dos textos escritos por acadêmicos, a respeito do caso do assassinato do gorila “Harambe”, pudemos perceber que a opinião é quase unânime para todos os acadêmicos. Nestes discursos, torna-se perceptível quatro pontos fundamentais de análise: aspectos psicológicos na relação homem animal; responsabilidades, direitos e obrigações; comportamento animal; direito à vida e bioética.

Foi possível identificar que dentre os 5 textos da triagem, selecionados entre 53 textos, apenas um deles traz uma reflexão a respeito da extrema valorização dos animais, presente na nossa sociedade atualmente. Este lugar ocupado pelos animais na contemporaneidade, pode muitas vezes vir para suprir anseios e/ou frustrações, dentre tantos outros sentimentos, considerando que muitas pessoas acabam por adotar animais, integrando-os à família, como outro ser humano.

Cabe lembrar que, a sociedade vem apresentando, em função de suas configurações, sentimentos de solidão na medida em que há uma ampliação do público em detrimento do privado, consolidada por relações mediadas por tecnologia. Entendendo que a solidão e vazios são intimamente ligados às convenções que nos foram impostas, e nossa reação natural, quando sentimos vazios e solidão é justamente buscando um “outro” que nos console em meio a toda confusão e mudanças da sociedade, seja amigo, familiares, terapeuta, conselheiros religiosos, etc. (DUARTE, 2016). Esta busca pode relacionar-se inclusive às interações humano-animais.

[...] no campo de processos cognitivos sociais, verifica-se que a convivência entre humanos e animais repercute sobre a aprendizagem animal. Portanto, o nível de percepção sensorial desenvolvido entre humanos e animais é um instrumento valioso tanto para promover a aquisição de aprendizagem quanto para fortalecer o vínculo entre ambos (FARACO, 2008, p. 32)

Do ponto de vista cognitivo sabe-se que o ser humano é capaz de autoconsciência (NAPOLI, 2013). Ele tem não somente consciência do mundo exterior e do que se passa consigo, mas pode pensar sobre o conteúdo de sua própria

consciência e no momento em que o ser humano se conhece como diferente dos outros e sabe que os conteúdos de sua mente, como suas lembranças, suas experiências lhe pertencem e lhe são particulares, ele tem autoconsciência (NAPOLI, 2013).

Ao pensar as relações de responsabilidade para com a preservação do mundo e das espécies, ou melhor, as responsabilidades para com a manutenção da vida, foi possível perceber nos textos uma culpabilização dos pais no sentido dos cuidados para com a criança, bem como, do zoológico como responsável técnico por segurança e manutenção dos animais. Direcionar a culpa aos pais da criança ou ao zoológico por falta de segurança, condenando a opção precipitada de assassinar o animal para salvar a criança, foi inevitável acontecer, numa sociedade livre e democrática que se constitui pela diversidade de opiniões e percepções. Porém, há que se ter clareza de que existem subjetividades e que estas permitem aos filhos iniciativas e atitudes que não dependem única e exclusivamente do direcionamento dos pais (GONZÁLEZ, 2005).

Há que se considerar que na garantia do direito à vida há uma convergência de responsabilidades, pode-se inferir que existam corresponsabilidades. Estas se referem aos deveres compartilhados neste caso, compartilhados por técnicos, estado e família, num processo que exige ainda muitas análises e ponderações. Neste sentido, não é possível dar a uma situação complexa um único direcionamento, havendo necessidade de pensar a segurança em várias perspectivas: educação das crianças, atenção dos pais, observância das boas práticas de segurança técnica.

Considerando-se que, o direito à vida e as implicações que advém desse direito constitucional quando se fala em direitos e deveres pode-se muitas vezes, haver confusões acerca do seu verdadeiro significado, até porque as conceituações e entendimentos a respeito desses aspectos estão imersas em construções culturais, históricas, sociais que vão delimitar os pensamentos e atitudes daquilo que é certo ou errado.

Afinal, quem é este ser que se diz racional? Que valores carregam com ele, a ponto de ser capaz de querer matar sua própria espécie, por motivos fúteis? São reflexões que devemos fazer, antes de julgar alguém por algum desastre, antes de apenas apontar um culpado. Animais apresentam características que se assemelham com seres racionais, com nós seres humanos. Para Vygotsky (1996), o comportamento animal tem inclinações biológicas, enquanto, que a grande maioria

das ações humanas não tem inclinações biológicas, o ser humano pode abstrair, fazer relações, reconhecer as causas e antever possíveis acontecimentos, podendo ainda refletir, interpretar e tomar decisões diante disso. Esta particularidade pode com certeza dar um grau de maior responsabilidade e direcionamento nas relações humano-animais ao homem.

Pensando em algumas atitudes do ser humano nos dias de hoje, podemos considerar um ser racional ou irracional? Qual é a espécie, seja ela racional ou irracional, que não se defende, no momento que se encontra em situação de ameaça? Qual foi o grau de periculosidade do animal para criança? Estes questionamentos fazem parte da dúvida do senso coletivo e dos profissionais que estudam comportamento animal e humano. É necessário ir além dos direitos e deveres, refletir a respeito de nós mesmos, da essência que nos constitui enquanto seres dotados de racionalidade e emoção.

Se todos têm direito à vida e devemos respeitar a vida dos outros, seja racional ou irracional, porque aquele gorila estava naquele local? Talvez muitos dissessem: porque ele está em extinção. Mas quem provocou sua extinção? Foi um ser racional. Racional? Mas por que, se é um ser que pensa, raciocina, reflete, que faz uso de sua razão, logo, tem condições de discernir acerca do bem e do mal, e das consequências das suas escolhas.

O posicionamento midiático e a comoção geral da população trouxeram envolvimento extremistas levando em consideração apenas uma espécie. Algumas dúvidas necessitam de questionamentos como na fase de desenvolvimento desta criança, como ela apropria-se da informação? No comportamento humano, como as pessoas são afetadas pelos estímulos nestes espaços (zoológicos) e tendem a fazer maior uso de atenção difusa? Isto possibilitaria a saída do garoto do seu campo de visão? O zoológico possuía normas de eutanásia ou de segurança para situações extremas? Fármacos anestésicos e profissionais treinados para uma situação de crise? São muitos questionamentos e poucas respostas para uma situação tão dinâmica e de múltiplos pontos de vistas, opiniões e decisões.

Considerações Finais

A atividade desenvolvida na primeira fase do curso de Medicina Veterinária do UNIBAVE atendeu o objetivo de provocar a discussão acerca do tema polêmico e

provocou um despertar de conceitos na disciplina de bioclimatologia e bem-estar animal.

Referências

BROOM, D.M. Indicators of poor welfare. **British Veterinary Journal**, London, v.142, p.524-526, 1986. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0007193586901090>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BROOM, D.M.; FRASER, A.F. **Comportamento e bem-estar dos animais domésticos**. Barueri, São Paulo: Manole, 2010. 438p.

BROOM, D.M.; MOLENTO, C.F.M. Bem-estar animal: conceito e questões relacionadas – revisão .(Animal welfare: concept and related issues – Review). **Archives of Veterinary Science** v. 9, n. 2, p. 1-11, 2004.

DUARTE, Livia Peretti. Os grandes conflitos interiores do homem contemporâneo: solidão, vazio e ansiedade. **Revista Educação**. Guarulhos, v. 5, n. 2, 2010.

FARACO, C. B. Interação Humano-Animal. **Ciência Veterinária nos Trópicos**, v. 11, n. 1, p. 31–35, 2008.

GLOBO COMUNICAÇÕES. **Gorila é morto após menino cair em área isolada de zoológico**. Rio de Janeiro: Globo comunicações: 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/natureza/noticia/2016/05/gorila-e-morto-apos-menino-cair-em-area-isolada-de-zoologico-nos-eua-20160529140003786892.html> - Acesso em: 12 jun.2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson: 2005.

MOLENTO, C.F.M. Bem-estar animal: qual é a novidade?. **Acta Scientiae Veterinariae**. n. 35, p. 224-226, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/actavet/35-suple-2/02-ANCLIVEPA.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

MOLENTO, C.F.M. **Repensando as cinco liberdades**. 2006. Disponível em: <<http://www.labea.ufpr.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NAPOLI, R.B. **Animais como pessoas? O lugar de animais na comunidade moral**. **Princípios Revista de Filosofia**. n.33, v. 20, p.47-78, 2013.

SAAD, C. E. P. et al. Bem-estar em animais de zoológicos. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v.40, p.38-43, 2011. Disponível em: <<http://www.sbz.org.br/revista/artigos/66256.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2016.

SANDERS, A. et al. **Uma reflexão sobre animais selvagens cativos em zoológicos na sociedade atual**. Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <<http://www.sorbi.org.br/revista4/artigo-sorbi-zoos.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

TENÓRIO, A. P. M., et al. **Bem-estar animal e a evolução do pensamento: de Aristóteles aos dias atuais.** 2013. Disponível em: < <http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R0289-3.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VOLPATO, G.L. Considerações metodológicas sobre os testes de preferência na avaliação do bem-estar em peixes. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v.36, p.53-61, 2007 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbz/v36s0/06.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

Dados para contato:

Autor: André Freccia

E-mail: andrefreccia@gmail.com

ARTE LITERÁRIA: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A COMUNIDADE

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais.

**Juliana Natal da Silva¹; Edina Furlan Rampineli¹; Vanessa Isabel Cataneo¹;
Viviani Zilli¹; Richard da Silva¹**

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: Este estudo tem como tema: produção literária. Apresenta a socialização de um projeto de extensão realizado no Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, em 2015, cujo objetivo é promover um concurso literário, envolvendo estudantes de diferentes níveis de ensino, pertencentes às escolas da região de abrangência do UNIBAVE e comunidade, em uma Atividade de Extensão, valorizando a produção poética de qualidade, estimulando e provocando a produção artístico-literária. O resultado final foi a publicação de uma obra literária contendo sessenta textos selecionados por uma comissão avaliadora, abordando os temas transversais: Desenvolvimento Sustentável; Cultura Afrodescendentes e Indígenas; Ciência e Tecnologia; A Ética e a Dignidade da Vida Humana.

Palavras-chave: Produção literária. Projeto de extensão. Arte e cultura. Temas transversais.

Introdução

O projeto literário desenvolvido pelo Centro Universitário Barriga Verde – Unibave busca a integração entre a universidade e a comunidade, por meio de um projeto de extensão que propôs a possibilidade e o incentivo aos indivíduos de diferentes faixas etárias, tais como crianças, jovens, adultos da comunidade acadêmica e comunidade externa, de escrever textos literários, viabilizando o acesso à cultura e ao conhecimento.

A produção da arte literária escrita também aprimora a leitura, o vocabulário, a linguagem e a expressão artística, além de amadurecer o pensamento do ser humano e, conseqüentemente, acaba sendo fundamental para o desenvolvimento cultural de um povo.

O projeto apresentado evidencia como as ações de extensão universitária funcionam como elemento de ligação entre a instituição de ensino superior e a sociedade em que se insere.

Neste contexto, faz-se necessário ressaltar que a extensão universitária viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade, pois oferece a possibilidade de socialização do conhecimento entre a academia e a comunidade, estreitando as barreiras existentes. Trata-se do relacionamento entre a teoria e a prática, ou seja, faz com que o conhecimento ultrapasse as salas de aula, indo além, permitindo o aprendizado também pela aplicação, fazendo e praticando.

Silva (1996) afirma que é por meio da Extensão que a Universidade vai até a comunidade, disseminando o conhecimento de que é detentora. A extensão universitária revela-se como uma obrigatoriedade constitucional disposta no artigo 207, da Constituição Brasileira de 1988 e dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e da gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988 apud SILVA, 1996, p.3).

Em decorrência disso, a extensão universitária precisa ser exercida por projetos de educação e ação social que aproximem a comunidade do meio acadêmico, contribuindo para o crescimento e fortalecimento da comunidade que está ao seu entorno.

Uma das classificações da extensão universitária é o projeto de extensão uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, podendo ou não, estar vinculado a um programa (MENEGON et al. 2013, p. 1269).

O projeto de extensão aqui desenvolvido está voltado à arte literária como uma possibilidade de integração entre a universidade e a comunidade, fundamentando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 no seu Art. 3º em que ressalta “a importância da arte nos princípios para ministrar o ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

O projeto também se embasa no Art. 43º da LDB que diz que a educação superior tem por finalidade o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico, bem como do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania. Outro item importante abordado no projeto foi a temática sobre a pluralidade cultural, especificamente ao que se refere à valorização dos grupos étnicos e culturais afro-brasileiros, que é uma das abordagens fundamentais na escola hoje. De acordo com a Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995, Art. 1º - institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de Ensino Infantil, Fundamental, Médio e, também, as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram (BRASIL, 1995).

Neste íterim, a poesia tem importância fundamental à formação crítico-reflexiva do sujeito-leitor, pois possibilita ao homem o encontro com a cultura humanística como espaço de revelação e reconhecimento do prazer, da fantasia e da realidade, além de propiciar ampla leitura e crítica dos valores vigentes na sociedade das atividades culturais e artísticas nas linguagens da arte.

Para Miriam Celeste Martins (1998, p.41),

A arte é uma forma de criação de linguagens - a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem cênica e a linguagem cinematográfica entre outras. [...] Na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sógnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artísticos e estéticos.

Com finalidade de estimular e provocar a produção artístico-literária entre os alunos dos diversos níveis de ensino, tais como Escola Barriga Verde, UNIBAVE, Escola de Educação Técnica Colônia Grão Pará, Azambuja e Invernada – e também da comunidade local (serão disponibilizadas 20 vagas para escolas de ensino médio da comunidade) – propõe-se o Concurso Literário FEBAVE e UNIBAVE, cujo foco é a simples contemplação da arte literária, valorizando a poesia, o conto, a crônica como

produção poética de qualidade que, além de ser prazerosa também é útil, pois proporciona conhecimento e deleite.

Este projeto intitulado **Concurso literário: poesias, contos e crônica**, propõe o envolvimento de estudantes de diferentes níveis de ensino, pertencentes às escolas da região de abrangência do UNIBAVE e comunidade em geral, em uma Atividade de Extensão, valorizando o poema, o conto e a crônica como produção poética de qualidade, que estimula e provoca a produção artístico-literária.

Para atender ao objetivo geral, delinear-se como objetivos específicos: estimular à prática de leitura e de produção de textos literários; favorecer o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, imaginação para a produção de um texto poético; oportunizar a interação das escolas da região das Encostas da Serra Geral, comunidade e UNIBAVE, por meio de uma Atividade de Extensão; e, valorizar a produção literária regional.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho foi desenvolvido no Centro Universitário Barriga Verde, envolvendo estudantes de diferentes níveis de ensino, pertencentes às escolas da região de abrangência do UNIBAVE e comunidade, em uma Atividade de Extensão, utilizando-se o tipo de pesquisa qualitativa.

Para a realização deste projeto de extensão, fez-se necessária a designação de uma comissão organizadora composta por profissionais do Unibave, envolvendo os setores: Pró-Reitoria de Ensino, Núcleo de Arte Educação, Biblioteca, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Comunicação e Marketing; Diretoria de Cultura e Eventos.

Esta comissão teve como propósito delinear a estrutura do projeto, desde o planejamento até à execução e avaliação. Também teve como compromisso a organização da obra literária para o seu lançamento em uma noite cultural.

Para a execução do projeto foram traçadas as seguintes etapas: a) Divulgação: aconteceu por meio de *marketing* direto, com visita e distribuição de *flyers* nas escolas; pelas mídias sociais e por *e-mail*, com o apoio da assessoria de Imprensa do Unibave; b) Inscrição: poderiam se inscrever estudantes pertencentes às escolas de nível Fundamental e Médio, mantidas pela Fundação Educacional Barriga Verde; estudantes pertencentes às escolas de nível Fundamental e Médio da região das Encostas da Serra Geral; acadêmicos e colaboradores do Unibave e comunidade em

geral que valoriza e contempla a poesia como arte. As inscrições foram efetuadas pelo site do www.unibave.net; c) Critérios de submissão: textos inéditos, originais e em Língua Portuguesa; envolvendo os temas transversais; Gênero lírico com liberdade para espécie (poesia, crônica e conto); Textos com extensão de até 1800 caracteres, em Word; d) Produções: cada participante poderia inscrever até três produções literárias, de modo que as produções fossem individuais; e) Seleção: as obras foram julgadas por profissionais de reconhecida competência na área literária, artística e cultural da FEBAVE, bem como os diretores das escolas participantes e integrante da Academia Orleanense de Letras em uma tarde especial no UNIBAVE. Foram selecionados sessenta trabalhos para compor o livro intitulado: *Concurso Literário: POESIAS, CONTOS E CRÔNICAS*; f) Cronograma: de Inscrições, seleção dos trabalhos, divulgação dos trabalhos selecionados, ensaio para apresentação dos trabalhos selecionados, lançamento do livro.

Resultados e Discussão

Com a execução de todas as etapas do projeto, viabilizou-se a produção de uma obra literária contendo sessenta textos selecionados, os quais abordaram os temas transversais: Desenvolvimento Sustentável; Culturas Afrodescendente e Indígena; Ciência e Tecnologia; A Ética e a Dignidade da Vida Humana.

Para o lançamento desta obra, no dia 27 de outubro de 2015, aconteceu uma noite cultural, tendo como local o Centro de Vivências da instituição de ensino. Nesta noite houve o lançamento da obra e a declamação de alguns textos publicados. Todos os autores e seus familiares foram convidados a participar, o que resultou em um momento de aproximação e troca de experiências entre a universidade e a comunidade.

As figuras a seguir apresentam momentos da noite cultural com a participação dos autores da obra literária e que culminou na conclusão do projeto de extensão.

Figura 1 – Declamação de um poema por uma autora.



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

Além das declamações, a noite cultural teve apresentações culturais de dança, quais foram exibidas por grupos de dança do Unibave e da Escola Barriga Verde – EBV, mostrando a integração da arte por diferentes contextos.

Figura 2 – Apresentação de dança



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

A figura 3 mostra a participação dos autores que prestigiaram a noite cultural, juntamente com a comissão organizadora do projeto e representantes da universidade e convidados da comunidade.

Figura 3 – Noite Cultural com Lançamento do livro



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

Para a Pró-Reitora de ensino do Unibave,

Dedicar tempo à poesia, aos contos e às crônicas é dedicar tempo para navegar entre a realidade e a imaginação, expressar vivências, alegrias, tristezas, temores, desejos, ilusões e aspirações. É por meio dessas produções que as palavras ganham sentido, especialmente, quando, em seu conjunto, expressam o que somos ou aquilo que gostaríamos de ser e como percebemos ou gostaríamos que se constituísse a realidade que ultrapassa as fronteiras de nosso mundo interior. / As produções que formam parte desta obra navegam entre a sustentabilidade planetária, a valorização das culturas afrodescendente e indígena, a ciência, a tecnologia, a ética e a dignidade da vida. Incorporadas aos textos, essas temáticas contemporâneas e emergentes, recorrem ao passado, auxiliam na compreensão do presente e nos ajudam a imaginar um futuro que nos aproxima pelo desejo de preservar a vida, por meio do respeito à diversidade e ao desenvolvimento de uma consciência planetária. / São mais amplas que textos isolados. Elas são itinerários que nos conectam com equívocos e acertos e elucidam um futuro dependente de nossas intenções e ações. Que ele se constitua por muitas poesias, contos e crônicas, que possam caracterizar uma realidade traduzida por ações sustentáveis e convivências éticas e solidárias (ZWIEREWICZ, 2015, p 7 e 8).

Ainda para Zwierewicz (2015), o resultado maior está na composição da obra que é o reconhecimento ao tempo dedicado às palavras que se conectam em forma de poesias, contos e crônicas para construir no presente o futuro que queremos. Ela é o reconhecimento aos trabalhos produzidos dos pela Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE) e suas mantidas, bem como das comissões que oportunizaram um movimento de sistematização, avaliação e difusão de produções merecedoras, agora,

do tempo que a ela dedicaremos para navegar entre a realidade e a determinação de intervir para a construção de um futuro possível.

Esta proposta tem como propósito o despertar do participante para a produção do texto artístico que mergulha sobre os diversos gêneros textuais: poesias, contos e crônicas. Esses textos selecionados foram publicados em uma obra literária, cujo lançamento ocorreu em uma noite cultural, na qual os autores classificados tiveram a oportunidade de apresentar suas produções literárias para a comunidade interna e externa.

Considerações Finais

O projeto Concurso Literário: Poesias, Contos e Crônicas, promovido pelo Unibave, edição 2015, teve como principal finalidade estimular e provocar a produção artístico-literária entre alunos dos diferentes níveis de ensino da nossa região.

Ao todo, em torno de 200 trabalhos foram inscritos envolvendo colaboradores da Febave, acadêmicos e egressos do Unibave, alunos da Escola Barriga Verde e Orleans; Escola Técnica Agrícola Colônia Grão-Pará e Vale da Uva Goethe de Azambuja, Urussanga e escolas públicas dos municípios das Encostas da Serra Geral: Escola de Educação Básica São Ludgero; Centro Educacional E Profissional Lydio De Brida, de Urussanga e E.E.B. Samuel Sandrini, de Orleans. Percebe-se que a iniciativa tomou corpo e visibilidade em todos os segmentos da instituição e nos municípios do seu entorno.

O concurso cumpriu com o objetivo expresso em seu regulamento: a contemplação da arte literária, valorizando a poesia, o conto e a crônica como produção poética de qualidade que, além de ser prazerosa, estimula a criatividade, proporcionando possibilidades de conhecimento. Procurou, por meio da produção de textos literários, desenvolver e promover o processo criativo, o domínio da leitura e o juízo crítico, condições indispensáveis à formação do indivíduo e o exercício da cidadania.

Com este projeto de extensão deu-se oportunidade ao público interno e externo expressarem seus sentimentos, com criatividade e sensibilidade. O envolvimento da comissão organizadora demonstrou comprometimento e seriedade na escolha do tema, na composição da Comissão Julgadora, que teve como responsabilidade selecionar sessenta trabalhos. Além de analisar os trabalhos, uma preocupação da comissão foi quanto ao plágio, atitude tentadora no mundo atual. Esta foi uma das

tarefas mais difíceis, para a Comissão que procurou ser a mais imparcial e justa possível, tendo o cuidado de analisar criteriosamente cada trabalho. Um trabalho de conscientização deve ser feito nas escolas com seus estudantes, que muitas vezes não tem consciência da gravidade de se apropriar de um trabalho, sem dar créditos ao verdadeiro autor.

Importante ressaltar que por meio deste projeto houve a aproximação da universidade com a comunidade externa, pois além dos poetas, artistas, escritores que se dedicaram na escrita e tiveram seus trabalhos selecionados, também houve a participação de outros membros da comunidade que prestigiaram a noite cultural.

As produções selecionadas remetem a muitas reflexões e tomada de consciência acerca do tema proposto. Elas demonstram que os autores saíram da sua zona de conforto, ousaram e expuseram seu sentimento, por meio da arte. Para finalizar um pensamento de William Shakespeare, *“Toma das asas de mercúrio e passa daquele ponto ao outro, daquele cujo sol se põe”*.

Referências

ARAÚJO, Francisco de Paula; CASIMIRO, Lilian Cristina. da S. R. **A importância dos projetos de extensão universitária na formação de cidadãos leitores.** Disponível em: < <https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos5.pdf>> Acesso em 30 de junho de 2016.

BRASIL, Artigo 207 da **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998** sobre o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 02 de set 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, 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. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 10 ago. 2016.

MENEGON, Rodrigo Rodrigues, et. al. **Projetos de extensão:** um diferencial para o processo de formação. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, UNESP - Presidente Prudente – SP. 2013. Disponível em: < <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educação/>>. Acesso em 30 jun. de 2016.

SILVA, J.N. e SILVA, Richard. **II Concurso Literário: poesias, Contos e Crônicas.** 2ed. Orleans: Febave, 2015.

SILVA, Oberdan Dias da. **O que é extensão universitária?** Disponível em <<http://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>> Acesso em: 30 jun. 2016.

Dados para contato:

Autor: Juliana Natal da Silva

E-mail: juliana.artes@unibave.net

AS DIFERENÇAS CULTURAIS NAS ESCOLAS DO FUTURO: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ABERTURA

Pensamento complexo e educação do futuro

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana¹; João Henrique Suanno¹

¹ Universidade Estadual de Goiás

Resumo: O paradigma newtoniano-cartesiano baseia a escola contemporânea como instituição fundamentalmente excludente. Em contrapartida, o objetivo deste estudo é propor o paradigma da complexidade como base para uma escola do futuro, capaz de construir relações inclusivas a partir das diferenças culturais. Optou-se por uma breve revisão da literatura, apoiada na abordagem de pesquisa qualitativa, o que possibilitou articular e sistematizar perspectivas de autores que refletem sobre a relação entre escola e cultura, bem como sobre o paradigma da complexidade. O pensar complexo é fundamentalmente aberto à diversidade, possibilitando pensar a educação e as escolas do futuro como instituições de humanização e nas quais interage a partir e com as diferenças. Consideramos que a relação profícua com as diferenças não é questão periférica para uma escola do futuro; é sim um eixo central e urgente de uma educação que emerge do paradigma da complexidade.

Palavras-chave: Educação escolar. Diferenças culturais. Complexidade.

Introdução

As antigas divisões mentais com as quais organizávamos o mundo em partes estanques mostram-se incapazes de explicar a dinâmica da sociedade hodierna. As profissões têm novas possibilidades de tempo e espaço. Projetos e acordos, os mais diversos, são feitos a nível mundial, estruturando redes de tomada de decisão e de disseminação de alterações sociais. Guerra e a paz são produzidas no âmbito global e discutidas em assembleias com representantes políticos de distintas partes do mundo.

O local começa a ser percebido como parte constituinte do global. As populações nacionais são hoje compostas por cidadãos de todo o mundo. Pessoas de distintas origens geográficas e culturais deslocam-se para novos territórios e hibridizam suas identidades. As diferenças dos “outros” estão mais perto de “nós” na medida em que os limites geográficos começam a ser borrados pela aproximação virtual e física, promovida por movimentos migratórios causados por diferentes

motivos. O contato cada vez mais próximo e volátil com as diferenças nos obriga a pensar na convivência pacífica, harmoniosa e produtiva, se quisermos ao menos sobreviver como espécie plena de vida.

Todavia, ainda pensamos por oposição, concebemos o mundo numa estrutura em que o “eu” só existe por meio da exclusão do “outro”. A diferença nos incomoda. Somos incapazes de pensar a complementaridade do contraditório. A lógica que baseia nossa compreensão da realidade separa bom “ou” ruim, feio “ou” bonito, certo “ou” errado. Eliminamos a possibilidade de ambivalência, de relação entre as diferenças e de possibilidade da igualdade na diferença ao raciocinar sempre em binarismo, em exclusão. Inclusive nossa educação escolar é pensada e praticada neste sentido, perpetuando a exclusão e a discriminação das diferenças culturais.

Neste contexto, o objetivo do presente trabalho é propor o paradigma da complexidade como base para uma escola do futuro que construa relações positivas com as diferenças culturais. Para tanto, recorreremos à discussão sobre as bases do paradigma que permeia a lógica excludente da educação, a saber o paradigma científico tradicional, produzido na modernidade ocidental e estruturante da escolarização contemporânea.

O paradigma newtoniano-cartesiano e a lógica excludente na educação

Os recentes conflitos humanitários ocorridos entre países europeus e imigrantes asiáticos e africanos são um exemplo da presente incapacidade de abraçar a diversidade étnica mundial sob uma ótica planetária. Demarcamos linhas divisórias entre os seres humanos e subalternizamos aqueles que colocamos como alheios à nossa particular visão de mundo. Recortamos o planeta em zonas colonizadoras e colonizadas, onde há humanos e subumanos, respectivamente; consideramos o diferente como desigual e o excluímos.

A própria percepção do “outro” não-ocidental, decorrente dos contatos intercontinentais proporcionados pelas grandes navegações, foi marcada pela inferiorização construída pelo Ocidente. É o colonialismo que funda o modelo de relação entre as diferenças dos seres humanos. A consciência de que a humanidade é “ [...] planetária se abre e se desenvolve ‘em’ e ‘pela’ violência, destruição, escravatura, exploração feroz da América e da África” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 69). O “outro” então descoberto também é humano, mas não como o “superior” humano ocidental. Em outras palavras:

Ao mesmo tempo em que se reconhece a unidade da espécie humana, tende-se, por sua vez, a compartimentá-la em raças hierarquizadas em superiores e inferiores. [...] a centralidade do ocidente nega a condição de homem plenamente adulto e racional ao “atrasado”, e a antropologia européia identifica os povos arcaicos não como “bons selvagens”, mas como “primitivos” infantis (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 73).

Na era planetária também desponta o paradigma científico newtoniano-cartesiano ocidental como fundamento da razão e do progresso almejados na modernidade. Neste paradigma, o mundo é concebido como uma máquina, composto de objetos distintos e separados. É uma visão mecanicista, determinista e objetiva sobre a realidade. As transformações naturais e sociais são pensadas em relações de causa-efeito, empiricamente comprováveis e matematicamente calculáveis. O paradigma tradicional de ciência também opera a cisão entre corpo e mente, razão e emoção, materialidade e espiritualidade, sujeito e objeto de conhecimento (MORAES, 2012).

Fundou-se o império do racionalismo, onde reina soberano o pensamento por oposição, a lógica da exclusão e do domínio sobre a natureza considerada como coisa. Apesar de sua validade para o desenvolvimento técnico e científico da humanidade nos últimos séculos, este paradigma se mostra insuficiente diante do desafio atual de convivência entre as diferenças culturais. A unicidade é nossa regra de pensar e a partir dela compartimentalizamos o mundo. Se antes da modernidade a devoção era voltada a um Deus invisível, a partir deste momento a veneração volta-se para a ciência e suas promessas de um futuro ilimitado, calcado no progresso e na ordem possibilitadas pela racionalidade (MOSÉ, 2012).

Segundo Alves (2013, p. 62-63)

[...] foi basicamente a partir da teoria cartesiana que o homem aprendeu a dividir, a fragmentar para estudar, para vigiar, controlar, hierarquizar, classificar, rotular por ordem de importância, preço, valor. Tornou-se dominador, dotado de razão, esqueceu-se de seu coração. Fez-se senhor do destinado e desejoso de tornar-se também mestre da natureza, esqueceu-se que a ela pertencia, que dela faz parte. Tomado pelo poder, achou-se no direito de ser dono de tudo e de todos, inclusive de outros homens. [...] estabeleceu-se categorias étnicas, econômicas, de gênero, religião e até mesmo na educação tudo se dividiu, se fragmentou.

Na busca por superar a crença no mito, a razão ocidental se estrutura como um pensamento lógico pretensamente capaz de alcançar a verdade permanente. Para tanto, o discurso racional exige a negação do seu contrário, do que lhe é exterior e diferente – o fluxo das sensações, das paixões, do corpo e da loucura. De acordo com Mosé (2012, p. 132) “[...] o que o discurso racionalista quer eliminar é tudo que seja outro, exterior, desconhecido, escuro, mudança, morte”. Neste sentido, a lógica racional é, por princípio, “[...] o modelo primeiro de inserção [de si mesma como verdade] e exclusão [do que lhe é exterior], e por isto mesmo serve de base para todos os outros modos de exclusão vigentes” (MOSÉ, 2012, p. 119). A persistente incapacidade de conviver com a diferença e de pensar o mundo por meio da pluralidade e não da unicidade é resultante do modelo de ciência da modernidade ocidental.

Descarta-se o que de fato existe na realidade: o constante fluxo, a interação dinâmica, o movimento, o devir, a paixão, a inconstância. Ao negar tais aspectos o pensamento racionalista nega a possibilidade de construir uma sociedade inclusiva; estabelece um futuro de progresso ordenado pela normatização a partir dos padrões da “superioridade” do homem racional ocidental, pela separação entre vida e morte, corpo e espírito, paixão e razão; é uma disjunção entre o “eu” e o “outro” – o fundamento da exclusão da diferença.

A escola tal como a conhecemos e concebemos atualmente é assentada neste modelo de ciência, no paradigma newtoniano-cartesiano da modernidade ocidental (MORAES, 2012). A escolarização pública e obrigatória emergiu no contexto da modernidade como instituição organizada para socializar crianças e jovens no alinhamento à construção de um mundo baseado na ideia de progresso proporcionado pela técnica e pela ciência. O papel da escola neste contexto é difundir conhecimentos científicos básicos necessários para que as pessoas sejam incorporadas à realidade social do modo de produção capitalista.

É no século XX que a escola passa a ser mundialmente massificada. É uma escola de massas, que abrange um número cada vez maior da população; é uma escola uniformizada no engessamento das concepções e práticas pedagógicas mesmo diante de diferentes realidades e multiplicidade de aprendizes. A escola se espalha como instituição que oferece a esperança da construção de um futuro melhor para o indivíduo, para as famílias, para as classes populares e dominantes, para a ciência e para a sociedade como um todo. É uma escola das promessas, como diz

Canário (2007, p. 11, grifos do autor): “O século XX marcou o triunfo decisivo da escolarização, cujo desenvolvimento foi suportado e acompanhado por um conjunto de promessas que tem origem no Século das Luzes e que associam *escola, razão e progresso*”.

O paradigma newtoniano-cartesiano marca indelevelmente a educação escolar atual fragmentando os processos pedagógicos e as relações entre os conhecimentos e entre os sujeitos educadores e educandos. Como resultado deste modelo de ciência agora insuficiente revela-se

[...] a existência de uma patologia na escola, de uma cultura que, ao excluir o sujeito privilegiando apenas os conteúdos, não reconhece a complexidade presente nos processos de ensino e aprendizagem e nas demais relações humanas. Uma patologia que fragmenta o ser humano ao negar suas emoções, seus desejos, seus sentimentos e afetos, suas dimensões globais constitutivas do operar de cada ser aprendente. Ao conceber um mundo sem sujeito, ao excluir a subjetividade humana priorizando apenas os conteúdos, ao não reconhecer a inteireza do ser presente no ato de aprender, estamos apoiando o ato didático apenas em uma única visão ou dimensão da realidade, em uma realidade falsamente objetiva e independente do ser, do viver/conviver nos espaços educacionais (MORAES, 2015a, p. 17-18).

Nota-se que a base paradigmática da educação assentada na racionalidade moderna implica em concepções e ações pedagógicas compartimentalizadas, puramente lineares e mecânicas, tratando os conteúdos de maneira hiperespecializada, estanque e desconectada da realidade sociocultural do aluno e da sociedade em geral.

Procedimento metodológicos

Partindo da discussão teórica esboçada, propomos uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com a finalidade de pensar o paradigma da complexidade como base para uma escola do futuro que construa relações positivas com as diferenças culturais.

Dada a densidade da problemática educacional em geral e do assunto explorado neste trabalho, consideramos que é necessário ter uma orientação metodológica que ultrapasse a lógica da ciência positivista. Partimos, então, do pressuposto de que “O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Isso significa que ao

abordar a temática deste trabalho não é possível afastar a autoria dos contextos que a envolvem em diversas dimensões. Logo, a construção teórica apresentada aqui não tem caráter de verdade, mas de produção transitória emergente da reflexividade dos sujeitos pesquisadores. É neste sentido que o trabalho se alinha à abordagem qualitativa de pesquisa. Flick (2009, p. 23) afirma que a pesquisa qualitativa consiste

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Cabe salientar ainda que, de acordo com Minayo (2010), uma investigação científica que se pretende qualitativa aceita que a ciência não é neutra nem isenta de subjetividade e busca superar visões dogmáticas. Por isto, a autora indica a necessidade de contextualização, consideração da historicidade dos fatos sociais e dos grupos estudados, inclusão de espaços formais e informais como matrizes das vivências dos sujeitos e abertura aos consensos, conflitos, subordinações e resistências do contexto investigado.

Neste contexto, revisitar a produção científica sobre a questão estudada é fundamental para não apenas reiterar o que já foi produzido, mas explorar possibilidades de articulação entre diferentes autores para propor outros olhares sobre um determinado assunto (FLICK, 2009). O presente trabalho faz este exercício metodológico de revisão de parte da literatura produzida nas últimas décadas sobre diferenças culturais na educação e complexidade a fim de propor articulações entre as duas perspectivas.

Assim, revisitamos principalmente a produção de Candau (2010; 2012) que tem se mostrado expoente no contexto brasileiro no que concerne a problematizar a relação entre escola e cultura. Além disto, para dialogar com o paradigma da complexidade buscamos dois dos principais autores difundidos atualmente no Brasil, a saber Morin (2000) e Moraes (1996; 2012; 2014; 2015a; 2015b).

A partir da revisão destas produções, podemos destacar a seguir a problemática relação entre escola e diferenças culturais como resultante da lógica excludente da racionalidade ocidental. Depois apresentamos a fertilidade do paradigma da complexidade para pensar a educação e as escolas do futuro abertas

às diferenças culturais. Por fim, consideramos que uma educação humanizadora preocupa-se com as diferenças ao mesmo tempo em que é transformada por estas.

Resultados e discussão

A escola na era das diferenças: a urgência de novos paradigmas

Conforme Canário (2008, p. 78), nos últimos anos a escola que carregava as promessas da modernidade passou a ser a escola das incertezas. Neste contexto, “[...] o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de seleção” (CANÁRIO, 2008, p. 78). No estado de Goiás, 71,7% dos professores pesquisados por Assis (2012, p. 124) afirmaram que a “[...] mudança no perfil dos alunos” é uma das principais modificações que a docência enfrenta atualmente.

Quiçá estejamos na era das diferenças, num tempo em que os sujeitos e grupos que historicamente foram considerados “diferentes” buscam se afirmar e receber reconhecimento positivo diante dos – e contra os – padrões sociais hegemônicos, inclusive no contexto escolar. Sem dúvidas, a democratização crescente do acesso à escola proporciona a entrada de sujeitos advindos de contextos socioculturais socialmente subalternizados, como negros e indígenas.

Nesta “era das diferenças”, o sistema escolar anteriormente fechado a uma elite específica, com a abertura para a “igualdade de oportunidades”, abrange novos sujeitos que nem sempre se veem reconhecidos no modo de organização escolar e na seleção de conteúdos operada no currículo. Apesar do acesso de sujeitos diferentes, a escola ainda não se baseia na diversidade, ocasionando conflitos sérios como a violência e a evasão escolar. De acordo com Sodré (2012, p. 23-24)

A monocultura do saber está por trás da crescente violência nas escolas frequentadas por jovens provenientes de classes economicamente subalternas ou de famílias de imigrantes, assim como pode responder também pelo fracasso do ensino e pelas altas taxas de evasão escolar em tais casos.

Fica evidente que a conturbada relação entre escola e diferenças culturais é produto da verdadeira essência desta instituição. Por ter como base um padrão único de pensamento, uma única mentalidade herdeira da racionalidade moderna excludente, a escola, ao se abrir obrigatoriamente para a universalidade dos sujeitos

com suas diversidades, choca-se com a pluralidade que estes trazem contra a sua unicidade estrutural.

Afinal, mesmo aberta à diversificação do alunado, a escola permanece assentada no paradigma científico tradicional, caracterizado pela sobreposição cultural da Europa sobre o restante da humanidade. Derivada da lógica de desenvolvimento presente no pensamento da modernidade, Morin (2000, p. 69) alerta que “[...] a onda técnico-industrial sobre o globo tende a suprimir muitas das diversidades humanas, étnicas e culturais”.

A aversão às diferenças culturais é característica profunda da escola contemporânea, na medida em que esta ainda se encontra basilarmente fixa nos padrões estabelecidos no paradigma da modernidade ocidental. Para Candau (2010), o contexto social modificou-se, mas a escola continua congelada, desconectada das transformações sociais e científicas. A educação ainda tem “[...] características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à perspectiva iluminista” (CANDAU, 2012, p. 51).

Este modelo de escola monocultural deriva fundamentalmente do paradigma de ciência que baseia a escola, pois este é racista e excludente. Santos (2009) afirma que a hegemonia científica proveniente do pensamento moderno ocidental é avessa à produção epistemológica das zonas populacionais historicamente colonizadas. Produzindo o “outro” como incapaz na esfera do conhecimento, nega-se radicalmente a humanidade deste. Humano é somente o ser dotado de cognição e de criação intelectual, o que não é privilégio do colonizado, e sim do colonizador ocidental.

Para superar esta lógica excludente, mais do que um reconhecimento discursivo das diferenças, a educação precisa promover uma dinâmica de encontro entre as culturas. Mas este encontro diz respeito a mais do que as formas de manifestação cultural. É um encontro com a cultura enquanto potência fundante de sentido para a existência humana, uma sensibilização para com a capacidade humana de criar diferentes culturas. Neste sentido, é necessário pensar a educação a partir de outros paradigmas que incorporem as diferenças como valor positivo, que não sejam fundados na exclusão, na oposição, mas na inclusão, na abertura, na diversidade e numa lógica de movimentação dinâmica e híbrida da realidade. Consideramos que o pensamento complexo é um paradigma fértil neste sentido, como apontaremos a seguir.

A abertura às diferenças no paradigma da complexidade

Albert Einstein, no início do século XX, constatou que o que antes considerava-se apenas massa era também energia dinâmica, levantando a concepção do mundo em constante movimento, fluxo de energia e processo de mudança. A Teoria da Relatividade e a Teoria Quântica acabaram de esfacelar a visão de mundo puramente racionalista, mecanicista e determinista de Descartes e Newton. A partir daí foi possível construir uma visão de mundo mais ampla, onde inter-relacionam-se as várias dimensões do mundo natural, a exemplo da massa e da energia. Além disso, como transformação principal, teve-se a compreensão de totalidade, da não-fragmentação decorrida do permanente movimento (MORAES, 1996; 2012)

A nova percepção do mundo reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, as separações mente/ corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a *existência de interconexões* entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Não há separatividade, inércia ou passividade em nada neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações. Esta visão nos leva a compreender *o mundo físico como uma rede de relações* e não mais como uma entidade fragmentada (MORAES, 1996, p. 61).

O que anteriormente era visto como mecânico, unidimensional, é substituído pela multidimensionalidade, pelas interações em variados níveis de realidade. A causalidade não é determinante, mas probabilística. Ordem e desordem dialogam, a realidade é dinâmica, retroativa, autoeco-organizada. São superadas as dualidades “sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, indivíduo/contexto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente, dentre inúmeras outras” (MORAES, 2015, p. 5).

Emerge a complexidade compreendida como a lógica constituinte do pensamento pertinente para o mundo e para a ciência atual. Complexo se refere àquilo que é tecido junto, entrelaçado, emaranhado, que não pode ser fragmentado. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 44) afirmam:

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é

efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável.

Portanto emerge no pensamento complexo a relação com o outro, com a diferença e a diversidade. Pensar no paradigma da complexidade é aceitar a diversidade como princípio fundante da vida natural, social e humana, pois o complexo só existe no diverso. Onde há apenas “um” elemento não há complexidade. Para que haja entrelaçamento, tessitura, é imprescindível haver diferenças. Pensar o mundo numa ótica complexa é pensar na diversidade.

Logo, contra a hegemonia derivada da ciência clássica ocidental

[...] já não podemos continuar repetindo saberes apenas originados em um determinado continente, em um determinado lugar, em um determinado circuito considerado por muitos como sendo o único e oficial. Muitos desses circuitos estão enferrujados, oxidados, resistem às mudanças, ao novo e às transformações necessárias. Nossa ciência ocidental continua sendo eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica. Em realidade, precisamos criar uma ciência que leve em consideração o saber local dialogando com o saber global, a intuição feminina dialogando com a racionalidade sensível, atenta e cuidadosa, uma ciência que nasça do continente sul-americano, um “Pensamento do Sul” [...] Um pensamento do hemisfério sul, nutrido também por nossas raízes mestiças, por nossa cultura e espiritualidade (MORAES, 2014, p. 26).

Se a lógica emergente do pensamento complexo não suporta a pretensão de universalidade e superioridade dos saberes ocidentais, cria espaço de movimento e interação com as diferenças culturais e a complexidade inerente a todo o globo. Ao propor a educação para o futuro, Morin (2000) destaca as culturas como construção inerente a toda a humanidade. Por isto, “[...] é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade” (MORIN, 2000, p. 57).

No pensamento complexo aceita-se a diversidade, uma cultura e outra, um sujeito e outro, sem classificações e exclusões derivadas da centralidade no uno. Morin (2000, p. 55, grifos do autor) ratifica:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há

uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas.

Como o autor expõe, a diversidade não é fato superficial do mundo. Pelo contrário, é fator constituinte da realidade, e impõe-se como um princípio da vida, que rege a humanidade e todo o universo. A multidimensionalidade humana, aceita no pensamento complexo, é também a diversidade enquanto vetor central dos sujeitos e de suas relações.

Conforme Moraes (1996), a partir desta compreensão é possível modificar a educação escolar, substituindo a compartimentação pela integração, promovendo políticas públicas não fragmentadas e uma visão multidimensional do educando e do ato educativo. Na base deste novo pensamento estão a complexidade e, portanto, a aceitação das diferenças. De tal modo, abraçar a diversidade é também colocar como urgente o reconhecimento da importância do outro. Isto porque uma educação nesta visão promove nos sujeitos o conhecimento de si mesmo, do outro e do meio em que está inserido.

Compreende-se as diferenças não mais como oposições, desigualdades a partir da referência em um padrão único. O mundo é unificado no sentido de relações e não de homogeneização. Portanto, todos dependem de todos, das complexidades existentes entre tudo que existiu, existe ou está por existir. Ao mesmo tempo, enxergar o todo interconectado não implica em desconsiderar ou desvalorizar as diferenças, mas incluí-las em constante relação e reconstrução.

Morin (2000) compreende que o etnocentrismo, o sociocentrismo, o racismo e a xenofobia advêm de uma visão ego-sócio-cêntrica da realidade, em que não se percebe a complexidade, apenas a redução do olhar e do saber. No oposto, emerge uma ética de complementariedade, uma ética da compreensão entre os diferentes sujeitos presentes na educação.

A educação inspirada a partir daí é ativa, dinâmica, criativa, mediadora. É também baseada na aceitação da diversidade e da complexidade. A vida com suas tensões e diferenças é promovida. Para Moraes (1996, p. 68):

É um novo modelo de escola que derruba suas paredes, que salta além de seus muros, revelando um aprendizado sem fronteiras, limites de idade, pré-requisitos burocráticos, traduzindo uma nova relação de abertura com a comunidade e reconhecendo a existência de novos espaços do conhecimento. Uma escola sem paredes, uma "escola expandida", que cria novos espaços de convivência e aprendizagem.

É, por assim dizer, uma escola do futuro, uma educação do futuro. Mas não é uma escola futurística como simples incorporação de artefatos tecnológicos ou a constante inovação didático-pedagógica apenas pelo sentimento de novidade. Uma escola do futuro está para além da otimização do modelo escolar atual ou de reformas superficiais. Trata-se de uma alteração profunda no modelo escolar, uma transformação basilar, isto é, uma transformação paradigmática que não nega as contribuições do paradigma newtoniano-cartesiano, mas que reconhece sua atual insuficiência e busca ultrapassá-lo pela abertura a novos paradigmas.

Como uma transformação radical, no sentido de atingir as raízes da escola atual, a escola do futuro é a proposição de escolas do futuro com distintas possibilidades de organização pedagógica, curricular, arquitetônica, espacial, temporal e administrativa – é a criação de modelos que sejam não-modelos, pautados na não-massificação e na não-uniformização. Estas escolas para o futuro quando emergentes do paradigma da complexidade se preocupam com as diferenças culturais como riqueza constitutiva da vida e da educação. A relação profícua com as diferenças não é questão periférica para uma escola do futuro; é sim um eixo central e urgente de uma educação que emerge do paradigma da complexidade.

Esta educação incorpora as diferenças culturais como dimensão positiva da realidade e da escola, se pauta na diversidade não para obstruir as potencialidades individuais e sim para impulsionar o desenvolvimento cultural, social, intelectual, psicológico, emocional, político, físico e profissional, enfim, humano, de cada aluno e da sociedade. Pensar em escolas do futuro neste sentido é ter sempre presente que uma educação que nega ou discrimina as diferenças não é uma educação autêntica, não é a educação da qual precisamos para humanizar o humano, pois como aponta Alves (2013, p. 61)

[...] é na relação intersubjetiva de nossas diferenças que se possibilita o desengessamento de padrões cristalizados de pensamento e beneficiam com isso, nosso potencial de criação e recriação, nosso poder de autoria de vida e pensar flexível e criativo [...] a diversidade cultural e o diálogo entre diferentes seres com suas diversidades físicas, étnicas, emocionais e culturais contribuem para o surgimento de novas formas de relação do humano, consigo, com o outro e com a natureza.

Nesta perspectiva, uma educação do futuro é uma educação que humaniza os seres humanos em meio às diferenças, que considera as singularidades individuais e socioculturais como importante valor produzido pela humanidade. Trata-se de uma educação outra, em que a distinção dos atuais processos educativos esteja a nível profundo e não apenas na incorporação de novas metodologias ou discursos considerados politicamente corretos.

Considerações finais

Neste trabalho problematizamos a relação entre as diferenças culturais e a escola com a finalidade de propor uma nova base paradigmática que permita pensar em uma escola do futuro. Mesmo num tempo em que as diferenças se encontram e se hibridizam com mais intensidade e constância, a educação escolar permanece calcada no paradigma newtoniano-cartesiano que é por essência excludente. Como resultado, a escolarização contemporânea em geral tem uma relação negativa, uma relação de oposição, de exclusão para com a diversidade cultural que é cada vez mais visível na sociedade e no sistema educacional.

Ao tratar a diferença como desvio, a escola desumaniza e enfraquece a potência criativa dos indivíduos e da humanidade como um todo. Portanto, para refundar a educação a fim de que seja mais humana e humanizadora é urgente discutir outros paradigmas que abracem as diferenças, como é o caso do paradigma da complexidade. O pensamento complexo aceita e promove a diversidade humana em suas diversas dimensões, incluindo as diferenças culturais como riqueza ao mesmo tempo múltipla e universal. Com base no paradigma da complexidade consideramos que as escolas do futuro devem abranger as diferenças culturais como eixo central.

Uma educação para o futuro pensada desde a complexidade promove a aceitação das diferenças, como afirma J. H. Suanno (2010, p. 223): “Aceitar incondicionalmente um ao outro é não colocar condições para que a convivência se estabeleça”. Isto diz respeito a abraçar a diferença, a construir pontes no lugar de

muros, primar pelo que há de comum entre “nós” e os “outros”, promover a paz e não a guerra. De acordo com J. H. Suanno (2016, p. 83), “o que nos assemelha é a nossa diferença”. Ou seja, a única igualdade entre os humanos é o fato de que cada um é diferente, o que nos leva a construir uma educação que preze pelo “aprender a conviver com a diversidade” (SUANNO, J. H. 2016, p. 91).

As escolas do futuro não devem ser construídas no amanhã, mas no hoje, num urgente agora que reflita sobre as barbáries históricas causadas pela exclusão das diferenças e que, ao mesmo tempo, se projete para um futuro em que a solidariedade, a cidadania planetária e a convivência mutuamente respeitosa sejam concretizadas. Na análise de Alves (2013, p. 66), uma escola que legitima a diversidade explora e nutre “a solidariedade, a criatividade e o sentimento de compartilhar natural do humano. Ainda neste sentido, a escola alterada por uma concepção positiva das diferenças transforma-se e ilumina e transforma a vida ao seu redor. A educação escolar do futuro é reinventada a partir das diferenças culturais; e as diferenças que passam a ser constitutivamente e profundamente incorporadas na escola resultam na constante transformação da instituição.

Referências

ALVES, Maria Dolores Fortes. Da “deficiência” a resiliência: refazendo a tessitura da vida. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol (Orgs.). **Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação**. Goiânia: UEG, 2013. p. 59-70.

ASSIS, Lúcia Maria de Assis. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, mai./ago. 2008.

_____. **A escola tem futuro?: das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s). In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, a. 16, n. 70, abr./jun. 1996.
- _____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- _____. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- _____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papyrus, 2015a.
- _____. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Terceiro Incluído**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2015b.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- _____. Por que uma escola criativa? **Polyphonía**, v. 27, n. 1, jan./jun., 2016.

Instituição de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior – CAPES

Dados para contato:

Autores: Jonathas Vilas Boas de Sant’Ana

E-mail: jonathasvilas@hotmail.com

AVALIAÇÃO DO MODELO DE ACESSIBILIDADE PARA O GINÁSIO MUNICIPAL DA CIDADE DE LAURO MÜLLER

Políticas públicas de atenção à diversidade

Gabriel Siqueira Sombrio¹; Júnior Serafim Corrêa¹; Matheus Pereira¹; Tatiane Cardoso Velho¹; Thiago Pottmeier Meurer¹

¹.UNIBAVE

Resumo: É notável que, atualmente, a preocupação com o acesso de pessoas deficientes e com dificuldades motoras vem em constante crescimento na sociedade em geral. O presente estudo buscou apresentar o Centreventos Nelson Righetto, localizado na cidade de Lauro Müller/SC, como modelo de ginásio poliesportivo com as condições mínimas necessárias de acessibilidade, já que, muitos locais destinados a atividades esportivas, não estão preparados para receber estas pessoas. Espera-se que, com este modelo, outros complexos esportivos da região sul de Santa Catarina possam adaptar suas instalações.

Palavras-chave: Acessibilidade. Deficiência. Modelo. Esporte. Lauro Müller.

Introdução

A acessibilidade é definida como possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliário e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 1994; BRASIL, 1998).

A NBR 9050/2004 define o conceito de acessibilidade, de modo amplo, como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, seus espaços, mobiliários, equipamento urbano e elementos”.

O que se deseja em uma sociedade inclusiva é pensar em todos e nas suas diferenças. Cabe a cada um, como parte de um todo constituído de muitas diferenças, transformar caminhos para tornar o mundo mais acessível, combatendo a exclusão e buscando benefícios para a vida em sociedade.

A presente pesquisa tem como objetivo uma reflexão sobre a acessibilidade e a possibilidade da prática de esportes por pessoas com limitações físicas ou mentais no Centreventos Nelson Righetto em Lauro Müller, Santa Catarina. Sabendo que

23,9% da população, mais de 45 milhões de pessoas, possuem algum tipo de deficiência no Brasil (IBGE 2010), vê-se a necessidade de realizar melhorias para estimular a inclusão de todos nas atividades e eventos esportivos realizados.

O ser humano se constitui na cultura e nela constrói sua identidade, ela é quem dá sentido à sua existência. Essa identidade comum é vivenciada e compartilhada através das diversas manifestações. A cidadania e o desenvolvimento pleno de uma pessoa se dá na medida em que esta pode compartilhar esses sentidos com os outros através das diversas manifestações da cultura.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização do presente artigo foi utilizado o procedimento metodológico de abordagem problema. O foco da pesquisa foi a acessibilidade para deficientes e pessoas com problemas motores em lugares destinados ao fim desportivo, propondo um modelo de local com a acessibilidade relativamente preparada para o acesso de tais indivíduos, o Centreventos Nelson Righetto localizado em Lauro Müller/SC. Esse local foi escolhido por ser considerado um dos mais preparados centros de eventos desportivos da região, evidenciando sua estrutura preparada para receber e locar as pessoas com dificuldades de mobilidade, incluindo estas no meio social. Visto que sua estrutura foi reformada com sua conclusão em abril de 2016.

Classifica-se como uma pesquisa qualitativa descritiva, a qual utiliza de fontes bibliográficas a respeito do tema, tornando-se também uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Koche (1997), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com o intuito de explicar problemas, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas já existentes em um determinado tema, e é um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Por fim, em posse das referências bibliográficas e das fotos do local estudado, foi iniciada a discussão sobre quais pontos positivos são evidentes e o que ainda há para melhorar, visando sempre o melhor para o cidadão que depende dos acessos facilitados. Esses procedimentos tem o intuito de fazer contribuições sobre o assunto acessibilidade, tema de suma importância na sociedade, visto que desde os primórdios sempre houve a necessidade de adaptações.

Resultados e Discussão

O tema em foco do artigo é a acessibilidade, mas afinal, o que é acessibilidade? Conforme descrito por Gonzalez e Mattos (s.d.):

Acessibilidade são as condições e possibilidades de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações públicas, privadas e particulares, seus espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, proporcionando a maior independência possível e dando ao cidadão deficiente ou àqueles com dificuldade de locomoção, o direito de ir e vir a todos os lugares que necessitar, seja no trabalho, estudo ou lazer, o que ajudará e levará à reinserção na sociedade. Depende de nós assegurarmos o direito à igualdade, ao respeito ao próximo, não por imposição, mas por uma consciência de responsabilidade social, por sentirmos que o significado da fraternidade nos eleva enquanto seres humanos, pois somos responsáveis pela qualidade de vida de nossos semelhantes.

Segundo a SNPD (Secretaria Nacional e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência), o segmento de pessoas com deficiência inclui todos os tipos de pessoas e de deficiências. A deficiência atinge pessoas de todas as idades, gêneros, religiões, etnias e orientações sexuais. As convenções e pactos de direitos humanos e, particularmente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aplicam-se a todos, sem discriminação. O conhecimento das características desse segmento populacional é essencial para não existir exclusão de nenhum grupo das políticas governamentais e dos serviços que o governo disponibiliza.

Entretanto, no dia a dia, é notável a luta constante para aqueles que são deficientes se encaixarem na sociedade, tal sociedade que de certa forma não está preparada para aceitar estes indivíduos, graças a ignorância e preconceito com tais pessoas. Portanto, além de enfrentar obstáculos físicos, muitas barreiras sociais devem ser superadas. Deve-se admitir que a maioria das edificações são deficientes em proporcionar amplo acesso a todos, contribuindo para exclusão da população com mobilidade reduzida.

Barreiras Arquitetônicas

Barreiras arquitetônicas têm sido definidas como obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios, que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente. (EMMEL; CASTRO, 2003).

De acordo com o Manual de Acessibilidade da ABNT (2004) e exemplificados na Figura 1, estes obstáculos são descritos como: Escadas sem corrimão e sem contraste de cor nos degraus, ausência de corrimãos e/ou guarda-corpos normatizados, ausência de banheiros adaptados, ausência de rampas de acesso para cadeirante, pouca iluminação, ausência de orelhão, extintores de incêndio e caixas de correio adaptados à altura compatível com usuários de cadeira de rodas (a 1m do chão), ausência de sinalização tátil no chão, identificação desse mobiliário urbano pelos deficientes visuais, falta de manutenção de ruas e calçadas, bueiros sem tampa ou grades de proteção, salas de aula, teatros, anfiteatros e ginásios sem vagas ou espaços nos corredores entre as poltronas, carteiras, arquibancadas para cadeiras de rodas; desníveis nas portas que sejam maiores que 5 cm, portas e corredores estreitos (menor que 85 cm), catracas sem porta alternativa, portas emperradas e com maçanetas roliças ao invés do tipo alavanca, principalmente em banheiros adaptados, banheiros sem identificação escrita, ao invés de símbolo que designem o gênero (para identificação dos analfabetos) e em relevo (para deficientes visuais), falta de abrigos para sol e chuva nos pontos de ônibus.

Figura 1 – Obstáculos enfrentados pelos deficientes



Fonte: Autores (2016).

Quando voltamos nosso olhar para o lazer e o esporte vemos que os deficientes sofrem com isso. Para Dumazedier (1973), o lazer é imprescindível à sociedade moderna, pois proporciona muitos benefícios: descanso, divertimento, sociabilização, etc., portanto, entende-se que a vivência de atividades de lazer contribui para melhoria da qualidade de vida. Acredita-se que as pessoas portadoras de deficiência física (PPDF) necessitam vivenciar momentos prazerosos com igual ou maior intensidade do que os oferecidos pela sociedade (SASSAKI, 1999), a fim de desenvolver as habilidades motoras, a autoestima, a independência, e, principalmente, favorecer a inclusão social.

Com este enfoque, a análise do Centreventos Nelson Righetto, identificado na Figura 2, apresentou diversas características positivas. Como já destacado anteriormente, o mesmo passou por reformas que visaram a melhoria dos itens de acessibilidade do local. Além da construção de uma nova quadra, foram reformados os vestiários, construídos novos banheiros e realizada uma restauração completa do ambiente da cancha de bocha (Figura 3). As dimensões da quadra foram ampliadas de 432 m² para 630 m², obedecendo às medidas padronizadas pela Confederação Brasileira de Futsal. A readequação da cancha de bocha também obedeceu às exigências impostas pela Confederação Brasileira de Bocha, credenciando Lauro Müller para sediar grandes competições desta modalidade.

Figura 2 – Fachada do Centreventos Nelson Righetto



Fonte: Prefeitura de Lauro Müller (2016).

Figura 3 – Cancha de bocha restaurada



Fonte: Prefeitura de Lauro Müller (2016).

O local conta com indicações no acesso principal para cadeirantes e suas portas de entrada não possuem degraus, e sim rampas de acesso, com pequena inclinação, que possibilitam melhor locomoção, sem barreiras de impedimento aos deficientes físicos que queiram adentrar nesse local, como pode ser visto na Figura 4. Os banheiros (Figura 5) são adaptados com toda a estrutura de barras de apoio e sanitários especiais.

Figura 4 – Entrada adaptada e indicada para acesso de cadeirantes



Fonte: Autores (2016).

Figura 5 – Banheiros adaptados para cadeirantes



Fonte: Autores (2016).

Outro grande diferencial da obra está na quadra, que pode ser observada na Figura 6, instalada com um produto de última geração. Desenvolvido em polipropileno, o piso placa 10 é a última tendência em superfícies para a prática de esportes e atividades em geral, proporcionando alta performance aos atletas. Possui um mecanismo de remissão lateral e frontal para absorção de impactos, o que confere maior índice de segurança, diminuindo assim a ocorrência de lesões.

Figura 6 – Nova quadra instalada no ginásio



Fonte: Autores (2016).

As arquibancadas e escadas, destacadas na Figura 7, contam com guarda-corpo e corrimãos adequados a finalidade. A cancha de bocha conta com estrutura semelhante, garantindo a segurança tanto de quem assiste a essas competições, quanto para quem está competindo (Figura 8). Na parte posterior da quadra de futsal, existe uma área aberta que possibilita com que cadeirantes possam assistir aos eventos ali realizados. Além disso, este espaço também é usado por vários grupos da cidade, como o da terceira idade, para a prática de outros jogos, como cartas, tênis de mesa e xadrez. Todas estas características fazem com que este local possa ser utilizado por todas as pessoas, independente de idade e de sua condição física e mental.

Figura 7 – Arquibancadas e escadas com guarda-corpo e corrimãos



Fonte: Autores (2016).

Como o local pode sediar grandes competições, até mesmo em nível nacional, é necessário pensar na inclusão de todos. Então faz-se necessário um olhar crítico e reflexivo sobre o direito que todos os cidadãos têm a cultura, ao esporte e ao lazer, não sendo somente algo para uma minoria. Os espaços e oportunidades devem oportunizar a inclusão e a participação de todos.

Figura 8 – Guarda-corpo adicionado a cancha de bocha



Fonte: Autores (2016).

Considerações Finais

Neste trabalho, buscou-se refletir sobre o tema “acessibilidade” em ginásios de esportes, analisando as instalações do Centreventos Nelson Righetto, localizado em Lauro Müller/SC. De acordo com as constatações, este pode servir de exemplo para outros locais. Isso se deve pelo fato de assumir uma postura respeitosa com todos os habitantes, não só para com os deficientes, mas a todos cidadãos que frequentam o local. Independente da classe social, cor, credo, idade ou orientação sexual, todos estão suscetíveis a possuir alguma incapacidade física em algum momento de sua vida, e assim é dever dos poderes públicos garantir a mobilidade de sua população.

Deste modo, nota-se que muitas cidades em todo o país estão se adaptando, obtendo uma consciência mais madura, quando se fala do tema em pauta neste texto, buscando aprimorar-se em relação a acessibilidade, não só de centros desportivos, mas em todos os estabelecimentos, que ainda encontram grande dificuldades. Agora, mais do que nunca, deve-se investir para garantir o acesso e a convivência da coletividade, sem exclusões, como Lauro Müller vem investindo.

Referências

ANDRADE, M.S.A.; et al. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior**. 2007. Disponível em: <[http://www.fasb.edu.br/revista/index/ php/conquer.article/view/pdfinterstitial27/0](http://www.fasb.edu.br/revista/index.php/conquer.article/view/pdfinterstitial27/0)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 9050/2004 - Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BRASIL. Lei nº 7853/89. Decreto n. 914/93. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência** - Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Projeto de lei (4767/98). **Normas gerais e Critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Secretaria de direitos humanos da presidência da república-SDH/PR, secretaria nacional de promoção dos direitos das pessoas com deficiência-SNPD, coordenação-geral do sistema de informação sobre a pessoa com deficiência **Cartilha do censo de 2010 pessoas com deficiência**.. Brasília-DF, 2012.

BRASIL, Secretaria nacional e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. **Características da População Brasileira | Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/766>> Acesso em: 19 ago. 2016.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973. 333p.

EMMEL, E.M. G; CASTRO, C.B. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Educação física, atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: UEL, 2003. p.177-183.

GONZALEZ, Nena; MATTOS, Sheyla. **O que é acessibilidade**. Disponível em: <http://www.novoser.org.br/instit_info_acess.htm>. Acesso em: 31 ago. 2016.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20 ed. atualizada. Petrópolis: Vozes, 1997. 182p.

SASSAKI, R.K. A inclusão nos esportes, turismos, lazer e recreação. In: _____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. p.91-103.

Dados para contato:

Autor: Gabriel Siqueira Sombrio

E-mail: mokotdm@gmail.com

AVALIAÇÃO ESCOLAR DE APRENDIZAGEM: IMPORTÂNCIA DE SUA COMPREENSÃO EM ARTICULAÇÃO COM AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gestão, planejamento e avaliação educacional

**Isabela Cristina Wessler¹; Isabela Letícia Alves¹; Joseane Wanderlind¹; Mariany
Mendes¹; Miryan Cruz Debiasi¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: Este trabalho teve como objetivo identificar a compreensão da avaliação da aprendizagem e sua expressão nas concepções de educação e a prática docente de uma professora do Ensino Fundamental I. A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista com perguntas abertas em uma instituição pública de ensino de um município do sul de Santa Catarina. Percebeu-se algumas contradições e dúvidas da entrevistada quanto as concepções de ensino e sua expressão avaliativa na prática de ensino. Tal constatação demonstra que a temática ainda é incipiente no cotidiano escolar e merece estudos mais aprofundados para a qualificação da prática avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação de aprendizagem. Concepções de educação. Prática pedagógica.

Introdução:

As diferentes posturas com relação ao modo de conceber a avaliação da aprendizagem escolar nem sempre se apresentam de maneira explícita na prática pedagógica. Tal situação é decorrente de múltiplas determinações que alicerçam, mesmo que inconscientemente, as atividades inerentes ao professor.

Tal estudo mostra que a compreensão da avaliação no âmbito escolar acompanhou o desenvolvimento das ciências humanas e principalmente das concepções de educação. Em outras palavras, o processo avaliativo está intimamente relacionado a uma concepção de educação que põe em prática diferentes etapas do processo educacional.

Sabe-se que por muito tempo o ensino tradicional foi o modelo de educação predominante nas instituições escolares. Posteriormente novas concepções se apresentaram e com elas diversas modificações. Estas mudanças ocorreram de forma gradativa, mas tal situação ainda não está superada. Dentre as atividades

desenvolvidas pela escola e que ainda geram muitas inquietações destaca-se a prática avaliativa e o modo como ela se expressa nas atividades pedagógicas.

Nesse sentido há que considerar que o ato de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade, há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo no qual a avaliação se inscreve (CHUEIRI, 2008).

Partindo desse pressuposto, emergiu o seguinte questionamento: O professor compreende a articulação das concepções de avaliação e educação que se objetivam na prática educativa? Por decorrência de tal questionamento, os propósitos do trabalho é identificar se a professora entrevistada, que atua no Ensino Fundamental I, compreende a importância e o significado de avaliação da aprendizagem na prática de ensino; analisar a coerência/incoerência de suas compreensões na prática avaliativa e compreender sua postura diante das dificuldades dos alunos.

A avaliação está presente em diversos momentos da atividade humana. Julgando, comparando, isto é, avaliar faz parte do nosso dia-a-dia. No contexto escolar isso não é diferente. A avaliação permeia todo o processo pedagógico, mas apresenta-se de maneiras distintas.

Assim como o processo de desenvolvimento das ciências humanas, e da própria educação, a atividade avaliativa também foi se modificando. Esse movimento nas concepções de avaliação é apresentado por Chueiri (2008). A autora destaca algumas concepções de avaliação como: examinar para avaliar, medir para avaliar, avaliar para classificar ou para regular e avaliar para qualificar.

Na concepção que tem sua origem na perspectiva de ensino tradicional - sistematiza pelos padres jesuítas e pelo bispo Comênio - a avaliação se equivale a examinar. Os professores aplicavam várias regras no momento da prova. Algumas dessas regras ainda são referência nos dias atuais, por exemplo: cada estudante precisa trazer todo o material necessário sem pedir emprestado ao colega, ao término da prova devem recolher seus materiais, entregar sua prova e sair imediatamente da sala. Esta prática caracteriza-se pelo o ato de julgar (aprovar/reprovar) os educandos (CHUEIRI, 2008). A dificuldade encontrada na prática de exames é que o professor não consegue identificar e argumentar em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos. Isso porque, os exames são pontuais e priorizam o poder de retenção de informações que o estudante é capaz de “devolver” nas provas.

No Ensino Tradicional, a aprendizagem visa a aquisição de informações transmitidas pelo professor, o qual é detentor de todo conhecimento. A relação entre professor-aluno é vertical e busca conduzir os alunos a alcançarem os objetivos propostos pela escola e sociedade em que vive, não levando em consideração as necessidades dos alunos (SAVIANI, 2003).

Por isso, nesta concepção, a avaliação será “[...] realizada predominantemente visando à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula [...]” (MIZUKAMI, 2014, p. 17). Sendo assim, o aluno precisa dominar todo o conhecimento e reproduzi-lo sem alterações, pois este é avaliado por exames, provas e exercícios. No entendimento de Luckesi (2005) ainda hoje é praticado exames nas escolas brasileiras e nas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES.

A concepção de avaliação como medida teve origem no início do século XX nos Estados Unidos, sob forma de testes educacionais, com os estudos de Robert Thorndike. Esses testes mediam as habilidades e aptidões dos alunos. Outro enfoque que contribuiu para essa concepção refere-se os estudos da Psicologia Comportamental a respeito de aprendizagem. Esse enfoque analisa que a aprendizagem pode ser quantificada, portanto, medida. O aluno é avaliado de acordo com seu desempenho e de acordo com a realização de exercícios programados (SAVIANI, 2003).

Essa concepção de avaliação como medida se expressa na prática da concepção de educação tecnicista. Sua principal característica é a preocupação com as mudanças comportamentais que podem ser cientificamente percebidas, sendo assim, quantificadas (CHUEIRI, 2008). Essa avaliação tem como objetivo a adaptação do trabalhador ao processo de trabalho, ele precisa aprender a fazer. “A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Uma das compreensões mais tradicionais de avaliação na escola é a probabilidade de classificar a performance do aluno através da avaliação, a chamada concepção de avaliar para classificar ou para regular. Ou seja, a classificação dos alunos em bons ou ruins a partir de seu desempenho acadêmicos nas práticas avaliativas (CHUEIRI, 2008). A autora cita que Perrenoud (1999) entende que temos duas lógicas que atravessam a avaliação: a lógica formativa e a somativa.

Na lógica somativa, o que se caracteriza é a atribuição de nota ao aluno, ou seja, o professor cria situações para a obtenção de nota. Sendo assim, esse método é definido como classificatório e sua função é verificar no final do ano letivo se houve obtenção de conhecimento. Em contrapartida, a formativa preocupa-se com o processo de apropriação dos conhecimentos do aluno. Na avaliação formativa, segundo a autora: “Os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens [...]” (CHUEIRI, 2008, p. 57). Sendo assim, o professor reverte o eventual fracasso e reinsere o aluno no processo educativo e tem como função auxiliar uma eficiente regulação da atividade de ensino. Entretanto, essas duas lógicas estão correlacionadas e não são excludentes entre si. A diferença está na postura do educador diante delas, o professor precisa assumir a responsabilidade e independência na definição do que vale em avaliação (SORDI, 2001).

Portanto, as primeiras décadas do século XX predominava em avaliação basicamente a aplicação de testes e por decorrência o processo avaliativo tinha um caráter muito instrumental. No Brasil, a partir de 1970, se destaca uma nova proposta avaliativa com características mais socializantes e inclusivas (LUCKESI, 2012). Essa perspectiva é tratada por Saul (1998) como uma concepção qualitativa de avaliação, com um delineamento mais flexível e que tenha como proposta um enfoque progressivo.

Essa proposta surgiu como uma alternativa que se contrapõem as visões tecnicista, tradicionais e/ou apenas quantitativas. A concepção de avaliar para qualificar, surgiu em virtude da existência de muitas críticas sobre os modelos e as práticas anteriores de avaliação nas escolas, “[...] verificando-se um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes”. (CHUEIRI, 2008, p. 58).

Assim como novas concepções de educação teciam suas críticas às concepções anteriores, esse movimento também ocorreu com a avaliação. Para seus críticos, os testes padronizados de rendimento não ofereciam subsídios necessários para entender como os professores ensinavam e os alunos aprendiam. Na avaliação qualitativa existe a preocupação em compreender a aprendizagem em curto e longo prazo, nítida ou oculta e que requer mudanças nas práticas de ensino. Ela conduz a uma reflexão sobre a práxis da avaliação escolar. Nas palavras de Esteban e Lacerda

(2012) é uma perspectiva de avaliação “[...] comprometida com a reflexão sobre a prática [...]”.

Ainda assim, quando se fala em avaliação, sempre se fala em conteúdo, conceitos, atitudes. Todo esse processo ainda precisa ser abreviado em um conceito ou número. Sendo assim, não se pode negar que é necessário a articulação de uma proposta quantitativa com a avaliação qualitativa. Esta se apresenta como um grande avanço na proposta de avaliação escolar, comprometida com a aprendizagem e que possibilite a reconstrução de um todo da práxis avaliativa, uma prática que possa ser investigativa (CHUEIRI, 2008).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa teve como objetivo investigar a compreensão de uma professora sobre as concepções de avaliação que norteiam sua prática pedagógica. A professora que atua no 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal, de um município do Sul de Santa Catarina.

Para coleta dos dados, utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário, com cinco perguntas abertas com espaço livre para professora descrever sobre as questões sem nenhum tipo de ressalvas.

Na organização dos dados elaborou-se 05 (cinco) quadros contendo espaço para as questões e as ideias expressas no questionário. Após isso, foi analisado cada questionamento, procurando identificar se na fala da professora havia coerência ou contradições em relação a sua concepção de avaliação e sua prática pedagógica.

Resultados e Discussão

O primeiro questionamento, expresso no quadro 01 (um) quis saber qual era a concepção pedagógica da escola e se essa concepção se articulava com a prática da avaliação da aprendizagem.

A professora afirmou que a concepção pedagógica da escola é a sócio-interacionista e que esta se articula com a avaliação do processo de aprendizagem, pois esta precisa estar de acordo com a teoria de Vygotsky⁸.

⁸ No texto aparecem duas grafias diferentes para o autor: Vygotsky e Vigotski. Manteremos a grafia original de cada obra. Ao tratarmos livremente do autor, usaremos a grafia Vygotsky.

Quadro 01 - Concepção pedagógica e avaliação da aprendizagem

QUESTÃO	RESPOSTA
Qual a concepção pedagógica de sua escola? Ela se articula com a avaliação da aprendizagem?	“A concepção de Vygotsky. Sim.”

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A concepção pedagógica refere-se a ideia seguida como linha de direcionamento que a escola ou o professor segue. Esta tem total interferência no processo de ensino/aprendizagem, na metodologia de ensino e no processo de avaliação usado como modelo em sala de aula.

Tal concepção se expressa nos projetos pedagógicos das escolas - o Projeto Político Pedagógico (PPP). Cada escola possui uma concepção de educação. Inerente a tal concepção, se expressam também uma concepção de conhecimento, de sociedade e também de avaliação. Por isso cada PPP é singular, com a sua própria identidade (CIPRIANO, 2007).

Assim, esse projeto embasa todas as ações da escola e também a prática docente. A partir de suas concepções o professor estabelece objetivos, conteúdos, métodos avaliativos e ações pedagógicas. O docente necessita desses conceitos estabelecidos para fundamentar sua ação (MONTEIRO, 2014).

A avaliação da aprendizagem é uma parte importante que deve constar no PPP, pois se elas não se complementam não haveria razão de existirem. “Tantos estudos e propostas e não se percebe o sentido maior da avaliação: a aprendizagem do aluno, suas histórias e contexto sociocultural [...]” (CIPRIANO, 2007 p. 46). Ela deve estar de acordo com a concepção de educação, sociedade e conhecimento. Se não se tornará um instrumento de fragmentação, repressão e classificação e perderá o sentido de avaliação como forma de melhorar a ação do docente.

A concepção que a escola em que a professora entrevistada leciona é a sócio-interacionista de Vygotsky, que diz que o indivíduo deve estar em uma interação dialética “[...] que se dá, desde seu nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere.” (REGO, 1995, p. 93).

Embora não se atribuía a Vygotsky uma concepção de educação, mas de aprendizagem, essa concepção afirma que o papel da mediação simbólica é

fundamental para a aprendizagem. E esta mediação é sempre social, a partir de símbolos e signos sociais. Nesse sentido, o papel do professor é considerar aquilo que o aluno faz sem ajuda (zona de desenvolvimento real) e aquilo que ele ainda não é capaz de fazer, mas que pode fazer com ajuda de alguém mais experiente (zona de desenvolvimento proximal) (Vigotski, 2009).

Ainda assim percebe-se que a professora sabe qual concepção embasa o PPP da escola e conseqüentemente seu trabalho pedagógico. Isso demonstra que a avaliação da aprendizagem sempre “[...] realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.” (CHUEIRI, 2008, p.51), ou seja, a avaliação precisa estar de acordo com os objetivos da escola.

No quadro 02 (dois) questionou-se a professora sobre o que é avaliação da aprendizagem. No seu entendimento, seria diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno e possibilitar a continuidade ou intervenção do processo de ensino. Quando algum aluno apresenta dificuldades com o conteúdo, a professora retoma o assunto até que este entenda.

Quadro 02 - Entendimento sobre avaliação da aprendizagem

QUESTÃO	RESPOSTA
O que é avaliação da aprendizagem?	“É diagnosticar o processo de entendimento do aluno para possibilitar o andamento ou a intervenção do processo de ensino. A gente faz as avaliações, se a maioria entendeu iremos continuar o conteúdo se houver muitos que não entenderam ou mesmo se tiver um, a gente retoma o conteúdo.”

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O entendimento da professora sobre a concepção de avaliação se enquadra numa concepção com viés qualitativo, uma vez que ela entende que tal prática como um instrumento que serve para diagnosticar o entendimento do aluno. Percebe-se então que a entrevistada leva em consideração as dificuldades de seus alunos perante o conteúdo, estando de acordo com a perspectiva qualitativa de avaliação. Uma concepção em que “[...] a aprendizagem se reveste de muitos sentidos, evidências de complexidade do conhecimento e de conhecer [...] traçadas em diferentes e consistentes percursos, expressas em múltiplos resultados, presentes no cotidiano escolar.” (ESTEBAN; LACERDA, 2012, p. 457).

Se a proposta da escola é assentada na perspectiva vigotskiana, retomar os conteúdos intervindo e reorganizando as atividades é fundamental, pois quando a criança está aprendendo os conceitos, esse processo não está pronto e concluído, mas sim está apenas começando (VIGOTSKI, 2009).

No quadro 03 (três) apresenta-se a resposta dada pela professora ao ser indagada sobre suas atitudes com relação a avaliação da aprendizagem. Segundo a professora, são realizadas diferentes atividades relacionadas aos temas que os alunos não tiveram um bom desempenho, seja por meio de trabalhos individuais ou em grupo.

Quadro 03 - Atitudes do professor com relação à avaliação da aprendizagem

QUESTÃO	RESPOSTA
Que atitudes são tomadas por você com relação à avaliação da aprendizagem?	“Quando fizemos um trabalho, o aluno não entendeu e tirou nota baixa, por exemplo, a gente faz a revisão no quadro, fazemos atividades diversificadas em cima daquele tema, pode até ser um trabalho em grupo ou individual diferente do que foi feito antes para ver se ele aprende.”

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Cada escola estabelece procedimentos a serem organizados pelos professores em cada processo avaliativo. Tais procedimentos geralmente estão explicitados no PPP da instituição.

A partir da resposta dada pela professora entrevistada, percebe-se que existe coerência entre o PPP da escola e as atitudes individuais do professor para que todos os alunos consigam aprender. Ainda assim, Gatti (2003) salienta que é importante que o professor possa criar os meios avaliativos que lhe permitam acumular dados de referência e assim direcionar ou redirecionar seu planejamento de ensino.

Não ficou claro nas respostas da professora como são criados os meios avaliativos. Entretanto, a atitude da professora sugere que existe uma possibilidade de superação das concepções tradicionais e tecnicistas do processo avaliativo uma vez que, numa proposta qualitativa de avaliação os processos são mais relevantes que os produtos (DEMO, 2005), o que possibilita diferentes abordagens para melhor compreender esse processo e intervir para qualificar a aprendizagem.

No quadro 04 (quatro), apresenta-se os métodos avaliativos que a professora usa em sala de aula. A entrevistada respondeu que usa provas, trabalhos e também conta com a cooperação dos estudantes para auxiliarem uns aos outros. Segundo a professora, alguns alunos compreendem melhor quando as atividades são explicadas pelos seus colegas.

Quadro 04 - Métodos avaliativos utilizados

QUESTÃO	RESPOSTA
Quais os métodos que você usa para avaliar seus alunos?	“Usamos provas, trabalhos, explicação de conteúdo, trabalhos em grupo, pedimos também para que os alunos que entenderam melhor o conteúdo ajudar os que tem dificuldade. Alguns alunos entendem mais facilmente a explicação de um colega. Cada criança é de um jeito e devemos encontrar o “jeitinho” de cada um aprender.”

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Pode-se observar pela resposta da professora que ela dispõe de vários recursos avaliativos e também dá espaço para um trabalho cooperativo entre os alunos. Tal postura da professora mais uma vez se mostra coerente com a proposta da instituição escolar e da perspectiva de uma avaliação qualitativa. Nesse sentido, uma proposta que considere o processo de aprendizagem dos alunos se impõe a primazia de um resultado que é característico de uma avaliação puramente quantitativa (ESTEBAN, 2003).

A organização didática da professora também se aproxima daquilo que Vigotski (2009) compreende como fundamental no processo de aprendizagem humana, as relações sociais e os processos mediatizados. Em outras palavras, atuar naquilo que o estudante ainda não sabe e pode aprender com ajuda de pessoas mais experientes.

No quadro 05 (cinco), questionou-se a professora sobre as dificuldades encontradas em sua prática pedagógica em relação a aprendizagem. Ela relata que o processo avaliativo deveria ser individual e não uniforme uma vez que cada criança aprende de um jeito. Também salienta que na escola Tradicional, como a dela, os alunos de modo individualizado ficam prejudicados, não só os que tem dificuldades, mas também os que não tem, uma vez que a atenção do professor também precisa voltar-se para ele. A professora também indica que o sistema de notas da escola é feito de modo *on-line*, com três notas. Também há preocupação da professora com

relação a “dar conta” dos conteúdos, e muitas vezes não há tempo para que o aluno aprenda, o professor precisa seguir adiante.

Quadro 05 - Dificuldades encontradas na prática pedagógica em relação à aprendizagem

QUESTÃO	RESPOSTA
<p>Que dificuldades você encontra na sua prática pedagógica com relação à aprendizagem?</p>	<p>“Cada criança é de um jeito, possui suas individualidades. Cada avaliação deveria ser uma diferente para cada criança. Nós temos uma avaliação uniforme para um mundo variado, para indivíduos que são variados, que possuem um caráter e uma aprendizagem própria, uma cultura própria. Em algumas escolas, as crianças fazem a tarefa pelo computador, como a editora Positivo, quando a criança consegue resolver aquela questão, no próprio computador já passa para a próxima questão. No caso da escola Tradicional, como nós temos, não respeita o individual, porque às vezes acaba prejudicando aquele que sabe mais, pois vai ter que esperar, não posso ignorar aquele que não aprendeu, porém não posso sentar ao lado dele todos os dias para ajudá-lo, pois são 25 alunos, o ideal seria uma avaliação individualizada. O próprio avanço do conhecimento deveria ser individualizado. Hoje temos um sistema online que temos que colocar a nota neste sistema, pois todos os professores devem registrar três notas e é preciso que o professor consiga dar conta do conteúdo, é isso que gera uma preocupação, pois o professor precisa dar o conteúdo, aplicar provas, passar para o próximo conteúdo e o aluno sair sem conseguir aprender.”</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Neste quesito a resposta da professora trouxe várias dúvidas para a pesquisa. Não fica claro se ao se referir a escola Tradicional seria a que ela leciona – nesse caso se contradiz com a questão número 01 (um) – ou se sua fala ocorreu de modo mais abrangente, de educação escolar como um todo. Se a perspectiva escolar for de um ensino tradicional, a avaliação seria compreendida como predominantemente reprodutiva, medindo-se o conhecimento pela exatidão de informações que o aluno é capaz de reproduzir nas provas (MIZUKAMI, 2014).

Ao se referir à necessidade de os docentes seguirem um padrão de número de notas, mais algumas dúvidas se apresentam: esses critérios não estão previstos no

PPP da escola? Se assim for, não são os docentes também responsáveis por rever constantemente este documento e fazer modificações a fim de auxiliar os processos pedagógicos? Tal documento foi construído coletivamente, pela comunidade escolar?

Ainda que tal constatação não seja percebida pela professora, o que daria subsídios legais para modificar o documento institucional, tal fato não pode ser ignorado nas práticas escolares.

Outra situação que deixa dúvidas é com relação a compreensão da professora sobre avaliações individualizadas. Ainda que numa perspectiva qualitativa de avaliação preconize a compreensão de todo o processo de aprendizagem de cada aluno, todos, indistintamente precisam aprender determinados conteúdos escolares. Ou seja, mesmo que o processo de aprendizagem seja individual, o currículo escolar precisa ser aprendido por todos. Os conhecimentos acumulados pela humanidade fazem parte do legado histórico cultural do ser humano, portanto, mesmo que o processo seja individual, a escola precisa cumprir seu papel social: “[...] introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 220). Essa aprendizagem, continua o autor “[...] não surge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor.” (p. 220). Por isso, o papel ativo e de direcionamento do ensino é ponto fundamental para a superação de modismos que tanto atingem a educação e sobretudo a pedagogia.

Considerações Finais

O processo avaliativo no âmbito escolar é permeado por divergentes concepções. Tais concepções estão alicerçadas, não apenas na forma de “verificar” se o aluno conseguiu aprender. Implícito a tal “verificação” estão as concepções de educação que embasam e alicerçam a prática pedagógica docente.

Com a pesquisa observou-se que a professora compreende a função da aprendizagem e sua importância não apenas para a aprendizagem mas para a prática de ensino. Entretanto, sua compreensão algumas vezes se contradiz com sua prática pedagógica que sugere algumas coerências com as concepções tradicional e tecnicista de educação.

Também se observa que a professora não concorda com algumas práticas pedagógicas e avaliativas seguidas pela escola. Essa situação poderia ser retomada

e discutida nas reuniões pedagógicas da escola a fim de reelaborar o projeto pedagógico da instituição, se assim o grupo entendesse necessário.

Acredita-se que a partir do momento que essas reflexões teóricas perpassarem constantemente pela prática docente, não apenas na formação inicial de professores, mas se constituírem como mote das formações continuadas, as práticas pedagógicas possam ser efetivamente qualificadas em prol de uma educação de qualidade.

Referências

- CHUEIRI, Mary Stela F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v.19, n.39, jan.-abr. 2008. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- CIPRIANO, Emília. Avaliação, espinha dorsal do projeto político-pedagógico. In: AFONSO, Almerindo Janela (et al). **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Melo, 2007.
- DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, RJ, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho 2005.
- ESTEBAN, Maria Tereza (org.) Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.
- ESTEBAN, Maria Tereza; LACERDA, Mitsi Pinheiro. Em históricas cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e *aprendizagemensino*. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 452-465.
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem na escola**. 2 ed. rev. Salvador. Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- LUCKESI, Carlos C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2014.
- MONTEIRO, Maria A. **Gestão Educacional**: novos olhares novas abordagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REGO, Tereza C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SORDI, Mara Regina L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

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

Dados para contato:

Autor: Miryan Cruz Debiasi

E-mail: miryan@unibave.net

CARACTERIZANDO O SUJEITO SURDO

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Alini Mariot

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: A presente pesquisa se concentrou em fazer uma análise bibliográfica acerca de conceitos sobre o sujeito surdo, além de caracterizar o mesmo, especificando conceitos como: comunidade surda, povo surdo e cultura surda. Os surdos precisam ter seus valores e sua cultura realmente conhecidos e vivenciados por outras pessoas não pertencentes à comunidade surda, de modo a promover sua inclusão e exercício da sua cidadania junto aos ouvintes. Conclui-se com esta pesquisa as seguintes indagações: de como o sujeito surdo se alfabetiza e evolui como ser inerente em uma sociedade, sendo sua maior parte ouvintes.

Palavras chaves: Povo surdo. Cultura surda. Comunidade surda.

Introdução

A presente pesquisa bibliográfica aborda conceitos como: O surdo ao longo da sua história, sua cultura, conceitos de povo surdo e comunidade surda. Os surdos precisam ter seus valores e cultura realmente conhecidos e vivenciados por outras pessoas de modo a promover sua inclusão e exercício da sua cidadania junto aos ouvintes. Em nossa sociedade, se encontra uma maioria de pessoas ouvintes, que desconhece os verdadeiros significados da comunidade surda. Que muitas vezes se encontram às margens das questões sociais, culturais e educacionais, não sendo vistos pela sociedade por suas potencialidades, mas por suas limitações impostas por sua condição. A partir do momento que se conhece o surdo e sua cultura, a sociedade passa a ter melhores condições sociais de igualdade perante este povo que ao longo do processo histórico vem sofrendo pela opressão ouvintista.

Procedimentos Metodológicos

Sendo uma pesquisa bibliográfica com objetivo de esclarecer determinados conceitos que norteiam a comunidade surda. Procuramos dar destaque a os principais

fatos históricos relativos ao povo surdo, como conceitos e pressuposto da perspectiva sócio-antropológica da surdez, da qual compartilhamos e procuramos conhecer as características da cultura surda, a língua de sinais e as diferentes correntes de ensino nos quais os surdos passaram. Trazemos para contribuir com esta discussão os autores(as): Felipe e Monteiro (2001), Strobel (2009), Nascimento (2015), Perlin (2004), Magnani (2007), Lane (1992), Quadros e Perlin (2007), Wilcox (2005), Karnopp (2006), Padden e Humphries (2000), Silva (2000), Pinto (2001), Ribeiro (1995).

Buscamos nesta pesquisa, dar entendimento ao leitor de conceitos como: quem é o sujeito surdo, povo surdo, comunidade surda, além de esclarecer o que é a cultura surda, pois através do conhecimento da cultura do surdo passamos a entender melhor o mesmo, a respeitá-lo e valorizá-lo em suas diferenças. Buscamos também mostrar diferentes períodos históricos pelos quais os surdos passaram.

Resultado e discussões

O sujeito surdo que de acordo com Felipe e Monteiro (2001), é aquele que participa de comunidades, associações na sua própria cidade ou em outras localidades, sendo fatores predominantes dessas comunidades surdas o uso da Língua de Sinais, os esportes e as interações social.

Segundo Strobel (2009), os sujeitos surdos já existiam, há centenas de gerações antes de se dar início a determinados estudos. Entretanto, há muito mais que realmente necessita ser aperfeiçoado e entendido, para essa incumbência é imprescindível o conhecimento do saber histórico e do passado. Sendo esta, uma conquista a memória viva que exhibe o nosso tempo atual, proporcionará objetos culturais que possibilitarão modificar para melhorar o mundo do povo surdo. Neste sentido, é importante lembrar que a mesma relata:

O povo surdo já existia, voltando muito mais no tempo, centenas de gerações antes de vocês desenvolveram conhecimentos e realizarem transformações que produziram a comunidade surda. No entanto, tem muito mais que ainda precisa ser aprimorado e criado, e para essa tarefa é de importância fundamental o conhecimento do passado, o saber histórico. Esta conquista, a memória viva que define o nosso presente, fornecerá artefatos culturais que permitirão alterar para melhor o mundo do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 03).

No relato de acontecimentos na educação de surdos, os pesquisadores investigam o passado das comunidades surdas e dos povos surdos, buscando meios de compreender as suas práticas sociais, políticas, linguísticas, educacionais e culturais. Permitindo conhecer acontecimentos e consequências das transformações que o povo surdo passou e compreender determinadas informações que buscam explicar as comunidades surdas nos dias de hoje. Os surdos passaram por diferentes momentos históricos. Para melhor entendermos este processo Strobel (2009) divide a história dos sujeitos surdos em três importantes fases que são elas:

1. Revelação cultural: nesta fase não havia problemas com a educação. A grande maioria dos sujeitos surdos entendia sobre o ofício da escrita e há eminência de que anteriormente ao Congresso de Milão (1880) já existiam inúmeros surdos, sejam eles: escritores, professores, artistas e outros profissionais surdos de sucesso.

2. Isolamento cultural: em 1880 devido a decorrência do Congresso de Milão aconteceu um estágio de retraimento da comunidade surda, a língua de sinais é proibida na educação dos surdos, sendo a mesma considerada prejudicial ao desenvolvimento do surdo, neste estágio as comunidades surdas opõem-se a linguagem oral.

3. O despertar cultural: depois de 1960, iniciou-se um novo estágio para o renascimento no ato de aceitar a cultura surda e a língua de sinais, após longos anos de intolerância ouvintista com os povos surdos, surgiu um novo estágio.

Para contribuir com a discussão trazemos trechos de um artigo de 1984 de um professor francês surdo chamado Berthier que foi citado no artigo elaborado por Nascimento que escreveu:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: A infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (BERTHIER, 1984, p.165 apud NASCIMENTO, 2015, p. 1).

As narrações das experiências vivenciadas por surdos mostram que não existem somente os pontos de vistas de médicos, professores ouvintes, políticos, entre outros. Nossos maiores exemplos nos dias atuais são as comunidades surdas, a associação

dos surdos sendo um lugar propício para promover novas fontes, isto não assegura que toda a história é ou não verdadeira, para isto há uma vasta necessidade de investigar profundamente a comprovação e registro de cada momento histórico (STROBEL, 2009). Como afirma Berthier (1984 apud NASCIMENTO, 2015, p. 1):

A história de surdos registrada segue várias trajetórias, nas quais citarei algumas visões diferenciadas que são por um lado a história da educação dos surdos que contém muito de Historicismo, ou seja, a história escrita onde predomina a hegemonia dos poderosos; a história na visão da influência preponderante e superioridade, e por outro lado, a História Cultural, ou seja, a história na visão das diferentes culturas, em nosso caso, dos povos surdos, que infelizmente tem poucos registros.

Para contribuir com esta discussão segue o pensamento de Sá (2004, p. 3 apud STROBEL, 2009, p. 30) que aborda sobre a história de surdos:

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

É importante lembrarmos que diferentes olhares da história foram ao longo dos séculos construindo com o sujeito surdo, Strobel (2009), destaca quais são estes momentos:

O Historicismo/História hegemonia: O historicismo é a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico; no caso de história de surdos é a valorização excessiva da história do colonizador. Em Estudos Surdos, [...], para os surdos, a definição de historicismo é a história concebida na visão do colonizador, isto é do ouvintismo (STROBEL, 2009, p. 30).

Historicismo nos dias de hoje para ilustramos seria a avaliação dos profissionais quando uma criança é saudável, porém surda e é considerada uma criança “deficiente”, é imposto um rótulo como se fosse uma doença baseado no nível de surdez, a partir deste momento a preocupação é minimizar a educação proposta aos ditos normais e considerando que dessa forma estão ofertando tratamento clínico-terapêutico para o tratamento desta deficiência (STROBEL, 2009).

Nesta visão, os surdos são resumidos apenas como deficientes e patológicos classificados em níveis de surdez, tendo a educação características de reabilitação e clínico-terapêutica supondo que a língua de sinais é prejudicial ao seu desenvolvimento.

História na visão crítica: Pode haver historicismo e história cultural que se misturam e usam o jogo de “camuflagem” que aqui indica como “espaço” diante dos olhos como incompleto, como fragmento, corte, máscara, escudo, representação e/ou fingimento. O uso dessa “máscara” pode ser consciente ou não, que pode até estar banhado de dúvidas e/ou dificuldades de aceitação e lutam contra ela, acreditando que esta intenção é sincera, sendo assim que acham mais fácil ignorar do que a ter que conviver com as verdades que por vezes podem ser dolorosas ou medo de se expressar num grupo que luta contra as práticas ouvintistas e não quer “enxergar” o outro lado da história. Mas devesse ter sido visto abertamente de outro modo, de outro ângulo e/ou algo escaparam ao alcance dos seus olhos e não perceberam (STROBEL, 2009, p. 31-32).

Ainda segundo Strobel (2009, p. 32), podemos citar alguns exemplos de prática da história crítica nos dias de hoje como: “[...] Bilinguismo mascarado; Respeito de cultura surda? Relação de Poder: Ouvintes X Surdos”.

Na história crítica, para compreendermos melhor os surdos, estes são considerados “coitadinhos” que necessitam de auxílio para se desenvolver, se integrar, possuem capacidade, porém são dependentes. Por possuírem dificuldades de acompanhamento, a educação, nesse sentido, é tida como auxílio. A língua de sinais é utilizada como suporte ou recurso (STROBEL, 2009).

História cultural: é uma nova forma de a história de surdos trabalhar dando lugar à cultura e não mais a história escrita sob as visões do colonizador. A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino e sim procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas (STROBEL, 2009, p. 31).

A história cultural atual é marcada pelas seguintes perspectivas: artes surdas, piadas, contação de histórias, pedagogia surda, teatro com expressão visual e corporal, comportamentos, artefatos tecnológicos em casas e escolas de surdos

como: despertadores vibradores, celulares com torpedos, tdd/ts, campainhas com luz, babá sinalizadores, *closed caption*, entre outros (STROBEL, 2009).

Nesta visão os surdos são entendidos como indivíduos com práticas visuais, com identidades surdas sendo variadas e que possui várias facetas, a educação necessita possuir respeito às desigualdades culturais e a língua de sinais que é a exibição das desigualdades linguísticas-culturais que se referem aos surdos (STROBEL, 2009).

Para entendermos melhor estes três períodos históricos que os sujeitos surdos passaram analisaremos o quadro 1.

Quadro 1 – Períodos históricos da educação de surdos.

Historicismo	História crítica	História Cultural
⇒ Os surdos narrados como deficientes e patológicos	⇒ Os surdos narrados como 'coitadinhos' que precisam de ajuda para se promoverem, se integrar	⇒ Os surdos narrados como sujeitos com experiências visuais
⇒ Os surdos são categorizados em graus de surdez	⇒ Os surdos têm capacidade, mas dependentes.	⇒ As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas
⇒ A educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	⇒ A educação como caridade, surdos 'precisam' de ajuda para apoio escolar, porque tem dificuldades de acompanhar.	⇒ A educação de surdos deve ter respeito à diferença cultural
⇒ A língua de sinais é prejudicial aos surdos	⇒ A língua de sinais é usada como apoio ou recurso.	⇒ A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística-cultural relativa aos surdos

Fonte: Strobel (2008)

Podemos perceber que a história do sujeito surdo passou por diversas concepções, ressaltamos que hoje, o mesmo é sujeito histórico e cultural que exerce uma cidadania perante o meio em que está inserido.

Os surdos têm cultura?

O surdo tem seu próprio jeito de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável (PERLIN, 2004).

As pessoas normalmente se perguntam se os surdos têm cultura? Como pode haver uma cultura surda? Será que nas festas dos surdos há músicas? Para

responder e refletir o que vem a ser a cultura surda e responder a estes diversos questionamentos, Magnani (2007) argumenta que a experiência de ver dois surdos ou dois indivíduos conversando através da língua de sinais, não é prestado muita atenção, sendo que uma visão não treinada não vai além do que o senso comum pode registrar.

Muitos destas dúvidas surgem porque as pessoas desconhecem e não sabem como é o mundo dos surdos e muitas vezes acabam fazendo suposições errôneas sobre do povo surdo. Quando mencionamos "surdo" que imagens vêm à mente das pessoas? Lane (1992, p. 26) relata que "é comum as pessoas deduzirem que os surdos vivem isolados e que para se integrar é preciso adquirir a cultura ouvinte, isto é, para viver "normal", pois segundo a sociedade, é preciso ouvir e fala".

Entre o povo surdo, os sujeitos surdos não se diferenciam um de outro de acordo com o nível de surdez, para os mesmos o importante é o pertencimento do mesmo grupo, fazendo uso da língua de sinais e cultura surda, que auxiliam na definição de suas identidades surdas. Como exemplo, mencionamos um fragmento da dissertação do pesquisador surdo Miranda (2001, p. 08 apud QUADROS; PERLIN, 2007, p. 34-35), "Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...] Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação".

A cultura surda é o jeito que o surdo compreende o meio e a forma de como se modifica a fim de ajustá-lo em um ambiente mais acessível e habitável com as suas impressões visuais, que na real auxiliam para a delimitação das identidades surdas e da essência das comunidades surdas, ou seja, envolve as ideias, as crenças, a língua, os costumes e os hábitos deste povo. Perlin (2004, p. 77-78) descreve que:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência o posicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

A cultura surda penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seus valores, normas e comportamentos. Esta cultura é transmitida muitas vezes quando os surdos se

encontram em ida demais avançada, pelo fato de muitos deles terem família ouvintes ou pela imposição ouvintista, às vezes, nem frequenta, mais escolas de surdos, ficando sem contato por muito tempo com a comunidade surda.

As comunidades surdas do Brasil têm uma longa história. O povo surdo possui inúmeras tradições em suas organizações. As organizações surgem por uma necessidade do povo surdo em ter um local, para se reunir, discutir e resistir contra as ações ouvintistas que na maioria das vezes não respeitam sua cultura. Tendo um papel de extrema importância que é a transmissão cultural, esportiva, política, religiosa e fraternal pelos povos surdos, sendo emitido pelos indivíduos surdos de geração em geração, geralmente passada por seus líderes surdos, por meio da junção de surdos. Infelizmente ainda existem muitas famílias que possuem uma criança surda, e primeiro procuram as escolas ditas normais, porque estas disponibilizam aos surdos a referência do ouvinte dito "normal", diante da sociedade ouvintista:

[...] Os pais, entretanto, estão numa fase de crise e é pouco provável que sejam críticos relativamente àquele ponto de vista. Se o profissional descrevesse a comunidade dos surdos, tal descrição seria em termos tão concisos que na realidade os pais não veriam uma alternativa para o estatuto e destino da sua criança. O especialista profissional e os pais partilham, geralmente, a mesma cultura dos ouvintes [...]. (LANE, 1992, p. 38).

Há uma enorme diversidade de comunidades surdas e cada uma é organizada de forma diferente, dependendo dos interesses e finalidades com os mesmos, como raça, religião, profissão e outras características distintivas, assim como afirma o autor americano Wilcox (2005, p. 78): "Embora o termo cultura surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura". Temos várias associações de surdos espalhadas em diferentes lugares do mundo, como por exemplo: em Buenos Aires (Argentina), encontramos a Associação dos Surdos Oralizados; nos Estados Unidos, a Associação dos Surdos Negros; e no Brasil a Associação de Surdos Gays, Comunidade dos Surdos Implantados, entre várias outras espalhadas pelo mundo.

Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura

surda norte americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida.(KARNOPP, 2006, p. 99).

De acordo com a citação acima, como a linguagem muda conforme a região, o mesmo acontece com a língua de sinais, onde cada qual tem uma cultura diferente, ou seja, cada país possui surdos com uma determinada cultura com experiências de vidas diferentes.

Povo surdo ou comunidade surda?

Sendo uma inquietação em que várias pessoas muitas vezes confundem ao tentarem entender os muitos caminhos que conduziram os sujeitos surdos e suas relações culturais que foram marcadas por visões diferentes. Vários autores conceituam o termo "comunidade surda" de forma ampla. Sendo assim, esta definição é usada como sinônimo de grupos de surdos que frequentam associações, escolas e outros espaços. Mas, por que alguns autores citam "comunidade surda" enquanto outros citam "povo surdo"?

Para os autores surdos americanos, Padden e Humphries (2000, p. 5):

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar.

Ainda, continuando com os mesmos autores, Padden e Humphries (2000, p. 5), estes estabeleceram deste modo uma diferença entre cultura e comunidade, ou seja:

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras.

De acordo com os autores Padden e Humphries (2000), dentro na comunidade surda, pode haver sujeitos surdos e ouvintes. Já as pessoas de uma cultura surda

comportam-se como surdos e compartilham das mesmas crenças de surdos entre si, sendo estes membros pertencentes ao povo surdo.

Entendemos desta forma que a comunidade surda não é somente de indivíduos surdos; mas também de ouvintes como: familiares, amigos, intérpretes, professores, entre outros, que participam e compartilham de interesses comuns em uma determinada localização, geralmente em associações, federações, igrejas, etc.

No momento, em que pronunciamos "povo surdo", nos referimos aos surdos que não habitam os mesmos locais, mas sim que estão unidos por um conjunto de sinais éticos de formação visual ou por uma origem, independentemente do nível de evolução linguística, tais como a cultura surda, a língua de sinais e dentre outras relações (STROBEL, 2009).

Se uma língua transborda de uma cultura, que é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento comum, concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam referências do povo surdo (STROBEL, 2009).

Devemos ressaltar que muitos sujeitos surdos moram em cidades que não possuem associação de surdos, federações, entre outros, mas que participam de movimentos políticos e culturais e se comunicam por meio da língua de sinais compartilhando das mesmas crenças. Por exemplo, um surdo que mora no interior, na zona rural, este indivíduo é isolado e não tem contato com a comunidade surda, mas compartilha das mesmas peculiaridades, constrói sua formação de mundo através de objetos da cultura visual, independentemente do grau linguístico, que podem ser os gestos caseiros, sinais que o mesmo cria para se comunicar com pessoas próximas (STROBEL, 2009).

Então, o povo surdo poderia ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos gays e outros. Estes surdos também se identificam com o povo surdo, apesar de não pertencerem às mesmas comunidades surdas (STROBEL, 2009, p. 39).

Existe inúmeras situação em que o povo surdo se sente excluído das comunidades ouvintes devido às representações sociais "normalizadoras" que dificilmente aceitam a cultura do povo surdo, muitas vezes esses encontram nas comunidades ouvintes, mas não compartilham da mesma cultura, pode ocorrer uma

experiência diáspora: o deslocamento de sujeitos surdos à comunidade surda. Silva (2000, p. 41) explica o conceito da palavra diáspora:

Dispersão, em geral forçada, de um determinado povo por lugares diferentes do mundo. Na análise pós-colonialista, destacam-se a diáspora dos povos africanos, causada pelo comércio escravagista, e o movimento contemporâneo de migração - visto como uma diáspora - dos povos das antigas colônias europeias para suas antigas metrópoles. Nessa análise, a existência de uma suposta identidade diaspórica está relacionada à noção antiessencialista de hibridismo.

Hall (2003 apud STROBEL, 2009, p. 415), comenta que conhecia a Inglaterra de dentro,

[...] mas não sou nem nunca serei um inglês. Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertenço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda.

Na maioria das vezes a formação de identidades surdas é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo "povo surdo", que ocorre após o momento em que os sujeitos surdos se encontram com os outros membros surdos dentro das comunidades surdas, esta transmissão acontece de modo espontâneo. Para entendemos melhor, afirmamos novamente que o deslocamento do povo surdo, a comunidade surda, ajuda na formação de suas identidades, assim como afirma Hall (2003, apud STROBEL, 2009, p.433):

[...] mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um "posicionamento", ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade.

Os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, se motivam mais a valorizar a sua condição cultural, a ter mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade. Ingressando em uma relação intercultural, iniciando um caminho onde são respeitados como sujeitos "diferentes" e não como "deficientes". Veremos a seguir a reflexão da surda doutoranda Pinto (2001, p.39 40):

Ser surdo, judeu, negro, índio, enfim, ser diferente dos demais configurados como normais na concepção patológica da medicina não mais deve ser motivo de isolamento, exclusão social, estigma,

preconceito, mas sim, este é o momento propício para que ocorra uma mudança profunda na visão e costumes dos povos, fazendo com que os diferentes se fundam ao contexto sócio-histórico e se tornem nada mais e nada menos do que sempre foram não só aos olhos da natureza, mas também aos olhos daquilo que todas as religiões definem com Deus: iguais.

Quando falamos dos sujeitos surdos que residem no Brasil, que utilizam a mesma língua de sinais, que possuem costumes, história, tradições em comuns e interesses, estamos fazendo referência ao Povo Surdo do Brasil!

Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui amestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si... Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros [...] (RIBEIRO, 1995, p. 120).

Considerações Finais

Desta forma para finalizarmos, ressaltamos que o povo surdo é formado por sujeitos que compartilham dos mesmos costumes, história, tradições em comuns que pertencem às mesmas peculiaridades culturais, constroem a sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, usuários defensores do que se diz ser povo surdo; seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independentemente do nível linguístico (STROBEL, 2009).

Nos dias de hoje é comum ainda encontramos várias dúvidas relacionadas ao processo de evolução do povo surdo, devido ao escasso contato com a sociedade ouvinte e as poucas referências na área, o povo surdo possui inúmeros artefatos visuais e uma cultura diversificada, procurando sempre respeitar seus próximos que possuem as mesmas características. Estão em constantes mudanças, mas para que a mesmas sejam de fato promissórias é preciso uma maior atenção da sociedade ouvinte em respeito à cultura surda.

Referências

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. **LIBRAS em Contexto** - Livro do Professor/instrutor - Curso Básico. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEE, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. Literatura, letramento e práticas educacionais. Grupo de Estudos e Subjetividade. **Educação Temática Digital**, v.7, n.2, p. 98-109, jun., 2006.

LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Jovens na MetrÓpole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. 1.ed. São Paulo: Editora: Terceiro Nome, 2007.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier” 2015**. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=126&layout=abstract>>. Acesso em: 20 de junho de 2016

PERLIN, G. T. **O lugar da cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PINTO, P. L. F. **Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira**. Espaço, Rio de Janeiro, v.16, p. 34-41, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 14-37. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, Angélica. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000276979>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

SKLIAR, C. E. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

Dados para contato:

Autora: Alini Mariot

E-mail: aliniMariot@hotmail.com

CLUBINHO DE MATEMÁTICA: UM PROJETO DO ENSINO DA MATEMÁTICA QUE TEM O PODER DE ABRIR AS PORTAS

Criatividade e inovação no ensino

Diana Morona¹, Maria Albertina Guizzo¹

¹ Secretaria de Educação do Município de Cocal do Sul-SC

Resumo: A aprendizagem no ambiente escolar deve permitir que o aluno compreenda o assunto por meio de exemplos ligados ao seu cotidiano para que, posteriormente, ele seja capaz de resolver problemas mais complexos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como outros documentos oficiais referentes à Educação no Brasil têm enfatizado a necessidade de focar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades. Baseado neste foi criando o projeto Clubinho de Matemática na Rede Municipal de Ensino de Cocal do Sul, com o principal objetivo de desenvolver o aprendizado através de proposta lúdica e contextualizada.

Palavras-chave: Matemática. Aprendizagem. Projeto. Ensino.

Introdução

A Matemática sempre foi considerada como uma ciência difícil e para poucos que ousassem compreendê-la. Segundo Berti (2016, p.1), “Desde o momento em que a Matemática começou a tomar forma como uma área de conhecimento, ainda na era platônica e pitagórica, já estava associada a uma classe privilegiada sendo considerada uma ciência nobre”. Considerada uma área de conhecimento difícil, o seu ensino nas escolas sempre foi visto com olhar de medo e espanto por parte dos alunos.

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática deve ser bem trabalhado nas escolas, para que futuramente os alunos não apresentem dificuldades graves quanto à construção deficiente do pensamento lógico-abstrato. Atualmente o ensino da Matemática se apresenta descontextualizado, inflexível e imutável, sendo produto de mentes privilegiadas. O aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe, sendo a maior preocupação dos professores cumprirem o programa. Os conteúdos e a metodologia não se articulam com os objetivos de um ensino que sirva à inserção social das crianças, ao desenvolvimento do seu potencial de sua expressão e interação com o meio.

Com intuito de despertar o prazer em aprender a matemática de uma forma lúdica e contextualizada, e mostrar que a mesma não é aquele “bicho de sete cabeças” criou-se o projeto Clubinho de Matemática.

Buscando desenvolver atividades no lúdico e superar a barreira imposta na disciplina de Matemática, considerada por todos de difícil aprendizagem, Silveira (2002), explica que existe um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos de que a matemática é difícil. Segundo a autora que realizou um levantamento junto a professores de Matemática, no qual verificou que para estes, essa disciplina precisa tornar-se fácil, o que pressupõe que ela seja difícil. Despertando muitas vezes na aversão na disciplina. Aversão essa impedindo o seu aprendizado em conceitos matemáticos simples e de fundamental importância.

Este projeto está estimulando e promovendo o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas municipais, buscando assim contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica na rede municipal e promovendo a inclusão social por meio da difusão do conhecimento. Participam destes atualmente 250 alunos do 4º ao 9º ano das escolas municipais EEF Demétrio Bettiol, EEF Cristo Rei e EEF José Peruchi, com uma aula semanal no contra turno.

A ideia desse projeto surgiu quando as professoras participaram de um encontro, cujo tema tratava das Olimpíadas de Matemática. Depois do encontro, avaliaram que os alunos apresentavam dificuldades em participar dessas provas, porque os mesmos desconheciam sua importância e não recebiam orientação adequada.

Também reconheceram a existência de dificuldades nas aulas de Matemática, com relação à interpretação e resolução de problemas, resultando em baixo desempenho nas Olimpíadas e Prova Brasil. A preocupação em buscar alternativas pedagógicas para tornar a Matemática uma disciplina mais contextualizada, interessante e lúdica, deu início ao Clubinho de Matemática.

Baseado no contexto de que é necessário adotar diferentes estratégias e planos que possam contribuir, de maneira significativa, para formação do aluno. O trabalho com projetos se bem elaborado, discutido e conduzido, pode envolver operações essenciais para aquisição do saber, gerando uma transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno tanto na parte cognitiva quanto social.

Para tanto, é necessário haver um propósito. O professor precisa estar ciente com o que vai trabalhar e, principalmente que conceitos, procedimentos e atitudes pretendem que o aluno desenvolva trabalhando com o projeto. Nas palavras de Moço (2011), “Um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas.”.

Além do aprendizado dos conteúdos de forma lúdica e contextualizada, nas aulas do clubinho os alunos também são preparados para as diferentes Olimpíadas de Matemática como: OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemáticas das Escolas Públicas), OBM (Olimpíada Brasileira de Matemática), ORM (Olimpíada Regional de Matemática) e ORMM (Olimpíada Regional Mirim de Matemática). Como das Olimpíadas de Matemática os alunos do Clubinho de Matemática participam também da OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia).

No Clubinho de Matemática os alunos não têm aula de reforço, muitas vezes os conteúdos ensinados são diferentes das aulas de matemática. Porque as professoras buscam despertar o prazer de aprender matemática nos alunos. Desde sua criação o projeto só vem colhendo bons frutos e grandes resultados nas Olimpíadas de Matemática, IDEB, Olimpíada de Astronomia e nas notas dos alunos na disciplina de Matemática.

Procedimentos Metodológicos

O projeto foi criado em março de 2013, iniciando com aproximadamente 80 alunos do 6º ao 9º ano das escolas da rede municipal de Cocal do Sul. A partir do ano de 2015, o projeto começou a atender também os alunos do 4º e 5º ano. As aulas têm como objetivo estudar matemática através de questões olímpicas, jogos, vídeos, livros didáticos buscando sempre trabalhar os conceitos matemáticos de uma forma mais lúdica e contextualizada. Segundo Oliveira (2007, p.5),

O uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido.

Ensinar conceitos matemáticos partindo da curiosidade dos alunos e buscando contextualizar com o seu meio, auxilia o aluno na aprendizagem, desenvolve a

autoconfiança, a organização, a concentração estimulando a socialização e aumentando as interações do aluno com seu meio.

Segundo Oliveira (2007, p. 5):

Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Nós, como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas.

No início as professoras encontraram algumas dificuldades, por ser um projeto no contra turno, sendo que nem todos os alunos eram comprometidos com a frequência e os pais não tinham a clareza dos objetivos do projeto. No entanto, por meio da sua prática pedagógica, adquiriu credibilidade, surgiram resultados positivos e tiveram a certeza da continuação do projeto. Todos os anos, é realizado o levantamento dos alunos interessados em participar, eles são divididos em grupos conforme a turma que estudam 4º e 5º ano (Mirim), 6º e 7º ano (Nível 1) e 8º e 9º ano (Nível 2).

O projeto possui uma camiseta própria, conforme figura 1, que é distribuída de forma gratuita pela Secretaria Municipal de Educação, todos os anos, aos alunos participantes. A marca da camiseta é uma raiz quadrada, desenhada a partir dos símbolos matemáticos, na qual está escrita a frase “A Matemática tem o poder de abrir portas.”.

Figura 1 - Camiseta do Clubinho



Fonte: Acervo Pessoal

Sempre tendo destaque nas mídias impressas e digitais, conforme figura 2, devido aos bons resultados conquistados nas Olimpíadas de Matemática, IDEB e nas suas atividades desenvolvidas.

Figura 2 - Reportagem da RBS TV Criciúma exibida em 2013.



Fonte: Acervo Pessoal.

Possui também um blog, conforme figura 3, para registro e divulgação de todas as atividades, eventos e notícias sobre o Clubinho de Matemática. Endereço do blog: <http://clubinhomatematica.blogspot.com.br/>.

Figura 3 – Blog do Clubinho de Matemática



Fonte: Acervo Pessoal.

Buscando sempre desenvolver práticas pedagógicas que visam despertar cada vez mais o interesse e o gosto dos alunos pela Matemática, entre as práticas

desenvolvidas destacamos a participação nas feiras regionais e catarinense de matemática, conforme figura 4.

No ano de 2015 os trabalhos desenvolvidos no Clubinho de Matemática foram apresentados na II Feira Regional de Matemática em Sombrio – SC, conquistando uma vaga para XXXIII Feira Catarinense de Matemática em Joinville – SC, com o trabalho “A descoberta da área e do perímetro”, apresentado por alunos do 5º ano do ensino fundamental I.

Com este trabalho conquistaram menção honrosa na feira. Este ano também teve participação na IV Feira Regional de Matemática em Criciúma – SC, com o trabalho “A matemática dos Revestimentos Cerâmicos” conquistando uma vaga para XXXIV Feira Catarinense de Matemática em Timbó-SC, que irá acontecer de 26 a 28 de outubro de 2016.

Figura 4 - Participação nas Feiras



Fonte: Acervo Pessoal

Outra prática desenvolvida foi o desafio do cubo mágico, com objetivo de aprender a solucionar o cubo mágico, desenvolvendo a concentração e raciocínio lógico, muito necessário para resolução de diferentes atividades de matemática.

Figura 5- Alunos montando cubo mágico



Fonte: Acervo Pessoal

Essa prática deu tanto certo, que no dia 4 de junho, a RBS TV de Criciúma realizou a reportagem “Escola de Cocal do Sul ganha reforço pedagógico de cubo mágico”.

Figura 6 - Reportagem sobre desafio do Cubo mágico exibida na RBS TV - Criciúma



Fonte: Acervo Pessoal

Durante as aulas do clubinho as professoras observaram que os alunos precisavam dominar, ainda mais, a tabuada e os algoritmos das operações básicas, principalmente de divisão.

Aproveitando, que o site da OBMEP oferece questões de provas por conteúdo, foi selecionada aproximadamente 30 questões, conforme figura 7, para cada nível, que tratavam de operações elementares e aritméticas. Os problemas foram resolvidos pelos alunos e corrigidos com a participação deles, procurando discutir e valorizar os procedimentos de cada um.

Figura 7 - Aulas operações matemáticas.



Fonte: Acervo Pessoal.

Outra prática desenvolvida pelas professoras foi o desafio da tabuada. Numa caixa personalizada com nove bolas coloridas e numeradas, conforme figura 8 toda semana alguns alunos eram sorteados e os mesmos retiravam uma bola da caixa. O número da bola o aluno teria que falar a tabuada. O vencedor de cada trimestre ganhava um cubo mágico.

Figura 8 – Desafio da tabuada.



Fonte: Acervo Pessoal.

Também entre as práticas desenvolvidas pelas professoras, destacamos a do lanche saudável. Essa prática surgiu devido à necessidade de ensinar os alunos a terem hábitos alimentares saudáveis e mostrar que a Matemática está em todo o lugar. Para o desenvolvimento das atividades foi utilizado como fonte o site da OBMEP.

A nutricionista da prefeitura foi convidada para realizar uma palestra, sobre cuidados com alimentação e ajudar os alunos a elaborar um lanche saudável e divertido. A partir deste contexto, os alunos estão desenvolvendo diversas atividades

para o aprendizado da Matemática, pesquisando questões da OBMEP, que tratam de porcentagem, proporcionalidade, gráficos e tabelas.

Figura 9 - Lanche saudável



Fonte: Acervo Pessoal

Outra forma de inovar e proporcionar ao aluno formas interativas de aprender, foi a atividade desenvolvida no “Estádio Heriberto Hülse com foco para o estudo da geometria, perímetro e área”.

A partir desta iniciativa, a prática do trabalho foi desenvolvida no Estádio do Heriberto Hülse onde os alunos estudaram a geometria do local, saldo de gols, exploraram os conteúdos matemáticos, realizaram as medidas das dimensões do campo, entre outros assuntos relacionados ao aprendizado. A atividade também agregou cultura já que 75% dos alunos nunca tinham entrado em um estádio de futebol e assistiram ao jogo ao vivo.

Figura 10 - Visita ao estádio



Fonte: Acervo Pessoal

Além de ensinar matemática e as figuras geométricas, no ano de 2015 o Clubinho de Matemática realizou uma apresentação no XXI Festival de Dança, do município, uma dança geométrica com os elásticos, com o tema “O que têm de geometria na Literatura de Cordel”, conforme a figura 11.

Figura 11 – Festival de Dança



Fonte: Acervo Pessoal (2015).

Para conhecer essa e muitas outras atividades é só acessar o blog do Clubinho de Matemática, no link: <http://clubinhomatematica.blogspot.com.br/>.

Resultados e Discussão

Ensinando matemática de uma forma divertida, o Clubinho de Matemática além de despertar nos alunos o gosto em estudar matemática, conquistou grandes resultados tanto no IDEB quanto nas Olimpíadas de Matemática.

Entre as olimpíadas podemos destacar, a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) é uma realização do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA - e tem como objetivo estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área. Voltada para a escola pública, seus estudantes e professores, a OBMEP tem o compromisso de afirmar a excelência como valor maior no ensino público.

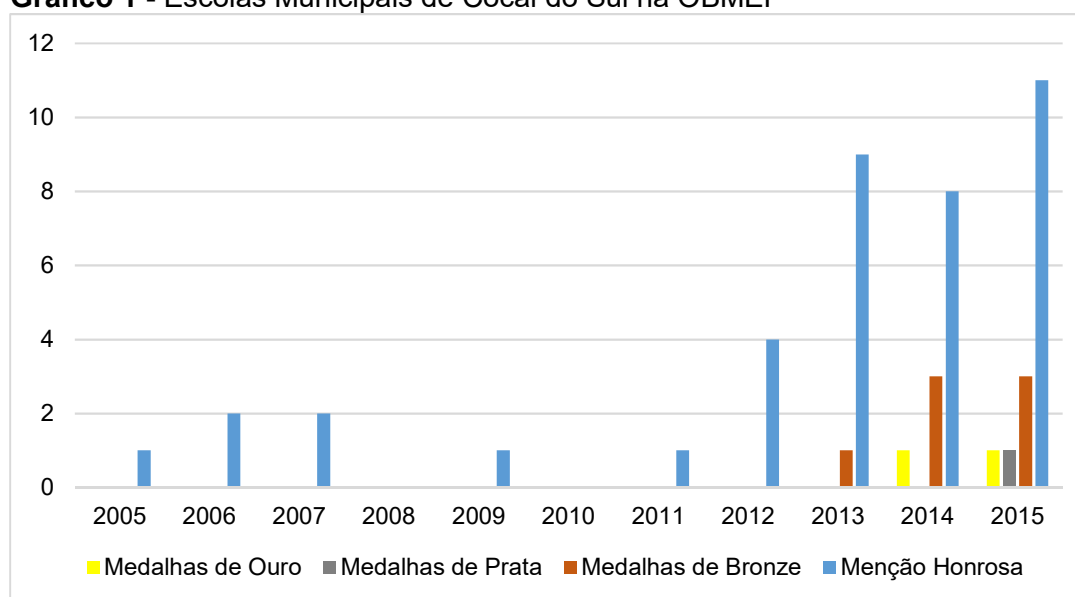
Suas atividades vêm mostrando a importância da matemática para o futuro dos jovens e para o desenvolvimento do Brasil. A OBMEP é direcionada aos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais, que concorrem a prêmios de acordo com a sua classificação nas provas.

Quadro 1 - Escola Municipais de Cocal do Sul na OBMEP

Escolas Municipais na OBMEP				
Ano	Medalhas de Ouro	Medalhas de Prata	de Medalhas Bronze	de Menção Honrosa
2005	0	0	0	1
2006	0	0	0	2
2007	0	0	0	2
2008	0	0	0	0
2009	0	0	0	1
2010	0	0	0	0
2011	0	0	0	1
2012	0	0	0	4
*2013	0	0	1	9
2014	1	0	3	8
2015	1	1	3	11
Total	2	1	7	39

Fonte: <http://www.obmep.org.br/>

Gráfico 1 - Escolas Municipais de Cocal do Sul na OBMEP



Fonte: <http://www.obmep.org.br/>

Além das grandes conquistas da OBMEP, no ano de 2015, foram conquistadas três menções honrosas na ORM (Olimpiada Regional de Matemática). Na ORM, participam alunos das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Outra participação é na ORMM (Olimpiada Regional Mirim de Matemática), onde alunos conquistaram uma medalha de prata, três de bronze e cinco menções honrosas. A ORMM participam alunos do 5º ano das escolas públicas e privadas.

Tanto a ORM quanto a ORMM acontecem apenas em Santa Catarina e são projetos de extensão da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

Além das conquistas nas Olimpíadas de Matemática, os alunos no ano de 2016, conquistaram uma medalha de prata e uma medalha de bronze na OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia). Na OBA participam alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Médio das escolas públicas e privadas.

Outro dado importante foi o índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ter subido conforme quadro 2. Criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2007, o IDEB representa a iniciativa pioneira de reunir em um só, indicadores dos conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médio de desempenho nas avaliações.

Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolares, e médios de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Quadro 2 - Escolas Municipais de Cocal do Sul no IDEB

Escolas Municipais no IDEB		
Ano	5º ano	9º ano
2005	4,6	4,3
2007	5,1	4,8
2009	5,4	4,4
2011	6,0	4,8
2013*	6,7	5,2
2015	6,5	5,0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

*Início do Projeto Clubinho de Matemática

Além dos dados citados acima, o Clubinho de Matemática vem despertando nos alunos da rede municipal de ensino o gosto pela matemática. Os alunos cada dia mais interessados não só em aprender, mas em entender cada conceito e onde possa ser aplicado. Desfazendo o paradigma de que a matemática é um “bicho de sete cabeças”.

Considerações Finais

O projeto Clubinho de Matemática vem a cada dia mostrar que os conceitos matemáticos são ensinados de uma forma lúdica e contextualizada conseguindo assim grandes resultados, seja no aprendizado, no prazer em aprender matemática, nas olimpíadas de matemática e por fim nos exames nacionais de avaliação do ensino do Brasil.

O trabalho com a matemática em sala de aula representa um desafio para o professor na medida em que exige que ele o conduza de forma significativa e estimulante para o aluno. Geralmente as referências que o professor tem em relação a essa disciplina vêm de sua experiência pessoal. Muitos alunos possuem dificuldades com a matemática tradicionalmente ensinada nas escolas, que têm geralmente o objetivo a transmissão de regras por meio de intensiva exercitação.

Cabe então descobrir novas formas de trabalhar com a matemática, de modo que o indivíduo percebe que pensasse matematicamente constantemente, resolvendo problemas durante vários momentos do dia e sendo convidados a pensar de forma lógica cotidianamente. A matemática, portanto, faz parte da vida e pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e divertida.

Segundo Polya (1995):

A melhor forma de aprender qualquer coisa é descobrindo-a por si próprio. Deixa-os aprender adivinhando. Deixa-os aprender provando. Não reveles todo o teu segredo de uma vez. Deixa-os adivinhar antes de revelares. Deixa-os descobrir por si próprios tanto quanto seja possível.

Este projeto buscou estudar os conceitos matemáticos com diferentes atividades, proporcionando unir a teoria com a prática. Fazendo com que os alunos descobrissem e provassem o prazer de aprender de forma lúdica. O que se pode constatar é que o desenvolvimento do aprendizado proposto no objetivo acontece de forma gradativa e que cada dia mais o Clubinho de Matemática está provando que é um projeto que veio para ficar.

Referências

BERTI, Nívia Martins. **O ensino de matemática no Brasil: Buscando uma Compreensão histórica**. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf.

DOLCE, Osvaldo; Machado, Antônio; Iezzi, Gelson. **Geometria Plana: Conceitos Básicos**. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2011.

MIRANDA, Danielle. **Área e Perímetro**. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/matematica/area-perimetro.htm>. Acessado em: 06 set. 2016.

MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. Revista Nova Escola, Edição 241, p.50-57, Abril/2011.

OLIVEIRA, Sandra Alves. **O Lúdico como motivação nas aulas de Matemática**. Mundo Jovem, ed. 377, p.5, junho/2007.

OBMEP. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/>. Acessado em: 06 set. 2016.

OBM. Disponível em: <http://www.obm.org.br/>. Acessado em: 06 set. 2016.

ORM. Disponível em: www.orm.mtm.ufsc.br/. Acessado em: 06 set. 2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acessado em: 06 set. 2016

POLYA, G (George). **A arte de resolver problemas: Um novo aspecto do método matemático; tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araújo**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. **Matemática é difícil: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos**, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/marisarosaniabreusilveirat19.rtf>.

Dados para contato:

Autor: Diana Morona

E-mail: diana.morona@hotmail.com; diana@unibave.net

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA BOBINA DE TESLA COMO UM INSTRUMENTO DIDÁTICO NO ENSINO DA FÍSICA

Criatividade e inovação no ensino

Ana Elise Chuch¹; Bruna Destro Jung¹; Helliton Silva Machado¹; Micaella Borgert Miguel¹; Rosivete Coan Niehues¹

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: A bobina de tesla foi inventada pelo físico Nikola Tesla, que tinha a intenção de usar o experimento para transmitir energia a longas distâncias sem utilizar fios. O trabalho tem como objetivo apresentar o projeto da bobina de Tesla desenvolvido pela terceira fase do curso de engenharia de produção do UNIBAVE. O protótipo foi construído por circuito primário (transformador, faiscador, bobina primária, capacitor) e secundário (bobina secundária terminal secundário, conexão à terra). O resultado obtido no trabalho exemplificou os conceitos da física relacionados à bobina de Tesla, destacando sua aplicação como material didático no ensino da disciplina.

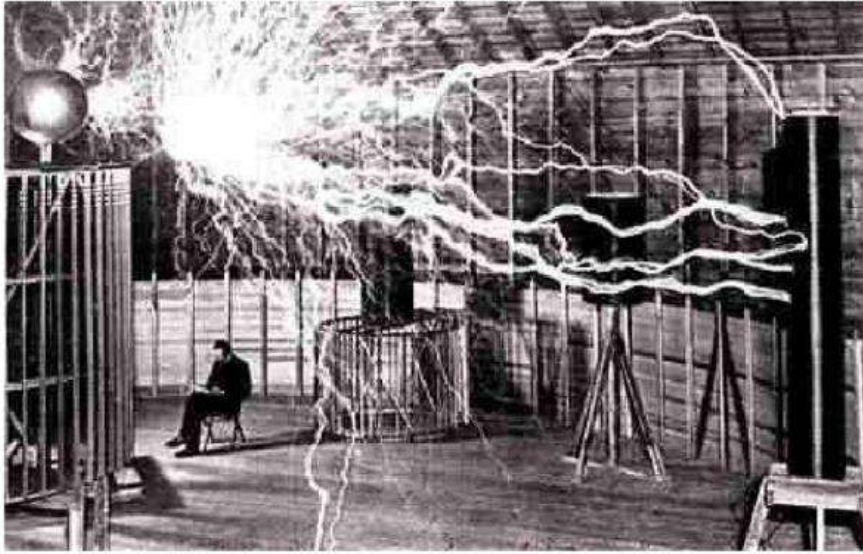
Palavras-chave: Bobina de tesla. Eletromagnetismo. Física. Projeto integrador.

Introdução:

A bobina de tesla (figura 1) é um transformador ressonante capaz de produzir altíssimas tensões, que podem facilmente passar dos 100 mil volts dependendo dos componentes usados e do modelo de construção. Foi inventada pelo físico Nikola Tesla, que tinha a intenção de usar o seu experimento para transmitir energia a longas distâncias sem a utilização de fios. Nikola chegou a pensar em usá-la em comunicações, como: envio de dados, mensagens, arquivos, entre outros. As primeiras tentativas de transmissão de sinais por ondas eletromagnéticas valeram-se dos estudos de Nikola (BLANDO; CAMARGO; SIQUEIRA, 2015).

A bobina de Tesla tem a função de aumentar a voltagem por ela recebida, mas para isto, ela diminui a corrente. Tesla tinha em mente usar a própria Terra como um condutor de eletricidade para enviar energia para qualquer lugar do planeta, utilizando sua invenção da bobina para isso. Tesla fez alguns experimentos no estado do Colorado, EUA. Com uma bobina de Tesla ligada na rede elétrica do Colorado, ele conseguia produzir mais de doze milhões de volts. Dessa maneira, Tesla conseguiu acender lâmpadas em até um quilômetro e meio de distância.

Figura 2 - Nikola Tesla e a bobina de Tesla.



Fonte: Ferraz (2016).

O ensino da física exige uma abordagem teórica de seus conceitos, mas também requer aulas que não sejam apenas conceituais, elas precisam ser dinâmicas e interativas, envolvendo o grupo de uma maneira integral.

Existe uma grande dificuldade ligada à aproximação e ao uso dos materiais de ensino utilizados em sala de aula. Dificilmente avistamos modelos de ensino que mostrem e falem sobre os sistemas e fenômenos físicos. Temos os modelos apenas para auxiliar no ensino e não para serem explorados como uma ferramenta de raciocínio. É preciso despertar a capacidade de pensar e de construir do acadêmico.

Foi pensando em todos esses pormenores que consideramos a ideia de desenvolver uma bobina de Tesla como ferramenta de ensino, utilizando-a para compor um futuro laboratório de física desenvolvido pela instituição, contribuindo para que os professores possam desmistificar o ensino genérico da física.

De acordo com Arruda e Laburú (2004), a bobina de Tesla nos dá a oportunidade de visualizar certos efeitos elétricos interessantes, em virtude de ampliá-los e simulá-los, estimulando, de certo modo, a curiosidade pelo estudo. Apesar de os fenômenos eletromagnéticos ligados à bobina se basearem em princípios eletrodinâmicos (corrente elétrica e geradores), analogias podem ser feitas à eletrostática (campo elétrico, capacidade de condutores e capacitores), ampliando a aplicação demonstrativa do aparelho.

Dependendo da magnitude do projeto, os materiais para a construção de uma bobina de Tesla podem gerar certa dificuldade para serem encontrados no mercado. O uso da mesma como recurso didático permite ao professor trabalhar com a interdisciplinaridade, pois alguns experimentos envolvem conceitos de outras disciplinas. O campo eletromagnético formado pela bobina de Tesla permite demonstrações elétricas fascinantes para os alunos, envolvendo de forma surpreendente, onde o cenário de estudo fica além de nossa imaginação.

Pode-se usar o transformador da bobina de Tesla para trabalhar temas como transformação de tensão, corrente nos circuitos de corrente alternada nos quais é instalado, ou mesmo o assunto de indução eletromagnética. A mesma ideia se estende aos outros elementos como capacitor, fio terra, faiscador (ALVES BARRETO, 2014).

A bobina de Tesla também pode ser utilizada como um aparelho que permite realizar experimentos e discutir temas relacionados ao protótipo. Deste modo, a partir de um experimento é possível enquadrar assuntos das áreas da eletrostática, correntes elétricas, magnetismo e eletromagnetismo. Em outras palavras, é possível se aprofundar em um experimento de modo a incluir todos os temas do eletromagnetismo. “É um aparelho ideal para explorar nos alunos e no público leigo dimensões emocionais de modo motivador e desafiador. Contribuindo e servindo, assim, como facilitador da aprendizagem formal e informal” (SOUZA; SILVA, 2012, p.13).

Neste trabalho, abordaremos os conceitos da física relacionados ao projeto bobina de Tesla, destacando sua aplicação como material didático no ensino da disciplina. Temos como objetivo principal conceber propostas metodológicas que auxiliem na compreensão dos conteúdos de ensino e aprendizagem de física, especialmente eletrostática, eletrodinâmica e eletromagnetismo; e despertar a investigação crítica, criatividade, interesse, participação e pesquisa nos assuntos científicos e tecnológicos.

Procedimentos metodológicos

Para a construção do protótipo foram indispensáveis diversas pesquisas e análises sobre o tema, busca de materiais para base de dados como: livros e artigos científicos, além de muita experimentação prática, uma vez que o projeto apresenta riscos, pois trabalha com correntes elétricas e tensões. A ajuda de profissionais

capacitados também foi imprescindível, contou-se com o apoio de diversas empresas no ramo de prestação de serviços e produtos para poder colocar em prática a construção do protótipo.

O protótipo é constituído de dois circuitos: o primário e o secundário. No circuito primário estão: transformador, faiscador (centelhador), bobina primária e capacitor; e no circuito secundário estão: bobina secundária terminal secundário e conexão à terra.

Um fio advindo da rede elétrica passa, primeiramente, pelo transformador que eleva a voltagem elétrica de 220 volts para 15.000 volts em média (o valor de saída pode apresentar certa variância). Será utilizado um transformador de lâmpadas neon, muito usado em painéis luminosos de lojas. A saída do transformador está ligada em paralelo a um capacitor que tem a função de armazenar energia, e o circuito está aberto na região do faiscador.

À medida que a energia armazenada aumenta, aumenta proporcionalmente também, a voltagem do capacitor, e em decorrência, a voltagem entre as pontas do faiscador, ela aumenta até atingir a tensão que provoca a ruptura do dielétrico do ar. Quando isso acontece, o circuito se fecha pelo faiscador e ocorre um pico de corrente elétrica, visualmente provocando uma faísca.

O pico de corrente elétrica leva a uma grande variação do campo magnético criado pela bobina primária, que atingirá a bobina secundária causando uma indução eletromagnética na mesma, provocando uma voltagem induzida nas suas extremidades. A tensão elevada na bobina secundária pode atingir 250.000 volts.

Para a construção da bobina de Tesla foram utilizados inúmeros materiais de acabamento como: porcas, arruelas, parafusos e conectores. Daremos maior destaque então, para os materiais que compõe as partes principais do projeto, são eles: transformador de 220 volts para 15.000 volts; tecido, óleo dielétrico, madeira, cano de cobre, vidro, alumínio, cano PVC, tubo APA e fio de cobre.

Durante a construção, diversos cuidados precisaram ser tomados e para isso contamos com a ajuda de inúmeros profissionais. A seguinte sequência de montagem foi utilizada:

1. Confecção da base feita toda em madeira, conforme figura 2. Posteriormente isolada com tecido isolante, mica e resina;

Figura 2 - Confeção da base.



Fonte: Autores (2016).

2. Confeção dos capacitores, intercalando várias placas de vidro e alumínio, gerando boa capacitância;
3. Na figura 3 é possível visualizar a usinagem e perfuração dos isoladores de tecnil para a bobina primária. Em seguida, os mesmos foram fixados junto à base;

Figura 3 - Usinagem e perfuração.



Fonte: Autores (2016).

4. Na figura 4, observa-se a construção da bobina primária utilizando tubo de cobre, tendo como referência os isoladores de tecnil;

Figura 4 - Bobina primária.



Fonte: Autores (2016).

5. Isolamento do cano de PVC que serviu para confecção da bobina secundária (mica, tecido isolante e sucessivas camadas de verniz isolante), como mostra a figura 5.

Figura 5 - Isolamento do cano de PVC.



Fonte: Autores (2016).

6. Bobinagem da bobina secundária utilizando fio magnético, conforme apresentado na figura 6.

Figura 6 - Bobinagem em torno mecânico.



Fonte: Autores (2016).

7. Confeção de dois toroides para ilustrarem a saída da carga elétrica;
8. Realizada conexões elétricas;
9. Iniciado o processo de testes conforme apresentado na figura 7.

Figura 7 - Bobina de Tesla montada.



Fonte: Autores (2016).

Durante a construção da bobina, também foi realizado em segundo plano a montagem da gaiola de Faraday (estrutura metálica que permite demonstrar as descargas de alta tensão geradas pela bobina de Tesla, sem causar nenhum dano à pessoa que estiver inserida dentro do experimento), sendo realizada por um profissional disponibilizado pelo Unibave, conforme apresentado na figura 8.

Figura 8 - Gaiola de Faraday em construção.



Fonte: Autores (2016).

Resultados e Discussão

Concluída a fase de montagem, quando manuseado o protótipo ficam aparentes os conceitos que ele busca comprovar. A bobina de Tesla funciona com base nos princípios eletrostáticos, eletromagnéticos e eletrodinâmicos, possibilitando inúmeras demonstrações práticas que auxiliam no ensino das disciplinas correlacionadas.

Assim que o projeto é colocado em funcionamento, podemos observar arcos elétricos sendo dissipados do toroide que fica localizado na parte superior da bobina.

Tal fenômeno acontece por causa da quebra de rigidez dielétrica do ar, gerando os raios. O mesmo acontece com o arco elétrico formado entre os faiscadores.

Outro efeito interessante proporcionado pela Bobina de Tesla é observado quando se aproxima de sua bobina secundária uma lâmpada fluorescente, podendo estar queimada, observa-se que a mesma se ilumina, e esta luminosidade aumenta à medida que a lâmpada fica mais próxima. O efeito acontece em decorrência da ionização de gás em seu interior provocada pelo campo eletromagnético da bobina secundária, conforme apresentado na figura 9.

Figura 9 - Funcionamento da Bobina de Tesla podendo ser observado nos pontos delimitados.



Fonte: Autores (2016).

Desta maneira, comprovamos a eficácia de sua utilização como material didático, ilustrando e comprovando os conceitos técnicos abordados em sala de aula, facilitando ainda mais a compreensão do aluno referente aos princípios da bobina.

Considerações finais

A bobina de Tesla trabalha com princípios eletrostáticos, eletromagnéticos e eletrodinâmicos, e pode ser usada facilmente como um recurso didático na aplicabilidade das disciplinas relacionadas, tornando mais dinâmico e criativo o ensino da física. Por esse motivo notável, tal projeto foi escolhido para ser desenvolvido.

Por requerer certa técnica em relação à sua montagem a equipe encontrou diversos contratemplos na confecção do mesmo, pois os materiais necessários são difíceis de serem encontrados. Também existiam dúvidas quanto ao funcionamento, melhor material a ser utilizado, isolamento, distância segura para testes e confecção.

Depois de ultrapassados todos os obstáculos, realizamos diversos testes e podemos contemplar o funcionamento da nossa bobina de Tesla conforme apresentado na figura 9. Atualmente o projeto está recebendo seus ajustes finais para trabalhar com capacidade total, tais ajustes não impedem a visualização de seus efeitos tampouco a realização de qualquer mudança futura em sua estrutura.

A ideia é melhorar a bobina de Tesla com o passar do tempo. Comparada à outras bobinas já desenvolvidas, o protótipo construído pelos acadêmicos da terceira fase do curso de engenharia de produção do UNIBAVE é um projeto que pode ser exposto para toda a comunidade.

Referências

ALVES BARRETO, Jéssica Rayane. **Uma nova proposta de recurso didático: a Bobina de Tesla para uso em temas do eletromagnetismo**. 2014. 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília – UnB, Planaltina, 2014.

ARRUDA, Sérgio de Mello; LABURÚ, Carlos Eduardo. **A Construção de uma bobina de Tesla para o uso em demonstrações na sala de aula** – Cad. Bras. Ens. Fís., v.21. 2004.

BLANDO, Eduardo; CAMARGO, Wagner Mendonça; SIQUEIRA, Miriam Linhares. **Estudo de física eletromagnética através da construção de um Bobina de Tesla**. Anais da mostra científica do CESUCA, n. 9 p. nov. 2015. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/988/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FERRAZ, Neto. **Cientistas de todos os tempos**. Disponível em:
www.feiradeciencias.com.br/cientistas/tesla.asp. Acesso em: 20 abr. 2016.

SOUZA E SILVA, Domingos Sávio, **A versatilidade da bobina de Tesla na prática docente do ensino do eletromagnetismo** - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências e Tecnologia, Curso de Física, Fortaleza, 2012.

Dados para contato:

Autor: Rosivete Coan Niehues

E-mail: rosivetenie@yahoo.com.br

CONTEXTO ESCOLAR: A APRENDIZAGEM ATRELADA AOS HÁBITOS DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Criatividade e inovação no ensino

Rosana Bertoncini Quarezemin¹; Vanessa de Medeiros¹

1. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: Este artigo tem como objetivo desenvolver alternativas mais significativas e eficazes de aprendizagem à retenção do conhecimento pelos alunos, pois esta é uma das queixas encaminhadas pelos professores à coordenação escolar. Para isso, a base principal são os estudos do professor Pierluigi Piazzì referência no Brasil em Neurociência da aprendizagem, ou neuroaprendizagem, que serão referenciados ao longo do mesmo. Para tal, optou-se por uma metodologia que consiste na observação e na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele.

Palavras-chave: Alunos. Conhecimentos. Contexto escolar. Pierluigi Piazzì.

Introdução

Vive-se hoje em uma sociedade que vem se transformando numa velocidade cada vez maior neste último século, bem como caminhando na construção de um novo papel para a sua função social. Para o aluno, a escola deixou de ser atrativa quando ele passou a ter acesso à tecnologia, principalmente porque nem sempre a escola acompanha esse processo.

O aceleradíssimo progresso digital e tecnológico está aumentando a distância entre a escola e o aluno, ao mesmo tempo em que aproxima virtualmente as pessoas, por meio de diversas mídias sociais, distancia os alunos dos interesses relacionados à escola. A atenção dos alunos está distribuída entre uma multiplicidade de fatores e informações e chamar a atenção deles para os estudos está cada vez mais difícil.

Com a facilidade e acesso à informação, a escola deixou de ser a única, como era no passado, transmissora de informação. Basta que o aluno acesse à *internet*, pois a informação agora é pública e rápida. Diante deste contexto, a escola é marcada por uma diversidade de situações; dentre elas, podem-se citar as dificuldades de aprendizagem, os relacionamentos interpessoais entre alunos e alunos/professores,

as questões de *bullying*, o mau comportamento, a ausência do desejo de aprender, entre outros.

Desta forma, há uma queixa dos professores relacionada à ausência do aluno em aprender; e, contrapondo-se a isso, o professor queixa-se de que o aluno não sabe estudar. Segundo Simão, Duarte e Ferreira (2012, p. 02):

Os desafios presentes nos contextos educativos atuais, influenciados, pela necessidade de permanente atualização e gestão do conhecimento, colocam os alunos perante a necessidade de responder a novas exigências de autonomia e de responsabilidade nos seus percursos de aprendizagem ao longo da vida. Nesta perspectiva, a missão da escola assenta na promoção de oportunidades de aprendizagem que capacitem os alunos para serem aprendentes mais flexíveis, eficazes e autónomos dotando-os de competência para tomar decisões conscientes e intencionais que lhe permitam autorregular a sua aprendizagem.

As práticas relacionadas à educação devem buscar a transformação do espaço escolar por meio da ampliação do conceito de homem e de sociedade. Não se pretende neste trabalho desmerecer e nem mesmo invalidar as intervenções realizadas no âmbito individual, mas, sim, destacar a importância de atuações que considerem esse sujeito, que é mais do que simplesmente um ser biológico, em constante relação com um meio que, contemporaneamente, é marcado pela complexidade.

É preciso estar consciente do papel que será desempenhado frente aos alunos à promoção de saúde social e, conseqüentemente, dos motivos e das conseqüências da prática desenvolvida. A postura profissional deve estar relacionada à capacidade de refletir criticamente sobre a realidade onde se está inserido, elaborar intervenções coerentes para com ela e, ainda, refletir sobre as conseqüências desta atuação frente aos educandos.

Considera-se importante estudar o desenvolvimento humano, pois cada um aprende de forma peculiar. Conhecer o desenvolvimento da aprendizagem é fundamental à educação, pois se pode entender “o que e como” os sujeitos aprendem, facilitando, assim, o planejamento do conteúdo e de ações voltadas à educação. Bock et. al (2003, p. 97) descreve que:

Existem várias teorias do desenvolvimento humano em psicologia. Elas foram construídas a partir de observações, pesquisas com grupos

de indivíduos em diferentes faixas etárias ou em diferentes culturas, estudos de casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a vida adulta.

Quando o assunto é desenvolvimento humano, é impossível não citar o nome de Vigotski, que nasceu na Bielo-Rússia, em 1896 e morreu prematuramente aos 37 anos. Juntamente com Luria e Leontiev, Vigotski buscou novas alternativas dentro do materialismo dialético para os conflitos existentes na psicologia de sua época. Para Vigotski (2007, p. xxv):

Vigotski viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança.

A principal característica do trabalho de Vigotski é a visão de um sujeito social, um interacionista, ele propõe um destaque especial às questões como apropriação e internalização dos signos de uma sociedade. A teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico, também teve um papel fundamental nas ideias dele. Esses fundamentos foram elaborados por Marx e descrevem que:

Mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vigotski foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas (VIGOTSKI, 2007 p. xxv-xxvi).

Na perspectiva histórico-cultural, não é possível discutir as questões relevantes à aprendizagem sem relacioná-las às questões de desenvolvimento. Aprendizagem e desenvolvimento caminham juntos e esta é a grande complexidade em educação. O ponto de partida para esta afirmação é que a criança começa seu processo de aprendizagem muito antes de entrar na escola. A criança aprende a falar na sua relação com os adultos, a interagir com outras crianças fora da escola, e, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. No entanto, é um erro pensar que os processos de aprendizagem antes da escola são os mesmos do aprendizado escolar. Além da sistematização, apresentada por alguns autores como diferença entre o aprendizado antes da escola

e o escolar, há também o fato de que o aprendizado escolar oferece algo fundamentalmente novo para a criança.

Escott (2004) relata a aprendizagem não estando necessariamente no sujeito, mas na dinâmica de suas relações, atrelada de corpo, organismo, inteligência e desejo, e o meio ao qual está inserido, ou seja, escola, família e contexto social como um todo. Wajnsztein (2010, p. 89) corrobora este pensamento quando diz:

Um processo de escolarização eficaz compreende, entre outros aspectos, um educador disposto e preparado para mediar a “cena de aprendizagem”, ou seja, um educador pronto para atuar como facilitador do processo de aprendizagem e ainda mais, disposto a transformar as situações do cotidiano escolar em oportunidades de crescimento.

Assim, Escott (2004, p. 43) salienta que:

[...] é necessário que o professor possa autorizar-se a ensinar. Para ensinar é preciso colocar-se no lugar do sujeito de aprendizagem. É preciso estar aberto a novas aprendizagens, à dúvida e a questionamentos. Para autorizar-se a ensinar é fundamental que se assuma uma postura de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997), abrir espaço para a criatividade e o prazer na relação de aprendizagem.

Alguns alunos muitas vezes passam o maior tempo com outros afazeres (*internet*, celular, mídia, televisão) deixando de estudar, outros estudam fora da escola, mas normalmente na véspera da prova. Treinar a inteligência permite ao aluno desenvolver autonomia de pensamento e ação quando passa a perceber o quanto é necessário com os estudos selecionar, analisar, construir conceitos, gerenciar e acima de tudo discernir.

A neurociência pode contribuir também na prática da educação “[...] a neurociência valoriza a pessoa do adulto educador ao mesmo tempo em que o alerta para a complexidade da ação humana de ensinar, por outro lado, e de aprender, por outro” (LIMA, 2010, p. 03). “[...] uma das grandes contribuições que a neurociência trouxe para a educação: só há aprendizagem se houver ensino do conhecimento formal por parte do professor e estudo por parte do aluno” (LIMA, 2010, p. 31).

Segundo Piazzini (2014a), todas as pessoas podem desenvolver inteligência. Para isso, ele ensina ao longo do livro *Aprendendo Inteligência como fazer*. Explica que as mais recentes descobertas da neurociência mostram que a inteligência pode

ser aprendida, e que isso não acontece durante as aulas em sala de aula, mas, sim, quando se está estudando sozinho.

Já que a inteligência pode ser aprendida, o professor Piazzzi ensina como fazer para melhorar sua inteligência. “[...] há uma espécie de receita de como se tornar mais inteligente. Pode acreditar, funciona! Um dos ingredientes da receita é obrigar o cérebro a fazer ‘musculação mental’, ou seja, se há uma forma fácil e uma difícil, opte pela difícil. [...]” (PIAZZI, 2014a, p. 12). Segundo Antunes (2007, p. 35),

É evidente que existem maneiras interessantes de aprender e que, se desenvolvidas em sala de aula para alunos de qualquer nível, independente dos conteúdos que se expõe, podem constituir-se em uma aprendizagem agradável, interessante e o que é mais importante, significativa e capaz de se mostrar autônoma, permitindo ao aluno o uso desses saberes para a conquista de muitos outros.

Para poder entender melhor o que Piazzzi (2014a) quer explicar sobre a inteligência, faz-se a diferenciação de aluno e estudante. O aluno é aquele que frequenta as aulas de forma passiva e coletiva, absorvendo as informações e estudará somente na véspera da prova.

Já o estudante estuda em casa todos os dias o que lhe foi passado na escola de forma ativa. Nesta forma ativa, utiliza-se lápis e papel e fazem-se anotações do conteúdo estudado na escola. Para Piazzzi (2014a), os alunos devem estudar todos os dias, ou seja, aula dada é aula estudada hoje. Para o autor não há uma fórmula mágica para aprender, mas esforço e estudo contínuo.

Piazzzi (2014a) ensina que para aprender o conteúdo e fixá-lo em sua memória divide a inteligência em três partes: entender, aprender e fixar. Entender seria quando o aluno está em sala de aula entendendo o conteúdo, tirando dúvidas com o professor. Aqui ele ainda não está aprendendo, só entendendo. Para aprender o aluno estuda sozinho, por conta própria, pois o ciclo de aprendizagem tem 24 horas, por isso a necessidade de estudar no mesmo dia em que a aula foi dada. “Estudar significa, como já vimos, estudar as aulas do dia no mesmo dia. Para orientação de estudo, o aluno deve receber do professor a tarefa a ser realizada no dia, antes que se passe uma noite de sono” (PIAZZI, 2014c, p. 190). O fixar é quando dormimos e o cérebro trabalha e descarta o que é inútil e guarda o importante. Assim, quando se estuda o conteúdo no mesmo dia, o cérebro entende que é importante e

guarda na memória de longo prazo. “Ao estudar antes da fase do sono, ele está avisando seu cérebro de que aquele assunto foi alvo de atenção; conseqüentemente, não deverá ser jogado na lata do lixo na hora de limpar o sistema límbico” (PIAZZI, 2014a, p. 44).

Ainda segundo Piazzzi (2014a, p. 46), “[...] as informações e as habilidades que adquiriu estudando nesse ritmo irão ficar em sua mente para o resto da vida”. Desta maneira, o autor defende que as escolas devem mandar tarefa para os alunos fazer em casa, pois assim é uma forma de estudar sozinho e aprender o conteúdo.

Se você estiver estudando em uma escola ou faculdade com o mínimo de seriedade, nenhuma aula será dada sem que os alunos recebam uma orientação do que estudar para poder fixar o essencial da aula. Essa ‘tarefa’ não é uma forma de sadismo para estragar suas horas de folga. É, ao contrário, uma parte tão essencial do processo que eu ousaria dizer que é tão ou até mais importante que a própria aula (PIAZZI, 2014a, p. 45).

Piazzzi (2014a) fala no livro sobre quatro formas de estudo: por que estudar, quanto estudar, quando estudar e o como estudar. Por que estudar, no mundo cada vez mais tecnológico e globalizado? As máquinas tiram o espaço do trabalhador, ao mesmo tempo, que necessitam de pessoas competentes e qualificadas para operá-las. Hoje as empresas buscam profissionais autodidatas, que sabem como trabalhar e sobreviver à concorrência de forma inteligente. Dessa forma, sobrevive aquele que desenvolver melhor a sua inteligência, ou seja, os mais criativos, inovadores, etc. “Você irá entrar num mercado de trabalho em que há cada vez mais gente e cada vez menos necessidade de mão de obra” (PIAZZI, 2014a, p. 22).

Quando estudar, explica a necessidade de estudar todos os dias, ou seja, matéria dada é matéria estudada hoje. Quanto estudar, estudar pouco, mas todos os dias, ou seja, “estudo não é questão de quantidade: é questão de qualidade” (PIAZZI, 2014a, p. 24). Como estudar, praticando, fazendo os exercícios (tarefas) repassados em sala de aula, procurando um local livre de distrações, um ambiente arejado, bem iluminado.

Assim, pretende-se desenvolver alternativas mais significativas e eficazes de aprendizagem à retenção do conhecimento pelos alunos, pois esta é uma das queixas encaminhadas pelos professores à coordenação escolar.

Procedimentos Metodológicos

Este projeto de intervenção desenvolveu-se pela queixa escolar dos professores de uma instituição de ensino particular do município de Orleans/SC, para orientar/sugerir aos alunos maneiras de estudar de forma a reter o conhecimento aprendido em sala de aula, desenvolvendo hábitos saudáveis de estudo. Para isso, realizou-se apresentação a partir dos livros de Pierluigi Piazzzi: *Aprender Inteligência; Ensinando Inteligência e Estimulando Inteligência*.

A abordagem empregada foi qualitativa que implica sistemas abertos de pesquisa, os quais não reduzem os sujeitos a categorias rígidas de análise. Para Gonzalez Rey (2005, p. IX):

Processo dialógico que implica tanto o pesquisador, como as pessoas que são objetos da pesquisa, em sua condição de sujeito do processo. Isso pressupõe uma ênfase nos processos de construção sobre os de respostas, rompendo a lógica instrumentalista que durante anos hegemonizou o processo de produção de conhecimento na Psicologia.

O estudo foi de campo, segundo González Rey (2005, p. 95) é

O trabalho de campo se relaciona com a pesquisa em grupos de pessoas, instituições, comunidades, e a diferença da coleta de dados pressupõe a participação espontânea do pesquisador no curso cotidiano da vida dos sujeitos estudados, o que conduz a formação de redes de comunicação que permitem a expressão cotidiana dos sujeitos estudados, fonte excepcional para a produção de conhecimentos psicológicos.

A metodologia utilizada foi a observação participante que consiste “[...] na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 196).

Para Marconi e Lakatos (2004, p. 277), “a observação participante não utiliza instrumentos como questionário ou formulário; a responsabilidade do sucesso da investigação depende exclusivamente do investigador, como habilidade, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico”.

Resultados e Discussão

Esta proposta teve o intuito de motivar os alunos a estudar corretamente e desenvolver hábitos saudáveis de estudo. Compreende-se que os alunos estudam, mas que nem sempre é da melhor maneira.

Foi possível perceber na reação deles que os hábitos de estudo eram diferentes dos propostos neste material. Seguem depoimentos dos alunos ao longo da apresentação: “eu durmo depois do almoço e, quando acordo, vou estudar”, “eu estudo na véspera da prova”, “eu não faço as tarefas, porque não é importante”.

“Eu durmo depois do almoço e, quando acordo, vou estudar”. A partir do material apresentado, explicou-se que quando dormimos nosso cérebro faz uma reciclagem, deixando o importante e eliminando o que não precisa ficar gravado na memória. Para Piazzzi (2014a, p. 37-38), “[...] durante a fase do sonho é que é feita a ‘manutenção’ de seu cérebro. E, também, durante essa fase, uma boa parte do conteúdo da RAM (Random Access Memory = Memória de Acesso Não Sequencial) é simplesmente jogada na lata do lixo”. “Se, porém, houve um preparo prévio durante o sono profundo, uma pequena fração do conteúdo da RAM é enviada para o córtex, reconfigurando redes neurais e sendo, gravada de forma permanente” (PIAZZI, 2014a, p. 38).

“Eu estudo na véspera da prova” explicou-se que o aluno tira nota boa na prova, mas logo em seguida esquece o que estudou. “Se você criar esse hábito (estudar pouco, mas todo dia), irá verificar, em pouco tempo, que o que você estudou não fica retido apenas tempo o bastante para, mal e porcosamente, descarregar num papel na hora da prova” (PIAZZI, 2014a, p. 45).

“Eu não faço as tarefas, porque não é importante” refletiu-se sobre a importância das tarefas na aprendizagem, pois na aula o aluno entende o conteúdo e sozinho em casa aprende.

Se você estiver estudando em uma escola ou faculdade com o mínimo de seriedade, nenhuma aula será dada sem que os alunos recebam uma orientação do que estudar para poder fixar o essencial da aula. Essa ‘tarefa’ não é uma forma de sadismo para estragar suas horas de folga. É, ao contrario, uma parte tão essencial do processo que eu ousaria dizer que é tão ou até mais importante que a própria aula! (PIAZZI, 2014a, p. 45).

Lima (2011, p. 28-29) cita a importância das tarefas e atividades em sala:

Quando um professor propõe uma tarefa em sala de aula, formula um projeto, discute um assunto com seus alunos, ele não está meramente dando uma aula, cumprindo um currículo. Ele está intervindo nos processos de desenvolvimento que estão em progresso em cada um de seus alunos. Desta forma, sua ação tem inúmeras consequências que não são visíveis nem imediatamente tangíveis, extrapolando a mera transmissão e recepção de informações.

Um dos alunos citou que “só aprende quando está despreocupado” e, neste momento, explicou-se que o nosso cérebro memoriza informações que nos chamam a atenção, ou quando estamos relaxados. Estudando todos os dias, o aluno não ficará nervoso/ansioso, pois já saberá o conteúdo todo da prova, que estudou por partes, ou seja, não estará estudando apenas na véspera da prova. Para PIAZZI (2014a, p. 39) “[...] se você, ao receber aquela informação durante o dia, o fez de maneira alegre, prazerosa ou até muito triste, trágica, a emoção a ela associada fará com que, durante o sonho noturno, ela seja gravada de forma permanente”.

No encerramento da atividade, solicitou-se um *feedback*. Alguns alunos demonstraram interesse em realizar a leitura dos livros e perceberam a importância do estudo diário e não apenas na véspera da prova. “[...] é suficiente que ele dedique alguns minutos, toda tarde, para cada aula vista pela manhã” (PIAZZI, 2014b, p. 100). “[...] o verdadeiro processo de aprendizagem ocorre no momento de estudo solitário, o que significa que ninguém aprende coisa alguma se não for autodidata” (PIAZZI, 2014b, p. 119).

Considerações Finais

O fechamento do projeto conduz os autores deste artigo a uma pausa para algumas reflexões sobre o processo trilhado, como uma prospecção de estudos, para novas conquistas. Encerrar um projeto implica consequentemente a abertura de novas possibilidades, novas ações e novos estudos sobre o tema. Tem-se a certeza de que se está no caminho certo, far-se-á a diferença na maneira de como os alunos estudam e contribuir, assim, para a construção de uma sociedade com sujeitos mais comprometidos com o hábito de estudar.

Estimular os alunos a criar hábitos de estudo e melhorar a aprendizagem escolar é fundamental. Dedicção, talento são algumas características que podem ser adquiridas com tempo e esforço. Ensiná-los a aprender é papel dos educadores. Desenvolver hábitos de estudo saudáveis, podendo estudar menos e aprender mais,

estudando todos os dias e não apenas na véspera da prova é o que se descobriu com este estudo.

Referências

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça. Indivíduo-Sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, Ana Mercês. **A Perspectiva Social- Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. 1. ed.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

_____. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola**. 8. ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo inteligência**: manual de instruções do cérebro para alunos em geral. 3 ed. rev. São Paulo: Aleph, 2014a.

_____. **Estimulando inteligência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2014b.

_____. **Ensinando inteligência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2014c.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; DUARTE, Fátima; FERREIRA, Paula Costa. **Trabalhos para casa como ferramenta autorregulatória: perspectivas e implicações para as práticas educativas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2147/1964>>. Acesso em: 01 jul 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, 2007.

WAJNSZTEJN, Alessandra Caturani; et al, **Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem escolar: o que o professor deve dominar para ensinar bem?**. Curitiba: Melo, 2010.

Dados para contato:

Autor: Vanessa de Medeiros

E-mail: vanessaebv@gmail.com

DA DOCÊNCIA PARA A GESTÃO: OS DESAFIOS DESSA TRANSPOSIÇÃO

Gestão, planejamento e avaliação educacional

Maria Marlene Schlickmann¹; Alcionê Damasio Cardoso¹; Miryan Cruz Debiasi¹

¹Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: Este artigo apresenta reflexões e concepções de alguns gestores de municípios pertencentes à Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), sobre a transposição da docência para a gestão educacional. Definiram-se como objetivos apontar habilidades e competências inerentes ao trabalho do docente e do gestor educacional, bem como os desafios e as dificuldades que se interpõem no cotidiano desses profissionais. Utilizando-se pesquisa qualitativa e um questionário, por meio de análise textual discursiva dos dados coletados, buscou-se realizar revisão da literatura disponível sobre a temática e discuti-la, em face das novas demandas de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

Palavras-chave: Gestão educacional. Docência. Competências. Educação pública.

Introdução

Este trabalho não é fruto de pesquisa acadêmica (*strico sensu*) propriamente dita. É acima de tudo, resultado de observações e reflexões construídas no cotidiano profissional frente à gestão da educação pública municipal e suas conseqüentes inquietações e percepções vivenciadas neste ínterim.

Expressar algumas dessas reflexões advindas da experiência de professora que transpõe os muros da docência para atuar na gestão educacional é o propósito que emerge deste artigo.

Objetiva-se, também, identificar estes mesmos aspectos sob o ponto de vista de colegas gestores educacionais dos municípios de Armazém, Braço do 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 que compõem a Associação dos Municípios da Região de Laguna - SC (AMUREL). Ainda, pretende-se apontar as habilidades e competências inerentes ao trabalho do docente e do gestor educacional, bem como os desafios e as dificuldades que se interpõem no cotidiano desses profissionais.

Para dar suporte teórico as nossas reflexões e concepções, elencamos as teorias de alguns autores que se debruçaram sobre o tema proposto.

Nesse sentido, cabe aqui a questão: o que é docência? Para expressar um conceito do termo docência é imprescindível recorrer à etimologia e ao que aponta Veiga (2006): docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Na língua portuguesa, o termo tem seu registro no início do século XX, mais especificamente em 1916, sendo definido por Houaiss (2010) como ação ou resultado de ensinar; ato de exercer o magistério; ministrar aulas. Portanto, no que concerne aos espaços educativos, pode-se dizer que o uso deste termo é relativamente novo. Veiga (2008, p.13) afirma que:

No sentido formal, a docência é o trabalho dos professores, o conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

O mundo contemporâneo apresenta mudanças que afetam todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. Existe um consenso entre estudiosos a respeito dos impactos que as transformações da sociedade contemporânea ocasionam na educação escolar (LIBÂNEO, 2002), gerando novas exigências educacionais, tanto na sua estrutura e organização, como nos conteúdos a serem ensinados e na função social do docente.

Tendo em vista estas novas demandas educativas, a Lei 9.394/96 em seu Art. 13 estabelece incumbências para os professores:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Percebe-se que o exercício da docência não se resume a ministrar aulas e ultrapassa a aquisição de técnicas e habilidades mecânicas. Deduz-se que além de ter competências para o ensino espera-se que tenha também habilidades para relacionar-se com as pessoas. A docência vai além da perspectiva intelectualista de ensino que desconsidera as relações interpessoais que se fazem no contexto escolar e principalmente em sala de aula (CARVALHO, 1999). Assim, pode-se afirmar que não basta ter domínio de conteúdos, o docente precisa saber estabelecer relações com os seus alunos, numa construção dialética do seu saber. Neste sentido Tardif (2010, p. 12) afirma que: “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber” e que

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2010, p. 13).

A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à existência humana individual e grupal. Estes pressupostos reforçam o caráter dialético da docência e sua estreita relação com a realidade social na qual está inserida. Neste sentido Freire (1991, p. 90) no remete a importantes reflexões quando afirma que:

Uma das boas coisas que um jovem, uma jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade. O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. [...] O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. [...] O futuro é algo que se vai dando, e esse "se vai dando" significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação.

Isto implica em afirmar que as intervenções na sociedade modificam tanto o mentor quanto a sua obra. Neste sentido, o profissional da docência ocupa um espaço privilegiado para concretizar sua intencionalidade de ensinar e, ao mesmo tempo aprender.

À escola cabe uma tarefa bastante importante no que se refere à garantia dos direitos universais previstos na legislação vigente. O direito inalienável de cidadania e de educação, presente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e em documentos internacionais evidenciam a grande responsabilidade imputada a todos que integram o sistema educacional, seja no âmbito municipal, estadual ou federal. Assim, evidencia-se neste contexto o papel fundamental do gestor como mediador para a concretização dos anseios sociais garantidos em Lei. Para Luck (2005, p. 17):

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

A afirmação da autora ressalta a importância do fazer coletivo inerente ao cotidiano do gestor educacional. Cury (2002), aponta que gestão contempla tomada de decisões e que o termo provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, que significa: levar sobre si, chamar a si, exercer, gerar. Deriva-se deste verbo: *gestatio*, ou seja, gestação, o que leva a inferir que é o ato pelo qual traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente.

Portanto, o próprio termo traz em seu bojo aspectos evidentes de que a gestão se fundamenta em habilidade de liderar, ter compromisso público-político e ter competência técnica e conhecimento sobre legislação educacional, com atualização contínua (WITTMANN, 2004). Aspectos estes, que se inter-relacionam e que se atrelam ao conhecimento do contexto educacional e social de sua área de atuação, bem como uma postura ética e proativa em prol da educação.

Procedimentos Metodológicos

As transformações sociais, científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea exigem um novo paradigma quando o assunto é gestão educacional. Neste sentido, buscou-se conhecer as concepções, bem como as vivências e

experiências de alguns secretários municipais de educação, com o objetivo de compreender os desafios imputados a esses educadores no exercício da função de gestores e que, outrora exerciam a docência.

No desenvolvimento do trabalho utilizou-se 9 (nove) questionários com perguntas abertas para levantar pareceres dos sujeitos pesquisados. O trabalho deu-se por meio de pesquisa qualitativa. Os questionários foram enviados por e-mail a secretários municipais de educação da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL), depois de contato telefônico individual com cada um dos sujeitos pesquisados. A pesquisa teve também, o propósito de buscar respostas a algumas indagações e inquietações da autora deste artigo e que emergiram de experiências e vivências na gestão educacional no município de São Ludgero, município que também é membro da referida associação.

Os questionários foram enviados a 9 (nove) dos 18 (dezoito) secretários municipais de educação da associação supracitada. A definição dos sujeitos pesquisados, ou seja, a amostra deu-se por meio de sorteio. Dos questionários enviados, somente 5 (cinco) foram respondidos e reenviados por e-mail. Para identificar os sujeitos da pesquisa, optou-se por nomeá-los por meio das letras A, B, C, D, E.

As perguntas iniciais foram realizadas com o objetivo de coletar dados para traçar uma identificação profissional sucinta dos gestores educacionais atuantes nos municípios pertencentes à AMUREL. Assim, optou-se por alguns quesitos para atingir os propósitos deste trabalho.

A partir das respostas dadas às perguntas abertas e previamente elaboradas, procedeu-se a análise das mesmas tendo como base o referencial teórico elencado para este estudo.

Resultados e Discussão

Quando nos referimos à gestão educacional podemos dizer que há uma interdependência entre o conceito de gestão e a construção coletiva e participativa pertinentes às ações desenvolvidas nas unidades escolares. Nesse sentido, Luck (2005) aponta para aspectos macrossociais, onde as políticas públicas possibilitam as ações em sentido micro, ou seja, direcionado a cada escola. Assim, faz-se necessário estabelecer relações de participação e ajuda mútua, tecendo-se uma rede de relações para confronto de ideias e de trocas tanto teóricas quanto práticas.

Os questionários aplicados no desenvolvimento deste trabalho, embora de forma bastante sucinta, possibilitaram conhecer um pouco do perfil profissional dos sujeitos pesquisados. Quanto à formação dos gestores educacionais 4 (quatro) responderam que têm graduação em Pedagogia e 1 (um) é graduado em Geografia. Além da graduação em Pedagogia, um dos sujeitos afirmou ser graduado também em Informática da Educação e Orientação Educacional. Três possuem Especialização em alguma área educacional (Psicopedagogia, Fundamentos da Educação) e um gestor possui Especialização em Gestão Ambiental.

Quanto ao tempo de atuação como docente verificou-se que a maioria dos gestores pesquisados atuou por um período relativamente grande em sala de aula, ou seja, o gestor A atuou por 30 anos, o gestor B por 25 anos, o gestor C por 23 anos e o gestor D por 20 anos. O menor tempo de atuação docente entre os sujeitos pesquisados foi do gestor E por três anos.

Perguntou-se também sobre o tempo de atuação como gestor/secretário municipal de educação. Três (gestores B, D e E) responderam estarem atuando por três anos e três meses na Secretaria, ou seja, durante a atual gestão administrativa do município. Apenas dois (gestores A e C) atuaram por um período maior que o da atual gestão municipal, totalizando quatro anos de um e cinco anos do outro. Contrapor o tempo de atuação docente ao tempo de atuação na gestão educacional possibilitou perceber que os sujeitos pesquisados possuem maior experiência profissional na docência, o que pode, de alguma forma, interferir na atuação como gestor, uma vez que as vivências e experiências desta área são em menores proporções e mais restritas.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê em sua meta 19 “Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. A referida meta vislumbra a efetivação de ações concretas para dar suporte aos futuros gestores e possibilitar uma gestão mais democrática e participativa, diminuindo possíveis dificuldades enfrentadas pelo docente em seu ingresso como gestor.

Também foi foco dos estudos o que concerne aos requisitos básicos (competências, habilidades...) necessários para ser um bom professor e exercer a docência com competência. Para tanto, questionou-se os sujeitos sobre este ponto e

constatou-se que estes são unânimes em afirmar que é preciso ter amor à profissão e amar o que faz. Apontaram, também, que é necessário atualização constante, buscar o novo, ter entusiasmo, criatividade, imaginação, conhecimento, comprometimento, fomentar a curiosidade dos alunos e ter formação de qualidade e continuada.

Fica bastante evidente que os sujeitos pesquisados possuem uma percepção bastante clara e objetiva de alguns requisitos básicos indispensáveis ao trabalho docente. Óbvio que estes não apontaram todos os aspectos que compõem o perfil docente ideal, mas, sem dúvidas, elencaram requisitos bem importantes e que convergem com as ideias de Perrenoud (2000), dentre as quais se podem citar: organizar e estimular situações de aprendizagem, envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipe, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, gerar sua própria formação contínua, entre outras competências importantes e fundamentais ao trabalho docente.

Quando foram questionados sobre estes mesmos aspectos, ou seja, sobre os requisitos básicos para desempenhar com competência a função de gestor da educação pública municipal, as respostas foram mais variadas. O gestor A afirmou ser importante:

Ter liderança democrática e capacidade de mediação, ser conhecedor dos assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e Legislativos, e estar atualizado com relação a todos esses temas, ter credibilidade na comunidade.
(DEPOIMENTO DO GESTOR A).

O gestor B e o gestor C expressam suas respostas em direções bastante semelhantes às apresentadas anteriormente:

Ser articulador e mediador dos segmentos internos e externos às escolas: o gestor municipal de educação deve ser uma pessoa que abra o diálogo com os diferentes grupos existentes tanto dentro da escola como fora dela, buscando uma maior interação possível com esses grupos em favor do desenvolvimento de seu município no que concerne à educação.
(DEPOIMENTO DO GESTOR B).
Ser da área da educação, ter experiência, morar no município, ser efetivo.
(DEPOIMENTO DO GESTOR C).

Os depoimentos dos gestores acima mencionados evidenciam suas concepções de que para ser gestor educacional é necessário conhecer a realidade local, além de ter experiência na área educacional e promover diálogo democrático com toda a comunidade escolar. Isto corrobora as afirmações do Libâneo (2005, p. 332) que enfatizam o papel do gestor como líder cooperativo, que otimiza a participação de todos em um projeto comum, e “[...] ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais.”

Ainda sobre a questão exposta acima, um dos gestores pesquisados apontou que é preciso

Saber trabalhar em equipe, comunicar-se com eficiência, identificar a necessidade de transformação, saber estimular a promoção da aprendizagem de modo geral.
(DEPOIMENTO DO GESTOR D).

Ainda, o gestor E expôs seu ponto de vista afirmando:

que é importante ter qualificação profissional, conhecimento da área, capacidade de liderança e de construir relacionamentos, obviamente essas características remetem a um perfil político que está intimamente ligado aos gestores públicos. Sendo que estamos diante de uma eminente necessidade de uma nova concepção da gestão pública, muito no sentido da produtividade, da otimização dos recursos, dos resultados dos serviços públicos a serem devolvidos para a sociedade.
(DEPOIMENTO DO GESTOR E).

Percebe-se que os sujeitos pesquisados apontam um perfil de gestor educacional bastante coerente com os anseios da sociedade atual, na qual desempenha um papel importante como articulador pedagógico e mediador entre a escola e os segmentos da comunidade escolar e local, bem como a importância do exercício da liderança (PARO, 2008).

Também foi foco desta pesquisa, saber quais os principais desafios e/ou dificuldades enfrentados na gestão da secretaria municipal de educação pelos gestores participantes deste estudo. Para essa questão, os mesmos apontaram:

Garantir estrutura física adequada às exigências legais e de qualidade em todas as escolas, motivar as equipes administrativas e pedagógicas para a realização de um trabalho de qualidade, atender

às exigências burocráticas imputadas à gestão da educação municipal. (DEPOIMENTO DO GESTOR A).

Gerenciar os recursos financeiros e humanos da melhor forma possível, garantir as vagas necessárias para atender à demanda, principalmente nas creches. (DEPOIMENTO DO GESTOR B).

A Burocracia dos convênios, as parcerias, os retornos dos governos que são demorados, as dificuldades frente a comunidade. (DEPOIMENTO DO GESTOR C).

Falta de recurso, organizar o espaço físico das escolas, salas lotadas. (DEPOIMENTO DO GESTOR D).

Vou definir como vícios da administração pública, a cultura impregnada no tratamento da coisa pública, passando pelo campo dos colaboradores (funcionalismo) das formas de compra e controle dentro do contexto da administração pública. Sem dúvida superar essa cultura dentro da administração pública é um grande desafio, a burocratização dos procedimentos também é um entrave para os gestores, também cito como dificuldade a transferência de responsabilidades dos governos estadual e federal para os municípios sem o financeiro proporcional. (DEPOIMENTO DO GESTOR E).

A partir dos depoimentos acima, pode-se constatar que os gestores pesquisados possuem uma percepção bastante semelhante sobre os desafios e as dificuldades que permeiam seu cotidiano. Fica bem evidente que os aspectos burocráticos e administrativos no que tange aos espaços físicos, aos recursos financeiros e às políticas públicas emergem como os mais presentes e frequentes na rotina do gestor educacional, fazendo-nos inferir que os aspectos pedagógicos ficam em segundo plano.

Quando indagamos se os secretários municipais enfrentaram dificuldades no processo de transição da docência para a gestão, as respostas foram bastante variadas, conforme expressas a seguir:

Não tive grandes dificuldades, mas logo percebi que meu trabalho antes centrado no ensino e na aprendizagem de uma turma de alunos tomou uma dimensão bem maior e bem diferente e, por isso, tive que me adaptar a essa nova realidade. (DEPOIMENTO DO GESTOR A).

Foi bastante difícil, principalmente gerenciar os recursos financeiros, lidar com as exigências burocráticas e liderar as equipes de trabalho. (DEPOIMENTO DO GESTOR B).

Tive dificuldades com a burocracia, os recursos e a parceria com a comunidade. (DEPOIMENTO DO GESTOR C).

As dificuldades encontradas foram de conhecer toda a rede de ensino, todos os projetos anteriores, transporte escolar (linhas), licitações, melhorar a alimentação escolar e reparar os veículos. (DEPOIMENTO DO GESTOR D).

Posso afirmar que embora curta, a minha experiência na docência contribuiu significativamente para desenvolver o meu trabalho frente da pasta da Educação. As dificuldades enfrentadas foram e são

muitas, na docência nosso conhecimento e atuação fica mais restrito as questões pedagógicas do contexto escolar, como gestor, as necessidades de conhecimento se ampliam, conhecimento político, conhecimento técnico, conhecimento jurídico, enfim, uma complexidade enorme. Sendo também um grande desafio a gestão de pessoas dentro deste ambiente um tanto distante da administração privada, que se confunde muitas vezes carreira profissional com oportunismo político comprometendo o resultado. (DEPOIMENTO DO GESTOR E).

Percebemos nestas falas que os entrevistados reforçam a percepção de que na transição da docência para a gestão esvaem-se a função pedagógica e vêm à tona as funções administrativas e técnicas impostas ao gestor educacional. Sabe-se que é preciso conjugar todas essas tarefas, provendo todas as condições necessárias para que o trabalho venha desenvolver-se da melhor forma possível com a organização das ações estabelecidas em conjunto com a comunidade escolar, pois o trabalho educativo é construído por ação conjunta de todos que atuam nesse processo.

Sobre esse aspecto, é importante salientar que em âmbito nacional, tem-se buscado não dissociar a figura docente das atividades de ensino e de gestão. Este é o caso da resolução nº 02 de julho de 2015 que define as diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Cita o parágrafo 4^a da referida legislação:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 04).

Portanto, tal concepção de docência ainda se apresenta incipiente nas respostas dos entrevistados.

Identificar a opinião dos gestores municipais de educação sobre as atribuições e os desafios inerentes a sua função no atual contexto social também foi foco de nossos estudos. Neste quesito os sujeitos pesquisados manifestaram as seguintes opiniões:

A gama de responsabilidades e atribuições é bastante complexa, uma vez que, como gestora da educação municipal, tenho o compromisso de promover o desenvolvimento equitativo da sociedade e possibilitar a construção da cidadania por meio da educação. (DEPOIMENTO DO GESTOR A).

Estando ciente da importância da educação e do seu impacto na qualidade de vida da população de meu município, sei que minhas atribuições e desafios são muito grandes e que preciso do trabalho engajado de toda a minha equipe. (DEPOIMENTO DO GESTOR B).

O secretário municipal tem muito a aprender e a somar, por suas vivências e experiências. Ter uma equipe que soma com o gestor e que caminha junto, torna mais eficaz seu trabalho. É preciso ainda, que o gestor tenha consciência e habilidades para concretizar seu trabalho através de outras ferramentas junto com a sociedade. (DEPOIMENTO DO GESTOR C).

Ao assumir a função de Secretária Municipal de Educação, temos a consciência do compromisso para realizar uma Educação Pública de qualidade. No entanto, nos deparamos com profissionais efetivos mal preparados e sem vontade de se atualizar e tão pouco de desenvolver um bom trabalho. Também tem a questão financeira que é insuficiente para obter escolas bem estruturadas para dar conforto e condições para desenvolver as ações educativas de forma ideal.

Mas diante dessa situação, acreditamos que há caminhos e ações que transformam a educação pública. Adotando práticas modernas e incentivando a maioria dos profissionais de Educação, apresentando a eles novas e modernas metodologias, conseguem-se conquistas. (DEPOIMENTO DO GESTOR D).

Diante da complexidade inerente à função, sendo a cada dia atribuído mais responsabilidades aos gestores públicos, assim acredito que já estamos vivenciando um momento político em nosso País, propicio a rediscutir as nossas instituições e os modelos administrativos implantados atualmente no setor público, em paralelo terá que se rever a distribuição dos recursos que financiam as atividades públicas, pois o sistema está entrando em colapso, resultando de forma muito negativa a qualidade dos serviços prestados, e simultaneamente desgastando os gestores que estão na linha de frente com o público a ser atendido (DEPOIMENTO DO GESTOR E).

As opiniões apresentadas acima possibilitam perceber que os participantes desta pesquisa, têm uma percepção bastante clara e objetiva de suas responsabilidades como gestores da educação municipal. Apontam com bastante ênfase as dificuldades e entraves que a atual conjuntura política e financeira do nosso país, bem como os aspectos burocráticos da gestão, se impõem como desafios para a efetivação de uma gestão mais eficiente e promissora do direito de todos os municípios à uma educação de qualidade e promotora da cidadania. Evidenciam, também, a relevância do trabalho em equipe de todos os setores educacionais para

superar as dificuldades e construir um sistema de ensino que consiga corresponder aos anseios e às necessidades da sociedade atual.

Dessa forma, há o entendimento do papel do gestor como líder cooperativo, que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da educação na gestão em um projeto comum, ou seja, garantir o direito de aprender de todos e de cada um em sua plenitude.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste trabalho permitiu, embora dentro de limitações definidas inicialmente pelos objetivos, trazer à tona algumas reflexões advindas das vivências de professores que transpuseram os muros da docência para atuar na gestão educacional de seus municípios.

Este estudo permitiu ainda, identificar as habilidades e competências inerentes ao trabalho do docente e do gestor educacional, bem como os desafios e as dificuldades que se interpõem no cotidiano de alguns gestores educacionais dos municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL). No entanto, é importante salientar que esta pesquisa é apenas o início de uma proposta de trabalho, que traz em seu bojo a possibilidade de fomentar e motivar muitos outros estudos que possibilitem a reflexão e a implementação de ações na perspectiva de construir uma gestão educacional que oportunize o trabalho em equipe, respeitando a autonomia de cada profissional, com inovação permanente e formação continuada e de qualidade.

Observações, reflexões e experiências construídas no cotidiano profissional frente à gestão da educação pública municipal, dão suporte para afirmar que é imprescindível que o gestor tenha conhecimento da realidade de seu campo de atuação. Para isso cabe aplicar amplamente avaliação e análise constante, de forma dialética e pedagógica, evitando chegar a conclusões precipitadas. Cabe, ainda, uma postura proativa e de empatia, que saiba administrar conflitos e uma ação que inspire confiança e que valorize a comunicação.

Diante de um contexto social de transformações complexas com consequências políticas e econômicas, a ação do gestor frente à educação assume uma posição estratégica, uma vez que a educação não se reduz à sala de aula, ou

seja, transpõe os muros da escola e se viabiliza pela ação articulada entre todos os agentes educativos.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

CARVALHO, M. P. de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32. 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em gestão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2004 a.

Dados para contato:

Autor: Maria Marlene Schlickmann

E-mail: maria.marlene0809@hotmail.com

DA ECOLOGIA GERAL À ECOLOGIA PROFUNDA: AVANÇOS PARA UM DIÁLOGO DE INTERFACE

Transdisciplinaridade e ecoformação

Fábio Boeing¹; Tayse Borghezan Nicoladelli²

¹. UNIBAVE; ²Escola Barriga Verde – EBV

Resumo: O presente estudo busca ressaltar os estudos sobre Ecologia, dentro do entendimento da importância da aproximação entre as ciências e das possibilidades metodológicas no campo do ensino. A metodologia aplicada neste estudo é por análise documental, utilizando trabalhos científicos de autores que definem e criam conceitos relacionados à Ecologia e as teorias sobre a origem do planeta, da vida e dos ecossistemas.

Palavras-chave: Ecologia. Ensino. Metodologia.

Introdução:

No decorrer deste capítulo, o leitor entrará em contato com uma breve e objetiva descrição acerca do conteúdo e da metodologia empregada no ensino de Ecologia no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. A forma de trabalhar a disciplina exposta neste texto se diferencia do modelo tradicional de ensinar Ecologia na maioria dos cursos superiores. Sobretudo, pela contextualização que há nesta abordagem entre os fatores físicos, biológicos, socioeconômicos e culturais.

A fase inicial da disciplina se ateu a seus aspectos biofísicos para assegurar aos acadêmicos do curso, explicações sobre a origem do planeta, da vida e dos ecossistemas. Contudo, em seu momento subsequente, desempenhamos estudos atinentes a origem dos problemas ambientais, que começavam a resultar em perturbações no equilíbrio ecológico. Tais entropias tiveram sua gênese acentuadamente com o advento da industrialização, fenômeno socioeconômico denominado Revolução Industrial, gerido na Inglaterra e posteriormente disseminado a outros países europeus e Estados Unidos.

Com o desenvolvimento da industrialização e conseqüentemente do aumento nos índices de urbanização, iniciou-se um processo de intensa pressão sobre os

recursos naturais e depreciação da vida em todas as formas. Com isso, entra em cena uma nova área da ciência ecológica, a *Deep Ecology* ou Ecologia Profunda.

Portanto, passamos a conduzir nossos estudos na disciplina não mais apenas sobre a ótica das ciências naturais, afim de, compreender os fenômenos da natureza inseridos no campo da Ecologia, mas, sobretudo, realizamos estudos que nos conduziu a interpretar de forma sistêmica a dinâmica relação entre os fatores sociais e naturais e suas conseqüências sobre a natureza e a sociedade.

Assim, o decorrer do capítulo conduzirá o leitor a compreender a metodologia de ensino adotada na disciplina de Ecologia e, sobretudo os conteúdos pertencentes a essa ciência e sua atuação em áreas de fronteira do conhecimento.

Diálogo das ciências de interface: breve discurso sobre meio ambiente, interdisciplinaridade e hibridação do conhecimento

No meio científico há determinadas ciências que realizam seu percurso de forma independente, mas também há aquelas que exercem sua trajetória de mãos dadas, ou seja, são ciências afins e que, portanto, se auxiliam mutuamente por meio de um íntimo diálogo. Neste contexto, podemos destacar a Geografia, a Psicologia e a Antropologia como ciências híbridas, por apresentarem conexões que lhes conduzem aos ditames das ciências naturais e das ciências sociais. Sendo essas, portanto, caracterizadas de interface por atuarem em áreas de fronteiras. A Psicologia, por exemplo, mantém-se fortemente enraizada nas ciências biológicas e também nas ciências sociais, a Antropologia possui em suas ramificações a Antropologia Física com suas profundas intervenções científicas nos processos biológicos de evolução humana, estabelecendo forte diálogo com as ciências biológicas (evolução, genética), mas, também a Antropologia Social, que diante da fragmentação de seu conhecimento, consolidou a origem da Antropologia Cultural, Antropologia Urbana, Antropologia do Patrimônio e outras. A Geografia, por sua vez, ciência humana que estuda as intervenções antrópicas no espaço geográfico, bem como a influência dos espaços físico naturais na definição da ocupação humana, do desenvolvimento destas sociedades e da configuração do território, subdivide-se em Geografia Física e Geografia Humana.

Contudo, as ramificações da Geografia conduzem o geógrafo físico a atuar embasado em conhecimentos da Climatologia, Pedologia, Geomorfologia, Geologia, Oceanografia e Biogeografia. Já o geógrafo humanista ou humanístico como preferem

alguns autores, submete-se aos domínios de conhecimento da Demografia, Estatística, Sociologia, História, Antropologia, Geografia Urbana e Geografia Cultural

Assim, na complexidade que explica a dinâmica no qual se organizam as ciências, destacamos a Ecologia, área da Biologia que recebeu esta denominação do biólogo, médico e naturalista alemão Ernest Haeckel em 1860 como área do conhecimento que nos últimos tempos tem adquirido grande expansão e visibilidade no meio científico. Contudo, está também atua em áreas de fronteira, sendo uma ciência de interface que estende seus “tentáculos” para cumprimentar e ganhar sustentação em outros campos do conhecimento. Como diria o Professor Jean Paul Deléage, a Ecologia, talvez seja dentre as ciências naturais, a que mais se aproxime das ciências sociais.

As evidencias de interface desta ciência e seu diálogo com as ciências sociais se verificam na gênese da *Deep Ecology* (Ecologia Profunda), fundada pelo filósofo e ecologista norueguês Arne Naess, cuja consistência se faz em abordagens que não se limitam aos estudos biofísicos do sistema superfície atmosfera, mas, sobretudo, investigações científicas que propõe alterações culturais, políticas e socioeconômicas com vistas a alcançar uma relação harmoniosa entre a sociedade humana e a biosfera terrestre.

Sobretudo, a Ecologia Profunda consiste num rico diálogo com a teoria da complexidade de Edgar Morin, sociólogo francês. Portanto, a *Deep Ecology* transcende em seus estudos a mera investigação da natureza, incluindo aí o social. Afinal, se a Geografia Física se concentra nas características naturais do espaço, a fim de, facilitar as ações da sociedade sobre este espaço *in natura*, preexistente, para que o homem possa deste se apropriar e nele desempenhar sentimento de pertença, atribuindo conotação de “lugar”, fazendo deste o espaço conquistado, apropriado, local onde se constrói a identidade e a subjetividade pessoal.

Neste viés, a Ecologia também consiste numa ciência que estuda nossa casa “Gaia”, enfocando seus fatores naturais, afim de, criar conforto e segurança as sociedades humanas por intermédio da manutenção do equilíbrio termodinâmico do conjunto de ecossistemas da biosfera. Contudo, esta ciência também exerce estudos e intervenções no meio social para garantir a estabilidade na dinâmica da relação homem natureza e, assegurar por meio deste equilíbrio a manutenção dos recursos naturais, a conservação da diversidade biológica e qualidade de vida as sociedades humanas.

O ensino de Ecologia no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária: metodologia, conceitos e abordagem interdisciplinar

Ao lecionar a disciplina de Ecologia no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, ao longo do 1º semestre de 2010, nos apreendemos não somente aos estudos biofísicos desta ciência, mas, sobretudo, a uma abordagem holística e, portanto, integrada entre os fatores físicos, biológicos e socioculturais. Nessa perspectiva, o ensino da disciplina transcorreu embasado na lógica da teoria da complexidade, por livrarmos do enfoque em uma corrente linear do pensamento, adquirindo, portanto, uma corrente não linear e, assim, contextualizamos várias áreas do conhecimento no alcance de um novo paradigma, que consiste na teoria da complexidade.

A metodologia da disciplina inicialmente se fez com estudos que oportunizasse aos acadêmicos uma compreensão da dinâmica natural de funcionamento do sistema superfície atmosfera, a biosfera terrestre. Contudo, no momento em que a classe já havia adquirido grau convincente de compreensão sobre o equilíbrio termodinâmico dos ecossistemas e, da interdependência entre os fatores bióticos e abióticos que a sustentam, passamos a identificar os aspectos culturais de sociedades tradicionais com sua apropriação dos recursos naturais de forma harmoniosa e, também, os de ordem socioeconômica por sociedades urbano industriais no contexto da Ecologia.

Diante desta lógica, Capra (2002) nos diz que todas as formas de vida - desde átomos que reunidos quimicamente formam células de substâncias orgânicas, até o complexo mosaico de biomas configura a biosfera, estância maior de vida no planeta, incluindo ainda as sociedades humanas e suas organizações, se configuram com as mesmas formas e padrões: o padrão em rede.

Com o conhecimento dos acadêmicos acerca destes aspectos físicos e biológicos, passamos a contextualizá-los com estas redes e organizações sociais, inserindo assim, a abordagem da *Deep Ecology* em nossas aulas. Esta se concedeu dentre outros, por meio de estudos de Ecologia Política, para a compreensão do gerenciamento de Unidades de Conservação (UC), por meio das políticas que regem o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). A realização destes estudos deu-se por meio de fontes bibliográficas e saída à campo para visitar as dependências do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro, onde verificamos *in loco* aspectos relevantes de sua geologia, geomorfologia, pedologia e clima na configuração dos ecossistemas e da biodiversidade local.

Sobretudo, a UC nos forneceu ampla infraestrutura, composta por sala de vivência, trilha ecológica, aulas de educação ambiental e equipe técnica que concederam explicações atinentes a Lei n.º 9.985, de 18 de julho de 2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Ainda, no contexto da Ecologia Profunda, nos atemos ao estudo da problemática ecológica urbana, dos problemas socioambientais impostos pelo neoliberalismo e os avanços de uma economia excludente, que intensificam os processos de desigualdade social e exploração irracional do capital natural, acentuando também os índices de pobreza e alienação social.

Assim, verificamos que esta abordagem efetuada no ensino de ecologia, cuja consistência se realiza na superação dos marcos disciplinares, concedeu a acadêmicos uma visão integrada, sistêmica dos fenômenos socioambientais, privilegiando estes, portanto, a aproximação com o holismo.

Breve explicação sobre a origem da Terra e da vida

Certamente muitos de nós já questionamos nossa própria existência, afinal, somos curiosos e pretendemos identificar nossa origem. Há pouco mais de três séculos, todas as explicações conferidas sobre a existência da vida na Terra eram de caráter religioso. Segundo essas teorias religiosas, o universo teria sua existência relacionada a forças divinas, a lei do criacionismo. Contudo, o desenvolvimento da ciência nos trouxe dados que desbancou tais dogmas religiosos.

A física e a cosmologia nos concederam explicações científicas seguras para a origem do universo, a partir da teoria do Big Bang, Grande Explosão ocorrida a 13,7 bilhões de anos. A partir deste momento, lentamente formou-se galáxias, estrelas e outros astros cósmicos.

A idade geológica de nosso planeta é de aproximadamente 4,5 bilhões de anos, contudo, a vida na Terra teve sua gênese quando já havia transcorrido 1 bilhão de anos de sua existência. A ciência nos explica que os primeiros seres vivos a habitar nossa casa se caracterizavam com enorme simplicidade em sua composição fisiológica, constituídos por uma só célula. Eram estes, portanto, seres unicelulares. Contudo, ao longo destes 3,5 bilhões de anos de evolução biológica, os descendentes dos seres pioneiros na Terra, colonizaram todos os tipos de ambientes, modificando-se, adaptando-se a condições muitas vezes extremas e, originando a imensa diversidade biológica atual, incluindo nós, seres humanos e, constituindo assim por

meio desta complexa rede de conexões, a relação identificada por Capra de “teia da vida”.

Portanto, a ciência desbancou a visão de certas religiões que explicavam a origem das espécies com a teoria do criacionismo, obra divina que concedeu a vida na Terra. Essas explicações foram descredenciadas com as teorias científicas que explicam a origem da vida no oceano por seres unicelulares, que posteriormente evoluíram, se complexando e dando origem a várias outras espécies.

Ao estudarmos a origem do universo, da Terra e da vida na disciplina de Ecologia, apresentamos de maneira resumida as principais características da vida, seus níveis de organização e, sobretudo, o que explica a ciência sobre sua origem em nosso planeta. Também expomos acerca das explicações de caráter religioso concedidas na obscuridade da Idade Média e, que no momento histórico era algo incontestável. Contudo, com o iluminismo e o renascimento a partir das trevas obscuras da Idade Média, nasce à ciência, cuja evolução se faz tão acentuadamente quanto à vida na Terra e, a partir de então, passamos a obter informações esclarecidas e certificadas por hipóteses comprovadas cientificamente.

Mas o conhecimento científico é dinâmico, sendo que há uma constante busca por novas descobertas, que geram novas interpretações dos fatos, fazendo que a ciência seja continuamente reelaborada, nos concedendo cada vez conhecimentos mais apurados e seguros sobre a natureza. Portanto, podemos definir a ciência como hipotética, sendo esta o devenir de si própria.

Ecologia de ecossistemas naturais: caracterização e ações antrópicas nos domínios fitogeográficos

No transcorrer da disciplina nos apreendemos também a estudar de maneira ampla os domínios fitogeográficos pertencentes ao território brasileiro. Assim, realizamos estudos atinentes aos aspectos físicos e biológicos que asseguram o bom funcionamento dos biomas presentes no território nacional.

Estes estudos sedimentaram um conhecimento acerca das características e localização geográfica da Floresta Amazônica, Pantanal, Cerrado, Caatinga e Mata Atlântica com seu conjunto de ecossistemas associados: mangues, vegetação de restinga, floresta ombrófila mista (vegetação de araucárias), mata de cocais, campos de altitude e campos sulinos. Contudo, dedicamos maior atenção ao bioma Mata Atlântica (Floresta Ombrófila Densa) e a mata de araucárias (Floresta Ombrófila

Mista), domínios fitogeográficos pertencentes ao território da Associação dos Municípios das Encostas da Serra Geral (AMESG), em suas áreas submontanas, de encostas e altiplanas.

Os estudos pertinentes aos biomas presentes nos domínios político administrativo do território brasileiro ampliaram o conhecimento dos acadêmicos sobre as características que regem o equilíbrio termodinâmico destes espaços naturais. Assim, concretizamos nossos estudos por meio de leituras, exercícios e ricos debates sobre a interação dos fatores bióticos e abióticos. Onde, pluviosidade, níveis de insolação, ventos, maritimidade, continentalidade, além de fatores geológicos, geomorfológicos e pedológicos são considerados pela ciência, condicionantes altamente influentes na composição paisagística e da fauna e flora local.

Assim, após esta compreensão da interdependência entre os fatores bióticos e abióticos, nos colocamos a investigar o porquê da configuração paisagística ser tão variada, onde possamos evidenciar em determinados biomas a presença de vegetação com porte elevado e desenvolvido, enquanto outros biomas apresentam espécies de sua flora do tipo arbustiva, com composição fisiológica que dispõe de cascas grossas e espinhosas e folhas sebosas, mecanismo de defesa para evitar a perda de água em seu metabolismo por processos de evaporação. Estas espécies por serem comuns de habitats semiáridos ou de áreas com solo arenoso quartzoso apresentam também como mecanismo de adaptação, raízes longas capaz de absorver água em maiores profundidades do solo.

Outra abordagem realizada nos estudos de caracterização dos biomas e ecossistemas brasileiros consistiu na identificação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da vida microbiológica, como o solo de florestas tropicais, por exemplo, que se apresentam como ambientes quentes, úmidos e com elevada quantidade de serrapilheira, matéria orgânica produzido pelas árvores e animais da floresta mortos e, que ao depositarem-se no solo, formam a fração biodegradável pela ação microbiológica.

A decomposição desta matéria orgânica por fungos e bactérias, último nível trófico de uma cadeia alimentar conduz átomos que fizeram parte de moléculas orgânicas de um ser que morreu voltar ao ambiente graças a ação destes decompositores, podendo posteriormente constituir outros seres vivos.

Contudo, dedicamos atenção especial também aos ciclos biogeoquímicos, principalmente ao ciclo hidrológico onde traçamos comparações pertinentes a

circulação da água em ecossistemas florestais, costeiros e socioecossistemas urbanos, identificando os índices de infiltração, evaporação e erosão nestes ambientes.

Ecologia Urbana: estudo, história e natureza do metabolismo socioecossistêmico da cidade

Inicialmente nos atemos ao estudo teórico que nos concedeu o aparato de conhecimento sobre o funcionamento dos socioecossistemas urbanos, no sentido de obter conhecimento para além dos fatores físicos que regulamentam as cidades. Portanto, identificamos os diversos tipos de sítios urbanos sobre os quais se sedimentaram várias cidades, com suas respectivas funções urbanas que originaram seu crescimento demográfico e desenvolvimento socioeconômico. A partir destes estudos que denunciaram a gênese e vocação destas urbes, identificamos com auxílio bibliográfico a segregação socioespacial que se expressa nas cidades brasileiras e de outros países de economia emergente, portanto, parecidas.

Contudo, nosso olhar sobre as cidades se fez com maior entusiasmo na ótica das alterações ambientais locais, regionais e globais produzidas por estes socioecossistemas urbanos. Assim, nosso enfoque sobre a ecologia destes espaços artificiais, cristalizados como os ambientes mais alterados pelas ações antrópicas, se fez diante de uma abordagem holística, articulando os conhecimentos de ecologia urbana com os outros que compõem as múltiplas facetas sobre as cidades. Já que para compreendermos a configuração destes espaços altamente complexos, mesmo sobre a lógica socioambiental, devemos dedicar atenção sobre as forças econômicas que em diferentes temporalidades exerceram influência para modelar estas paisagens.

Obviamente estes registros sedimentados na paisagem urbana com o passar do tempo, nos evidenciam a cultura local e as forças motrizes que atribuíram dinâmica a economia em diferentes momentos. Sendo estas expressões econômicas de distintos momentos históricos causadoras de maior ou menor níveis de entropia a biosfera.

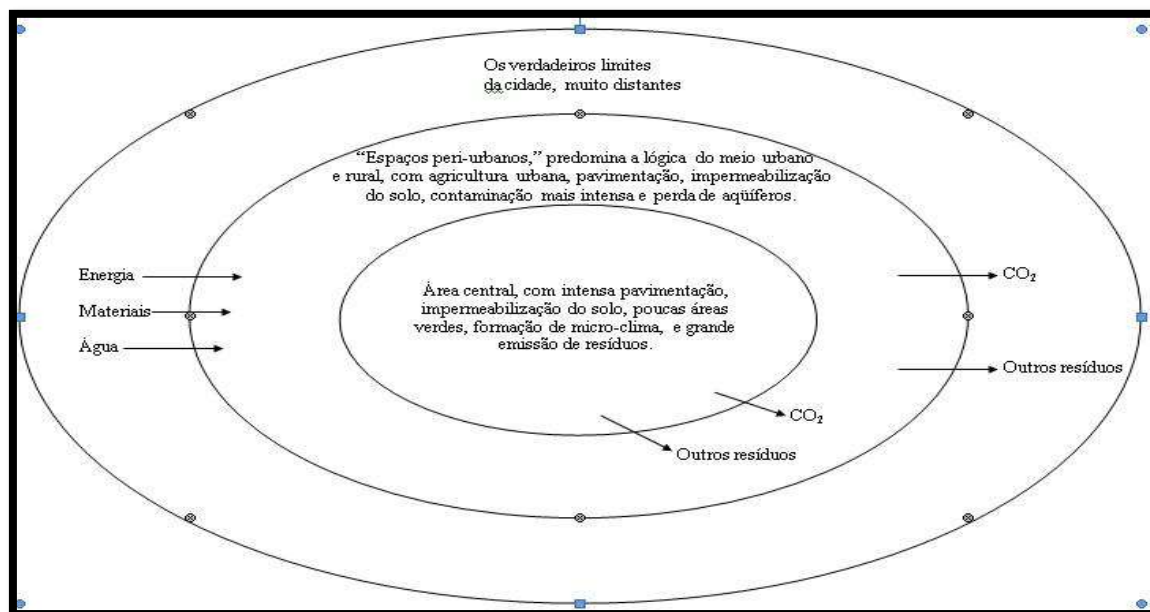
Portanto, sob a visão de uma perspectiva ecológica, as cidades e, principalmente as de grande porte (metrópoles e megacidades), são espaços que necessitam de elevados índices de recursos naturais para contemplar a satisfação de suas necessidades metabólicas. Com isso, o crescimento frenético de sua população

tem ocasionado a vasta expansão da malha urbana, gerando conseqüentemente a impermeabilização do solo, desmatamento, poluição de rios e do ar, além de outras externalidades negativas impostas ao meio ambiente e maiores exigências de matéria e energia para sanar suas necessidades básicas.

No entanto, as entropias promovidas pelos espaços urbanos ao meio ambiente, transcendem o âmbito local, podendo ser verificado estes danos na expansão de fronteiras agrícolas que se acentuam intensamente para satisfazer as necessidades da população urbana, nos efeitos da poluição urbana que se verificam muitas vezes em ecossistemas distantes de cidades e, na exploração de recursos naturais que se efetuam com vistas a suprir as colossais demandas do metabolismo urbano.

A imagem a seguir denuncia a área de influência dos socioecossistemas urbanos sobre os ecossistemas naturais e agrícolas.

Figura 1 - Área de influência das cidades, através dos conflitos ecológicos.



Fonte: Martinez-Alier (2007).

Assim, com a construção de uma “consciência ambiental” mais apurada obtida nas aulas de Ecologia, saímos a campo para um estudo do meio na pequena cidade de Orleans (SC), composta por uma população de 21.390 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010.

Portanto, esta visita realizada pelo Professor da disciplina de Ecologia e alunos do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária se procedeu com o objetivo de verificar *in loco* os aspectos relevantes da Ecologia Urbana desta pequena urbe. Onde,

identificamos a segregação socioespacial composta pela população excluída, marginalizada das benesses da cidade e que ocupam as áreas de risco de impactos socioambientais, como encostas de morros com elevado grau de declividade e espaços marginais a rios.

Já no outro lado desta triste e degradante situação de pobreza que encontramos no bairro Alto Paraná, nos deparamos com áreas nobres da cidade, composto por novos e modernos edifícios e casas sofisticadas, onde residem as camadas mais abastadas da sociedade. Contudo, vale lembrar que estes espaços com tal configuração se expressam mais intensamente no bairro Barro Vermelho e no centro de Orleans.

Certamente, as camadas mais obesas⁹ da sociedade urbana constituem a parcela da população que vive em lugares de maior sanidade ambiental. Contudo, seu maior poder de aquisição atribui-lhes o selo de exímios degradantes do meio ambiente, sobretudo, pelos elevados níveis de consumo e entropias que estes exercem sobre os recursos naturais. Enquanto a população que constituem as camadas menos favorecidas da sociedade, são destinados a conviver em espaços mais caóticos e insalubres, constituindo assim maior exposição aos desastres naturais.

Porém, nossas observações de campo na pequena cidade de Orleans não se limitaram a Ecologia Social, fortemente identificada neste paradoxo das camadas sociais que compõe a urbe, mas, também, em outros aspectos referentes à ciência ecológica, sobretudo, aqueles atinentes a escassez de áreas verdes intra urbanas, a consolidação de ilhas de calor proferida pela verticalização que atribui nova configuração a paisagem urbana e, aos problemas de saúde pública e cidadania urbana, que resultam da degradação dos componentes físicos e biológicos. A exemplo, a proliferação e veiculação de doenças que se verificam nas águas urbanas, caso comum de ser verificado em cidades cortadas por córregos e rios.

Ecologia Humana: um novo paradigma da ecologia

A Ecologia Humana é ultra abrangente, englobando, portanto, todas as dimensões da vida no planeta. Sua essência consiste na passagem do pensamento reducionista para o pensamento sistêmico.

⁹ Termo utilizado por alguns geógrafos humanistas ou humanísticos para identificar a parcela mais rica da população.

Diante do crescimento populacional do mundo, que se acentua de forma geométrica, onde grandes parcelas destas populações acabam nas cidades, ocasionando a densificação populacional destes espaços e, em contrapartida a formação de desertos demográficos nas áreas rurais, além de danos de toda ordem ao meio ambiente, como os já descritos anteriormente, cabe destacar aqui, o Brasil, país que apresenta expressão visível desta natureza. Nosso país de acordo com o IBGE (2010) possui 84% de sua população residindo e exercendo suas atividades nas cidades. Estas pressões lançadas sobre os recursos naturais, ocasionando sérios impactos negativos ao meio natural e social, promovem a ascensão da Ecologia Humana, que se expande, ganha importância e torna-se cada vez mais presente em nossas vidas.

Considerações Finais

O mundo é assistenciado atualmente por grande influência dos ditames e conquistas da ciência, as sociedades estão cada vez mais confiantes e dependentes das informações divulgadas por cientistas, como resultado de suas pesquisas e investigações. Sobretudo, esta confiança depositada na ciência, representada em seu mais elevado escalão por mestres e doutores de todas as áreas do conhecimento, atuantes em universidades e centros de pesquisa, concede imenso respaldo e reconhecimento as conclusões científicas.

Contudo, o atual momento se porta como um chamariz ao desenvolvimento das pesquisas realizadas pelas ciências ambientais. Neste contexto, a Ecologia possui um papel importante por conceder a partir de suas conquistas, maior conforto ao homem, assegurando o equilíbrio dos sistemas naturais e das inter relações superfície atmosfera, conduzindo, assim, a emergência de um novo paradigma socioeconômico que certamente implicará em resultados mais condizentes com a sustentabilidade.

O ensino de Ecologia no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária do UNIBAVE se fez de forma ampla por obter em seus conteúdos a inclusão dos mais diversos temas atinentes a essa ciência. Com isso, transitou-se em sala, nas dependências desta disciplina assuntos que descrevem e explicam a origem do planeta, da vida e dos ecossistemas, bem como suas características.

Portanto, a disciplina de Ecologia disponibilizou atenção especial sobre os fatores naturais que regem o equilíbrio termodinâmico da biosfera. Contudo, de forma simples e objetiva, esta também abordou as dimensões humanas das alterações

ambientais intra urbanas e globais. Assim, o período compreendido entre 10 de fevereiro de 2010 e 08 de julho de 2010, referente às aulas de Ecologia no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, foi essencial para estimular nos acadêmicos sua percepção sobre as incontáveis facetas da dimensão ambiental. Com isso, se estabelece ao término desta disciplina uma fase vital na construção da subjetividade destes acadêmicos, onde os mesmos respaldados na aquisição de uma “racionalidade ambiental” possam inserir-lhes como pessoas emancipadas frente às polêmicas discussões interdisciplinares de temas ambientais.

Referências

- BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona – España: Paidós, 1998.
- BOEING, Fábio. **O processo de urbanização: um estudo sobre a ocupação em áreas de riscos socioambientais no bairro Alto Paraná em Orleans, Santa Catarina**. 2009. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense. (Dissertação de Mestrado em Ciências Ambientais).
- BRASIL. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE. **Senso demográfico: Orleans (SC) 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em (07 de dezembro de 2010).
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cutrix, 2002.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.
- GONÇALVES, Teresinha Maria. **Cidade e poética: um estudo de Psicologia Ambiental sobre o ambiente urbano**. Ijuí – RS: Unijuí/ABEU, 2007.
- MARETINEZ-ALIER, Juan. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valorização**. São Paulo: Contexto, 2007.

Dados para contato:

Autor: Fábio Boeing

E-mail: fabioboeing@unibave.net

DA EVASÃO À PERMANÊNCIA NO E DO ENSINO SUPERIOR: ESPRAIANDO A TESSITURA DO PROGRAMA ACOLHER DO UNIBAVE

Gestão, planejamento e avaliação educacional

**Marlene Zwierewicz¹; Vandreça Vigarani Dorregão¹; Ana Paula Debiasi Meurer¹;
Sônia Lazzaretti Martins¹; Fernanda Zanette de Oliveira¹**

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: a elevação do acesso ao Ensino Superior se complementa por políticas de permanência que transformem o ingresso em uma possibilidade de conclusão de um curso. Partindo dessa premissa, este artigo tem como objetivo contextualizar o Programa Acolher, criado pelo Unibave (Orleans - Santa Catarina) para estimular a permanência dos acadêmicos. Por meio da pesquisa documental e das abordagens qualitativa e quantitativa, transita-se pela tessitura da proposta e por seus resultados, comprovados pela oferta de bolsas de estudo, do acompanhamento psicopedagógico, da formação docente e outras estratégias que se tornam referência em uma política de permanência.

Palavras-chave: Ensino Superior. Evasão. Permanência.

Introdução

A evasão integra a rotina das Instituições de Ensino Superior - IES no contexto nacional e internacional. Silva Filho et al (2007, p. 642) lembram que esse fenômeno afeta o setor público, em função dos investimentos sem o devido retorno, e o setor privado, por reduzir suas receitas, por isso, em ambos os casos “[...] a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.”

Os autores também destacam que no setor privado são despendidos muitos esforços para atrair novos estudantes, enquanto pouco tem sido feito para assegurar sua permanência. Contrapondo-se a essa realidade, o Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, situado em Orleans - Santa Catarina - Brasil, tem se comprometido com uma política de permanência, tangenciada por ações implementadas por meio do Programa Acolher.

Ao transitar da evasão à permanência, este artigo tem como objetivo sistematizar resultados do Programa Acolher, implantado no Unibave no ano de 2011 e redimensionado em 2015, com o intuito de referenciar ações que se transformem em diferenciais na vida dos acadêmicos, por serem determinantes para a conclusão do Ensino Superior. Na realização do estudo, optou-se pela pesquisa documental e

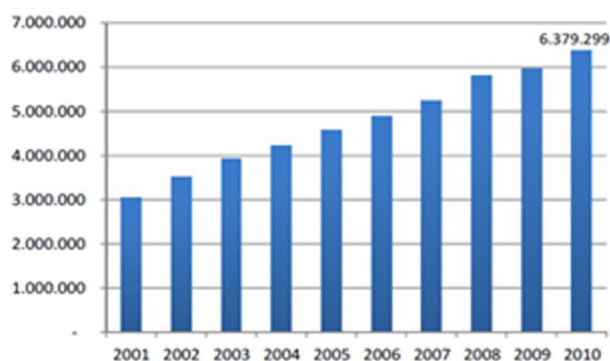
pelo uso das abordagens qualitativa e quantitativa, condições que favoreceram a coleta de dados no documento base do programa e em relatórios elaborados por setores responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Espera-se que a sistematização amplie as discussões sobre a importância das políticas de permanência, contribuindo para a difusão e ampliação de iniciativas comprometidas com a inclusão. Nesse sentido, destaca-se que a ampliação das oportunidades para o ingresso no Ensino Superior somente tem sentido na existência de uma política de permanência que contribua para a conclusão da etapa formativa. Nesse ínterim, uma questão norteia a contextualização sistematizada na sequência: Por que mudar o foco da evasão à permanência? Sem a intenção de esgotar possibilidades para possíveis respostas, este estudo recuperou dados relacionados ao ingresso e à evasão para poder, então, dimensionar a relevância das políticas de permanência.

Observa-se que o ingresso no Ensino Superior no contexto brasileiro tem sido ampliado no decorrer do início deste século. Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2013) confirmam que no ano de 2012, 28,70% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos passou a frequentar a referida etapa formativa, enquanto em 2003 o índice era de apenas 16,6%. O INEP (2013) também registra que entre os anos de 2012-2013, a matrícula no Ensino Superior atingiu um crescimento de 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Para um país com uma história escolar de exclusão, o aumento significativo dos índices de ingresso representa uma mudança no percurso.

Durante a primeira década do século XXI essa ampliação foi progressiva, conforme pode ser observado no Gráfico 1. Esse resultado, confirmado pelo Censo da Educação Superior, representa um crescimento geral nas matrículas de 110,6% no período de 2001 a 2010 (INEP, 2011).

Gráfico 1 - Evolução do ingresso no Ensino Superior brasileiro



Fonte: INEP (2011)

Outro estudo comparativo demonstrou que o aumento no ingresso foi constante nos primeiros anos da segunda década do século XXI. No período de 2011-2013, por exemplo, o número de ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação (INEP, 2013).

Apesar dos esforços governamentais e das IES no sentido de ampliar o ingresso, outro investimento precisa integrar as políticas institucionais: o de incluir no foco das atenções as ações voltadas para a permanência. Antes de transitar por esse viés, considera-se oportuno reconhecer e registrar conceitos (Quadro 1) de uma das condições que suscita sua necessidade: a evasão.

Quadro 1 - Conceitos de evasão publicados no Brasil entre 1996 e 2008

Conceito	Autoria
É a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo. Sendo também a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa.	Brasil (1996)
É considerada a Interrupção no ciclo de estudos.	Gaioso (2005)
É um fenômeno que implica em dois processos: a) a evasão anual média: alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais); b) evasão total: número de alunos que, tendo ingressado em um determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação.	Silva Filho et al (2007)
Fenômeno que se processa de duas formas: a evasão aparente e a evasão real, sendo a primeira a mobilidade de um curso para outro, e a segunda, a desistência do aluno em cursar a educação superior.	Cardoso (2008)
Evasão corresponde ao abandono dos estudos, enquanto mobilidade corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso.	Ristoff (1995)

Fonte: Brasil (1996), Cardoso (2008), Gaioso (2005), Ristoff (1995) e Silva Filho et al (2007).

Como forma de complementar os conceitos, lembramos que a evasão de um curso não significa, necessariamente, a evasão da IES ou do próprio Ensino Superior, pois a decisão pode estar condicionada à matrícula em outro curso da mesma ou de outra IES. Nesse sentido, podemos conceituar a evasão em quatro âmbitos:

- a evasão do Ensino Superior como a interrupção de estudos em um curso, acompanhada pelo desligamento institucional e a inexistência temporária ou definitiva de uma nova matrícula em outra IES;
- a evasão institucional, acompanhada pela evasão do curso e a existência de uma nova matrícula em outra IES;
- a evasão do curso, acompanhada por uma nova matrícula em um curso da mesma IES;
- a evasão de um curso, acompanhada pela possibilidade de retorno ao mesmo, em função do processo de trancamento.

A evasão do Ensino Superior, portanto, é diferente da evasão no Ensino Superior, já que a última implica duas condições - a) a evasão de um curso, mas não da instituição de origem; b) a evasão do curso e da instituição de origem -, enquanto a primeira implica na interrupção temporária ou definitiva dos estudos em qualquer IES.

Destaca-se também que a evasão do ou no Ensino Superior pode ocorrer por abandono (não declarado), desistência (declarada) ou trancamento. Diante disso, as políticas de permanência precisam ser preventivas, no sentido de minimizar a evasão do Ensino Superior e no Ensino Superior, por meio de ações que evitem o abandono, a desistência e mesmo o trancamento, apesar de que neste último reside a maior possibilidade de uma IES transformar a evasão em permanência.

Independente do formato, a evasão é uma condição presente na realidade da Educação Básica, mas também no Ensino Superior. Especificamente no contexto brasileiro, um estudo do Ministério de Educação – MEC, que comparou os dados dos anos de 2012 a 2013, confirmou que 40 % dos estudantes que ingressaram nas universidades públicas abandonam o curso antes da conclusão, enquanto nas privadas o índice foi de 30% (BRASIL, 2014). Apesar da evasão ter sido uma constante que tem acompanhado o crescimento do ingresso, foram poucas as IES que se dedicaram ao desenvolvimento de “[...] um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações,

acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.” (SILVA FILHO et al, 2007, p. 642).

Ao refletir sobre possíveis políticas de permanência, Silva Filho et al (2007) lembram que a média geral das taxas de evasão dos diferentes países é duas vezes maior no primeiro ano do curso, além disso alertam que é importante desmistificar a ideia difundida nas IES públicas e privadas que o principal motivo da desistência é a condição financeira, ainda que uma parte dos evadidos a aponte como a principal causa. Para os autores é preciso considerar outros fatores, entre os quais: as expectativas do estudante em relação à sua formação e o processo de inserção na IES, condições que reduzem o estímulo para priorizar o investimento de tempo ou financeiro.

Considerando essa realidade, Baggi (2010) e Ezcurra (2011) explanam a necessidade de criar diferentes estratégias e medidas que favoreçam para a permanência no Ensino Superior, colaborando para minimizar a evasão. O Programa Acolher, contextualizado na sequência, pode ser considerado uma iniciativa convergente com a reflexão dos referidos autores.

Procedimentos metodológicos

Para realização deste estudo optou-se pela pesquisa documental. Este tipo de pesquisa se caracteriza pela coleta em documentos (MARCONI; LAKATOS, 2010), condição que favoreceu a análise do material referente ao Programa Acolher: o documento que o sistematiza e relatórios elaborados pelos setores sobre as ações de inclusão desenvolvidas.

A abordagem qualitativa, por sua vez, contribuiu para o alcance do objetivo geral da pesquisa, ao possibilitar a contextualização do Programa Acolher e parte de seus resultados, enquanto a quantitativa favoreceu o levantamento de índices relacionados ao atendimento personalizado, oferta de bolsas e outras ações desenvolvidas a partir do programa. Richardson (2007, p 79) lembra que a abordagem qualitativa se difere da quantitativa por não empregar um instrumento estatístico, pois sua pretensão não é “[...] numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.” Essa especificidade justifica a escolha das duas abordagens.

Resultados e discussão

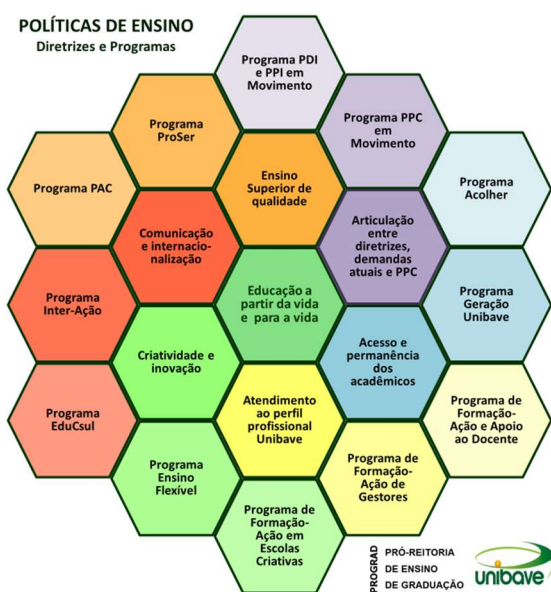
Além da apresentação do programa, foram analisados resultados obtidos durante o primeiro semestre de 2016, considerando as seguintes categorias de análise: funcionamento do programa; identificação das especificidades; acolhimento e encaminhamento; formação docente; número de atendimentos.

O Programa Acolher: uma iniciativa vinculada às políticas de permanência

O objetivo do Programa Acolher é “Estimular a inserção e a permanência dos acadêmicos no ensino superior, por meio de ações que colaborem no autoconhecimento, na identificação de demandas e potencialidades e promovam o atendimento personalizado.” (UNIBAVE, 2015a, p. 2). A proposta foi elaborada em 2011 e reformulada em 2015, visando atender as determinações da Nota Técnica 025/2015, que define requisitos legais e normativos para credenciamento e credenciamento de IES (INEP, 2015).

O programa está vinculado a uma das diretrizes de ensino do Unibave, conforme pode ser observado na Figura 1. Se constitui, portanto, em uma das iniciativas criadas pela instituição para promover o acesso e permanência dos acadêmicos, apoiando-se nas perspectivas da educação inclusiva e no desenvolvimento de ações intersetoriais (UNIBAVE, 2015a).

Figura 1 – Diretrizes de ensino do Unibave e programas vinculados



Fonte: Unibave (2015b)

Entre as ações, o Programa Acolher prevê:

- acolhimento das demandas gerais de acadêmicos;
- apoio psicológico;
- orientação e atendimento sobre matrículas, ajustes de matrícula e negociação de débitos;
- suporte, acompanhamento e orientação com relação aos benefícios advindos dos programas de bolsas de estudo e pesquisa;
- divulgação e encaminhamento de acadêmicos quanto às oportunidades de estágio e emprego;
- orientação a professores e corpo técnico, além do atendimento personalizado aos acadêmicos com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, dificuldades de aprendizagem, como, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, dentre outras;
- atendimento educacional especializado em libras para alunos surdos;
- oficinas gratuitas oferecidas aos acadêmicos sobre conteúdos básicos de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Química;
- incentivo e promoção de atividades artístico-culturais e atividades voltadas à inclusão da diversidade: questões étnico-raciais, cultura afro-brasileira, africana e indígena.

O documento base do programa também aponta que parte das ações se “[...] aproximam de iniciativas previstas nos Programas de Orientação e Ação Tutorial, desenvolvidos em universidades espanholas, especialmente as iniciativas que estimulam a inserção dos acadêmicos no mundo do trabalho [...]” . Essa condição favorece o “[...] diálogo entre o Unibave e instituições internacionais em relação às ações desenvolvidas, especialmente as que envolvem a permanência, seja um dos suportes para aperfeiçoamento constante do Acolher [...]” pois “[...] existem possibilidades de desenvolver pesquisas interinstitucionais para avaliar resultados e subsidiar novas intervenções. Um dos exemplos é a Universidade de Jaén – UJA, com a qual o Unibave assinou um convênio.” (UNIBAVE, 2015a, p. 2).

A inclusão dos estudantes por meio das ações Programa Acolher

Os dados apresentados na sequência foram compilados no relatório apresentado no Programa de Formação-Ação dos Docentes (UNIBAVE, 2016). Além de questões subjetivas, são apresentados alguns índices decorrentes das políticas institucionais de permanência.

- *Do funcionamento:* o Programa Acolher é dinamizado por meio de núcleos, que juntamente com os setores da instituição, atendem as demandas decorrentes da comunidade acadêmica, atentando-se para as questões de acessibilidade (arquitetônica, nas comunicações, pedagógica e atitudinal), e demais especificidades quanto à inserção no espaço acadêmico. Além disso, o programa é acessível às outras especificidades, derivadas das questões relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao Desenvolvimento Nacional Sustentável e à Política de Direitos Humanos.

- *Da identificação das especificidades:* para identificação das especificidades são utilizados diferentes instrumentos, tais como questionários ou formulários, em alguns casos, já no ato da matrícula. Nesse sentido, o programa fomenta a observação de necessidades formativas específicas, além do acompanhamento mediante a observação de faltas excessivas, de comportamentos que caracterizem uma possível desistência, dificuldades de aprendizagem, demandas socioeconômicas, especificidades psicológicas, dentre outros aspectos que requisitam encaminhamento para atendimento personalizado com apoio dos diferentes núcleos e setores. Também tem como objetivo identificar as necessidades dos acadêmicos bolsistas, contribuindo para manutenção do benefício recebido.

- *Do acolhimento e encaminhamento:* após a identificação das necessidades, os acadêmicos são encaminhados pela Secretaria Acadêmica, Coordenação do Curso, Quadro Docente, dentre outros, à Diretoria de Apoio ao Discente, ligada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD. Também pode ocorrer uma busca voluntária por parte dos próprios acadêmicos.

A Diretoria de Apoio ao Discente efetiva o acolhimento inicial, encaminhando, posteriormente ao núcleo ou setor para que realize o atendimento compatível com a demanda percebida. Nesse sentido, procura-se que as intervenções sejam adequadas à especificidade identificada, personalizando o trabalho do setor ao qual compete o atendimento.

- *Da formação docente:* além de atividades formativas envolvendo todos coordenadores de curso e docentes, são desenvolvidas atividades específicas para atender demandas que necessitam de intervenções personalizadas. Essas atividades específicas podem envolver os docentes de uma fase de um curso, no caso de que estudantes que a frequentam requisitem de atendimento personalizado.

- *Do número de atendimentos:* no primeiro semestre de 2016 foram atendidos 34 acadêmicos com deficiência física, auditiva, visual e outras especificidades de ordem psicológica e relacional.

O Núcleo de Práticas Psicológicas (NUPP), especificamente ofereceu acompanhamento psicoterápico a 22 acadêmicos. O Núcleo de Apoios Pedagógico (NAP), por meio PLUG (um programa complementar), envolveu 15 acadêmicos na oficina de Matemática e 15 nas oficinas de Língua Portuguesa, além de prestar atendimento a 17 acadêmicos por meio de diferentes acompanhamentos e um atendimento personalizado a 5 acadêmicos com especificidades pedagógicas. Quanto ao estágio não obrigatório, foram 88 alunos acompanhados pelo setor responsável.

Além desses atendimentos, 40,71% dos acadêmicos da instituição tiveram acesso a algum tipo de bolsa, condição que contribui para a permanência no Ensino Superior. Para composição deste número são disponibilizadas bolsas vinculadas às seguintes opções: Programa Universidade para Todos – PROUNI; Bolsa UNIBAVE; Bolsa FAPESC; Bolsa INOVAÇÃO; Bolsa de Estudo Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina; Bolsa Pesquisa do Artigo 171 – FUMDES; PROESDE Licenciatura; PROESDE Desenvolvimento; Bolsa da Prefeitura Municipal de Cocal do Sul – PMCS; Bolsa da Prefeitura Municipal de Orleans – PMO. Além destas opções, são disponibilizadas bolsas por meio de convênios com a Polícia Militar, Empresa Librelato e a Prefeitura de Treze de Maio. Também são oferecidos descontos aos estudantes egressos, profissionais da instituição e familiares.

Considerações finais

As políticas de inclusão ampliaram as possibilidades para o acesso ao Ensino Superior no contexto brasileiro. Dados apresentados neste artigo comprovam o aumento das taxas de matrícula na etapa formativa.

Em um país marcado pela exclusão escolar, os índices indicam mudanças nos rumos na educação. Contudo, para além do acesso, existe a necessidade de investir em políticas de permanência, que ampliam possibilidades para a conclusão da etapa formativa.

O Programa Acolher do Unibave nasceu com essa perspectiva, apoiando acadêmicos da instituição que, por diferentes motivos, apresentam necessidades de condições de aprendizagem personalizadas, seja em momentos pontuais ou durante todo percurso letivo.

As diferentes ações e a mobilização intersetorial colaboram para que o programa atinja resultados significativos antes e depois de sua reformulação. Nesse sentido, pesquisas complementares, além deste estudo documental, estão sendo previstas, com o propósito de analisar a eficácia do programa em relação a cada especificidade atendida, no sentido de avaliar o quanto as ações têm se transformado em diferenciais na vida dos acadêmicos, por serem determinantes para a conclusão do Ensino Superior.

Referências

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional**: uma discussão bibliográfica Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2010. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?dtese=2010233006016005P7>> Acesso em: 30 jul.2012.

BRASIL. Comissão especial de estudos sobre a evasão. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior**

Públicas. Brasília: ANDOFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2014** - Notas Estatísticas. Brasília: Ministério Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf> Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. Rádio Senado. **Plenário**. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/09/10/cristovam-buarque-evasao-no-ensino-superior/tablet>>. Acesso em: 20 maio 2015.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

EZCURRA, A. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: LAMARRA, Norberto Fernandez e Paula, Maria de Fátima Costa (Coord.). **La democratización de La educación superior em América Latina**. Argentina: EDUNTREF, 2011.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010 Brasília: Inep/MEC, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf> Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP/Censup, 2013.

Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coleitiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Nota Técnica DAES/INEP n 025/2015**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-inep_n025-2015.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RISTOFF, Dilvo. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Florianópolis: UFSC, 1995.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

UNIBAVE. **Programa Acolher**. Orleans: Unibave, 2015a.

_____. **Plano de Trabalho da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD**: 2015-2018. Orleans: Unibave, 2015b.

_____. **Programa Acolher**: síntese 2016/1. Orleans: Unibave 2016.

Dados para contato: Autor: Vandrezza Vigarani Dorregão

E-mail: van.vigarani@gmail.com; van@unibave.net

DESCOMPLICANDO AS EXATAS: AULAS EXPERIMENTAIS COMO MOTIVADORAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DAS DISCIPLINAS – MATEMÁTICA, FÍSICA E QUÍMICA

Criatividade e inovação no ensino

Jaqueline Velho Araújo¹; Marcilene Alberton dos Santos¹; Almir Francisco Correa¹; Vanessa de Medeiros¹; Rosana Bertoncini Quarenzemin¹,

¹.Escola Barriga Verde - EBV

Resumo: Rotineiramente no ambiente de ensino médio, percebe-se do aluno um certo receio quando o assunto são as disciplinas de Matemática, Física e Química. Este artigo apresenta como objetivo utilizar metodologias experimentais, buscando desmitificar os medos enraizados em tais disciplinas, principalmente o medo de pensar. O retorno dos resultados destes novos métodos para a escola são demorados, mas com a devida dedicação, acredita-se que seria uma efetiva mudança para romper os paradigmas que envolvem as disciplinas de física, química e matemática.

Palavras-chave: Ensino. Experimental. Rendimento. Aprendizagem.

Introdução

Rotineiramente no ambiente de ensino médio, percebe-se do aluno um certo receio quando o assunto são as disciplinas de Matemática, Física e Química. Raramente encontra-se alunos que elegem tais disciplinas como as favoritas, os quais futuramente acabam escolhendo como carreiras profissionais a área das exatas. Os professores cada vez mais deparam-se com comentários: *“para que estudar matemática, se minha área de interesse será o direito. Para que estudar física se penso em fazer psicologia, química então, qual finalidade aprender tudo isso se meu sonho é estudar história”*.

Para tanto, os professores argumentam que é necessário os alunos, através de tais disciplinas, desenvolvam habilidades, estratégias de resolução de problemas, pensamento crítico e analítico para cada vez mais se apropriar de novos conhecimentos e não apenas a obtenção de conhecimentos prontos e acabados que tanto permeiam nossa cultura, ciência e sociedade.

Um passo importante na didática atual é despertar no aluno-adolescente o interesse em querer aprender algo novo de tais disciplinas. Desmistificar seus medos enraizados, aplicando uma didática atual, requer bem mais que a utilização do quadro e dos livros didáticos, práticas experimentais demonstram sua importância para fazer o aluno perder principalmente o medo de pensar.

Para os autores, Machado; Castilho; Silveira (1999), professores que partiram das reflexões feitas sobre suas vivências em sala de aula, concluíram que a experimentação é uma ferramenta que pode ter grande contribuição na explicitação, problematização e discussão dos conceitos com os alunos, criando condições favoráveis à interação e intervenção pedagógica do professor.

Em complementação, os autores, Silva; Machado; Tunes (2010), apresentam que a experimentação no ensino pode ser entendida como uma atividade que permite a articulação de fenômenos e teorias, e ainda esta deveria estar associada à realidade do aluno na tentativa de conectar as experiências cotidianas com o pensamento reflexivo.

A experimentação tende a despertar nos alunos, um forte interesse devido a ter um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos (BENITE; BENITE, 2009), pois os alunos são envolvidos através de aspectos visuais como cores, texturas e odores o que faz estreitar o elo entre a motivação e aprendizagem. Espera-se então que o envolvimento dos alunos seja maior e leve a evoluções em termos conceituais.

Levando para uma abordagem onde o aluno possui um receio em estudar tais disciplinas percebe-se a influência histórico cultural do indivíduo. Os sujeitos se constroem nas relações sociais, sendo produtos e produtores de sua história. Na perspectiva histórica os sujeitos desenvolvem-se numa relação dialética, e na escola a criança vai se transformando ao longo do tempo e sendo transformadora ao mesmo tempo. Pode-se dizer que está relação é dialética entre escola/aluno/comunidade.

Essa compreensão do sujeito é possível a partir de uma leitura dialética da história, reconhecendo que a contradição da realidade social gera superação e transformação dessa realidade. Essa leitura dialética, aliada a uma abordagem materialista da história, permite reconhecer que as ações e relações humanas são resultado de um processo ativo que pode ser conhecido e identificado em suas leis materiais e que, consequentemente, pode ser alterado [...] (BOCK E GONÇALVES, 2005, p. 114).

A perspectiva teórica são os estudos da psicologia sócio-histórica, orientada por Lev Semenovitch Vigotski, onde os sujeitos a partir da constituição histórica apropriam-se de significados produzidos socialmente. “[...] a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKY, 2007, p. 62). “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...]” (VIGOTSKY, 2007, p. 58).

Repensando a prática pedagógica na escola, tem-se como fator determinante para o avanço dos alunos a autorregulação durante as atividades de aprendizagem. Esse mecanismo nos faz voltar ao começo de um texto e relê-lo sem perder o fio da meada, isso quer dizer, monitorar o aprendizado do aluno com o propósito de diagnosticar maneiras de como estão estudando, o quanto estudam, e se compreenderam a matéria. Com tal diagnóstico, é possível ensinar aos alunos técnicas e diferentes formas de aprendizado fugindo de certos padrões pré-estabelecidos. Necessita-se avançar em educação, utilizando-se de indicadores como o resultado das avaliações, a fim de explorar o potencial de cada aluno com aulas criativas e inovadoras.

O presente artigo apresenta como objetivo utilizar metodologias experimentais, nas disciplinas de química, física e matemática, buscando desmitificar os medos enraizados em tais disciplinas, principalmente o medo de pensar dos alunos, os quais estão habituados a meramente reproduzir as informações que lhe são repassadas de maneira tradicional em sala de aula.

Procedimentos Metodológicos

Os professores desenvolveram atividades experimentais com as turmas de Ensino Médio, ao longo do primeiro trimestre letivo de 2016, de uma escola da rede privada de ensino em um município do Extremo Sul de Santa Catarina. Para este artigo foram escolhidos relatos de experiência das aulas experimentais com a turma da 2ª série do ensino médio.

Aula Experimental de Matemática

Objetivo: Envolver o aluno na construção de curvas de nível para aplicar conceitos de álgebra linear e sistema lineares.

Parte 1: Preparação dos instrumentos e objeto de estudo: Os alunos dividem-se em grupos e utilizando massa de modelar fizeram a representação de duas montanhas. Construíram também o instrumento para simular a curva de nível, utilizando palito de sorvete e barbante.

Parte 2: De posse dos materiais experimentais os alunos desenharam as curvas em uma folha plana e calcularam os pontos equidistantes de um eixo central que forma a curva utilizando sistemas lineares.

Parte 3: A partir do desenho os alunos escolheram três pontos e determinaram a equação da curva $y = ax^2 + bx + c$.

Aula Experimental de Física

No experimento de física tornou conveniente dividir o processo ensino aprendizagem em três partes: Como Fazer; Aplicação Prática; Avaliação teórico-prático.

Parte 1: Como Fazer: os alunos deveriam calcular experimentalmente os valores das densidades dos líquidos: A, B e C. Para tanto utilizaram balança analítica, proveta e Becker. Com tais instrumentos, mediram a massa e o respectivo volume, e utilizando-se fórmula teórica calcularam a densidade: $d = m/v$.

Parte 2: Aplicação Prática - foi entregue aos alunos um frasco contendo dois líquidos não miscíveis. Questionando os alunos sobre o fenômeno visível do líquido posicionado na parte superior dos frascos, os mesmos relacionaram que este líquido era menos denso. Para confirmar esta afirmativa teórica os alunos utilizaram um funil de decantação, separaram os dois líquidos e utilizaram o mesmo procedimento adotado na parte 1 experimental para descobrir as respectivas densidades e comprovar a teoria e a observação visual presenciada no experimento.

Parte 3: Avaliação teórico – prático (Visão do Aluno):
Os alunos relataram o que ficou comprovado experimentalmente.

Aula experimental de Química

Objetivo: entender o conceito de densidade, para que percebessem que nem sempre o mais pesado afunda.

Procedimento Experimental:

- 1 - Pegar um pedaço de papel alumínio e dar o formato de barquinho
- 2 - Colocar sobre a água e observar. (Flutua ou afunda)

Posteriormente:

- 1 - Pegar este mesmo papel na forma de barquinho e amassá-lo bem.
- 2 - Colocá-lo na água e observar. (Flutua ou afunda)

Os alunos foram indagados sobre o fenômeno ocorrido.

Resultados e Discussão

Com os resultados obtidos na aula experimental de matemática os alunos conseguiram equacionar a equação e efetuar os cálculos. Equação da curva encontrada: $y = -4x^2 + 3x + 15$. Descreveram no relatório que foi uma aula interessante, pois conseguiram visualizar a matemática de uma maneira diferente e acessível. Através do método lúdico perceberam que estudar matemática pode ser divertido.

Muitas vezes o formalismo final esconde o raciocínio que levou à descoberta e apaga o papel desempenhado pela intuição. Conforme afirmam Fiorentini e Miorim (1996, p. 09):

O professor não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. Nenhum material válido por si só. Os materiais e seu emprego sempre devem estar em segundo plano. A simples introdução de jogos ou atividades no ensino da matemática não garante uma melhor aprendizagem desta disciplina.

Na aula experimental de física, na parte 1 a densidade calculada após se utilizar a pesagem e medição de volume dos líquidos foram:

Densidade do Líquido A = $1,001 \text{ g/cm}^3$

Densidade do Líquido B = $0,897 \text{ g/cm}^3$

Densidade do Líquido C = $1,345 \text{ g/cm}^3$

Os alunos descreveram nos resultados obtidos, o líquido B era o que possuía menor densidade e o líquido C o mais denso dos três líquidos.

Na parte 2 do experimento, os alunos obtiveram os resultados demonstrados abaixo:

Densidade do líquido superior = $0,798 \text{ g/cm}^3$

Densidade do líquido inferior = $1,239 \text{ g/cm}^3$

Desta forma, comprovaram experimentalmente que a observação visual, foi confirmada através do método experimental de pesagem e posterior cálculo, onde se confirmou que o líquido encontrado na parte superior do frasco, possuía menor densidade. Os líquidos que possuem densidade maior posicionam-se no fundo do recipiente e o de menor densidade flutua sobre o líquido mais denso. Este conceito amplamente discutido em sala de aula foi comprovado experimentalmente, o que os motivou e facilitou a resolução de exercícios em sala de aula nas atividades futuras.

A densidade dos líquidos pode ser determinada analogamente à densidade dos sólidos, medindo-se a sua massa e determinando-se o seu volume. Entretanto, no caso dos líquidos, uma alteração relativamente pequena na temperatura pode afetar consideravelmente o valor da densidade, enquanto que a alteração de pressão tem que ser relativamente alta para que o valor da densidade seja afetado. (SIENKO, 1972).

São muitas as dificuldades encontradas pelos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Física. As aulas de Física são, muitas vezes, ministradas pelos professores de forma estritamente teórica, enfatizando somente conceitos e memorização de leis. Nas aulas de Física experimental busca-se implementar ações que melhorem o interesse dos estudantes pela disciplina e mostrem as possibilidades de utilizar essas aulas para motivá-los a raciocinar, para compreender as causas e os efeitos que ocorrem no nosso cotidiano. Essa prática, a da experimentação, pode auxiliar, também, na tomada de decisões, porque aprimora a observação, a paciência e a curiosidade, fazendo parte de uma dimensão que perpassa a sala de aula.

Os resultados percebidos até o momento têm demonstrado que é de grande importância alunos se defrontar com situações reais, relacionando teoria e prática, tendo como finalidade descobrir mais sobre o assunto e, principalmente, compreender neste relato conteúdo de densidade dos líquidos.

Nos resultados da aula experimental de Química fica evidente:

Percepção dos Alunos: Flutuou, quando se possuía a forma de barquinho de alumínio. Afundou quando o barquinho foi amassado. Os alunos passaram a entender

que não só a massa interfere na densidade, mas também a forma do objeto, no caso, o volume. Portanto, o objeto que afunda ou flutua vai depender não só da massa, mas também, da sua forma, como o caso de um navio.

Muitos estudantes pensam que a densidade é apenas o resultado de uma operação aritmética de divisão entre a massa e o volume de uma substância, mas esse conceito é muito mais amplo e está relacionado a outros, como compressão e empacotamento. Por exemplo, quanto maior for o empacotamento dos átomos, mais densa é a substância. Da mesma forma, quanto maior for a compressão sobre um objeto, maior será a sua densidade (CESAR, et al. 2004).

A teoria para obtenção da força de empuxo está diretamente relacionada ao Princípio de Arquimedes que diz:

Todo corpo imerso, total ou parcialmente, num fluido em equilíbrio, dentro de um campo gravitacional, fica sob a ação de uma força vertical, com sentido ascendente, aplicada pelo fluido. Esta força é denominada empuxo, cuja intensidade é igual ao peso do líquido deslocado pelo corpo. (CORDEIRO, 2011).

Quando a aula de química, que não é abordado de forma objetiva e simples. E apresenta-se carente de conteúdos teóricos e práticos, em sua maioria, não expõe ao aluno a importância desta disciplina na vida cotidiana da humanidade e à riqueza dos fenômenos na qual está envolvida. Faz-se necessário analisar a inclusão e/ou aumento de aulas experimentais no programa de ensino da disciplina. Embora se saiba de sua importância, sua prática ainda é pouco frequente em razão das dificuldades enfrentadas pelos professores, o que limita em muito a realização dessas aulas, comprometendo seriamente a qualidade do ensino de uma disciplina tão importante e presente em nossas vidas.

Após a realização de tais experimentos, foi retomado o conteúdo sobre as propriedades da matéria e, em especial sobre densidade. Esta atividade veio a facilitar o entendimento de conceitos básicos da química e com isto facilitar a construção do conhecimento químico, inclusive sobre misturas e processos de separação destas misturas. Estes saberes tornam mais amplos e mais significativos para os estudantes bem como sua relação com seu cotidiano.

No âmbito do aproveitamento do 1º trimestre de 2016, pode-se perceber no seguinte quadro as notas dos alunos nas três disciplinas:

Quadro 1 - Nota dos alunos nas três disciplinas

Nota/disciplina	Física	Química	Matemática
0 - 4,9	-	7%	2,3%
5,0 -6,9	39,5%	58,1%	51,1%
7,0 -10,0	60,5%	34,9%	46,6%

Fonte: Apoio pedagógico da escola (2016).

Observa-se de uma maneira geral que o método experimental, já pode ser considerado um fator que contribuiu, para que as notas de avaliações dos alunos encontrarem-se com um percentual razoável, no cotidiano em sala de aula os professores perceberam maior empenho e interesse dos alunos. Cabe lembrar que as aulas experimentais ocorrem no contra turno, de forma opcional e uma vez por mês conforme calendário pré-estabelecido. Existe uma grande possibilidade de aumentar-se a carga horária, já que este método vem contribuindo para uma melhoria no rendimento dos alunos.

Schwartzman (2010) argumenta que um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado para escolas de ensino médio contribuiria para consolidar o modelo de um único tipo de escola, quando o ideal seria uma maior diversificação das alternativas oferecidas aos alunos. Nesse caso, a crítica é antes sobre o desenho do ensino médio do que sobre a avaliação propriamente dita.

Considerações Finais

Saindo da zona de conforto e motivados pela paixão e prazer, encontram-se novos caminhos, novas metodologias e novos rumos para a inovação na escola. Nesse turbilhão de mudanças necessárias à inovação podemos mudar as ferramentas de ensino. Transpor as paredes de sala de aula utilizando os laboratórios, trocamos uma série de exercícios com dezenas de equações matemáticas por práticas de calcular demonstrando onde e como esses cálculos serão utilizados no cotidiano.

O papel do educador preocupado com a aprendizagem deixa de ser simplesmente o de construir conhecimento passando a ser reorganizador do mesmo.

Utilizar métodos experimentais no cotidiano das escolas, num primeiro momento, demonstra-se trabalhoso para o professor, mas de certa forma para o aluno aumenta a atratividade da disciplina bem como o interesse na escola. Sem retirar dela os elementos que geram retornos tão elevados. A estratégia de ampliar as

possibilidades de trajetórias educacionais demonstra-se muito atraente. No entanto, requer cautela. Trajetórias alternativas devem ser opcionais e não impostas a certos grupos de alunos, com base em desempenho ou qualquer outro critério.

Quanto ao objetivo de utilizar metodologias experimentais, nas disciplinas de química, física e matemática, buscando desmitificar os medos enraizados em tais disciplinas, num primeiro momento observou-se através do relato dos professores que os alunos demonstraram um maior interesse nas aulas. Por sua vez, os alunos relataram que as aulas experimentais os aproximaram de um contexto mais palpável, menos superficial. De um modo geral, percebeu-se um leve reflexo nas avaliações trimestrais.

Cabe lembrar, que o retorno dos resultados destes novos métodos para a escola são lentos, mas com a devida dedicação, acredita-se que seria uma efetiva mudança para romper os paradigmas que envolvem as disciplinas de física, química e matemática.

Referências

BENITE A. M. C.; BENITE C. R. M. O laboratório didático no ensino de química: uma experiência no ensino público brasileiro. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 48/2, p. 1-2, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/THAISE/Downloads/2807-11318-1-PB%20(3).pdf>. Acesso em 19 jul. 2016.

CORDEIRO, Luiz Fernando. Física: 2ª série, 1º Volume. Curitiba: Positivo, 2011.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 109-125.

Dickson, T.R.; Healey, J.T., "Laboratory 1.2. 3. 4. 5. **C h e m k e y s - L i b e r d a d e p a r a p r e n d e r Chemkeys**. Licenciado sob Creative Commons (BY-NC-SA) Experiments for an Introduction to Chemistry"; John Wiley & Sons, Inc.; New York, 1971, pp.13-14. Disponível em: [http://www.agracadaquimica.com.br/química/área legal/outros/81.pdf](http://www.agracadaquimica.com.br/química/área_legal/outros/81.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MACHADO, A. H; CASTILHO, D. L.; SILVEIRA, K. P.; As aulas de Química como espaço de investigação e reflexão. Química Nova na Escola, N.º. 9, maio, 1999. Disponível em: <<http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc09/relatos.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

RESNICK, Robert; HALLIDAY, David; WALKER, Jearl: **Física 2**. 8 ed. Editora LTC.

SILVA, R. R.; MACHADO, L. P. F.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W.L.; MALDANER, O. A.: (Org.). **Ensino de Química em foco**. Ijuí (RS): Unijuí, 2010. p. 231-261. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_4datahora_21_10_2014_16_25_27_idinscrito_49_883bf2edf62ec07d9322f5fe39400aef.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SIENKO, M.J.; Plane, R.A., “**Experimental Chemistry**”, 4th.edition, McGraw-Hill, New York, 1972, pp.31-35. Disponível em: <<http://dulce-campos.com/wordpress/wp-content/uploads/2010/09/APL-A-Determina%C3%A7%C3%A3o-da-Densidade-de-S%C3%B3lidos-e-L%C3%ADquidos1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Dados para contato:

Autor: Jaqueline Velho Araújo

E-mail: jaquepesquisaleite@gmail.com

DESDE OS PRIMÓDIOS ATÉ HOJE EM DIA¹⁰

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Juliano Carrer¹

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: A partir do pressuposto que vivemos em uma sociedade em rede (CASTELLS, 2006) e que esta interfere em todas as esferas de nossas vidas, apresentamos neste trabalho um olhar crítico para as formas de dominação. Domínio este realizado a partir das técnicas existentes ao longo da história da humanidade, atualmente, presente também no universo da internet. Para tal, usamos do olhar de algumas referências como Viera Pinto (2005), Demo (2016), Freire (1987) e Peixoto (2015). Por fim buscamos apresentar um possível caminho de libertação a ser trilhado enquanto seres humanos e escola.

Palavras-chave: Sociedade em rede. Técnica. Dominação. Libertação. Educação.

Introdução

É notável como a sociedade contemporânea conta com uma relação direta com as redes virtuais. Tal relação é tão intensa que se percebe esta lógica interferindo nas vidas das pessoas. Não estamos nos referindo à presença de todas as pessoas nos espaços virtuais, mas da sua lógica impregnada na sociedade, o que Castells (2006) vai chamar de sociedade em Rede.

Ignorar essa interligação da lógica da rede com a contemporaneidade é ignorar a sociedade em que vivemos. Consequentemente, ficamos à mercê daqueles que compreendem isso e usam deste conhecimento para impor suas vontades. Viera Pinto (2006) traz presente que o domínio ideológico se dá a partir do próprio conhecimento e por isto existe a necessidade de enquanto nação nos apoderarmos da produção da tecnologia.

Pretendemos com este trabalho levantar um olhar crítico para o conceito de tecnologia, bem como a importância de repensarmos nossa atuação frente à lógica dominante.

¹⁰ Os títulos e subtítulos deste texto foram inspirados na música “Homem primata” do álbum “Cabeça Dinossauro” lançado em 1986, da banda nacional Titãs. Disponível em: <<http://www.titas.net/discografia>>. Acesso em 30 de jun. de 2016.

Procedimentos Metodológicos

A partir de um diálogo bibliográfico pretendemos ampliar o olhar crítico frente à dominação existente na sociedade contemporânea e apontar alternativas de intervenção nesta sociedade.

A vida é um jogo

Supostamente vivemos em uma sociedade que, com o passar do tempo, automaticamente vai evoluindo enquanto projeto humano ético. Perceber as nuances, entre diferentes crenças de sociedade presentes no cotidiano é fato necessário para podermos verdadeiramente contribuir para a construção do mundo que desejamos, quiçá uma sociedade cada vez mais justa. Não é possível aceitar o *continuum* desenvolvimento linear, que vai conduzindo nossas vidas sem nos posicionarmos frente às possíveis interferências deste universo com a vida coletiva do planeta.

Não é novidade dizer que vivemos em uma sociedade capitalista e, que, por assim, credora na possibilidade das pessoas e nações se desenvolverem a partir de suas vontades. É como se meritocraticamente todos tivessem a mesma oportunidade. Questão importante nessa pregação é perceber até que ponto existe tal possibilidade e até onde temos essa liberdade.

Vieira Pinto (2005) traz apontamentos importantes para refletirmos esses elementos que conduzem nosso pensar ingênuo e aponta possibilidades de intermediação entre o que podemos visualizar e o que nos é posto. Afinal “o determinismo tecnológico postula que a inovação tecnológica é a força motora da mudança social e impõe sua lógica própria aos sujeitos sociais e às suas relações.” (PEIXOTO, 2015, p. 320). Vamos assim nos deixando conduzir por algo naturalizado, não natural, que permeia desde as decisões mais individuais que tomamos até as mais coletivas.

Neste texto pretendemos discutir a necessidade em não se perder o fio da meada, não deixando assim que poucos conduzam os rumos da humanidade. Afinal, como o próprio conceito remete, deveria ser este rumo decidido por todas as pessoas. Mas não defendemos uma decisão ingênua, impensada, e sim crítica. É preciso atenção com cada passo que damos enquanto pessoa, comunidade e nação.

O homem ainda faz o que o macaco fazia?

Deste os primórdios até hoje em dia existe a dominação por meio da técnica entre os homens. O ser da técnica está posto para a existência humana, assim como a existência humana está posta para a técnica. "Toda ação humana tem caráter técnico pela simples razão de ser humana" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 239). Existe a necessidade de conseguirmos enxergar para além das máquinas e inventos e alcançarmos o "verdadeiro ato humano nelas executado, ou por meio delas, compreenderemos o conceito de técnica no plano superior. Estaremos fazendo, sob o nome da **tecnologia**, o **estudo do processo de criação do homem pela práxis da realização existencial material de si, em função de seus condicionamentos sociais**" (VIEIRA PINTO, 2005, p. 246, negrito nosso).

Para Vieira Pinto (2005) existem diversas concepções de tecnologia, e uma seria para ele a mais adequada, enquanto as demais estariam a serviço da dominação. Silva (2013), conversando sobre elas, aponta a concepção de tecnologia e técnica que utilizaremos neste texto:

"a tecnologia apresenta-se como algo que nomeia a reflexão sobre a técnica, ou seja, como a discussão sobre os modos de produzir alguma coisa. [...] constitui-se nos seguintes termos: a) a técnica é um ato produtivo, nesse caso, um ato humano; b) na condição de ato, ela requer um conjunto de considerações teóricas; c) essas considerações impõem a necessidade de um campo do conhecimento humano para aglutinar e consolidar tais reflexões; d) esse campo, que toma a técnica como objeto de suas reflexões, analisa-a criticamente, o que possibilita a construção do primeiro significado do termo tecnologia em Vieira Pinto. Finalmente, **a ciência da técnica tem por nome tecnologia.**" (SILVA, 2013, p. 844, negrito nosso)

Técnica é o ato humano, a possibilidade desenvolvida para se construir algo. Enquanto que tecnologia seria o estudo e reflexão crítica sobre esse ato. Logo, nossa pretensão é fazer um olhar crítico para a técnica contribuindo assim para a ampliação da tecnologia. Qual a necessidade desse olhar crítico para a técnica? Enquanto desconsideramos todas as intencionalidades presentes no desenvolvimento das técnicas vamos ficando prisioneiros dos ditos detentores desse conhecimento. Mesmo o ato técnico mais simples carrega intencionalidade. É desejo dos dominadores da técnica que não aprofundemos nosso estudo sobre a técnica e que conseqüentemente não desenvolvamos a tecnologia.

Essa dominação sempre sofre mudanças para garantir sua continuidade. Nessa lógica, Vieira Pinto (2005) defende que todo dominado assume sua derrota ao naturalizar a dominação. Acredita-se, então, que a sociedade deveria ser como está posta. Assim, o sonho dos dominados é ocupar o lugar dos dominadores. Nessa busca, ao invés de se trabalhar para a superação dessa desigualdade, assume-se o papel de disputa pelo lugar do outro. “A consciência ingênua, conforme era de esperar, continuará a proclamar ter de haver sempre povos dirigentes e dirigidos, nações superiores e inferiores, porque não sabe tirar outra conclusão da realidade visível do decurso da história interpretado pela razão formal” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 260).

Freire (1987) também aponta essa lógica de dominação existente entre as pessoas, levantando que todo ser humano nasce para ser livre. Entretanto opressores e oprimidos possuem medo desta liberdade. Para os opressores o medo é o de perder a falsa liberdade de oprimir. Para os oprimidos permanece o medo de assumi-la. Assim, ao invés de buscarem a liberdade para todos e todas, fogem dela ao permanecerem enquanto oprimidos e opressores, ou buscando trocar de lugar. É preciso mudar o pensar ingênuo, que tenta se adaptar às condições dadas, pelo pensar crítico, que se posiciona detentor da história e dos rumos da humanidade. É nessa transição para a criticidade, que se busca um verdadeiro diálogo com as pessoas (FREIRE, 1987, p. 47). Não se trata de simplesmente enxergar as incoerências do mundo, mas sim de intervir a partir de um olhar crítico, e na busca por incorporar todos e todas nesse processo.

Um dos erros, intencionais por parte de quem controla a técnica, é de colocar o desenvolvimento da técnica como direito de algumas poucas pessoas e países. Esquece-se toda a contribuição histórica e contemporânea da humanidade no seu desenvolvimento. Como se ao desenvolver um novo *software*, por exemplo, se estaria usando apenas conhecimentos e informações desenvolvidas por aquela específica pessoa e nação. Como se ao produzir um medicamento não fosse importante a necessidade de toda população no seu uso. Vai-se assim, fazendo acreditarmos que os caminhos estão dados e que nada podemos fazer a não ser os trilharmos. Nos dominam naquilo que por direito é de toda a humanidade, a técnica, o conhecimento.

Se somos diretamente participantes das técnicas que o planeta possui, logicamente, deveríamos ter direito ao seus usos e principalmente ao acesso deste conhecimento. Aí está a chave da dominação, quando uma minoria mundial se

apropriada da técnica e usa deste roubo para continuarem em situações de privilégio financeiro e intelectual.

Perdemos o rumo quando não visualizamos a interferência que a sociedade em que vivemos tem com sua técnica. Vieira Pinto (2005) evidencia a natureza humana da tecnologia. É urgente perceber, e sempre foi, que a técnica é uma construção humana, para podermos olhar criticamente para essa nossa produção. Afinal, não foram muitas mãos e mentes que construíram tudo que temos? Não foram necessários milênios de saberes para chegarmos até aqui?

Peixoto (2015) traz presente que nem sempre os sujeitos que interagem com as técnicas conseguem ter tanta autonomia assim, pois se vivem nesta sociedade, dela sofrem influência e, sendo assim, mesmo existindo a possibilidade de agirmos com certa autonomia, estamos tão imersos na relação de dominação que nos é cerceada a possibilidade de um olhar crítico. Frente a esta constatação é posto o desafio de sairmos da ingenuidade e nos apropriarmos do que é nosso por direito.

Um possível caminho apontado por Peixoto (2015), que casa com as ideias de Freire (1987) e Vieira Pinto (2005), trata de olhar para a sociedade com um olhar sociotécnico:

Se a tecnologia é vista como uma construção social, a racionalidade técnica não é suficiente para analisá-la. A abordagem sociotécnica propõe, assim, outro tipo de racionalidade, mista, dinâmica, conduzida pela relação constantemente reavaliada entre finalidades e meios, disposições e condições, expectativas e respostas. (PEIXOTO, 2015, p. 329).

Trataríamos então de processar a vida e tudo que dela faz parte como construção humana. Enxergaríamos assim o humano em tudo de técnico existente e por seguinte o seu direito natural ao uso pleno desta técnica.

O homem criava e também destruía

Para Castells (2006) não vivemos uma sociedade do conhecimento ou da informação, mas sim uma sociedade em rede com base microeletrônica. Todas as sociedades são do conhecimento e informação. Assim como podemos dizer que todas as sociedades são técnicas. A sociedade em rede "exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas

relações de poder que interagem nas redes globais da organização social." (CASTELLS, 2006, p. 18)

Se estamos imersos na sociedade em rede, poderíamos nesta sociedade atuarmos para mudá-la, caso não concordemos com ela, ou então pensarmos como nesta sociedade poderíamos intervir criticamente. Se entendemos que o caminho é repensar nossa atuação nesta sociedade, sendo esta nossa defesa, é preciso entendê-la com mais profundidade.

Sociedade esta "que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa." (CASTELLS, 2006, p. 19)

O cuidado com as forças hegemônicas deve estar sempre presente em todas as sociedades e, na contemporaneidade, significa entender como essas forças atuam frente à lógica da rede e a usam para continuar sua dominação. Exemplo marcante da rede é a internet, onde é preciso cuidado para não cairmos no conto do vigário, demonizando ou endeusando essa técnica. É preciso olhar criticamente para este espaço em que também as forças hegemônicas atuam.

"Mas não representa o mundo de liberdade entoada pelos profetas da ideologia libertária da Internet. Ela é constituída simultaneamente por um sistema oligopolista de negócios multimídia, que controlam um cada vez mais inclusivo hipertexto, e pela explosão de redes horizontais de comunicação local/global. E, também, pela interação entre os dois sistemas, num padrão complexo de conexões e desconexões em diferentes contextos." (CASTELLS, 2006, p. 24)

Neste espaço também os dominadores das técnicas atuam e "longe de se sentir ameaçado significativamente pela produção livre na internet, a incorpora elegantemente, cooptando a crítica" (DEMO, 2010, p. 51). Captam assim para eles o controle da rede e limitam nossa atuação libertadora. A rede de internet pode ter um caráter de liberdade, entretanto é sempre preciso lembrar que toda técnica é criação humana e como tal é construída com intenções. Assim,

"Poderes soberanos se curvam, em última instância, ao software, porque este é que, usando formalizações precisas digitais, desenha o

espaço possível de liberdade. Liberdade não é espaço qualquer, mas dentro de um campo dado.” (DEMO, 2010, p. 61)

Ignorar as forças do poder hegemônico frente a qualquer técnica produzida é justamente o que desejam os detentores de sua produção. Vamos assim naturalizando a exploração, e sonhando um dia realizarmos, nós, esta exploração. Esse caminho é perigoso e cheio de artimanhas que negam a essência do ser humano enquanto ser para si e para os outros. A verdadeira felicidade está quando nos comunicamos com o outro, quando vivemos a coletividade. “Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. (FREIRE, 1996, p. 10)

Demo (2010) faz uma análise da Wikipédia¹¹ como um espaço na sociedade em rede que possui elementos dialéticos, ora é espaço de autonomia e liberdade, ora é autoritário e controlador. Promete o poder da escrita livre, mas burocratiza e alinha a participação neste espaço. Parece recuperar o poder da autoridade carismática: “Olhando bem, autoridade carismática é o avesso do poder gerado de baixo para cima, inspirado na igualdade de todos. [A web] Recupera a expectativa anticidadã de contar com um “bom príncipe”, capaz de conduzir o povo.” (DEMO, 2010, p. 56)

A Wikipédia enquanto espaço de socialização do saber busca a neutralidade e se coloca acima de outras formas de conhecimento, vive a incoerência de dizer respeitar a todos e ao mesmo tempo se colocar como dona da verdade. Entretanto, traz uma grande novidade propiciada pela rede, a construção colaborativa. Possui assim, dois projetos em conflito dentro dela.

“A Wikipédia guarda uma utopia¹² notável, maravilhosa, sensacional e que galvaniza milhões de contribuintes, mas vira utopismo¹³, quando se apresenta como modelo cabal de enciclopédia ou ignora suas ambiguidades na construção e institucionalização do projeto.” (DEMO, 2010, p. 103)

¹¹ “A Wikipédia é um projeto de enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue estabelecido na internet sob o princípio wiki. Tem como propósito fornecer um conteúdo livre, objetivo e verificável, que todos possam editar e melhorar.” Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/> >. Acesso em 01 de jul. 2016.

¹² Usado aqui no sentido de algo que faz com que caminhemos em busca de algo que acreditamos mesmo sabendo da impossibilidade de realiza-lo plenamente.

¹³ E utopismo seria a tentativa de colocar em prática a utopia, como se fosse possível concretizá-la plenamente. Vai contra nossa essência da imperfeição.

Em uma lógica pós-moderna, a Wikipédia traz presente que uma ideia crítica apenas existe se for plural. Apresenta assim um caminho notável para uma lógica acadêmica que prega a produção de conhecimento apenas por especialistas. Entretanto prega isto como uma verdade fixa, única, e ignora outras possibilidades de produção de conhecimento.

A escola era preenchida de mentes brilhantes e indomáveis que promoviam um “projeto comum” tecido de maneira plural. O lado mais fecundo da teoria crítica é sua verve maiêutica da autocrítica, uma virtude em geral ausente em nossas propostas críticas, porque, ao pretenderem superar donos da verdade, instauram-se ainda mais como donos dela. (DEMO, 2010, p. 123)

É bom aprender

É preciso compreender que, na atual conjuntura, a função da escola se modifica. Não mais é possível um professor apenas ensinar, transmitir conteúdos. Assim, como Freire (1987) vem apontando, Demo (2010) também o faz, alertando para a necessidade de educadores que atuem frente à lógica de nossa sociedade em rede, educando para a atuação democrática e dialética.

E neste processo, cuidar para que educandos possam perceber a relação de disputa entre projetos diferentes presentes na própria construção das técnicas e na sua busca constante por dominação ou não. Para que, nesse sentido, caminhemos utopicamente para um mundo no qual as pessoas convivam com igualdade. E que as pessoas, no exercício de suas autoridades, aprendam cotidianamente a conviver com os demais seres deste planeta, com todas as implicações que desse fato resultem.

“Assim parece ser: quando se ignora o poder, faz-se apenas o que os poderosos querem. [...] faria parte da “pedagogia”: todo professor é autoridade, mesmo que não queira assim ser visto; todavia, a pode exercer de modo que fomente a formação da autonomia de seus alunos.” (DEMO, 2010, p. 105)

Referências

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.) **A Sociedade em Rede**: do Conhecimento à Acção Política. Lisboa – Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006. p.17-30

DEMO, Pedro. **A força sem força do melhor argumento:** ensaio sobre “novas epistemologias virtuais” 2010. 139p. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/959>>. Acesso em 27 abril 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Autonomia.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido,** 17ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PEIXOTO, JOANA. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000200317&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 maio 2016.

SILVA, GILDEMARKS COSTA E. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 839-857, 2013.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A Tecnologia. In: Vieira Pinto, A. **O Conceito de Tecnologia.** 2v. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 220-355.

Dados para contato:

Autor: Juliano Carrer

E-mail: julianocarrer@gmail.com

DIFERENTES ABORDAGENS DO ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Pensamento complexo e a educação do futuro

**Daniel Pezente¹, Janaina Veronezi Alberton^{1,2}, Márton Domingos¹, Ricardo Luiz
Bittencourt²**

**¹.Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC; ².Centro Universitário Barriga
Verde - UNIBAVE;**

Resumo: A universidade está perdendo sua característica secular de instituição social e se tornando uma instituição pautada no lucro financeiro, levando a um questionamento sobre a qualidade da formação do professor Universitário. Assim, se propõe uma reflexão sobre as abordagens de ensino presentes na formação e atuação destes professores, apoiada em Pimenta; Anastasiou (2008), Mizukami (1986), Abreu; Masetto (1987) e Bordenave; Pereira (2010). As práticas pedagógicas da Universidade devem atuar na formação técnica dos seus docentes e na qualidade dos resultados de ensino e suas formas de abordagem, visando uma consciência política, científica e cultural sobre a realidade e o contexto em que estão inseridos.

Palavras-chave: Universidade. Docente. Aprendizagem.

Introdução:

No contexto atual, a universidade vem perdendo sua característica secular de instituição social e está se tornando cada vez mais uma instituição motivada a atender as demandas do mercado, atuando a partir de um conjunto de regras, regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, não lhe competindo questionar sua função social.

Quando construído o projeto político pedagógico institucional, o ponto inicial deve ser os problemas que foram apontados para se poder definir metas e prioridades. É necessário considerar as necessidades de mudanças e a direção que esta deve ser seguida.

Universidades, centros universitários, faculdades ou escolas superiores se diferenciam entre si pelas desiguais ações, no entanto, todas são formadoras de profissionais das mais distintas áreas, e desta forma, a necessidade da formação de docentes atuantes e reflexivos bem como uma estrutura social, irá refletir no resultado

final de todas as suas ações e na qualidade dos sujeitos que se submeteram a suas formas de ensino.

Procedimentos Metodológicos

A partir das aulas de metodologia do ensino superior ofertada no programa de Pós-Graduação de Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC surgiu à necessidade da elaboração de um estudo sobre os impactos das diferentes abordagens do ensino e aprendizagem na formação do professor na educação superior.

O objetivo deste estudo é propor uma reflexão sobre as abordagens de ensino presentes na formação e atuação de professores universitários. Essa reflexão se apoia nos estudos de Pimenta; Anastasiou (2008), Mizukami (1986), Abreu; Masetto (1987) e Bordenave; Pereira (2010).

A formação da universidade

A universidade, criada no ocidente, é a instituição que objetiva ser um local privilegiado de elaboração e dispensação das mais altas formas do saber em seus aspectos puros e aplicados. Ao nascer, no século XII, logo se identifica com a sociedade e sua cultura, tornando-se efetivamente o órgão de elaboração do pensamento medieval. Assim, a instituição entra em decadência, solidificando formas de um saber ultrapassado e não compreende o espírito criador dos novos tempos, já no Renascimento.

A Universidade Moderna teve início na organização da Universidade de Berlim. Em 1808 foi estruturada de forma a ser diferente do que se conhecia até aquela época. Surge um período em que a ciência já se despontava como um fator estruturante do mundo moderno e os ditames epistemológicos controlados pela igreja já não detinham de tanta força. A revolução industrial que se processava, na Inglaterra, direcionava para um novo mundo, e deixar de considerar os avanços da ciência era recusar às possibilidades do futuro (PEREIRA, 2010).

O conceito de universidade pode ser tido como instituição educativa onde a atividade principal é o permanente exercício da crítica, e que está se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão. De outra forma, pode-se dizer que a universidade trabalha na produção de conhecimentos através da problematização de situações desconhecidas cientificamente. Por isso a universidade é considerada regeneradora

e geradora, tendo uma função que vai do passado ao futuro através do presente (MORIN, 2000, p 9-10)". Quando se trata de sociedade, a Universidade desempenha papel de conservar e ao mesmo tempo transformar.

A partir desta finalidade, dois princípios de funcionamento podem ser impostos, o primeiro é a convicção de que os espaços institucionais, construídos de forma democrática são espaços ideais para fixar a ideia de conservar e transformar e o segundo é que a certeza de que o processo educativo de qualidade é o resultado da participação de todos os envolvidos nos processos decisórios, trazendo como resultado o fortalecimento de práticas colegiadas na condução de projetos e ações educativas na universidade. Assim, as funções universitárias podem ser sistematizadas na criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura, e também apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta, 2008, p. 163).

O papel da universidade

A busca por construções curriculares globalizantes, apresenta muitas vezes formas antagônicas de aprendizagem e transmissão de conhecimento, sendo que o desempenho dos professores é baseado no desempenho acadêmico e a competência da instituição é avaliada, entre outros fatores, pelo percentual de professores com altas titulações. A maioria dos programas de mestrado e doutorado se voltam para a formação de profissionais em campos de conhecimentos específicos, desconsiderando a formação de professores com visão sistêmica, surgindo, desta forma, uma preocupação com os reais resultados do ensino.

Muitas instituições, preocupadas com os resultados das avaliações de seus acadêmicos adotam métodos de ensino persuasivo, como aulas de reforço em véspera de provas, programas de recuperação, etc., engessando seus acadêmicos a responderem adequadamente à provas, comprometendo a real produção de conhecimento. Milton Santos (1998, p.13) alerta para que quanto mais livre for o trabalho do professor, melhor será a educação para a cidadania, da mesma forma quanto mais acorrentado for esse trabalho, maior será a produção de individualidade débil. O trabalho do professor é a base com a qual se educam e se reeducam gerações.

Pela formação e prática de trabalho disciplinar que considera apenas a grade curricular como elemento fundante, o pensamento do professor se torna redutor

(PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Isto é apontado por Morin (1996) como um obstáculo profundo que precisa ser superado pelo pensamento complexo. Pensamento que liga/religa conhecimentos dispersos, procurando reunir disciplinas separadas através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para o enfrentamento desses desafios existe a construção do projeto institucional, recuperando as raízes sociais da instituição e questionando o que se espera que essa exerça. Esse projeto é considerado pedagógico por discutir o ensinar e o aprender em um processo de formação, construção dos cidadãos e da cidadania e não apenas a preparação técnica e prática para uma ocupação temporal e político por tratar de fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Quando construído o projeto político pedagógico institucional, o ponto inicial deve ser os problemas que foram apontados para se poder definir metas e prioridades. É necessário considerar as necessidades de mudanças e a direção que esta deve ser seguida. Olhar ao seu entorno, as necessidades regionais, as necessidades de sua posição, é mais eficiente e necessário que as globais e a universidade deve-se adequar a esta realidade sem deixar de considerar um todo.

A qualidade do ensino superior

O termo qualidade em ensino e aprendizagem, tipicamente remetido ao termo educação, com certeza é foco de inúmeras discussões pois trata de conceitos múltiplos e se expressa através de juízo de valores. Nas décadas de 1960 e 1970 a educação era medida pela quantidade de alunos matriculados e estudando, somente a partir da década de 1980 que começaram a surgir a preocupação com a qualidade do ensino aprendizagem, nos EUA e na Europa (BERTOLIN, 2007).

A expressão qualidade em educação, segundo Davok (2007), varia desde aquela que é capaz de gerar o domínio eficaz dos conteúdos, capaz de gerar uma cultura científica/literária, até aquela capaz de servir para o sistema produtivo, formando um espírito crítico e fortalece, desta forma, o compromisso de transformar a realidade local.

Conhecer é estabelecer relações sendo que o conhecimento anterior é base para estas relações (VASCONCELLOS, 2002). Uma forma de iniciar uma aula, e ter sucesso no objetivo de ensino aprendizagem, é iniciar com a abordagem do objeto de ensino (o conteúdo) a partir do conhecimento dos alunos. Este é um poderoso método

para alcançar o conhecimento que pretendemos que eles construam. Se deve começar por aquilo que já se sabe (PERRENOUD, 2000).

Se aprender é estabelecer relações, estas devem ser entre o velho e o novo, de forma que o aluno tenha a ciência do assunto proposto e, assim, estabeleça relações que tenham significado para ele, gerando conhecimento. Aprender é um processo interno, algo que ocorre de dentro para fora. O conhecimento interno do aluno, seguindo a linha de raciocínio única e singular conforme ele construiu ao longo da vida, adquire uma importância única (PERRENOUD, 2000).

O professor do ensino superior tem de ter a capacidade de aproveitar a bagagem trazida pelo aluno, através do método dialógico, da interação professor-aluno-conhecimento e incentivar o raciocínio e a criatividade a fim de que o aluno tenha ciência de que sabe algo e, através do conhecimento científico, reconstruir seu conhecimento anterior. Desta forma, o professor conseguirá fazer com que o aluno adquira um conhecimento duradouro, através da construção do objeto ensinado. Segundo Freire (1996) ao agirmos desta forma abrimos o caminho para que o aluno possa dizer a sua palavra e a ser sujeito da sua própria vida.

Papel do ensino e aprendizagem para formação do professor no atual sistema universitário

A universidade pode ser vista como uma instituição educativa, que tem por finalidade a produção do conhecimento através da problematização do que historicamente já foi produzido, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que surgem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Assim como afirma Morin (2000), pode-se dizer que a universidade possui uma herança cultural de saberes, ideias e valores com efeito regenerador, gerando novos saberes, ideias e valores que no futuro farão parte desta herança.

Uma universidade apresenta como funções criar, desenvolver e transmitir novos conceitos de ciência, técnica e cultura, preparando o futuro profissional/professor para o desenvolver de suas atividades. Pimenta; Anastasiou (2008) afirmam que o ensino na universidade constitui um processo de busca, de construção científica e crítica ao conhecimento que é produzido, o que exige uma ação docente diversa da tradicionalmente praticada.

Ainda segundo Pimenta e Anastasiou (2008), no mundo contemporâneo se identificam três aspectos que impulsionam o desenvolvimento do professor

universitário como profissional, estes valores são a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho, o avanço crescente da ciência e a consolidação crescente de uma Ciência da Educação, permitindo a todos o acesso aos saberes.

Desta forma, se leva a pensar sobre as finalidades do ensino e aprendizagem no contexto atual de Universidade para a formação dos professores. Pimenta; Anastasiou (2008) observam que há nas instituições de ensino superior uma separação entre as finalidades sociais e as esperadas pelo estado nacional de caráter neoliberal. Afirmam ainda, que a busca pela estabilidade monetária, diminuição de gastos sociais, corte de encargos sociais, etc. refletem na ação do docente e discente, que caminham paralelamente a realidade social ao qual são inseridos. O próprio projeto político pedagógico se encontra de acordo com este contexto.

Enquanto uma instituição social, a universidade é pautada pelas necessidades ao seu redor, criando e desenvolvendo ações práticas sociais, no entanto, no contexto atual segundo Pimenta e Anastasiou (2008) a universidade está cada dia mais com características administrativas, cujo sucesso e eficácia são medidos a partir da gestão dos recursos e estratégias de desempenho, gerando uma relação de competição com as demais instituições. Não se avalia mais sua função social. Neste sentido, a função da universidade se torna a *“adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar trabalho de reflexão”* (CHAUÍ, 2001, p.62).

A atual “missão” de ensino e aprendizagem de uma universidade se tornou um treinamento dos futuros profissionais, se tornou operacional.

“Não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a espera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento; administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o e não o inter-relacionando; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Se deve analisar as práticas atuais presentes nas Universidades, tornar o olhar crítico para os atuais saberes, e determinar pontos de importância para o desenvolver universitário. Voltar o olhar para o social tornará a universidade um local voltado ao bem comum, formando profissionais críticos e capacitados para o transformar da sociedade.

Para formação do professor, este deve ter um olhar crítico, separando o real do imposto, analisando as necessidades locais e absorvendo de forma crítica o conhecimento repassado, não se tornando apenas um repetidor dos saberes. Os diferentes processos de ensino apontados por Mizukami (1986), leva a uma análise sobre a formação Universitária do professor.

Análise sobre os diferentes processos de ensino

Os processos de ensino têm sido estudados de acordo com diferentes perspectivas, essas correntes teóricas buscam a compreensão do fenômeno educativo através de enfoques distintos. Esse estudo tem como enfoque, devido a extensão e a complexidade do tema, os diferentes processos de ensino discutidos por Mizukami em seu livro *Ensino: as abordagens do processo*, na formação do professor universitário.

Na linha pedagógica da autora são consideradas cinco perspectivas de ensino, ora primada no sujeito, enfatizando uma pré-formação endógena do conhecimento adquirido pelo indivíduo, ora no objeto, considerando o conhecimento uma aquisição exógena, e sua relação sujeito-objeto, em que considera o conhecimento uma construção contínua. As abordagens propostas pela autora são a abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural.

A abordagem tradicional se fundamenta em uma prática educativa que é transmitida através dos anos. É caracterizada por considerar o aluno apenas um receptáculo, com ênfase no objeto, no conhecimento como uma aquisição exógena, voltada para o que se é externo ao aluno, as disciplinas, o programa, havendo uma preocupação maior com a quantidade e a variedade de conceitos e informações que são instruídos e ensinados pelo professor do que com a formação de um pensamento crítico. Nesta abordagem a apropriação do conhecimento acontece por meio da transmissão dos conteúdos, além de enfatizar a intervenção do professor na garantia da aquisição do patrimônio cultural pelos alunos. Os principais representantes dessa abordagem são Snyders e Émile Chartier.

Com o ensino verticalizado, centrado no professor, cabe ao aluno, um sujeito passivo, apenas memorizar o conteúdo e imitar os modelos transmitidos, propiciando uma formação estereotipada, com automatismos que só serão aplicáveis a situações semelhantes as que foram obtidas. De acordo com Mizukami (1986, p. XX), uma

característica comum do ensino tradicional é “ a *prioridade atribuída à disciplina intelectual e aos conhecimentos abstratos. Igualmente comum é a consideração da missão catequética e unificadora da escola*”.

A abordagem comportamentalista, assim como a tradicional, também se caracteriza pela ênfase no objeto, no produto obtido e na influência do meio, no entanto, essa abordagem não se baseia em uma prática transmitida através dos tempos, mas sim, em uma engenharia comportamental e social sofisticada, considerando o conhecimento como um resultado direto da experiência e o homem como um produto do meio, que pode ser moldado por intermédio da transmissão de informações.

Apesar de considerar a individualidade do aluno, os comportamentos desejados serão condicionados e reforçados por estímulos e respostas previamente estipulados pelo professor, detentor de um controle científico da educação, que irá selecionar, organizar e aplicar um conjunto de meios que irão garantir a eficiência e eficácia do ensino.

“Para Skinner, de acordo com os princípios da teoria de reforço, é possível programar o ensino de qualquer disciplina, tanto quanto o de qualquer comportamento, como o pensamento crítico e a criatividade, desde que se possa definir previamente o repertório final desejado” Mizukami (1986).

Contrariamente às abordagens anteriores, a abordagem humanista enfatiza o sujeito como o protagonista na elaboração do conhecimento humano, derivada das teorias de C. Rogers e a de A. Neil, por enfatizar as relações interpessoais. Essa abordagem também possui características interacionistas de sujeito-objeto, substituindo o diretivismo no ensino das abordagens tradicionalista e comportamentalista pelo não-diretividade. Volta-se ao sujeito e sua auto realização. Privilegia a interação entre as pessoas, alvo da situação de ensino e aprendizagem. Os conteúdos externos têm papel secundário e não são aceitas formas de planejamento e controle social.

Com o ensino centrado no aluno, na personalidade do indivíduo, a educação tem como finalidade primária a criação de condições que possibilite o desenvolvimento tanto intelectual como emocional do aluno, priorizando a autodescoberta e a autodeterminação, levando à valorização da busca progressiva de autonomia.

Nesse contexto o professor passa a ser visto como um facilitador da aprendizagem, criando possibilidades para o aluno aprender, com os objetivos educacionais obedecendo o desenvolvimento psicológico do aluno. O conteúdo da educação advém das próprias experiências dos alunos e assumem um papel secundário, privilegiando a inter-relação das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem cognitivista é predominantemente interacionista, enfatizando a relação sujeito-objeto. Seus principais pesquisadores são o biólogo e filósofo suíço Piaget e o norte-americano Jerome Bruner, embora a autora foque apenas na abordagem piagetiana dada a influência do trabalho do filósofo na pedagogia.

Nessa perspectiva o conhecimento é considerado como o produto da interação entre o homem e o mundo, o indivíduo como um sistema aberto que possui sucessivas reestruturações, progredindo de estágios mais primitivos a um pensamento hipotético-dedutivo nunca alcançando o estágio final por completo. Aqui se estabelece o domínio da interação entre sujeito e o meio, da qual resulta o conhecimento. Para tanto, o aluno precisa ter a capacidade de absorver e processar informações, em uma construção contínua do conhecimento. O objetivo da educação é fazer o aluno aprender por si próprio e não em transmitir verdades, informações e modelos.

De acordo com Mizukami (1986, p.XX);

“O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problema por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc.”

O ensino deve ser adaptado ao desenvolvimento mental e social do aluno, provocando situações que sejam desequilibradoras para o estudante, para isso o professor assume o papel de orientador, ele deve criar desafios sem oferecer soluções prontas, conviver com seus alunos e compartilhar com eles experiências que possam auxiliar na sua aprendizagem.

A abordagem sociocultural é baseada na teoria de Paulo Freire e no movimento de cultura popular. Embora possua características interacionistas, o sujeito é visto como autor e elaborador do conhecimento, enfatizando os aspectos sociopolítico e cultural da educação, a relação professor-aluno é horizontal e ambos são considerados como sujeitos do ato do conhecimento. O professor deve provocar e

criar condições para que junto com o aluno desenvolvam uma consciência crítica do contexto em que se estão inseridos e consigam desmistificar a cultura dominante. Esta abordagem prioriza os aspectos sociopolítico-culturais. A educação é sempre um ato intencional, político. O conhecimento não é entendido como algo estático, imutável, mas sim em constante transformação.

Nessa perspectiva o desenvolvimento do conhecimento está ligado ao processo de conscientização, que é sempre inacabado, a educação assume um caráter amplo, utópico, considerada como um ato político, ela é problematizadora e tem como objetivo a superação da relação opressor-oprimido.

Comparações entre as diferentes abordagens na formação do professor universitário

Nos modelos apresentados por Mizukami (1986), fica evidente os diferentes métodos de ensino, bem como a relação dessas abordagens com a formação do professor universitário. Ao se observar o comportamento humano, conclui-se que há uma tendência a seguir padrões pré-estabelecidos, e, desta forma, quando o discente é educado sob uma determinada abordagem, este tende a utilizar a mesma metodologia, quando se tornar docente.

Analisando as abordagens Tradicional e Comportamentalista, observamos que ambas se estruturam com ênfase no objeto, de forma que entendem que o professor é o detentor do conhecimento e que repassa esse aos seus alunos. Ao pensarmos no ensino superior, em nível de graduação, observa-se que se destaca o ensino a partir da abordagem comportamentalista na maioria dos cursos, onde o professor passa informações técnicas aos alunos, considerando e associando a realidade e experiências dos alunos, visando o melhor entendimento do assunto, formando professores com essa visão de ensino e aprendizagem.

Nas abordagens Humanista e Cognitivista, onde a ênfase é dada ao sujeito e à relação do sujeito com o objeto, se evidencia a formação de professores preocupados com o real conhecimento de seus alunos e sua relação com o ambiente. Essa forma de ensino aprendizagem é mais utilizada em cursos de pós-graduação stricto sensu, onde o desenvolvimento do conhecimento é mais específico e a formação intelectual do professor universitário é mais intensa, formando profissionais voltados à pesquisa e extensão, como consequência da educação ideal de seus alunos. Esta mesma tendência segue a abordagem sociocultural, onde o conhecimento é elaborado pelo

próprio aluno, e a relação professor aluno é horizontal, ambos são considerados sujeitos.

Com vista nas diferentes perspectivas de ensino apresentadas por Mizukami (1986), se destaca a importância da abordagem utilizada no processo de ensino aprendizagem, que influencia diretamente sobre a qualidade do professor universitário formado. E, como em um efeito dominó, a metodologia de ensino se perpetua no decorrer do processo, gerando escolas com qualidade de ensino diferenciadas.

Importante destacar que a demanda das universidades por conceitos elevados em órgãos de classificação, tem forçado os professores universitários a imporem os conhecimentos, forçando os alunos a aprenderem verticalmente conceitos e técnicas, a fim de obterem notas satisfatórias em processos de avaliação.

As diferentes abordagens podem ser utilizadas concomitantemente, competindo ao professor refletir sobre qual perspectiva de ensino será mais auspiciosa em sua prática, buscando uma apreensão melhor do conteúdo por seus alunos.

Considerações Finais

A Universidade por ser uma instituição educativa e possuir uma herança cultural de saberes, ideias e valores adquire funções plurais sob a sociedade em que se está inserida e por isso deve ter voz ativa na construção desta sociedade, criando, desenvolvendo e transmitindo ações práticas sociais.

A qualidade dos resultados do ensino superior e suas perspectivas de ensino, refletem a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. A partir da transformação das práticas docentes é que se poderá efetivar uma mudança neste atual contexto de universidade, e para isto o docente deverá ampliar sua consciência sobre a própria prática, necessitando de conhecimento teórico e crítico sobre a realidade.

As práticas presentes nas Universidades devem ser analisadas, pois ao criar, desenvolver e transmitir novos conceitos de ciência, técnica e cultura, não devem atuar somente na formação técnica do sujeito e ter o ensino voltado para o treinamento de novos profissionais, mas sim formar e transformar cidadãos ativos, com saberes e valores, que estão inseridos em um contexto sociocultural.

Referências

- ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1987. 130 p.
- BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP., v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 316 p.
- DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. Campinas: Sorocaba, SP, .v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAUÍ, Marilena. **Universidade em ruínas**. In. TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas; na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRRN, 2000.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G .C. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: ENDIPE, 9., Águas de Lindóia. **Anais**, v III. 1998.
- VASCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

Dados para contato:

Autor: Janaina Veronezi Alberton

E-mail: janainaalberton@gmail.com

(ECO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

Transdisciplinaridade e ecoformação

Jeane Pitz Pukall¹; Vera Lúcia de Souza e Silva¹

¹Universidade Regional de Blumenau-FURB

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi investigar as contribuições da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores - PCE na (eco)formação continuada de professores de uma escola pública de educação básica da região de Blumenau – Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa-ação, apoiada pela análise documental e pela abordagem qualitativa. Os resultados parciais dessa formação-ação apontam para uma efetiva participação dos professores no processo (eco)formativo e aprimoramento das suas práticas docentes, o que repercutiu na estrutura dos planejamentos didáticos, que contemplam PCE como base da metodologia.

Palavras-chave: Formação continuada. Ecoformação. Transdisciplinaridade. Projeto criativo ecoformador. Escola criativa.

Introdução

A formação inicial dos professores não é suficiente para atender às demandas dos estudantes do século XXI e do entorno local e global. O mundo globalizado pede por uma educação que possibilite uma formação integradora e sustentável, ou seja, uma educação que conecte o estudante ao mundo em que ele vive, com todos os problemas sociais, econômicos e ambientais existentes. Essa necessidade fica expressa na concepção de relação dos saberes presente no pensamento de Pujol (2008, p.349): “A educação deve ser capaz de transformar um universo, que muitas vezes vai sem direção de uma fase de evolução a outra, em um sistema estreitamente interconectado [...]”. Precisamos pensar a educação para além do processo da instrução, ou seja, focar na aprendizagem e na construção integral do conhecimento.

Vivenciamos um sistema escolar desconectado da vida do estudante, pois a escola convive com o conflito entre uma organização do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI. Nesse ínterim, os professores trazem em sua

prática um modelo de escola e de educação vivenciado e aprendido ao longo de sua vida. E é com esse modelo que ele inicia sua vida docente.

Para atendermos a necessidade de uma educação integradora dos conhecimentos, é necessário romper com nossas “gaiolas epistemológicas”, a fim de que a reforma do pensamento aconteça (MORAES, 2008). Para isso se faz necessário, nos sistemas de ensino, uma proposta de formação continuada que nos possibilite repensar e recriar nossa prática pedagógica e que para Marcelo (2009) caracteriza-se como um processo de desenvolvimento profissional, uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Ao pensarmos numa proposta de formação continuada é importante entendermos que hoje não podemos mais educar para uma escola que foca seu processo de ensino apenas nos aspectos cognitivos. Zwierewicz (2009) nos lembra que é preciso valorizar a dimensão emocional, o trabalho coletivo, solidário e com valores socioafetivos e ambientais.

Na busca por uma educação baseada *na* vida e *para* a vida há a preocupação com a formação dos professores, pois esperamos que estes assumam de forma competente e responsável sua tarefa de ensinar a partir desses pressupostos. Assim nos faz refletir Zwierewicz (2009, p.12) quando nos diz que a escola criativa do século XXI é aquela “ [...] que prepare a partir da vida e para a vida.” Não há como conceber uma escola comprometida com o saber sem uma mudança na própria escola e, em decorrência, em cada professor. Não haverá uma escola ‘nova’ com cabeças ‘velhas’. Torre (2013, p.30) realça a importância desse aspecto de transformação das pessoas para transformar a escola quando preconiza a necessidade de se: “[...] ter em mente que não são as reformas educativas que mudam a escola, mas sim o pensamento do professor que pensa reformas para avançar”.

Precisamos avançar muito, pois ainda temos nas escolas um ensino que visa o repasse de conteúdos, totalmente fragmentado e descontextualizado da vida dos estudantes. Segundo Santos (2008), essa fragmentação tem configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. Isso faz com que estudantes e professores estejam desmotivados, já que esse processo de ensino e de aprendizagem não faz sentido para nenhum deles. Por tudo isso, Moraes e Navas (2010) afirmam que precisamos ir além do que estamos acostumados a trabalhar na educação, pois, embora sejam necessários em nossas práticas pedagógicas, os conteúdos não são mais suficientes.

É necessário construir uma educação baseada no desenvolvimento integral da pessoa, bem como na realização de todas as suas possibilidades e capacidades.

Vemos com frequência discussões e estudos voltados à crise educacional que toma conta das escolas. Os estudos mostram que é preciso pensar em novas metodologias de ensino que motivem professores e estudantes. Vemos que a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade nos ajudam a pensar em um ensino não fragmentado, que vai além dos componentes curriculares e procura mostrar a (inter)relação que existe entre eles. Por isso, Moraes (2008) nos diz que a transdisciplinaridade pode ser entendida como um princípio epistemológico que implica uma atitude de abertura, na qual tenta superar as fronteiras do conhecimento mediante a integração de conceitos e metodologias. Assim, a formação docente deve caminhar numa perspectiva integradora, que trabalhe o ser humano como um todo, de modo a superar a fragmentação e a descontextualização do ensino.

A ecoformação considera a transdisciplinaridade como ponto importante na formação de professores reflexivos e inovadores, pois como vemos em Torre et al. (2008, p. 21) “[...] a ecoformação é uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”. Assim pensamos em uma educação mais dinâmica, pois a ecoformação busca um desenvolvimento pleno entre o ser e o seu entorno.

Baseado nos princípios da complexidade, da transdisciplinaridade e da ecoformação surge a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), idealizada por Torre e Zwierewicz (2009) e que representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa. O professor passa a ter uma função mais dinâmica, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos para assumir a função de mediador do processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de outros espaços além da sala de aula e ampliando o uso de recursos tecnológicos.

Este relato de experiência apresenta um recorte da pesquisa de mestrado da autora, cujo objetivo foi investigar as contribuições da metodologia de PCE na (eco)formação continuada de professores de uma escola pública de educação básica da região de Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

A escola escolhida para a pesquisa foi a Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (EBMVT), onde a pesquisadora desempenha a função de professora articuladora do Projeto Escola Sustentável. Devido ao trabalho criativo voltado à

ecoformação e à transdisciplinaridade, a escola foi certificada pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC)¹⁴ em maio de 2013, como Escola Criativa e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹⁵, em 2015, como Escola Inovadora e Criativa.

A EBMVT tem recriado e transformado seus espaços, observando-se também professores que transcendem e valorizam o estudante e seu entorno, num trabalho *inter* e transdisciplinar. Mas ainda precisamos avançar na questão curricular. Organizar uma formação continuada a partir dos PCE é uma maneira de apresentar aos professores um processo criativo e inovador de ensino, pois segundo Somariva (2014, p.68) “entre as intenções do PCE está fortalecer a resiliência dos docentes e dos estudantes para que articulem conteúdo e realidade, a partir de um trabalho que conecte a escola e a vida [...]”. O PCE é uma oportunidade para dar o primeiro passo em direção à mudança tão necessária ao ensino por memorização e descontextualizado e romper com a barreira do medo de mudar e de inovar nas práticas docentes tradicionais.

O Contexto Escolar

A Escola Básica Municipal “Visconde de Taunay” (EBMVT) atualmente situada à Rua Franz Volles, nº 1930, está localizada na região Norte do município de Blumenau, no bairro Itoupava Central, área privilegiada, pois ainda predominam muito verde das matas, córregos e animais silvestres, porém já faz parte da área urbana do município. Conta, hoje, com aproximadamente 850 estudantes do pré-escolar (último ano da Educação Infantil) ao 9º ano do ensino fundamental.

A escola contempla uma das maiores áreas físicas da rede municipal de Blumenau, com 41991,21m² distribuídos em área construída, bosques, campos esportivos e um amplo espaço para diferentes processos educativos. A partir de uma proposta de gestão democrática, o coletivo da escola buscou alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço físico, planejando e criando um ambiente diversificado, onde os estudantes pudessem observar, respeitar e conviver com todas as formas de vida (PUKALL; TOMIO; VIEIRA, 2014).

¹⁴ Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), disponível nas páginas eletrônicas: Brasil: www.escolascriativas.com.br e na Espanha: www.escuelascreativas.com

¹⁵<http://criatividade.mec.gov.br/>

Foi a partir da percepção do entorno escolar como espaço com potencial educativo a ser utilizado nas práticas pedagógicas, que a EBMVT elaborou no ano de 2011, o Projeto Escola Sustentável, uma proposta ecoformadora e criativa de (re)organizar os espaços e o currículo.

Desde então a escola passou a ser referência no município de Blumenau e cidades vizinhas, recebendo visitas de outras instituições de ensino e secretarias de educação a fim de entender o desenvolvimento do projeto. A escola também é espaço de pesquisas universitárias dentro dos pressupostos da ecoformação e da transdisciplinaridade, bem como na alfabetização científica.

Escola, Universidade e RIEC: parceria de ações

A Universidade Regional de Blumenau (FURB), desde o início do projeto escola sustentável, foi uma importante parceira da escola. Foi a Universidade que ajudou a escrever, a fundamentar e a publicar o Projeto Escola Sustentável. E foi a partir dessa parceria que percebemos que nosso trabalho está fundamentado nos princípios da ecoformação e da transdisciplinaridade, pois “ [...] a sustentabilidade é uma característica significativa da ecoformação.” (TORRE, 2008, p.22). O projeto, desde o início, assim como a ecoformação e a transdisciplinaridade, tem a preocupação com todos os elementos humanos (eu, outro, natureza).

Por isso, em 2012, a EBMVT foi a primeira escola a ser campo de pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) em Blumenau, e recebeu o Certificado de Escola Criativa, em maio de 2013. A escola foi escolhida para uma pesquisa sobre criatividade, pela RIEC FURB, que resultou num Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da acadêmica Daiana Cardoso, orientada pela professora Vera Lúcia de Souza e Silva e foi publicada na Revista Electrónica de Investigación y Docencia - REID (CARDOSO; SILVA, 2014). A pesquisa baseada em 100 critérios de Valoração do Desenvolvimento Criativo de Instituições Educativas propostas pelo VADECRIE¹⁶ (Instrumento para valorizar o desenvolvimento criativo das instituições de ensino) identificou-a como Instituição Criativa. Posteriormente, foi enviado o relatório de pesquisa para a Universidade de Barcelona, para avaliação, com pedido oficial da RIEC FURB para reconhecimento como Escola Criativa. A avaliação foi feita pelo

¹⁶ Instrumento para valorar el desarrollo Creativo de las Instituciones Educativas.

conselho gestor da RIEC (Universidade de Barcelona) e a diplomação aconteceu em maio de 2013 (ANDRADE; PUKALL; SILVA, 2014).

Procedimentos Metodológicos

Neste artigo apresenta-se um recorte da pesquisa de mestrado, pois a mesma ainda está em andamento e com resultados parciais. Nossa pesquisa, segundo Rodrigues (2007, p.44), é uma pesquisa qualitativa com “plena participação do pesquisador na comunidade pesquisada, pois utiliza como técnica de investigação a observação participante.” A pesquisa participante assim como uma pesquisa-ação, “[...] se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (RODRIGUES, 2007, p.44). Desse modo, a pesquisa teve o envolvimento da pesquisadora no decorrer da investigação, no papel de formadora e professora, ocasionando seu envolvimento e participação em todas as ações propostas e realizadas.

A pesquisa está sendo desenvolvida na EBMVT, na cidade de Blumenau-Santa Catarina- Brasil. Conta com a participação de 20 profissionais da referida escola, no período noturno, em encontros mensais realizados na própria escola e totalizará 50 horas de formação. A escolha da escola aconteceu pelo fato da pesquisadora ser professora efetiva nessa escola como pedagoga e, desde 2012, estar na função de professora articuladora¹⁷ do Projeto Escola Sustentável.

A partir das certificações recebidas pela RIEC e pelo MEC, os professores passaram a se questionar e refletir sobre a necessidade de qualificar e aprimorar a prática pedagógica, mas necessitavam de uma formação para compreender e conhecer melhor o que sustenta teórica e metodologicamente um projeto ecoformador e transdisciplinar.

Podemos afirmar que desde 2011 a escola avançou muito em dois dos aspectos sugeridos pelo MEC para uma escola ser considerada sustentável: gestão democrática e espaços físicos. Faltava então avançar na questão curricular, propor um novo fazer pedagógico uma educação pautada nos princípios da ecoformação e da transdisciplinaridade. Ao tomar consciência do processo em que a escola está

¹⁷ A professora articuladora tem como função articular o projeto da escola entre os professores, estudantes e a comunidade; registrar e divulgar as ações desenvolvidas na escola; auxiliar os professores na execução de ações ecoformadoras; promover a polinização das atividades e propostas desenvolvidas por professores e estudantes e organizar um portfólio de todas ações desenvolvidas na escola.

inserida, os professores desenvolvem entusiasmo e intencionalidade de aprimorar sua qualificação (TORRE, 2009). Por isso precisávamos oferecer uma formação continuada como suporte teórico-metodológico que o corpo docente da escola necessitava para compreender os elementos norteadores de uma escola criativa.

Como mestrandia e pesquisadora, percebia a necessidade de investigar as questões que desafiavam o corpo docente e a gestão da escola, em que sou a professora articuladora do projeto escola sustentável. A pesquisa-ação é o que melhor corresponde a esse desejo, pois segundo Tripp (2005) é nesse tipo de pesquisa que, a partir de uma questão problema levantada, iremos planejar, implementar, descrever e avaliar uma ação para promover mudança na direção de melhorar a prática.

Diante das inquietações que afligiam este coletivo, senti a necessidade de propor uma formação em serviço, organizada a partir de um PCE e investigar esse processo. Assim, os professores vivenciariam a proposta de trabalho a ser implementada e investigada na escola e, poderiam talvez, promover as mudanças em sua prática pedagógica que tanto desejavam.

Nesta direção, a questão de investigação desta pesquisa ficou assim estruturada: *Quais as contribuições da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores na (eco)formação de professores de uma escola pública de educação básica da região de Blumenau-SC?*

Como recursos para coleta dos dados foram utilizados:

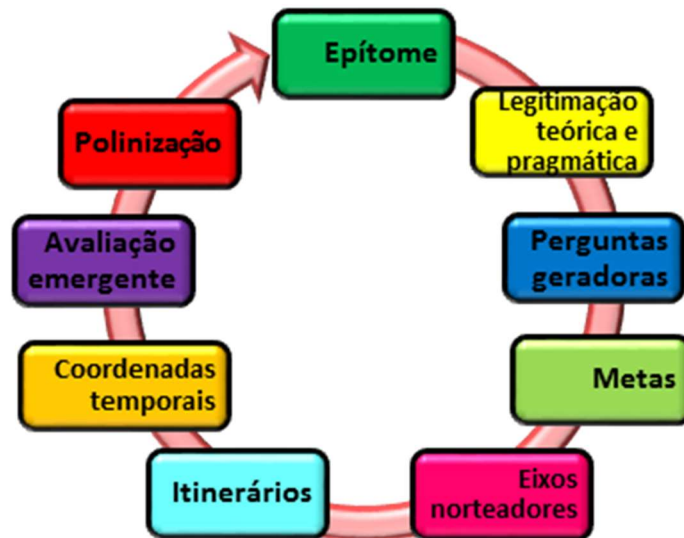
- Na pesquisa: fotos, gravações e registros de áudios, questionário aberto;
- Na formação continuada: diário de campo, cartazes, registros, seminários, autobiografia, dinâmicas de grupo, planejamento dos professores, registros da Mostra Cultural e Científica da escola com apresentação dos PCE.

Desse modo todos os dados coletados serão transcritos e a análise dos mesmos se dará pela investigação narrativa que segundo Rabelo (2011, p. 172) é “[...] uma modalidade de pesquisa que valoriza a exposição dos pensamentos dos indivíduos acerca de sua visão de mundo”. Por se tratar de uma pesquisa-ação, em que as ações investigadas envolvem produção e tomada de decisões (THIOLLENT, 2000), os instrumentos de coleta de dados devem garantir a ampla participação e contribuição dos pesquisados. Por isso optamos pela investigação narrativa para analisar os dados coletados, já que esta proporciona a todos os envolvidos na pesquisa a possibilidade de redimensionar sua prática (fazer) e sua teoria (saber).

Resultados e Discussão

A pesquisa teve como foco a (Eco)formação continuada de professores e foi estruturada dentro dos organizadores conceituais do PCE (ZWIEREWICZ, 2009) conforme figura 1:

Figura 1 - Organizadores Conceituais do PCE



Fonte: Adaptado de Zwierewicz (2013)

Para que os professores se apropriassem da prática desejada para o ensino dos estudantes, os organizadores conceituais do PCE passaram a ser a linha norteadora da (Eco)formação continuada. Zwierewicz (2011, p. 102) defende a concepção de que “[...] uma escola criativa deve partir daquilo que existe na realidade de cada entorno educativo, mas ir mais adiante do lugar que parte, formando em competências, atitudes e valores que preparem a partir da vida e para a vida”.

Assim, durante a (Eco)formação continuada os professores puderam entender o sentido de cada organizador conceitual, à medida que a prática pedagógica de cada um era analisada, (re)avaliada e (re)planejada. A formação continuada no âmbito escolar é um projeto que encontra no entorno e no contexto de sua comunidade, a razão de ser e de existir.

Como a pesquisa está em andamento, apresentaremos parte dos dados analisados na primeira categoria de análise estabelecida na pesquisa, já que é nela que são contemplados todos os organizadores conceituais do PCE. A primeira categoria a ser analisada são: evidências de ecoformação no processo de formação continuada, a partir dos organizadores conceituais do PCE: epítome; legitimação

teórica e pragmática; perguntas geradoras; metas; eixos norteadores; itinerários; coordenadas temporais; avaliação emergente e polinização. Não registraremos aqui as reflexões e ações da formação e dos professores com relação às estratégias norteadoras dos PCE: incentivo à autonomia e à criatividade, desenvolvimento de atitudes colaborativas e dialogantes, a sensibilização e o desenvolvimento da consciência pessoal e social, o *sentipensar* e o vivenciar conectadas com a vida e à resolução de situações problema, o desenvolvimento de valores humanos e sociais, desenvolvimento integral da pessoa, a superação da fragmentação do conhecimento por meio do currículo integrado, a utilização de estratégias múltiplas e diversificadas e a avaliação polivalente, continuada e formadora; pois essas ainda encontram-se em processo de análise.

Neste processo, a organização da (Eco) formação ficou assim estruturada:

Epítome: o momento de impactar, o epítome conecta os professores com a realidade e com perspectivas de futuro, ajudando a projetar possibilidades (ZWIEREWICZ, 2011). Os professores em formação foram estimulados a pensar no Projeto Escola Sustentável e criativa e a buscar possibilidades para melhorá-lo.

- Todos os professores e gestores da escola participaram de uma formação com o professor Saturnino de la Torre¹⁸ mentor da RIEC;
- No primeiro dia de (Eco)formação na escola, revemos toda a história do projeto Escola Sustentável (de 2011 a 2015) e fomos questionados sobre “o que cada um tem a ver com isso”?
- Discussão no grupo sobre os avanços, fragilidades e constatações que temos sobre o projeto escola sustentável e criativa;
- Trabalho de autoformação com a construção e apresentação da autobiografia de cada participante.
-

Legitimação Teórica e Pragmática: pressupostos teóricos que norteiam nosso projeto de escola sustentável e criativa. É a fundamentação teórica que justifica a

¹⁸ Catedrático de Didática e Inovação Educativa da Universidade de Barcelona; Coordenador de Programas de Doutorado; Coordenador do Grupo de Pesquisa Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD); Promotor da Red Internacional de Creatividad, da Asociación para la Creatividad da Red Internacional de Ecología de los Saberes.

importância e a relevância do projeto com base na necessidade da realidade atual (ZWIEREWICZ, 2013).

- Entendimento e conhecimento do que é uma escola sustentável para o MEC e o que a define como tal;
- Resgate das escolas criativas: gênese e evolução;
- Organização de seminários, com os cursistas, a partir de textos e leituras sugeridos pela pesquisadora, com os temas: criatividade, ecoformação, transdisciplinaridade e PCE;

Perguntas geradoras: entender e pesquisar para quê e para quem queremos formular nossos objetivos e metas (ZWIEREWICZ, 2009). Ver quadro 1.

Metas: Segundo Zwierewicz (2011, p.106) “[...] as metas estimulam a capacidade de tomar decisões, a responsabilidade compartilhada, a autonomia [...], a criatividade, indicando algo que quer conquistar [...]”. Com base nas perguntas geradoras e nas constatações, os professores estabeleceram as seguintes metas, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Metas dos professores da EBMVT

Pergunta	Constatação	Meta
Quais os avanços do projeto escola sustentável e criativa?	<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade, interdisciplinaridade, interação e mobilização dos estudantes/projeto / escola; • Valores e autonomia; • Divulgação, formação; • Estudantes aprendendo através de conteúdos diversificados (de acordo com a realidade); • manutenção dos projetos; • Projeção da escola, valorização, parcerias, movimentos; • Avanços na aprendizagem; aulas mais dinâmicas e interativas; <p>Os estudantes percebem a escola como um espaço seu, preocupação com o que ajudaram a construir.</p>	<p>Lançar para os alunos o desafio de proporem projetos que contribuam para a escola</p> <p>Trabalhar com projetos – PCE;</p> <p>Feira de possibilidades</p>
Quais fragilidades do projeto?	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda não há envolvimento de todos; • Formação relacionada ao tema; • Momento para troca de experiências; • Falta de planejamento coletivo com tempo; • Conhecimento; valorização; • Envolvimento da comunidade; • Falta socialização das ações que estão sendo realizadas; 	<p>Formação em serviço;</p> <p>Formar grupos de estudo;</p> <p>Workshop para socialização dos projetos;</p> <p>Envolver mais a comunidade;</p> <p>Verificar habilidades entre os pais, para desenvolvimento de oficinas;</p>

		Promover um passeio ciclístico com a comunidade
No que precisamos avançar?	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento coletivo; • Divulgação do trabalho interno; • Formação, leitura, trocas; • Ousar mais com os estudantes e colegas; • Firmar parcerias; • PPP; • Prática pedagógica; • Relações 	<p>Cartaz socializando os trabalhos que estão acontecendo em cada turma;</p> <p>Reformular o PPP;</p> <p>Construir um Jornal da escola com periodicidade semestral, impresso e online;</p> <p>Divulgação digital dos trabalhos;</p> <p>Trabalhar em todas as turmas com PCE.</p>
Que problemas e desafios enfrento hoje como professor numa escola criativa e ecoformadora?	<ul style="list-style-type: none"> • Ação Conjunta; • Planejamento coletivo; • Conscientização sobre a importância do projeto. 	<p>Cartaz socializando os trabalhos que estão acontecendo em sala;</p> <p>Grupo de estudo;</p> <p>Formação continuada na escola.</p>

Fonte: Autores (2016).

Eixos Norteadores: objetivos da (Eco)formação que surgiram a partir das perguntas geradoras e das metas. Segundo Zwierewicz (2013) são formados pelos objetivos, conceitos e conteúdos e ajudam na sensibilização e tomada de consciência de cada um, na individualidade e na coletividade.

- Analisar as concepções sobre Ecoformação e Criatividade dos professores da escola pesquisada;
- Organizar e implementar um curso de (Eco)formação continuada para os professores da escola pesquisada;
- Avaliar o curso de (Eco)formação continuada na escola pesquisada a partir dos dizeres e depoimentos dos participantes;
- Investigar como o processo de (Eco)formação continuada repercutiu nos planejamentos dos professores participantes;
- Promover uma Mostra de (Eco)formação na escola pesquisada, com participação dos cursistas e seus estudantes.
- Elaborar um Documentário, no formato de vídeo, das práticas pedagógicas da EBMVT baseadas nos pressupostos da ecoformação, que contribua para processos de formação de professores.

· Escrever e publicar um livro que apresente o projeto da escola criativa e sustentável, incluindo a coletânea dos PCE desenvolvidos pelos cursistas e seus estudantes.

Itinerários: “São formados por estratégias e atividades organizadas desde uma perspectiva complexa e transdisciplinar. Está ligado aos outros organizadores conceituais” (ZWIEREWICZ, 2014, p. 168). As atividades propostas foram distribuídas conforme o quadro 2:

Quadro 2 -Organização dos encontros de (Eco)formação

Data	Tema	Modalidade	Ministrante/Instituição	Local/ Duração
25-08-/2015	Criatividade e Ecoformação	Mini curso	Saturnino de la Torre/Universidade de Barcelona	FURB / 8h
21-10- 2015	Projeto Escola Sustentável: o que tenho a ver com isso?	Formação	Jeane P. Pukall/EBMVT	EBMVT 3h
04-11-2015	Avanços, fragilidades e constatações do Projeto Escola Sustentável	Formação	Jeane P. Pukall/EBMVT	EBMVT 3h
09-12-2015	Autobiografia: um processo de autoformação	Formação	Jeane P. Pukall/EBMVT	EBMVT 3h
24-02- 2016	Escola Criativa e Ecoformadora	Formação	Jeane P. Pukall/EBMVT	EBMVT 3h
15-03-2016	Ecoformação e Transdisciplinaridade na Rede de Escolas Criativas	Palestra	Vera Lúcia de Souza e Silva/ RIEC FURB	EBMVT 2h
23-03-2016	1)A escola que desenvolve seu potencial criativo; 2)Ecoformação para a escola do século XXI	Seminários	Antonio, Raquel e Priscila/EBMVT Michele, Denise e Fabiana/EBMVT	EBMVT 3h
14-04-2016	3) Ecoformação e PCE: produção no Brasil; 4) Transdisciplinaridade e Ecoformação; 5) Criatividade e Projeto Criativo Ecoformador (PCE)	Seminários	Carolina e Sissi/EBMVT Solange e Mara Rúbia/EBMVT Maria Aparecida e Vanderléia/EBMVT	EBMVT 3h
18-05-2016	Ecoformação e transdisciplinaridade na Rede de Escolas Criativas; A experiência de aplicação de um PCE nos anos finais do ensino fundamental	Palestra Relato de experiência	Vera Lúcia de Souza e Silva /RIEC FURB Schirley Pasquali/RIEC FURB	EBMVT 4h
08-06- 2016	Projetos Criativos Ecoformadores uma proposta criativa no currículo escolar	Formação	Jeane P. Pukall/EBMVT	EBMVT 3h
22-06- 2016	A experiência de aplicação de um PCE nos anos iniciais do ensino fundamental;	Relato de Experiência	Eliane de F. P.Santos/EBMVT	EBMVT 3h
07-07- 2016	Organização dos PCE e avaliação da Ecoformação continuada de professores	Formação	Jeane P.Pukall/EBMVT	EBMVT 3h
22-08-2016	Organização dos PCE	Formação	Jeane P.Pukall/EBMVT	EBMVT 2h

17-09-2016	Polinização: Mostra dos PCE na EBMVT para toda a comunidade escolar	Exposição e apresentação dos PCE	Cursistas e seus estudantes	EBMVT 7h
------------	---	----------------------------------	-----------------------------	-------------

Fonte: Autores (2016).

Coordenadas Temporais: tempo do projeto.

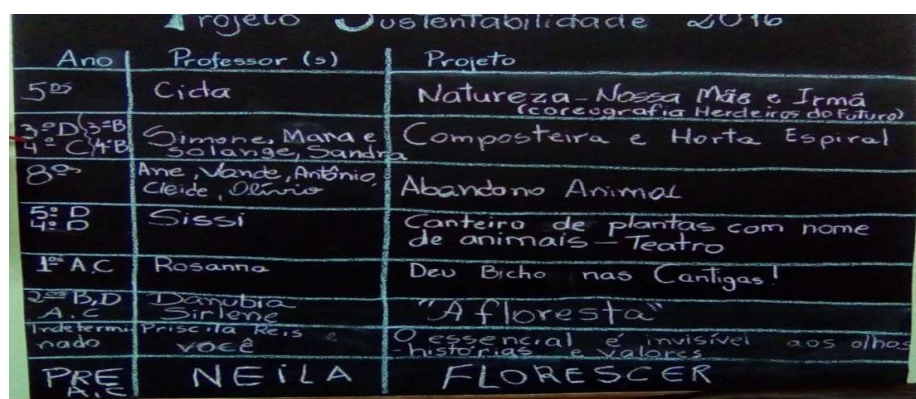
- Os encontros de (Eco)formação tiveram início em agosto de 2015, tendo o encerramento previsto para o mês de setembro de 2016.

Avaliação Emergente: envolver e valorizar

- Na avaliação do PCE não nos basta a avaliação de resultados, mas a valorização e o reconhecimento das conquistas. O foco da avaliação não precisa estar voltado apenas ao que foi planejado, mas também sobre o não previsto, como a tomada de consciência, a sensibilidade e as relações (ZWIEREWICZ, 2011).

- Durante toda a formação, os professores se autoavaliaram e buscaram aperfeiçoar sua prática docente para desenvolverem um trabalho melhor com os estudantes. Muitas foram as metas alcançadas e uma delas, que foi a de colocar na sala dos professores um quadro para socialização dos projetos, trouxe ao grupo uma parceria e cumplicidade. O quadro foi sugerido pelos professores durante a (Eco)formação, como forma de compartilhar e formar parcerias acerca dos projetos desenvolvidos no espaço escolar. Com isso todos os professores, mesmo os que não participaram da (Eco)formação, sentiram-se motivados e desafiados a trabalharem com PCE, conforme pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Espaço de socialização dos projetos na sala dos professores da EBMVT



Ano	Professor (s)	Projeto
5 ^{os}	Cida	Natureza - Nossa Mãe e Irmã (coreografia Herdeiros do Futuro)
3 ^{os} D, 3 ^{os} B 4 ^{os} C, 4 ^{os} B	Simone, Maria e Solange, Sandra	Composteira e Horta Espiral
8 ^{os}	Ane, Vanda, Antônio, Cleide, Olívio	Abandono Animal
5 ^{os} D 4 ^{os} D	Sissi	Canteiro de plantas com nome de animais - Teatro
1 ^o AC	Rosanna	Deu Bicho nas Cantigas!
2 ^{os} B, D A, C	Danubia, Sirlene	"A floresta"
Indeterminado	Priscila Reis e você	O essencial é invisível aos olhos - histórias e valores
PRE A, C	NEILA	FLORES CER

Fonte: Autores (2016).

Polinização: É o momento de socializar, compartilhar, pois “ [...] em um processo ecoformador, a polinização não termina com a avaliação, [...] mas é capaz de abrir

portas para novas possibilidades, inclusive para outros entornos (ZWIEREWICZ, 2011, p.107).

Os PCE desenvolvidos na escola, bem como outros projetos e trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, tiveram como prazo previsto para serem socializados com a comunidade, o mês de setembro do corrente ano.

Considerações finais

Desconstruir o modelo de ensino fragmentado e descontextualizado não é um processo fácil para os professores, pois eles não passaram por esse processo de aprendizagem ao longo de sua vida como estudantes. O modelo de escola que trazemos como referência é fragmentada e individualista em seu processo de ensinar. Em contrapartida, quando a escola se propõe a desenvolver um projeto de formação continuada que envolve a gestão, professores, funcionários, estudantes e pais fundamentado na ecoformação e criatividade, observamos que o processo de ensinar a aprender pode sofrer transformações.

Para esse processo, as certificações de criatividade recebidas pela escola foram fundamentais nas mudanças que vieram a seguir no planejamento e reestruturação do trabalho pedagógico. Com isso, a necessidade de implementar uma formação continuada em serviço foi gerada, devido à repercussão e notoriedade que a escola recebia em todo o Brasil.

Durante o processo de (Eco)formação continuada os professores foram se empenhando nos estudos e na compreensão dos pressupostos teóricos que permeiam o projeto da escola. Além disso, se tornavam comprometidos com transformações nas suas práticas docentes. Logo foram surgindo ideias e parcerias de trabalho para iniciarem os trabalhos com Projetos Criativos Ecoformadores.

A vontade de conhecer os projetos que se desenvolviam na escola e a possibilidade de conseguir parceiros para trabalhar em conjunto, deu a ideia de pintarmos na sala dos professores um quadro negro. Nele são escritos todos os projetos e trabalhos que estão acontecendo nas salas de aula. Dessa forma vão se formando as parcerias e colaboração na construção dos projetos

A (Eco)formação foi um processo muito importante para todos, pois era o momento de compartilhar experiências, dúvidas, angústias, de dar sugestões, de *esperançar*, como afirmou Freire (1992). A formação continuada superou as expectativas iniciais do grupo de professores que decidiu continuar os encontros,

inicialmente propostos para um ano de duração da pesquisa de mestrado, para encontros mensais de estudos e discussões acerca do projeto da escola.

Os resultados parciais dessa pesquisa-ação nos mostram possibilidades de humanização e transformação das formações continuadas de professores, resultando em avanços nas práticas docentes na direção de práticas ecoformadoras.

Referências

- ANDRADE,R.; PUKALL, J.P.; SILVA, V.L.S. Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade.In: SCHROEDER,E.; SILVA,V.L.S.(Orgs) **Novos Talentos: processos educativos em ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014, p. 231-243.
- CARDOSO, Daiana; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. INVESTIGACIÓN SOBRE LA CREATIVIDAD EN UNA ESCUELA DE LA RED PÚBLICA DE BLUMENAU - SC. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (reid)**, Jáen, Espanha, n. 11, p.107-122, 01 jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/issue/view/129>>. Acesso em: 07.ABR. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009.
- MORAES, M.C.. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008, p. 61-86.
- PUJOL, M.A. A Transdisciplinaridade na Educação Infantil. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008, p.349.
- PUKALL,J.P.; TOMIO,D.;VIEIRA,B. A construção de uma horta mandala na escola: um projeto criativo de espaço ecoformador. In: SCHROEDER,E.; SILVA,V.L.S.(Orgs) **Novos Talentos: processos educativos em ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014, p. 275-283.
- RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan-mar. 2011.
- RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 13, n. 37, p.71-83, jan./abr. 2008. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial/pid_1413-2478/ing_pt/nrm_iso>. Acesso em: 29 ago. 2016.

SOMARIVA, J.F.G. Transdisciplinaridade e Ecoformação no Ensino Superior: o uso dos projetos criativos ecoformadores na educação física. In: SCHROEDER, E.; SILVA, V.L.S. (Orgs) **Novos Talentos**: processos educativos em ecoformação. Blumenau: Legere, 2014, p.65-75.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRE, S.; et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008, p. 19-59.

TORRE, S.; PUJOL, M.A. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, S.; PUJOL, M.A.; SILVA, V.L.S. (Orgs.). **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 13-31.

_____; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos e Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.

_____; ZWIEREWICZ, M. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p.11-14

ZWIEREWICZ, M. Formação docente em projetos criativos e ecoformadores.

Revista Electrónica de Investigación y Docencia, n. 6, julio, p. 99-112, 2011.

Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n6/REID6art6.pdf>>. Acesso em: 04 jul.2016.

_____. Projetos Criativos e Ecoformadores – PCE: Uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; SILVA, V. L. S. (Org.). **Inovando na sala de aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013, p. 151-175.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

Dados para contato:

Autora: Jeane Pitz Pukall

E-mail: pitzpukall@hotmail.com

EDUCANDO NA ESCOLA CRIATIVA E SUSTENTÁVEL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ECOFORMADORAS

Transdisciplinaridade e ecoformação

Jeane Pitz Pukall¹; Mara Rúbia Bertoldi²; Sandra Quarantani²; Simone Moritz²; Solange Campestrini²

¹Universidade Regional de Blumenau-FURB e EBM Visconde de Taunay; ²EBM Visconde de Taunay.

Resumo: Este artigo é um relato de experiência com um Projeto Criativo Ecoformador-PCE, desenvolvido na Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, certificada como criativa pela RIEC e pelo MEC. O projeto foi realizado com estudantes de 3^{os} e 4^{os} anos do ensino fundamental. O PCE “Plantando e Encantando”, tem como pressupostos teóricos a ecoformação e a criatividade, baseados em Torre e Zwierewicz. Por meio da construção de uma espiral de plantas e de uma composteira na escola, os estudantes puderam refletir sobre suas ações de respeito com a vida, com o outro e com o planeta.

Palavras-chave: Ecoformação. Escola Sustentável. Escola Criativa. RIEC.

Introdução

Atualmente, apesar dos avanços na Educação, a escola ainda organiza seus currículos, planejamentos, tempos e espaços de forma compartimentalizada, traduzindo uma visão positivista e mecanicista de pensar o mundo, sem contribuir para o desenvolvimento humano.

Freire (1987) faz uma crítica à Educação Bancária, afirmando que esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Cria-se então uma relação vertical entre o professor e o estudante: o professor sendo o que possui todo o saber, sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. E ainda, nessa concepção, o estudante é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. MORIN (2002) nos aponta que há uma inadequação entre estes saberes separados, fragmentados e compartimentalizados em disciplinas, pois não estamos preparando os estudantes para o mundo que os espera, já que a realidade e

os problemas existentes na nossa sociedade são multidisciplinares, transversais, multidimensionais globais e planetários. Assim, estamos ensinando para uma realidade inexistente. Pois na vida as situações não aparecem fragmentadas e sim, de um modo global, contextualizadas e complexas.

Conhecer apenas fragmentos desagregados da realidade faz de nós cegos e impede-nos de enfrentar e compreender problemas fundamentais do nosso mundo enquanto humanos e cidadãos. Inovar as aulas, superando as fragmentações e a descontextualização do conhecimento, nos permite oportunizar um ensino transdisciplinar e ecoformador, rompendo com as imposições das disciplinas maçantes.

A educação da maioria das escolas prioriza a transmissão dos conteúdos e ignora a necessidade de desenvolver os estudantes em sua totalidade. Assim, valoriza determinadas disciplinas e não promove situações que oportunize a afetividade, a criatividade, a emoção, a ação, a sustentabilidade, o sentipensar (TORRE,1999). Segundo o autor, o sentipensar é o resultado entre a emoção, o pensamento e a ação no processo de ensino e de aprendizagem.

O processo educativo necessita ensinar a viver, ensinar os sujeitos a assumirem a condição humana e a como se tornar cidadãos, ou seja, a educação deve contribuir para a autoformação (GALVANI, 2002) dos estudantes. Com uma educação globalizada com atitude de conservação, valorização do meio ambiente e da Terra, uma ação educativa é mais do que simplesmente repassar conteúdos, é ensinar a partir da vida, é um ensino que abre caminhos para a geração e o fortalecimento de valores ambientais e sociais nos estudantes. A ecoformação nos traz essa possibilidade, pois segundo Torre (2008, p.43):

A ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica. Buscando ir além do individualismo, do cognitivismo e utilitarismo do conhecimento. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível.

A ecoformação, com seu olhar transdisciplinar possibilita a formação de um cidadão na sua integralidade, desenvolve suas potencialidades e estimula o desenvolvimento de várias dimensões do conhecimento. Através da ecoformação percebemos que o ensino vai além da transmissão de conceitos, procura educar para a vida, para o respeito com a vida, com o outro e com o planeta (TORRE,2008). Assim,

formaremos cidadãos conscientes, responsáveis e com atitudes sustentáveis para consigo, para com o outro e para com o mundo.

Pasquali e Silva (2015) nos diz que neste sentido a transdisciplinaridade é reconhecida como uma atitude de abertura para um olhar mais elaborado, uma postura de respeito e tolerância sem pré-conceitos formados pela sociedade, e que essa atitude é fundamental na educação.

A ecoformação possui características que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo e do cidadão planetário desejado. Essas características foram descritas por Torre et al. (2008,p.21-22):

- a) vínculos interativos com o entorno social e natural, pessoal e transpessoal;
- b) desenvolvimento humano a partir da vida e para a vida, em todos os seus âmbitos e manifestações de maneira sustentável;
- c) caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes relacionais e campos de aprendizagem;
- d) caráter flexível e integrador das aprendizagens, tanto pela sua origem multissensorial e interdisciplinar, como por seu poder polinizador;
- e) primazia de princípios e valores de meio ambiente, que consideram a Terra como um ser vivo.

A partir dessas características podemos perceber que a ecoformação não é apenas uma maneira de trabalhar a preocupação com a natureza, ela propõe uma educação global. Desse modo, valoriza a sustentabilidade como meio de desenvolver a solidariedade, o respeito e o cuidado com o planeta e a busca por melhores condições de vida para todos.

Lembrando que os problemas que existem no mundo contemporâneo estão interligados e derivados de uma série de fatores, o olhar ecoformador congrega o meio ambiente, o indivíduo e a sociedade. Processos institucionais criativos, transformadores e construídos coletivamente, são frutos de uma consciência nutrida por uma cultura de mudança, transformadora de práticas educativas e da sociedade.

Por isso, almejamos criar uma ação educativa da escola, que ensina a partir da vida e para a vida (ZWIREWICZ, 2009), desenvolvendo competências e habilidades necessárias para a resolução dos problemas do nosso meio, partindo e possibilitando a formação de uma consciência ambiental e social nos estudantes. Dessa forma, pretendemos fazer com que os estudantes reflitam sobre as ações de respeito com a vida, com o outro e com o planeta.

Este artigo irá relatar a experiência de um grupo de estudantes e professores, dos terceiros e quartos anos do ensino fundamental, da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay-EBMVT. Escola que desenvolve desde 2011 um projeto de escola sustentável, voltado à ecoformação e transdisciplinaridade e por conta disso foi certificada pela Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC, em maio de 2013, como escola criativa e em 2015 recebeu a certificação de escola inovadora e criativa, do Ministério da Educação e Cultura- MEC.

As certificações trouxeram muito orgulho à comunidade escolar, porém junto com elas veio a responsabilidade e o compromisso de continuar proporcionando aos estudantes, uma educação inovadora e criativa. Com essa preocupação veio, por parte dos gestores e professores, a necessidade e a vontade de oportunizar um trabalho que se preocupe mais com o contexto do estudante e com os seus interesses.

Para isso era preciso pensar em uma formação continuada de professores, que tivesse como proposta trabalhar os pressupostos teóricos que fundamentam o projeto da escola: escola sustentável, criatividade, ecoformação e transdisciplinaridade.

A Universidade Regional de Blumenau-FURB, desde o início do projeto escola sustentável, foi parceira da escola e hoje conta com quatro pedagogas da EBMVT, no curso de mestrado profissional em Ciências Naturais e Matemática. Uma das mestrandas é a professora articuladora do projeto escola sustentável e que tem como foco de pesquisa a ecoformação continuada de professores.

E foi através das ecoformações organizadas no período noturno da escola, que os professores puderam discutir e estudar os pressupostos teóricos que fundamentam o projeto da escola: escola sustentável, criatividade, ecoformação e transdisciplinaridade. Através da ecoformação os professores conheceram a proposta de trabalhar com Projeto Criativo Ecoformador -PCE, criado por Zierewicz (2009).

O PCE, segundo Zierewicz (2009, p.155) “representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa”.

Por isso, a proposta foi bem aceita por todos os professores e motivou-os a desenvolverem com suas turmas PCE voltados aos interesses dos estudantes e que tenham como base os fundamentos teóricos da escola sustentável e criativa.

O PCE “Plantando e Encantando”, que será apresentado a seguir como um relato de experiência tem como objetivo implementar um processo de pesquisa e

construção de uma espiral de plantas e uma composteira com os estudantes dos terceiros e quartos anos do ensino fundamental.

Procedimentos metodológicos

A experiência relatada foi desenvolvida na EBM “Visconde de Taunay” e localizada na região norte do município de Blumenau, área privilegiada, pois ainda predominam muito verde das matas, córregos, animais silvestres, porém já faz parte da área urbana do município. A escola conta com aproximadamente 850 estudantes do pré-escolar ao nono ano do Ensino Fundamental.

Após conhecer o Projeto do Ecocentro IPEC (Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado), em Pirenópolis no estado de Goiás, no ano de 2011, professores e gestores da escola pensaram em alternativas sustentáveis para reorganizar a escola. A escola promoveu várias ações visando a busca de parceiros para o Projeto Escola Sustentável. Em 2012, foi contratado uma professora pedagoga para articular o projeto entre professores, estudantes e comunidade e várias ações foram se efetivando. Após estabelecer parceria com a Universidade Regional de Blumenau- FURB e ser foco de várias pesquisas acadêmicas, em maio de 2013 a escola recebeu a certificação internacional de escola criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC^{19[1]}.

O certificado foi bastante impactante e significativo para a gestão, professores, funcionários, estudantes e comunidade escolar. Desde então a escola tem sido referência em ensino na rede municipal de Blumenau e cidades vizinhas e recebe mensalmente visitas de escolas, com o objetivo de conhecer o projeto da escola e seus espaços sustentáveis.

Em 2015 após uma chamada pública sobre inovação e criatividade, o MEC^{20[2]} certificou 178 instituições de ensino do Brasil, como Inovadoras e Criativas.

Em 2016, a gestão escolar e a professora articuladora do projeto escola sustentável, preocuparam-se com a formação continuada dos professores com base nos pressupostos teóricos que regem o projeto: a criatividade, a ecoformação e a transdisciplinaridade. A escola conta com quatro pedagogas cursando o mestrado,

^{19[1]} Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), disponível nas páginas eletrônicas: Brasil: www.escolascriativas.com.br e na Espanha: www.escuelascreativas.com

^{20[2]} <http://criatividade.mec.gov.br/>

sendo uma delas a professora articuladora do projeto escola sustentável e que tem como pesquisa a ecoformação de professores. Foi então que a mestrandia disponibilizou aos professores no espaço escolar, uma (eco)formação continuada baseada nos estudos e reflexões de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Esta formação continuada faz parte da pesquisa de mestrado de uma das autoras deste artigo, Jeane P. Pukall, que desenvolve sua investigação acerca das contribuições da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores na (eco)formação de professores da escola investigada (EBMVT). Este relato de experiências é um recorte da dissertação de mestrado, caracterizada por uma pesquisa-ação que, para Tripp (2005), é nesse tipo de pesquisa que, a partir de uma questão problema levantada, iremos planejar, implementar, descrever e avaliar uma ação para promover mudança na direção de melhorar a prática.

Das reflexões e discussões acerca da (eco)formação continuada de professores foi elaborado o PCE “Plantando e Encantando”, que está sendo implantado na EBMVT e iremos relatar adiante nos resultados e discussões. Os registros desta experiência foram realizados em portfólios e diário de campo baseados nas etapas que constituem um PCE (Epítome, Legitimação Teórica e Pragmática, Perguntas Geradora, Metas, Eixos Norteadores, Itinerário, Coordenadas Temporais, Avaliação Emergente e Polinização), preconizados por Torre e Zwierewicz (2009).

Resultados e Discussão

A intenção em fazer uma composteira surgiu com o convite da professora do 4ºano C, e que tem como proposta, fazer uma espiral de plantas em nossa escola, junto com os estudantes. A professora de apoio pedagógico e as professoras do 4º ano A e dos terceiros anos, após serem convidadas, aceitaram prontamente o desafio de trabalharem no projeto, junto com seus estudantes.

No primeiro momento, reunimos as turmas e conversamos sobre a importância de uma composteira com minhocas para gerar adubo para a espiral de plantas. Explicamos o que é uma espiral de plantas e sobre as vantagens de construí-la, que vão muito além das questões estéticas, pois possibilita o reaproveitamento de espaços e possibilidade de biodiversidade de plantas num mesmo jardim. Em passeio pela nossa escola, passamos por diversos espaços e perguntamos onde seria o melhor local para fazermos esta espiral. Surgiram algumas dúvidas por parte dos estudantes, como: por que não podemos fazer uma horta ao lado do campo de

grama? Atrás da quadra coberta? E no bosque? Todas as perguntas foram imediatamente respondidas, pelas professoras e pelos próprios alunos que chegaram a conclusões, a partir de discussões promovidas pelas professoras. E assim foi decidido que faríamos a espiral no estacionamento da escola. Conversamos com o zelador para verificar a questão do escoamento da água de chuva e se atrapalharia na montagem, já que o solo neste local é muito compactado, por ter muita circulação de carros.

Partimos então para o desenvolvimento de um projeto de construção de uma maquete da espiral de plantas, com o estudo dos tipos de solos e o plantio de determinadas espécies de plantas (ervas e flores).

O projeto ainda está em andamento e será desenvolvido ao longo do ano de 2016. Ao final verificaremos se os objetivos iniciais foram alcançados, averiguando se os alunos criaram gosto pelo conteúdo com o envolvimento direto no projeto e na construção da espiral de plantas e da composteira. Verificaremos se houve melhoria no desenvolvimento de suas aptidões escolares como cálculo, raciocínio lógico, produções textuais, conscientização da preservação e sustentabilidade do meio em que vivem, entre outros.

Ao longo deste projeto serão aplicadas atividades de escrita e prática oral, bem como envolvimento das disciplinas, num processo inter e transdisciplinar, conforme proposta apresentada pelo Plano Político e Pedagógico – PPP da escola em questão, bem como previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Reforçando que estas atividades serão aplicadas tanto dentro, como fora de sala, aproveitando e explorando os espaços alternativos, do entorno da unidade escolar, como bosque, pátio, hortas. Os estudantes também montarão 3 minhocários em vidros transparentes, para melhor observação das minhocas no processo de compostagem e farão um relatório de cada observação. Usaremos as minhocas californianas e as que estão em nosso jardim. Como surgiu, entre os estudantes a dúvida se poderíamos colocar as duas espécies de minhocas no mesmo vidro, montaremos um minhocário com as duas espécies e assim, quem sabe, através da observação diária poderemos responder a essa pergunta. Durante todo o processo contaremos com a participação e colaboração dos estudantes, professores, funcionários da escola e pais.

O projeto está em desenvolvimento na EBMVT, com as turmas do 3º ano B e D, 4º ano A e 4º ano C.

- Estrutura do PCE “Plantando e encantando”

- Epítome

- Conversa em sala com os estudantes para apresentação da proposta de construção de uma composteira e de uma espiral de plantas.
- Passeio pela escola para observação dos espaços e escolha do local para a construção da espiral.

- Legitimação teórica e pragmática

- Leitura das literaturas:
 - *Minhocas Comem Amendoins* (ÉlisaGéhin, 2012);
 - *O Diário De Uma Minhoca* (Doreen Cronin, 2004)
 - *Que Horta* (Tatiana Belinki, 2012)
 - *A Árvore Generosa* (ShelSilverstein, 2006)
- Exibição dos filmes:
 - *Minhocas* (Roteiro: Thomas Lapierre, Marcos Bernstein, Melaine Dimantas e Romeu di Sessa) – American Film – 2013;
 - *Barry E A Banda Das Minhocas* (Roteiro: Morten Dragsted) - American Film – 2008.
- Discussão em grupo sobre as leituras e vídeos;
- Produção de textos com imagens;
- Socialização de cada grupo com a turma através da apresentação de teatro usando materiais reutilizáveis;
- Discussão e reflexão das ideias levantadas com a turma;
- Exibição e elaboração de trabalhos, pesquisas, teatros, jogos.

- Perguntas geradoras

- Foram elencadas algumas perguntas a respeito do tema, e também as dúvidas dos estudantes.
- Sobre as minhocas:
 - Para que servem as minhocas. Qual a função ecológica delas?
 - Onde vivem?
 - O que comem?
 - Como elas andam?
 - Como nascem ?

- Como é seu corpo?
- Minhoca tem boca e ânus?
- Elas fazem coco?
- Minhocas vivem somente em solo úmido ou podem viver no solo seco?
- E se ela for colocada dentro da água, o que acontece?
- O que acontece, se elas forem cortadas ao meio, sem querer?
- Minhoca tem sexo?
- Acerca da percepção dos estudantes sobre composteira e horta espiral:
 - O que é composteira?
 - O que é necessário para fazermos uma composteira?
 - Quais os tipos de sobras de alimentos que podemos colocar na composteira?
 - A composteira faz parte de um ambiente sustentável? Por quê?
 - O que é uma espiral de plantas?
 - Que materiais são necessários para a construção de uma espiral de plantas?
 - O que podemos plantar na espiral?
 - Quais espécies de flores, ervas medicinais e aromáticas, você conhece?
 - Em quais espaços podemos construir uma espiral de plantas?
 - Onde podemos perceber e encontrar na natureza os formatos de espiral?
 - Quais os cuidados que devemos ter com a espiral?

-Metas

- Construir uma espiral de plantas e uma composteira;
- Promover uma educação que faça sentido para os estudantes através do contato com a natureza e com o entorno escolar, através do manuseio do solo, plantas e pequenos animais (minhocas, formigas);
- Levar os estudantes a observarem, perceberem, sentirem e transformarem ambientes, fazendo com que possam compreender que podem mudar seus hábitos para contribuir com a qualidade de sua vida, a do ambiente e dos outros seres que partilham esse planeta.

- Eixos norteadores

- Sensibilizar os envolvidos quanto à necessidade da preservação do meio ambiente;

- Comparar os diferentes tipos de solo usados na horta espiral;
- Perceber as consequências quanto ao uso dos agrotóxicos para o meio ambiente, através de vídeos, imagens;
- Pesquisar na internet sobre as consequências causadas pelo uso de agrotóxicos, acúmulo de lixo, queimadas e desmatamento;
- Mostrar imagens das consequências que estes poluentes causam para várias espécies de seres vivos;
- Compreender a importância da composteira para o reaproveitamento das sobras de alimentos;
- Conhecer os diferentes tipos de plantas, como: ervas medicinais, aromáticas e flores;
- Valorizar a importância das minhocas para o solo;
- Identificar as características das minhocas e sua função;
- Observar os vários tipos de materiais, que são usados para montar uma horta espiral de ervas e flores;
- Conhecer a importância dos fertilizantes naturais para repelir certos insetos;
- Observar que algumas plantinhas podem atrair alguns insetos e da importância de plantá-las na espiral de ervas e flores;
- Refletir sobre o quão é importante para a natureza estas ações de reaproveitar, reutilizar e reciclar;
- Estimular a criatividade e a expressão a partir das atividades realizadas;
- Propiciar aos alunos a aquisição de um repertório cognitivo amplo, acerca do tema sobre composteira e horta;
- Mostrar que a Matemática está presente em todo o processo de construção de uma espiral de ervas, desde a etapa do planejamento até a execução do projeto.
- Discutir temas relacionados à sustentabilidade;
- Ampliar o repertório informativo sobre o tema trabalhado;
- Pesquisar, organizar e registrar informações relacionadas às minhocas, composteira, e horta em espiral;
- Trabalhar os animais vertebrados e invertebrados;
- Fazer um relatório de campo, em forma de diário individual, sobre o que foram observados no decorrer das atividades do projeto;

- Montar um minhocário em sala, em vidro grande e transparente, a fim de conhecer seu habitat, como interação e se movimentam em túneis;
- Explicar a importância de ter uma alimentação saudável.
- Construir uma espiral de plantas com ervas e flores, utilizando caixas de leite e serragem ou aparas de lápis;
- Fazer relação de medidas observando quantas caixinhas de leite cabem na circunferência de um bambolê e do raio do pneu da bicicleta;
- Observar os tipos de solo utilizado no plantio (onde entra o material da composteira);
- Distinguir as várias formas de vida existentes na espiral e entender sua função neste local;
- Observar onde podemos encontrar as várias formas de espiral na natureza.

- Itinerários

- Verificação do conhecimento prévio dos alunos sobre minhocas, composteira e horta em espiral de ervas;
- Propor produções de textos (escrita e reescrita);
- Confeccionar uma maquete de argila para esboço do espiral de ervas;
- Identificar os vários tipos de plantas que serão plantadas, bem como pesquisar sobre os seus benefícios;
- Leitura de textos sobre minhocas e composteiras;
- Construir um compasso com materiais alternativos, no caso barbante e gravetos, para calcular as medidas da espiral;
- Estudar os conceitos matemáticos envolvidos no processo de construção da espiral, como área e perímetro, raio, medidas de grandeza, sólidos geométricos e circunferência;
- Pesquisa sobre as espécies de minhocas, com o auxílio da internet;
- Ir à biblioteca da escola e fazer pesquisas e descobertas sobre minhocas;
- Observação das minhocas com o auxílio de uma lupa;
- Desenhos de minhocas indicando suas partes;
- Observar os túneis que elas fazem no solo, através de figuras e desenhos;
- Construir uma composteira doméstica reutilizando baldes de margarina de 15 litros;
- Desenvolver a construção da espiral de plantas.

- Coordenadas temporais

O projeto foi estruturado para ser desenvolvido durante seis meses, de abril a setembro de 2016.

- Avaliação emergente

- Avaliação diagnóstica para analisar os conhecimentos prévios, potenciais e necessidades individuais e coletivas dos estudantes;
- Avaliação formativa, observando e interferindo no desenvolvimento durante o processo;
- Produções individuais e coletivas;
- Revisão dessas produções;
- Acompanhamento das intervenções dos estudantes a partir do que estudaram e pesquisaram.
- Promover a auto-avaliação entre os estudantes, para refletirem sobre sua participação no projeto.

- Polinização

- Socialização do projeto e dos trabalhos realizados na mostra cultural na escola(set/2016)
- Fotos e vídeos dos trabalhos postados no blog (www.vtsustentavel.blogspot.com.br) e no facebook (www.facebook.com/visconde.detaunay?fref=ts) da escola.

Considerações finais

Faz parte dos objetivos da EBMVT criar condições de ensino que considerem aspectos da realidade do estudante e do contexto em que ele está inserido. Ao construirmos coletivamente o projeto escola sustentável nos comprometemos em educar nos princípios da sustentabilidade e da ecoformação: o cuidado comigo, com o outro e com a natureza. Como se tratam de aspectos fundamentais para uma educação transformadora e criativa, percebemos que precisaríamos estudar e pesquisar para entendermos mais profundamente esses conceitos. A partir dos encontros de (eco)formação continuada organizados e implementados por uma das professoras que é mestrande, os professores puderam discutir e estudar os pressupostos teóricos que fundamentam o projeto da escola. A partir disso

entendemos que o projeto da escola se fundamenta em pressupostos da autoformação, heteroformação e ecoformação. A transdisciplinaridade nos auxilia a entender o processo complexo que é a educação.

Foi através dessas formações que conhecemos a proposta de trabalho baseada nos PCE, que, entre as potencialidades mais relevantes da perspectiva complexa, transdisciplinar e ecoformadora, está sua capacidade para vincular processos da escola a processos de vida. Os conteúdos formativos, por sua vez, transcenderam o espaço da sala de aula ao possibilitar que entrassem em contato com o contexto dos professores e dos estudantes. Por isso, o PCE “Plantando e Encantando” tem os elementos didáticos de uma proposta de ecoformação, que se dinamizam pela aplicação desses conceitos.

Quando estamos comprometidos com a mudança de padrões de um estado degradado para a criação dos ambientes e a preservação da vida, percebemos rapidamente o reflexo de nossas ações nos estudantes e na comunidade escolar. Olhares sensíveis e alegres permeados de um sentimento de união, paz e respeito à vida. Por sua vez, os conteúdos estavam implícitos durante toda a trajetória, dando sentido de pertinência ao que era compartilhado com os estudantes, professores e familiares.

O Projeto “Plantando e Encantando” nasceu a partir do diagnóstico da realidade vivenciada pelo coletivo escolar e repercutiu além dos muros da escola. Nesse processo, o ensino linear, fragmentado e descontextualizado deu lugar à uma prática complexa, transdisciplinar e ecoformadora que transforma os participantes e a comunidade envolvida.

Referências

BELINKI, T. **Que Horta**. São Paulo: Editora Paulus, 2012.

CONTI, P. **Minhocas**, American Film – 2013.

CRONIN, D. **Diário de uma Minhoca**. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2004.

DRAGSTED, M. **Barry e a Banda das Minhocas**, American Film – 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. **Revista Educação e transdisciplinaridade II**, p.95-121, 2002.

Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>>. Acesso em: 07. Jul.2016

GÉHIN, E. **Minhocas Comem Amendoins**. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2012.

MORAES, M.C.; TORRE, S. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PASQUALI, S; SILVA, V.L.S.. **Novos Talentos**: Processos Educativos com Projetos Criativos Ecoformadores. Blumenau: Nova Letra, 2015.

SILVERSTEIN, S. **A Árvore Generosa**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2006.

TORRE, S.; et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M.C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008, p. 19-59.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (Org.) **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p.153-175.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez 2005, p. 443-466. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

Dados para contato:

Autor: Mara Rúbia Bertoldi

E-mail: mara36_bertoldi@outlook.com

EDUCSUL: CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DO UNIBAVE PARA A AUTOAVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SUL CATARINENSE

Gestão, planejamento e avaliação educacional

João Fabrício Guimara Somariva¹; Márcia Bianco¹; Marlene Zwierewicz¹

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: A Prova Brasil é uma das estratégias do governo federal para avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o intuito de colaborar com redes municipais que participam do referido processo, o Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, por meio do Núcleo de Inovação Pedagógica - NIP, criou o Programa de Avaliação da Educação Básica do Sul Catarinense - EducSul. Utilizando a pesquisa documental, este estudo apresenta as bases para sua elaboração, a estrutura e o desenvolvimento do programa. Os resultados indicam que o EducSul tem contribuído na autoavaliação e definição de estratégias de intervenção em função do diagnóstico realizado.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino Superior. Avaliação. EducSul. Ferramenta colaborativa.

Introdução

Desde meados da década de 1980, observa-se uma crescente preocupação com o diagnóstico da qualidade da educação brasileira, de modo que os processos avaliativos de larga escala ganharam tamanha importância a ponto de o Estado atribuir a tais ações *status* de políticas públicas. Exemplo disso é a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB “[...] que, a partir de 1990, substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP [...]” (COELHO, 2008, p. 236).

O SAEB foi reestruturado em 2005 e seus objetivos principais são “[...] promover a avaliação da Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e universalização do acesso à escola [...]” (ALEXANDRE, 2015, p. 5). Segundo o autor, atualmente o SAEB é composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB; Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, denominada “Prova Brasil”, que recebe maior destaque neste artigo.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária que envolve o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas que possuem, minimamente, 20 estudantes matriculados nos anos avaliados, independentemente de pertencerem à rede municipal, estadual ou federal. Os resultados dessa avaliação são disponibilizados por unidade escolar e por ente federativo (INEP, 2011).

Desde 2005, a Prova Brasil procura oferecer aos estados e municípios informações sobre suas escolas ao publicar o desempenho de seus estudantes, promovendo a identificação de potencialidades e vulnerabilidades (CASTRO, 2009). Restrito, inicialmente, aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, o processo foi ampliado a partir de 2013, quando ficou definida a inclusão de “[...] provas de Ciências para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com vistas a estabelecer um maior paralelismo com o PISA.” (ALEXANDRE, 2015, p. 7).

Por mais que a Prova Brasil seja um instrumento avaliativo já reconhecido e consolidado em todo o território nacional, não existe uma divulgação acerca das intervenções realizadas no ambiente escolar em função dos resultados obtidos. Também não se observa um movimento mais expressivo por parte do poder público federal para promover uma formação que proporcione às escolas e aos municípios condições de analisar, interpretar e agir a partir da realidade diagnosticada. É o que afirma Castro (2009) ao observar municípios sem capacidade institucional e competência técnica para dar vida e finalidade à avaliação.

Na tentativa de superar a conjuntura apresentada e oportunizar aos municípios um novo desígnio à Prova Brasil, são relatadas, na sequência, ações desenvolvidas pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Sul Catarinense - EducSul, organizado pelo Núcleo de Projetos de Inovação Pedagógica - NIP, do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave. Criado para colaborar com os processos de autoavaliação dos sistemas públicos de ensino da região sul de Santa Catarina, especialmente em relação à aprendizagem dos discentes, o EducSul tem, entre seus propósitos, o de servir como ferramenta de auxílio no diagnóstico para a tomada de decisões com base nas demandas observadas.

Desenvolvido com o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, o EducSul conta com o apoio das redes que colaboraram no primeiro programa, a saber: a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC (sede na Universidade de Barcelona - UB - Barcelona - Espanha) e a Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC Brasil

(sede no Unibave - Orleans - Santa Catarina - Brasil). Ambas têm como propósitos identificar, desenvolver e difundir o potencial criativo de instituições educacionais.

Procedimentos metodológicos

Para contextualizar a Prova Brasil e seu uso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ampliar a compreensão em relação aos indicadores presentes no sistema avaliativo, foi utilizada uma pesquisa documental. Este tipo de pesquisa é referenciado por Marconi e Lakatos (2010), as quais indicam seu potencial para a coleta de dados em documentos.

Na análise dos dados, a abordagem qualitativa possibilitou a sistematização do conhecimento implicado na Prova Brasil, compilado do documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2008). Também possibilitou a descrição de etapas que envolvem o desenvolvimento do EducSul, a partir da análise do relatório encaminhado às Secretarias Municipais de Educação do sul catarinense para socializar os resultados do processo e pautar a tomada de decisões em relação a possíveis intervenções. Já a abordagem quantitativa colaborou para apresentar a forma que os resultados são apresentados no relatório do EducSul.

Resultados e discussão

Na apresentação dos resultados prioriza-se, inicialmente, o detalhamento do conhecimento abordado na Prova Brasil. Na sequência, além da contextualização do EducSul, são apresentadas as etapas que envolvem sua elaboração, aplicação e socialização, incluindo a forma selecionada para apresentação dos resultados aos gestores e docentes que participam da proposta avaliativa.

O conhecimento abordado na Prova Brasil

Organizar um instrumento que atue como suporte de um sistema de avaliação em larga escala como a Prova Brasil passa, necessariamente, pelo conhecimento e apropriação de suas minúcias. Assim, optou-se por discorrer sobre suas características por considerarmos esse o primeiro movimento para que iniciativas similares como as do EducSul se repliquem em outros contextos.

Idealizada pelo INEP, a Prova Brasil é elaborada com base em matrizes de referência que apresentam orientações para a preparação das questões, reunindo o

conteúdo a ser avaliado, com o intuito de dar transparência e legitimidade ao processo de avaliação (INEP, 2011). As matrizes para o 5º ano, por exemplo, são formadas por um conjunto de tópicos (para a Língua Portuguesa) e temas (para a Matemática) que representam uma subdivisão de acordo com os conteúdos associados às competências e habilidades priorizadas para os anos iniciais.

Cada tópico ou tema de uma matriz de referência é constituído por unidades que *descrevem* competências e habilidades a serem avaliadas nos itens; essas unidades são os *descritores*. Os descritores representam a associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes. Eles especificam de que trata cada habilidade e são utilizados como base para a construção das questões das provas (INEP, 2011).

As matrizes de referência da Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturadas em duas dimensões: na dimensão objeto do conhecimento, em que são elencados seis tópicos, e na dimensão competência, que se revela na figura de descritores referentes a cada tópico, dispostos em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. Para melhor compreensão, apresentamos no Quadro 1 os tópicos e descritores para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Tópicos e descritores referentes à matriz de Língua Portuguesa

Tópicos	Descritores
I - Procedimentos de leitura	D1 - Localizar informações explícitas em um texto. D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. D6 - Identificar o tema de um texto. D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III - Relação entre textos	D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV - Coerência e coesão no processamento do texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

	D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI - Variação linguística	D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2008).

Em relação aos conhecimentos em Matemática, a estrutura, baseada em habilidades e competências, segue a mesma organização da matriz de Língua Portuguesa, no entanto, o termo 'tópico' dá lugar ao termo 'tema'. De acordo com o INEP (2011), ao contrário da simples reprodução de procedimentos e do acúmulo de informações, a matriz de referência que norteia as provas de Matemática está estruturada na resolução de problemas, o que favorece o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação, argumentação e validação de processos, estimulando formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa. Por tal posicionamento, entende-se que existe aqui a preocupação em estimular a reflexão a partir de questões desafiadoras para que o estudante possa trabalhar na busca por estratégias para sua resolução. No Quadro 2 são registrados os temas e descritores que compõem a matriz de referência de Matemática para a 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Tópicos e descritores referentes à matriz de Matemática

Temas	Descritores
I - Espaço e Forma	D1 - Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas. D2 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações. D3 - Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos. D4 - Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares). D5 - Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
	D6 - Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não. D7 - Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml. D8 - Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

<p>II - Grandezas e Medidas</p>	<p>D9 - Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. D10 - Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores. D11 - Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas. D12 - Resolver problema envolvendo o cálculo ou a estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.</p>
<p>III - Números e Operações/Álgebra e Funções</p>	<p>D13 - Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. D14 - Identificar a localização de números naturais na reta numérica. D15 - Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens. D16 - Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial. D17 - Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais. D18 - Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais. D19 - Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alterar um estado inicial (positiva ou negativa), comparar mais de uma transformação (positiva ou negativa). D20 - Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória. D21 - Identificar diferentes representações de um mesmo número racional. D22 - Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica. D23 - Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. D24 - Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados. D25 - Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração. D26 - Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).</p>
<p>IV - Tratamento da Informação</p>	<p>D27 - Ler informações e dados apresentados em tabelas. D28 - Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).</p>

Fonte: Brasil (2008).

É importante salientarmos o posicionamento dos órgãos reguladores dos sistemas de avaliação nacional quanto à função e limitação que a Prova Brasil apresenta. De acordo com o INEP (2011), opostamente ao que se espera de um currículo, a Prova Brasil não se propõe a orientar ou sugerir caminhos didáticos, formas de progressão e de importância dos conteúdos ou tentar interferir na forma com que o professor em sala de aula os trabalha, nem tão pouco consegue dar conta de todas as habilidades e competências que são desenvolvidas na escola e que são igualmente importantes, pois existe a consciência de que não se pode medi-las por

meio de uma prova escrita. Essa tarefa cabe às propostas curriculares dos sistemas de ensino.

O EducSul

A exposição sintetizada dos elementos que compõem a Prova Brasil pretende ampliar as condições para explorar o EducSul como uma ferramenta de um processo de autoavaliação colaborativa (entre Ensino Superior e Educação Básica) e de diagnóstico e inclusão (para a tomada de decisões a partir da identificação de potenciais e necessidades individuais e coletivas). Essa possibilidade não tem como pretensão subestimar as diversas críticas sobre os sistemas de avaliações de larga escala que ocorrem no Brasil.²¹ Por isso, o EducSul é trabalhado com o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, já que este auxilia no desenvolvimento de projetos transdisciplinares e ecoformadores, superando um ensino linear, fragmentado e descontextualizado.

O EducSul é desenvolvido atualmente nas redes municipais de ensino de Balneário Rincão, Gravatal e Grão-Pará, estando aberto a outros municípios interessados. Neste ano de 2016 o programa está sendo desenvolvido em cinco escolas, três das quais atendem estudantes de 1º ao 5º ano e duas de 1º ao 9º ano. É sobre essa realidade que detalharemos as ações do EducSul e sua atuação nos processos de autoavaliação dos sistemas públicos de ensino da região sul catarinense.

As etapas de funcionamento do EducSul

O EducSul é desenvolvido por meio de quatro etapas. Elas compreendem a fase diagnóstica, a análise dos resultados e a tomada de decisão, bem como a formação docente, conforme sistematizado na sequência.

- Etapa I: aplicação do 1º simulado (fase diagnóstica)

²¹ Autores como Freitas (2007) e Cury (2010) afirmam que tais sistemas podem eximir o Estado da responsabilidade do fracasso escolar e dirigir a 'culpa' unicamente para a escola pela má qualidade do ensino. Desse modo, voltam-se os olhares para os índices de aprovação, esquecendo-se que fatores como condições de trabalho, qualidade do material didático e das instalações, capacitação docente e condições sociais dos estudantes interferem diretamente nos resultados.

Para mapear a realidade das escolas quanto ao nível de conhecimento dos estudantes em relação às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, realiza-se um simulado pautado nas matrizes de referência do INEP, com a preocupação de contemplar uma ampla diversidade de descritores. As provas são constituídas por questões inéditas, formuladas tanto por integrantes do EducSul quanto por docentes que atuam na Educação Básica, já familiarizados com o uso dos descritores. Além do 5º ano, que é o foco deste artigo, destaca-se que o EducSul também expandiu sua aplicação para 9º ano em ambas as áreas, comprovando seu comprometimento com todo o Ensino Fundamental.

Um dos cuidados tomados na elaboração da avaliação tem relação com seu aspecto físico. Baseado no padrão do INEP, as provas são confeccionadas mantendo uma estrutura similar à original para que o estudante se familiarize com seu formato. Parte-se do princípio de que, ao ter contato com o instrumento, o estudante terá mais facilidade para reconhecer sua forma de preenchimento e organização, o que direcionará sua atenção à resolução das questões. Essa ação também reduz a chance de equívocos na leitura da prova e no momento de transpor as respostas para o cartão-resposta. Nas experiências realizadas, tem sido comum observar que, no primeiro simulado, parte dos estudantes assinala no caderno de questões as respostas corretas, mas comete equívocos que comprometem o resultado na transposição das alternativas para o cartão-resposta.

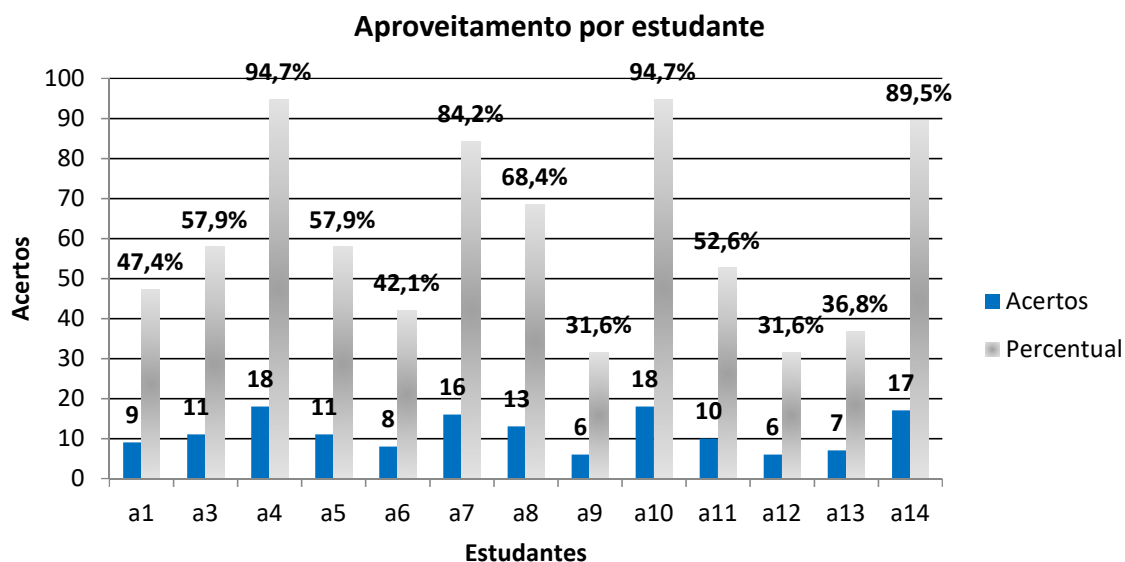
Ao final de cada aplicação, disponibilizam-se a prova e seu gabarito, para que os docentes possam fazer análises e discussões com suas turmas de maneira imediata. Essa iniciativa auxilia na autoavaliação e na tomada de decisão, com o apoio do docente, quanto a possíveis necessidades identificadas pelos estudantes.

- Etapa II: análise dos resultados e criação de estratégias em colaboração com a Equipe Gestora/Secretaria de Educação

Após a aplicação do primeiro simulado, a atenção da equipe do NIP volta-se para a análise das respostas. Essa etapa objetiva identificar as dificuldades e facilidades em relação à resolução das questões e auxiliar tanto estudantes quanto docentes no entendimento de como os conteúdos são apresentados/tratados a partir das matrizes de referências e quais as estratégias para redimensionar o planejamento das aulas.

Os resultados são tratados e analisados com base em três categorias: a) a categoria ‘estudante’, demonstrada no Gráfico 1, reflete sobre os resultados individuais, situando o aproveitamento de cada estudante em cada questão, junto com a informação do descritor envolvido, possibilitando uma análise mais subjetiva. Na coluna cinza, são apresentados, em números percentuais, os dados que indicam o somatório do aproveitamento dos estudantes. Como complementação das informações, a coluna azul aponta, em valores numéricos, a quantidade de acertos. Destaca-se que os resultados que constam nos gráficos são fictícios, não correspondendo, portanto, à realidade das redes municipais.

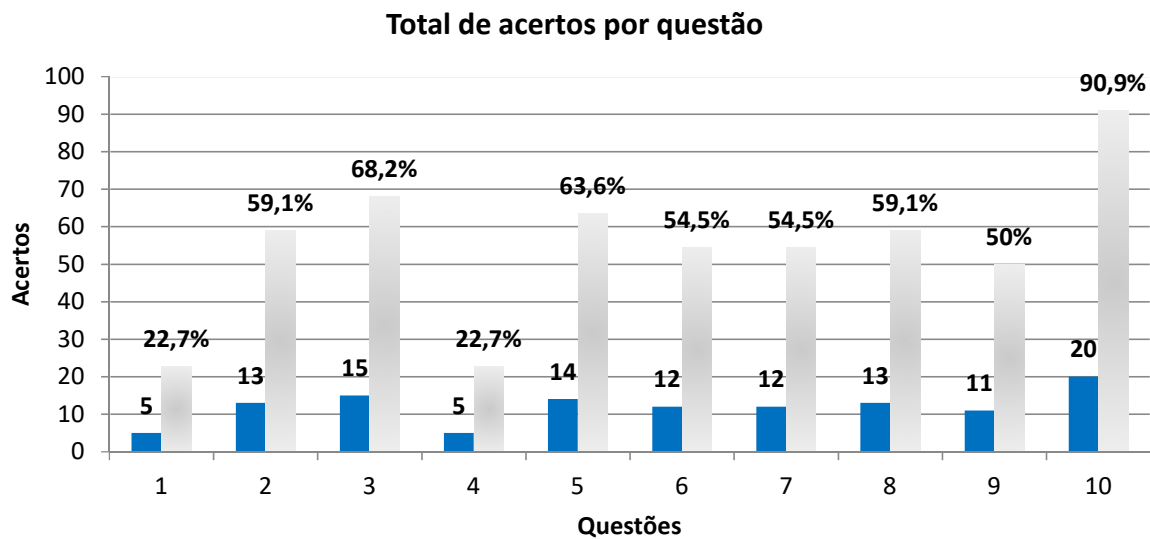
Gráfico 1 - Análise da categoria “estudante”



Fonte: Unibave (2016).

A categoria ‘acertos’, visualizada no Gráfico 2, possibilita verificar o desempenho da turma a partir do percentual de acertos por questão, observando necessidades coletivas. Essa análise oferece informações fundamentais ao docente para sua intervenção pedagógica, além de possibilitar a ampliação do olhar do gestor, que poderá discutir com o corpo docente estratégias a serem implementadas em cada instituição. Também é por essa categoria de análise que se evidenciam quais descritores têm maiores ou menores dificuldades de entendimento para os estudantes.

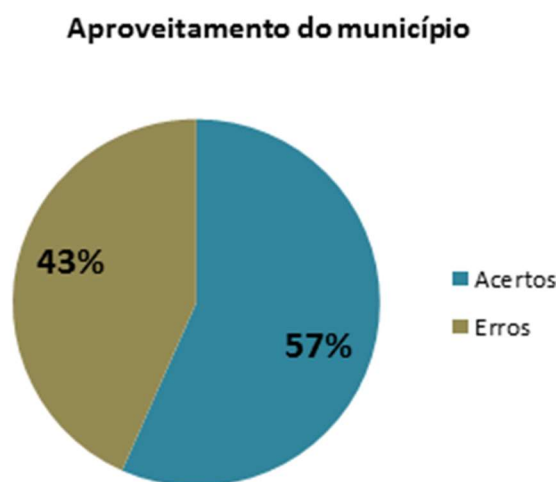
Gráfico 2 - Análise da categoria 'acertos'



Fonte: Unibave (2016).

A categoria 'município', apresentada no Gráfico 3, fornece às secretárias de educação dados de aproveitamento de todas as escolas, possibilitando uma leitura sistêmica da realidade do conjunto das instituições vinculadas à rede municipal. Destaca-se que o gráfico não representa a realidade dos municípios analisados, conforme já registrado, pois os dados fazem parte de uma simulação utilizada, nesta sistematização, para facilitar a compreensão acerca do relatório encaminhado aos municípios.

Gráfico 3 - Análise da categoria 'rede'



Fonte: EducSul (2016).

Os dados analisados são inscritos em um relatório socializado, inicialmente, com secretários de educação, equipe pedagógica e gestores das escolas. Durante esse primeiro compartilhamento de informações, são avaliadas estratégias pedagógicas para facilitar a compreensão dos docentes em relação ao processo avaliativo e ampliar condições para a aprendizagem dos estudantes.

- Etapa III: formação docente

A equipe do NIP assume o encontro geral de socialização do Relatório EducSul e oficinas que atendem demandas formativas específicas dos docentes. Pela sua dinamicidade, as oficinas têm o objetivo de familiarizar a equipe com as matrizes de referência e os descritores da Prova Brasil, possibilitando:

- a) conhecer o portal do INEP para que, de forma individual e/ou coletiva, os docentes possam consultar o ambiente virtual quando necessário;
- b) compreender a constituição das matrizes de referência e dos descritores;
- c) exercitar a elaboração de questões, utilizando os descritores de forma articulada com os conteúdos trabalhados no desenvolvimento dos projetos que permeiam o ensino nas salas de aula durante o ano letivo.

Durante essas atividades, a equipe do NIP estimula que, posteriormente, a própria rede crie alternativas para melhorar a qualidade do ensino, entre elas a organização de um banco de questões criadas de forma colaborativa pelos docentes das diferentes escolas.

- Etapa IV: aplicação e análise do 2º simulado

Posterior à realização das ações feitas pelos gestores e docentes, em função dos resultados do primeiro EducSul, um novo simulado é aplicado aos estudantes, seguido pelo mesmo procedimento de análise. Nesse caso, o viés comparativo dos novos resultados em relação aos primeiros possibilita avaliar inclusive as estratégias adotadas pelas escolas, ampliando a atenção sobre a prática pedagógica e não somente sobre o rendimento dos estudantes.

O 2º simulado posiciona os estudantes novamente em situação semelhante a que serão submetidos na Prova Brasil e acontece cerca de 60 dias antes desta avaliação, condição que favorece a disponibilidade de tempo para uma nova análise e intervenções mais pontuais.

Considerações Finais

Descrever a operacionalização do EducSul neste espaço nos fez refletir sobre seu processo de criação e implementação e, em decorrência, sobre suas qualidades e necessidades de aperfeiçoamento. Como expressão de um trabalho colaborativo entre o Ensino Superior (Unibave) e a Educação Básica (redes municipais do sul catarinense), o programa tem se transformado em uma ferramenta colaborativa de diagnóstico e de tomada de decisão e, em função de sua jovialidade, merece toda atenção de um processo em sua fase de maturação.

Até o momento, o EducSul tem procurado contribuir para o desenvolvimento da educação dos municípios que optaram pela iniciativa, além de fortalecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no Unibave. Nesse sentido, seu compromisso é com a transformação da realidade interna e externa.

O fato de seu desenvolvimento estar vinculado ao desenvolvimento do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas converge com os princípios da transdisciplinaridade, destacados por Nicolescu (2005), ao afirmar que um ensino cuja base se assenta nas suas premissas não tem por pretensão subestimar a importância da disciplinaridade. Assim, além de contribuir para o diagnóstico e a tomada de decisão sobre a apropriação de conhecimentos curriculares, o EducSul se dinamiza em meio a um ensino comprometido com as demandas atuais e com as incertezas em relação ao futuro. Possibilita, portanto, que as escolas ampliem possibilidades para o desenvolvimento individual e coletivo, sem subestimar a atenção às demandas do entorno, promovendo um ensino transdisciplinar vinculado ao desenvolvimento de cidades sustentáveis.

Referências

ALEXANDRE, Manoel Morais de O. Neto. **Sistemas de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2015_7847_1-sistemas-de-avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-manoel-morais>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-

18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 59, pp. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, a. 16, v. 17, n. 18, p. 17-34, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965- 987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (também denominada "Prova Brasil")**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinarietà: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinarietà y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

UNIBAVE. **Relatório EduCsul**. Orleans: Unibave, 2016.

Dados para contato:

Autor: João Fabrício Guimara Somariva

E-mail: joão.unibave@gmail.com

ENCONTROS INTERCULTURAIS: HISTÓRIA REGIONAL E SUAS POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE

Transdisciplinaridade e ecoformação

Beatriz D'Agostin Donadel¹; Ide Maria Salvan Maccari¹

1. UNIBAVE

Resumo: O artigo relata o desenvolvimento de um Projeto Criativo Ecoformador - PCE envolvendo o Curso de Pedagogia do Unibave - Orleans - Santa Catarina. Trata-se de uma proposta que abordou a História Regional, priorizando a problemática dos conflitos entre imigrantes europeus e indígenas do sul catarinense durante o período da implantação das colônias. A referida proposta teve como objetivo promover a interação entre as disciplinas de Metodologia e de Conteúdos Básicos do Ensino de História e Didática II, visando a formação de acadêmicos com consciência em relação à abordagem do tema da diversidade e suas problemáticas e capazes de planejar e desenvolver aulas criativas.

Palavras-chave: Diversidade. Ensino. Didática. Projeto Criativo Ecoformador.

Introdução

A história inscrita em livros ou na memória (coletiva/individual) está sujeita à composição de narrativas que fazem sentido em determinado contexto histórico. Assim, quem conta uma história monta um itinerário que seleciona algumas fontes e exclui outras, lembra alguns fatos e esquece outros, enaltece certos personagens enquanto silencia os demais. Pensada dessa forma, a História, que para muitos identificava-se com um passado imóvel e imutável, revela-se como território movediço, “[...] nem sempre se fez História do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 61).

A partir do paradigma da chamada “Nova História”, a historiografia propôs uma ampliação nas fontes e métodos de pesquisa a fim de focar problemáticas, perspectivas e possibilidades de historicizar cada tema em seu contexto, buscando assim compreensões mais alargadas dos processos históricos que enfatizem a complexidade dos acontecimentos e sujeitos envolvidos, ultrapassando explicações simplistas, que tendem às estereotipações e construção de preconceitos.

Ao capacitar futuros pedagogos para promoção da educação em favor da diversidade, torna-se imprescindível a consciência da perspectiva histórica dos

conteúdos em suas mudanças e permanências; continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças, entendimentos e conflitos, possibilitando análise satisfatória e crítica, não só do passado, mas também do presente.

À educação vigente cabe preparar os acadêmicos para mudanças, auxiliando na compreensão do mundo, repleto de variáveis, por meio da problematização do cotidiano, para que se possa analisar as situações enfrentadas em diferentes ângulos, diferentes óticas, estabelecendo relações e discutindo premissas, possibilitando o encontro de prováveis soluções (THEODORO, 2015). Considerando as demandas implicadas nesse processo, são sistematizadas, na sequência, considerações acerca de dois conceitos-âncora deste relato: educação e diversidade. A partir de então, descreve-se a experiência com o desenvolvimento de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), o qual priorizou a interação entre duas disciplinas para estimular a formação de pedagogos capazes de atuar de forma consciente e comprometidos com um ensino mais criativo.

Educação e Diversidade

A temática da diversidade ganha visibilidade no debate pedagógico a partir do processo de democratização da educação “[...] quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.” (BRASIL, 2008, p.270).

A Constituição Federal de 1988 preconiza “[...]a educação como um direito de todos”. O artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola’, como um dos princípios para o ensino” (BRASIL, 2008, p.270). Portanto, há de se aplicar, nas instituições de ensino, educação que contemple a diversidade, que esteja sintonizada com a pluralidade de ideias, culturas, identidades, religiões entre outros, para que os jovens saibam respeitar e dialogar “[...] não apenas com os semelhantes, mas também como quem pensa e age de maneira diferente de nós” (MORAES; MARANHE, 2009, p.14).

Um dos temas emergentes na abordagem da diversidade são as relações étnico-raciais. Por muito tempo a historiografia brasileira, ao construir a ideia de nação, propagou uma suposta “democracia racial”, disseminando a ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente “[...] pelas três raças — o índio, o branco e o negro — que se dissolveram, dando origem ao brasileiro.” (BRASIL, 1997, p.25), porém na efetivação dos discursos, os “valores civilizatórios” que definem o

“progresso nacional” eram sempre apresentados como contribuições advindas dos feitos e personagens ligados à grupos europeus. Durante anos, foi pauta das reivindicações de movimentos afrodescendentes e indígenas a questão da visibilidade e reconhecimento dos valores civilizatórios de africanos e indígenas, bem como de sua participação ativa no desenvolvimento da economia, sociedade e cultura nos mais variados processos da história do Brasil. Essas reivindicações evidenciam-se no âmbito pedagógico por meio das leis 10639/2003 e Lei 11645/2008 que orientam nos currículos a introdução de temas que abordem história da África, cultura afro-brasileira e indígena “[...] não apenas como registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para compreensão do respeito às diferenças.” (BRASIL, 2006, p.58).

Muitas das discussões propostas no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena estão presentes nos conteúdos da História Regional sul-catarinense. Dessa forma, acreditamos que o conhecimento sobre a temática proposta e o debate histórico sejam eficazes para a compreensão de preconceitos construídos em determinadas épocas, e para a dissipação desses, já que o preconceito “[...] é um conceito formado, antecipadamente, sem maiores conhecimentos dos fatos” (MORAES; MARANHE, 2009, p.24). É uma ideia construída/legitimada nas relações, nos processos históricos, através de perspectivas equivocadas de superioridade entre diferentes, transformando diferenças em desigualdades.

Resultados e Discussão

O Projeto Criativo Ecoformador como subsídio metodológico para educação que contemple a diversidade

Os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) possibilitam a percepção da realidade por trabalharem a partir de problemas presentes no cotidiano, por meio de atividades que possibilitam a compreensão entre os elementos que o compõem e sua dinâmica. Apresentam-se atentos às necessidades atuais “[...] estimulando o desenvolvimento da consciência, de valores e da criatividade.” (ZWIREWICZ, 2011, p.144), tornando-se aliados no desenvolvimento da educação que contemple a diversidade.

Abraçando as solicitações da instituição de ensino, para organização de trabalhos envolvendo diferentes disciplinas e turmas, abrangendo temas relacionados à diversidade, aproveitou-se a relação direta do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, com o Museu da Imigração Conde D'Eu, onde se encontram acervos museológicos da história regional, para aplicação do PCE que teve como título: "Encontro entre culturas: explorando a história regional". O PCE envolveu acadêmicos da 4ª e 6ª fase do Curso de Pedagogia, das disciplinas de Didática II (4ª fase) e Metodologia e Conteúdos Básicos do Ensino de História (6ª fase), no segundo semestre de 2015.

Seguindo as orientações de Zwierewicz (2011) deu-se início ao PCE com a aplicação do epítome, uma atividade que busca sensibilizar os acadêmicos a pensar sobre o problema a ser trabalhado de forma concreta e em possíveis formas de superação. O epítome se deu por meio de duas dinâmicas, a primeira foi ambientada na Casa de Pedra – Museu da Imigração Conde D'Eu e em horário noturno, integrando as turmas da 4ª e 6ª fase, as professoras das disciplinas envolvidas e a equipe de museólogos.

Para que os acadêmicos se reportassem ao passado, a atividade foi realizada à luz de lamparinas, tendo em vista a inexistência de luz elétrica, na época em que se deu o início da imigração, na região. Durante a dinâmica, os acadêmicos foram organizados em grupos compostos por cinco integrantes que, com as lamparinas adentravam a sala do museu (totalmente escuro) explorando os objetos que os remetiam às referências de etnias nativas e etnias europeias que fixaram residência na região.

O ambiente escuro gerou clima de expectativas nos acadêmicos, que investigaram cuidadosamente os objetos direcionando a lamparina a fim de apreciar detalhes de cada móvel, utensílio doméstico, vestuário ou demais objetos, imersos a escuridão. A escuridão possibilitou olhar aproximado com cada um dos objetos, de forma particular e seletiva, já que ao focar algum, os demais se mantinham ocultos. Cada grupo pode assim organizar sua própria sequência de visita, já que privilegiou certos objetos em detrimento a outros, de acordo com os interesses pessoais.

Após a realização da visita, em outra sala do museu, ainda iluminados apenas por lamparinas, os acadêmicos ouviram atentos o seguinte texto:

Quando eu vejo as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Alguns anos atrás, quando eu vi o quanto que a ciência dos brancos estava desenvolvida, com seus aviões, máquinas, computadores, mísseis, eu fiquei um pouco assustado. Eu comecei a duvidar que a tradição do meu povo, que a memória ancestral do meu povo, pudesse subsistir num mundo dominado pela tecnologia pesada, concreta. [...]. Nós acampamos no mato, e ficamos esperando o vento nas folhas das árvores, para ver se ele ensina uma cantiga nova, um canto cerimonial novo, se ele ensina, e você ouve, você repete muitas vezes esse canto, até você aprender. E depois você mostra esse canto para os seus parentes, para ver se ele é reconhecido, se ele é verdadeiro. Se ele é verdadeiro ele passa a fazer parte do acervo dos nossos cantos. Mas um engenheiro florestal olha a floresta e calcula quantos milhares de metros cúbicos de madeira ele pode ter. Ali não tem música, a montanha não tem humor, e o rio não tem nome. É tudo coisa. Essa mesma cultura, essa mesma tradição, que transforma a natureza em coisa, ela transforma os eventos em datas, tem antes e depois. Data tudo, tem velho e tem novo. Velho é geralmente algo que você joga fora, descarta, o novo é algo que você explora, usa. Não há reverência, não existe o sentido das coisas sagradas. Eu fiquei com medo. Eu fiquei pensando: e agora? (KRENAK, 1992. p.202-203)

O texto declamado lançou reflexões acerca do modo de vida indígena, enfocando uma noção de “tempo” que pontua diferenças na comparação com uma sociedade não-índia. Esse texto, escrito em primeira pessoa por um indígena, coloca-o como sujeito da história, alguém que opera escolhas, analisa e faz julgamentos tendo sua cultura como referencial. A fala do indígena também esboça hipóteses sobre os conflitos étnicos entre imigrantes e indígenas vivenciados na região Sul-Catarinense.

Logo na sequência, ouviram trechos do poema:

[...]
Eu canto a canção do progresso
Cantando os velhos pioneiros...
[...]
Eu canto nossos heróis...
[...]
Eu canto o imigrante sofrido,
Que andava a pé nas picadas,
No frio e na chuva,
Sem luz nas suas noites
Sem médicos nas doenças,
[...]
Eu canto os nossos gigantes...
Que enfrentaram a selva
Com a ingente sua força,

Vencendo o índio e a fera,
[...]
Imigrante, eu canto
Tua coragem, teu brio,
Tua esperança, teu saber.
Colono, venceste.
Luta inglória, pensavas.
Mas que nos deu progresso,
Nos deu a lição inventiva,
Nos abriu a picada a seguir.
Iniciaste com enxada,
Com pilão e monjolo,
[...]
Eu te canto vencedor.
[...]
Colono, eu canto...
Deixe que eu te cante este cantar.
(DALL'ALBA apud RAMPINELI, 2013, p.84-91)

Este segundo texto declamado lançou reflexões sobre as condições de vida do imigrante durante a implantação da Colônia ressaltando a noção de trabalho e de progresso, bem como as dificuldades enfrentadas para implantá-lo. O Imigrante é personagem central, agente da transformação do cenário, é herói e faz a história, é pensado como vencedor em detrimento de outras histórias possíveis de derrotas sofridas, decepções e enganos.

As declamações tiveram como propósito estimular a reflexão a respeito dos diferentes olhares e falas, levando em consideração cada uma das etnias envolvidas a fim de marcar o choque cultural evidenciado no encontro dessas, no período histórico ambientado no final do séc. XIX e início do séc. XX, na ocasião da implantação das colônias de imigrantes europeus, na região Sul-Catarinense.

A segunda dinâmica, realizada no mesmo encontro, em um segundo momento, foi desenvolvida nas dependências do Centro de Documentação Plínio Benício, também mantido pela Fundação Educacional Barriga Verde – Febave, que mantém também o Unibave. O espaço, antecipadamente preparado pela equipe de museólogos, justapunha objetos e documentos, tanto relacionados à implantação da Colônia Grão-Pará, quanto aos hábitos e costumes dos indígenas Xokleng. Na ocasião, os acadêmicos entraram em contato com folder em italiano que propagandeava o Brasil como terra de oportunidades e abundância estimulando a vinda de imigrantes, cadernetas de mapeamento da região, instrumentos de medição, estudos imperiais sobre a possibilidade de implantação da colônia, cartas que descrevem a situação da colônia, mapa com localização e loteamento dos espaços

destinados à colonização europeia, cestaria indígena, armas e instrumentos indígenas, vestimentas, fotografias da época da colonização onde são registrados imigrantes e indígenas, descrição do indígena em jornais e cartas e também puderam escutar um depoimento gravado de um antigo “caçador de índio” que pôs em pauta a violência dos conflitos étnicos estabelecidos na região durante a implantação e consolidação da Colônia.

Esta etapa do epítome expôs possibilidades de utilização do acervo museológico no ensino de história e evidenciou temas abordados no PCE, permitindo a identificação de conhecimentos prévios das turmas sobre a temática e a abertura para diálogos criativos. Os objetos do acervo museológico, na perspectiva dos “objetos geradores” (RAMOS, 2004), despertaram nos acadêmicos reflexões, indignação, instigaram dúvidas que os motivaram à pesquisa e elaboração das atividades propostas.

O epítome foi finalizado com a promoção de um debate onde as turmas misturadas organizaram-se em dois grandes grupos para os quais foram distribuídas 20 fichas misturadas contendo informações sobre os conflitos entre indígenas e imigrantes ocorridos na região sul-catarinense, a partir da implantação das colônias. Os conteúdos das fichas foram compostos a partir de trechos apropriados da dissertação de Selau (2006), conforme os exemplos abaixo:

FICHA 1 - Nos relatórios dos engenheiros a serviço das companhias de colonização ‘aparecem menções a presença do grupo indígena Xokleng nesta região, que vivia com base em um nomadismo estacional, deslocando-se entre as bordas do planalto serrano e a mata atlântica até próximo à faixa litorânea, coletando frutos e aproveitando-se da caça oportunizada por estes frutos. (SELAU, 2006, p.144)

FICHA 2 - O começo da briga foi este [...] [os índios] deram em fazer artes contra os moradores: tiravam as roupas, enxadas e mais tarde começaram a mexer com o gado. E o povo começou a se reunir para espantar os índios. [...] A cachaça deixava eles tontos e pensavam que fosse veneno. Aí matavam animais, cavalos e carregavam aos pedaços, com pelo e tudo. Aí o povo começou a escorraçar a bugrada. Assim que meu pai contava. (Depoimento de Pedro Manuel da Motta apud SELAU, 2006, p.123)

FICHA 3 - No contexto da implantação das colônias sul-catarinenses ‘havia estratégias por parte do governo e das companhias colonizadoras para afastar os Xokleng de suas terras’ (SELAU, 2006, p. 134.).

Na dinâmica, cada grupo deveria ler e interpretar os trechos transformando-os em fontes de argumentação: um grupo foi orientado a argumentar a favor dos interesses dos indígenas e, o outro, a favor dos interesses dos colonizadores. A atividade permitiu a problematização do tema abordado no PCE, a aproximação com o procedimento historiográfico e a emergência de dúvidas, identificação de conteúdos emergentes e interesses pela construção do conhecimento.

O PCE lida com conhecimentos teóricos e os articula com a realidade, ressalta Zwierewicz (2011), ao descrever sobre a legitimação teórica e pragmática por apresentar o ensino e aprendizagem dos conteúdos a partir da realidade, aproximando “[...] a escola da vida real, abrindo-a as problemáticas reais do meio ambiente” (ZWIEREWICZ, 2011, p.150), favorecendo um olhar contextualizado. Essa forma de planejamento lida com os conteúdos, os conhecimentos de forma reflexiva, interpretativa, relacionando-os a sua aplicação.

No desenvolvimento do PCE a legitimação teórica se alicerçou na leitura de artigo sobre os primeiros contatos estabelecidos entre os Xokleng e os imigrantes italianos na cidade de Urussanga, Santa Catarina (SILVA; FARIAS, 2013); nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por discorrerem sobre a diversidade e questões étnico-raciais no Eixo do tema transversal “Pluralidade Cultural”; nas leis 10639/2003 e, Lei 11645/2008, enfatizando a obrigatoriedade da temática, no ensino; nas Diretrizes Curriculares por destacar a necessidade da consciência política e histórica da diversidade, possibilitando aos acadêmicos a “[...] compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.”(BRASIL, 2004, p. 18); em Libâneo (2013) e Vasconcellos (2002) que exibem planejamento como instrumento elaborado a partir de situações vivenciadas no cotidiano, a fim de refletir criticamente sobre problemas, oportunizando compreensão e relação, dos mesmos, com o movimento da vida; em Morin (2011) que ressalta a necessidade de se conscientizar a sociedade para o desenvolvimento de atitudes que valorizem a compreensão humana, o senso de pertencimento, a valorização do ser.

A legitimação pragmática se deu por meio da elaboração de projetos de ensino e aprendizagem, para turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental I, levando em consideração o tema: “conflitos entre indígenas e imigrantes na colonização da região

sul-catarinense” a serem aplicados em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Orleans-SC.

No desenvolvimento dos trabalhos algumas questões foram emergindo, questões que de acordo com Zwierewicz (2011) se apresentam como mola propulsora da aprendizagem, tendo em vista que impulsionam os acadêmicos a pesquisa em busca de respostas. As questões emergentes caracterizam-se como confronto entre a teoria e a prática, confronto entre o que se tem de conhecimento e o que se pratica. Neste PCE, as primeiras questões se relacionavam aos motivos geradores da vinda dos imigrantes, como viviam na Europa e por que deixaram suas casas e familiares; os acadêmicos intrigaram-se com os conflitos e os motivos geradores, tendo em vista a vastidão das terras e a possibilidade de convívio pacífico; na sequência os questionamentos foram direcionados ao não cumprimento das leis e falta de trabalhos nas escolas que viabilizassem o entendimento necessário, aos alunos, possibilitando o diálogo entre as diferenças; e por fim os questionamentos recaíram sobre como organizar projetos de ensino e aprendizagem e planos de aula que privilegiassem o

[...] respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p.19).

As metas marcam o ponto de chegada, o que se almeja atingir, conquistar, e estimulam, nos acadêmicos, segundo Zwierewicz (2011, p.151) a “[...] capacidade de tomar decisões, a responsabilidade compartilhada, a autonomia e, ao mesmo tempo, o espírito empreendedor.” As metas estabelecidas para o PCE desenvolvido foram: pesquisa sobre a história regional (povos indígenas e imigração Europeia) e apropriação dos seus conteúdos; elaboração de projetos de ensino e plano de aula com atividades criativas que abordassem a diversidade étnico-culturais da região no período da implantação das colônias europeias, problematizando seus conflitos, permitindo aos alunos a percepção da necessidade do conhecimento, na geração do respeito entre os povos; aplicação dos planos de aula em turmas escolares, em uma escola de Orleans, oportunizando vivenciar a relação teoria e prática.

Motivados pela discussão gerada a partir das acusações e defesas, presente na segunda dinâmica, desenvolvida no epítome, nas dependências do Centro de Documentação Plínio Benício, em que cada grupo foi orientado a argumentar a favor dos interesses dos indígenas e, o outro, a favor dos interesses dos colonizadores, os acadêmicos motivaram-se a pesquisar sobre os motivos pelo qual os imigrantes deixaram a terra natal e vieram para a região sul-catarinense; as dificuldades aqui enfrentadas, hábitos e costumes indígenas; hábitos e costumes dos imigrantes que colonizaram a região, destacando os motivos geradores dos conflitos travados entre indígenas e imigrantes.

Ao concluírem a pesquisa bibliográfica estabeleceram encontro para socialização dos conhecimentos organizados durante as pesquisas. No encontro os acadêmicos apresentaram-se motivados e empolgados destacando a importância dos conhecimentos regionais para a formação do professor e necessidade de levar esses conhecimentos às escolas da região para que os professores trabalhem com as diversidades históricas em sua complexidade.

Também destacaram a necessidade de discutir a perspectiva dos PCN sobre a diversidade e questões étnico-raciais no Eixo do tema transversal “Pluralidade Cultural”; as leis 10639/2003 e, Lei 11645/2008 enfatizando a obrigatoriedade da temática, no ensino e as Diretrizes Curriculares (2004) com o propósito de ampliar conhecimentos necessários ao exercício da profissão de forma crítica, consciente e responsável, portanto, novo encontro foi reservado para a discussão dessas leituras.

No encontro destinado a discussão das leituras já citadas, o resultado foi motivador tendo em vista a participação dos grupos na exposição das anotações registradas durante as leituras e explanação de compreensões e interpretações que contribuíram para extinção de preconceitos e possibilitaram abertura ao diálogo e a compreensão humana.

Com base em leituras alicerçadas em Libâneo (2013) e Vasconcellos (2002) discutiu-se a organização dos projetos de ensino com base no tema: conflitos entre indígenas e imigrantes na colonização da região sul-catarinense. Cada grupo organizou um projeto de ensino a partir do tema com: problematização, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, público-alvo, cronologia e situações de ensino e aprendizagem. Elaborado cada item do projeto de ensino a turma acreditou ser interessante socializar os textos e deixá-los em sintonia, possibilitando aos grupos

discutir sobre a elaboração de cada elemento, auxiliando na compreensão de cada um dos elementos.

Concluída a elaboração dos projetos de ensino os grupos iniciaram a organização dos planos de aula (atividades) a ser desenvolvido em turmas de 4ª e 5º anos do Ensino Fundamental I de forma criativa e envolvente, levando em consideração as recomendações dos PCN e das Diretrizes Curriculares e, a turma da 4ª fase chegou à conclusão de que um teatro seria a forma ideal, dando início, assim, a produção de um roteiro com a descrição dos cenários e falas que foi apresentado ao grande grupo. Os grupos optaram por votar no que acreditassem estar mais adequado ao objetivo proposto, mas, ao final das apresentações, perceberam que todos apresentavam lacunas e foi unânime a decisão de organizar coletivamente um roteiro aproveitando o que cada um deles tinha de melhor, chegando assim à versão final.

A peça teatral elaborada pela 4ª fase iniciava com o modo de vida dos indígenas e as lutas entre as tribos, por território, como parte da cultura; o modo de vida dos imigrantes na terra de origem e as dificuldades enfrentadas pela falta de espaço para o cultivo de lavouras e recursos financeiros; a divulgação do Brasil como sendo lugar de oportunidades, motivo que gerou a vinda dos imigrantes; chegada dos imigrantes a região Sul e início dos conflitos gerados pelos diferentes costumes entre esses povos. E os ensaios foram realizados ao final dos encontros semanais, intervalos e encontros extraclases.

Já a turma da 6ª fase optou pelo desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos que refletissem os temas vivenciados no Projeto. Como resultado foram elaboradas seis atividades que enunciam conceitos fundamentais da História através de temas-chave, identificados na História Regional, desenvolvidas observando-se as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de História para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. As atividades foram socializadas e compartilhadas entre os colegas do Projeto.

Traçadas as metas, descritos os objetivos e as ações a serem desenvolvidas, traçou-se as coordenadas temporais, descritas por Zwierewicz (2011, p.152) como “[...] o tempo necessário para desenvolver o projeto e alcançar as metas [...]”. As ações foram organizadas levando em consideração os encontros semanais que foram se alterando conforme as necessidades emergenciais.

Durante o processo de desenvolvimento do PCE, a avaliação foi ocorrendo levando em consideração o envolvimento dos acadêmicos, o retorno por meio dos trabalhos escritos, das apresentações e discussões geradas pelas leituras e elaboração dos documentos.

No PCE o processo não finaliza com a avaliação, mas “[...] é capaz de retroalimentar o processo e projetar-se no meio social e ambiental, dando vida e abrindo portas para novas possibilidades, inclusive para outros retornos” (ZWIEREWICZ, 2011, p. 153), por meio da polinização. Nesse PCE a polinização se deu por meio da aplicação dos planos de aula. A coordenação do curso de Pedagogia contatou a escola municipal Cônego Santos Spricigo e no dia 25 de novembro, no período matutino, os acadêmicos foram até a escola. No local organizaram as imagens em *datashow*, instalação da caixa de som e cenário, bem como se vestiram de acordo com os papéis a serem representados.

Espaço organizado entraram os alunos, se acomodaram nas cadeiras e iniciou-se a apresentação do grupo e da instituição a que pertenciam. Dialogou-se sobre o conceito de conflito e como se caracterizam no contexto escolar, destacado na fala dos alunos, como brigas, agressões promovidas pelos apelidos, xingamentos e de forma geral como resultado da falta de respeito por seus parceiros. Após o diálogo apresentou-se o objetivo da atividade: “Compreender os motivos que trouxeram os imigrantes para a região sul de Santa Catarina e a origem dos conflitos entre indígenas e imigrantes, a partir do realce das diferenças entre os grupos envolvidos”, dando início a apresentação da peça teatral.

Durante a apresentação os alunos ficaram atentos a cada cena demonstrando interesse. Ao final da apresentação se retomou o diálogo com os alunos para que opinassem sobre os motivos geradores dos conflitos e a quem eles atribuíam a culpa por esses conflitos. De forma um pouco tímida foram expondo suas ideias e ao final concluíram que os conflitos, na época, foram gerados por falta de entendimento e diferença no modo de pensar e agir de cada grupo, não havendo nenhum culpado ou culpando ambas as partes, pois os indígenas tinham direito de cuidar do seu habitat e os imigrantes também tinham direito de se estabelecerem nas terras, já que passavam por necessidades e todos precisam se alimentar. Mas o que faltou aos grupos foi entendimento, de acordo com uma das crianças “se eles falassem a mesma língua, poderiam ter se entendido e vivido em paz”.

Além dos alunos, uma das professoras também manifestou seu olhar sobre o trabalho, destacou que “com certeza fez diferença para eles e para nós porque não tínhamos esse olhar, e os julgamentos que fazíamos eram preconceituosos sobre a atitude dos imigrantes, sem levar em consideração o contexto geral das ocorrências”; e elogiou a iniciativa. Assim, o grupo despediu-se agradecendo aos alunos e professores pela disponibilidade e atenção.

No encontro semanal da disciplina, que ocorreu no dia seguinte, 26 de novembro, o grupo relatou a gratificação em ver os alunos centrados, prestando atenção nas cenas; disseram não esperar tanta atenção e se surpreenderam ao ouvi-los relatando as cenas enquanto participavam do diálogo. Um dos acadêmicos relatou: “Me senti muito feliz ao ver o resultado do trabalho, não imaginava que participariam com tanta atenção. Desejo participar mais vezes de trabalhos como esse, foi muito gratificante e motivador”. Assim como destacaram pontos a serem reformulados, conforme fala de um dos acadêmicos: “Caso nós venhamos a apresentar novamente, penso que deveríamos rever a primeira cena, percebi, pela fala de um dos alunos, que ficou confusa para eles”.

Considerações Finais

O estudo desenvolvido através do Projeto Criativo Ecoformador - PCE abordou o período histórico da implantação das colônias de imigrantes europeus no sul-catarinense problematizando os conflitos entre imigrantes e indígenas desencadeados naquele processo, a fim de conectar os conteúdos das disciplinas Metodologia e Conteúdos Básicos do Ensino de História e Didática II com os desafios da prática docente, instigando os acadêmicos a elaborarem projetos de ensino e aprendizagem conscientes e eficazes no relacionamento entre História Regional e diversidade.

A partir das atividades do epítome foi possível a problematização do tema abordado no Projeto Criativo Ecoformador - PCE, a aproximação com o procedimento historiográfico e seus conceitos, a emergência de dúvidas, a identificação de conteúdo e o despertar de interesses pela construção do conhecimento.

Os encaminhamentos do projeto permitiram a compreensão da complexidade envolvida nos conflitos travados entre imigrantes e indígenas onde a memória e a historiografia revelaram estereótipos e preconceitos tanto em relação ao indígena quanto ao imigrante.

A problematização da temática através das questões emergentes no decorrer do PCE possibilitaram aos acadêmicos identificação de memórias regionais constituídas na lógica da dicotomia que enquadram os grupos étnicos envolvidos nos conflitos da região ou como “vilões” ou “heróis”, “ou mocinhos ou bandidos”, “ou culpados ou inocentes”, “ou agressores ou vítimas” dificultando a compreensão da “cultura como processo, e das identidades coletivas como construções culturais, por isso históricas e relacionais” (ABREU; MATTOS, 2008, p.8). Por compreenderem a lógica histórica desse tipo de visão e os problemas decorrentes de um ensino baseado em tais premissas, os grupos optaram em seus projetos de ensino e aprendizagem por uma abordagem mais aberta ao diálogo, onde o professor constrói com os alunos o conhecimento sobre o tema ao problematizá-lo em sala de aula dando visibilidade às questões da educação na diversidade.

No âmbito das disciplinas envolvidas Metodologia e Conteúdos Básicos do Ensino de História e Didática II o desenvolvimento do projeto contemplou vários itens das ementas possibilitando integração entre conteúdos, entre estudantes e professores de diferentes fases durante a discussão de conceitos e sua aplicação prática.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das ‘Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana’: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.21, n.41, jan/jun, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001, acesso em setembro de 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: A arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.37-48.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, outubro, 2004.

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

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. Súmula: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 28, n. 75, p. 269-273, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a08.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. In: NOVAIS, Adauto (Org.) **Tempo e História.** São Paulo: Cia das Letras, 1992. pp.202-203.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Mara Sueli Simão; MARANHE, Elisandra André (org). **Introdução para educação na diversidade e cidadania.** vol.2. Coleção UNESP-SECAD-UAB. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40302/4/Volume2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2011.

RAMPINELI, Edina Furlan. **Deixe que eu te cante este cantar, Pe. João Leonir Dall'Alba: histórias, memórias, sonhos....** Orleans, SC: Fundação Educacional Barriga Verde, 2013.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de História.** Chapecó: Argos, 2004.

SELAU, Maurício da Silva. **A ocupação do território Xokleng pelos imigrantes italianos no Sul Catarinense (1875-1925): Resistência e Extermínio.** (Dissertação de mestrado). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

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. **Revista Memorare**, v.1,n.1, p. 183-198, 2013.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, L. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015, pp.49-56.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores-PCE. In: TORRE, S. de; ZWIEREWICZ, M.; FURLANETTO, E. C. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência.** Blumenau: Nova Letra, 2011.

Dados para contato:

Autor: Beatriz D'Agostin Donadel

E-mail: beatrizdonadel@yahoo.com.br

ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: EXPERIÊNCIAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Ação educativa e patrimônio material e imaterial

Beatriz D'Agostin Donadel¹; Rafaela Duarte²

¹.UNIBAVE; ².UFSC

Resumo: O texto apresentado tem por objetivo refletir sobre a importância da Educação Patrimonial no Ensino de História a partir do relato de duas experiências processadas em instituições de ensino superior, no âmbito de cursos de Pedagogia. Entende-se que as discussões em torno da chamada Educação Patrimonial vão ao encontro das renovações metodológicas propostas no Ensino de História, sendo importantes no trabalho com conteúdos que integram também o percurso formativo do profissional Pedagogo, no ensino superior.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Ensino de história. Pedagogia.

Introdução

[...] O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (NÓVOA, 1996, p.1)

Envolvidos pelas demandas e discussões mais atualizadas sobre educação, professores/pesquisadores buscam alternativas para consolidar práticas de ensino-aprendizagem de História ativas-participativas, onde todos os envolvidos sejam protagonistas. Missão ainda desafiadora na atualidade, já que os métodos tradicionalmente relacionados ao ensino de História, ao longo de décadas no Brasil, atrelaram a esta disciplina grande carga de memorização e repetição textual de livros didáticos, o que incutiu em algumas memórias escolares enunciadas por acadêmicos, certa “monotonia” e “passividade” nas lembranças relacionadas às aulas de História.

Para os educadores que buscam reverter esse quadro, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, propostas de estudos com especial atenção à Educação Patrimonial são caminhos metodológicos vigorosos para a construção de

conhecimentos em História pertinentes e criativos, imprescindíveis na formação do profissional pedagogo.

Objetivamos, nos limites deste relato, refletir sobre a importância da Educação Patrimonial para o Ensino de História, a partir de experiências realizadas em cursos de Pedagogia no Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Educação Patrimonial e Ensino de História

A Educação Patrimonial envolve conceitos da área de História que levem os educandos “[...] a compreender as múltiplas relações entre o passado e o presente, entre memória e História.” (FIGUEIRA; GIOIA, 2012, p.82). Sua metodologia exige um Ensino de História renovado, participativo, dialógico, atento à diversidade de fontes e que vincule teoria e prática.

Até o final do séc. XIX, “[...] ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas” (BRASIL, 1997, p.20). Com o advento da República, o ensino de História ganhou ênfase como base da “pedagogia do cidadão”, seus conteúdos foram então recheados de mensagens sobre patriotismo e civismo, mensagens estas construídas a partir de acontecimentos e personagens estrategicamente referenciados em livros e manuais didáticos. Ainda que também muito voltado ao textual, o enfoque de conteúdos ligados à “História Pátria” adicionou às tradicionais metodologias empregadas no ensino de história o envolvimento em atividades extraclasse em “[...] práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar” (BRASIL, 1997, p.21).

Segundo Lopes, apesar das propostas mais dinâmicas e com saídas para estudos do meio serem visíveis ao longo da história da educação em disciplinas como Ciências e Geografia, “para a área de História as atividades extramuros nunca foram óbvias, e serão somente adotadas posteriormente. Até o fim do séc. XIX e início do XX, se acreditava que História se aprendia lendo, por meio de documentos escritos” (2014, p.19).

A partir da década de 1930, sob influência escolanovista, são incentivadas práticas mais dinâmicas, também no ensino de história, através da “realização de

trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos” (BRASIL, 1997, p.21). Para tanto, ganharam visibilidade nos programas escolares: “atividades extramuros da escola”, “excursões instrutivas”, “passeio de formação complementar”; “observação e reconhecimento do entorno escolar”, “atividades de campo”, “passeio e visitas dos alunos” (Cf. LOPES, 2014).

Neste contexto, também os professores de história passaram a apropriar-se de trabalhos de campo para abordagem de conteúdos. Porém ainda não poderíamos falar em Educação Patrimonial, enfoque que começa a ser sistematizado e discutido metodologicamente no Brasil somente a partir da década de 1980 (FIGUEIRA; GIOIA, 2012), indo ao encontro das discussões e reconstrução do código disciplinar de história, processado a partir de 1984, que culminará na publicação dos Parâmetros Curriculares de História em 1997, onde se explicita a “[...] necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade.” (SCHMIDT, 2012, p. 86).

A metodologia da Educação Patrimonial sugere abordagens centradas no Patrimônio Cultural, material/imaterial, “fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999, p.6), considera os museus lugares propícios para ações e também abre outras possibilidades pedagógicas

[...] seja no exame direto de um único objeto, seja na análise de um conjunto de bens culturais: uma paisagem, um sítio arqueológico, um parque, uma área de proteção ambiental, uma manifestação da cultura, processos de trabalho artesanal ou industrial, saberes e fazeres da cultura popular e quaisquer outras expressões da relação trabalho humano-ambiente. (FIGUEIRA; GIOIA, 2012, p.82-83).

As práticas que serão aqui relatadas experimentaram apropriar-se dessas metodologias para evidenciar e tornar significativos conteúdos e conceitos relacionados à História aplicados em cursos de Pedagogia, tendo no horizonte de expectativas transitar “entre, através e além” desta disciplina.

Procedimentos Metodológicos

Este relato constituiu-se a partir das observações obtidas pelas professoras especialistas na área de História responsáveis pelas atividades de ensino efetivadas.

As metodologias de trabalho com educação patrimonial e com os estudos do meio ainda suscitam controvérsias entre especialistas da área. Contudo, as experiências com esse tipo de atividades têm apontado algumas etapas fundamentais, entre elas: o planejamento, as leituras prévias, a saída de campo, o registro, a produção/avaliação e apresentação de resultados; essas etapas foram descritas nos relatos das experiências aqui apresentadas.

Ao descrever as atividades realizadas, buscou-se destacar sua relação com o Ensino de História e Educação Patrimonial, bem como perceber comparativamente semelhanças na condução das duas atividades aqui expostas.

Resultados e Discussão

A experiência de ensino processada no Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), envolveu a disciplina “História da Educação”, ministrada pela professora Ma. Beatriz Donadel na 7ª fase do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2015. A atividade organizadora da experiência foi uma visita ao centro da cidade de Florianópolis, ao Museu da Escola Catarinense (MESC) e ao Museu Histórico de Santa Catarina (MHSC), intitulada “Viajando pela História da Educação no Brasil Republicano através do Patrimônio Histórico da capital catarinense”, doravante identificada nesse texto como “Experiência A”. Dentro do tema Educação no Brasil Republicano, planejou-se o trabalho com os conteúdos: educação escolar na primeira república; adoção do método intuitivo; Grupos Escolares, Escolas Normais e ideais republicanos; tendo como principal objetivo vivenciar um ensino de história relacionado à educação patrimonial em contato com museus, objetos, monumentos e locais da cidade.

In loco, por meio da observação do entorno da cidade e dos Museus, visita com duração aproximada de 4 horas, os acadêmicos foram instigados a uma sensibilização do olhar, buscando uma leitura histórica capaz de identificar objetos, rotinas, ideias, costumes próprios aos lugares visitados. Essa sensibilização se efetivou ora de forma espontânea, ora por questionamentos lançados ao grupo em visita.

Na visita ao MESC, localizado no edifício construído no início do século XX para abrigar a Escola Normal Catarinense, a professora solicitou olhares atentos ao redor do edifício para a percepção de sua localização em relação à praça central da cidade; em relação à geografia do terreno (se dava destaque ou não ao edifício). No interior do MESC a turma foi provocada a observar a disposição das salas de aula, como

eram as portas/janelas/mobiliário/corredores/teto/pátio, como se encontrava a arquitetura escolar, quais objetos ganhavam destaque na apresentação museológica, quais objetos remetiam memórias pessoais, quais estavam diretamente ligados às metodologias de ensino. As observações deveriam ser registradas em fotografias e anotações escritas para dar sequência à atividade.

Em caminho a pé pela praça central de Florianópolis, o grupo foi instigado a identificar/registrar monumentos históricos. Na sequência foi recepcionado no Museu Histórico de Santa Catarina, chamado Palácio Cruz e Souza, edifício que sediou o governo de Santa Catarina no período Republicano, onde os acadêmicos novamente fizeram registros e exercitaram o olhar percebendo o entorno do edifício, objetos características arquitetônicas, mobiliário a partir disso puderam tecer questionamentos, trabalhar hipóteses, problematizar e comparar acervos e referências.

Esta experiência educativa delineou-se com o estudo prévio do tema e conteúdos relacionados a partir de exposição dialogada e leitura de artigos nas três semanas de aula anteriores à visita, e teve sequência na semana seguinte com exploração dos registros, pesquisa, discussão das problemáticas identificadas e socialização em sala de aula através da apresentação de montagens fotográficas em *datashow* e apropriação textual elaboradas em duplas pelos acadêmicos participantes. Ao longo dessas etapas efetivou-se a avaliação.

A experiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) realizou-se na disciplina “História, Infância e Ensino”, ministrada pela professora Ma. Rafaela Duarte, para as duas turmas da 5ª fase do curso de Pedagogia. Esta foi efetivada conjuntamente com a disciplina de Geografia, no primeiro semestre de 2016, dentro do projeto de ensino e pesquisa intitulado “Estudo do Meio no Centro Histórico da Cidade de Florianópolis”²², doravante identificada nesse texto como “Experiência B”. O projeto de ensino teve como principais objetivos proporcionar aos estudantes de Pedagogia uma experiência única de reflexão sobre a história e o patrimônio cultural do Centro Histórico de Florianópolis, lugar de múltiplas temporalidades, bem como

²² Esse projeto foi desenvolvido no curso de Pedagogia na UFSC, nas turmas de 5ª fase, nas disciplinas de “História, Infância e Ensino” e “Geografia, Infância e Ensino”, esta última sob a orientação do professor titular, Orlando Ferretti. A análise do projeto aqui apresentada parte somente da percepção da professora Rafaela.

estabelecer comparações simples entre o passado e o presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais ainda presentes nas paisagens.

A partir de um roteiro próprio desenvolvido para o projeto, foram selecionados determinados espaços da cidade, entre eles: o Mercado Público Municipal, a Praça XV de Novembro, a Ponte Hercílio Luz e o Parque da Luz, a Igreja Nossa Senhora do Rosário, o Rio da Bulha e o Museu da Escola Catarinense. O critério de seleção desses espaços justificou-se por serem prédios tombados e/ou patrimônios culturais da cidade.

No primeiro momento, foi lançada a proposta aos alunos que prontamente se entusiasmaram com a ideia, visto que o curso proporciona poucas saídas de estudo. Partindo de uma revisão da literatura pertinente ao tema, voltada para a teoria sobre Educação Patrimonial e a importância do Estudo do Meio para o Ensino de História, a turma foi previamente dividida em subgrupos, dentre os quais cada um responsável por registrar com mais atenção um dos pontos visitados.

Foi elaborado um roteiro escrito e disponibilizado aos alunos durante o trabalho de campo, que durou aproximadamente quatro horas. Em cada ponto selecionado, era feita uma pausa para observação, análise histórica e geográfica sobre o lugar, momento de registros escritos e fotográficos e demais comentários.

Como avaliação interdisciplinar para esse projeto de estudo do meio, foi solicitado aos alunos a elaboração de um plano de aula, envolvendo as disciplinas de História e Geografia, tendo como temática “Lugares da Cidade”. Ao escolher hipoteticamente um grupo de crianças dos Anos iniciais, cada um dos seis grupos propôs uma aula sobre o lugar escolhido para a pesquisa. Planejamento que obedeceu uma estrutura básica envolvendo título, identificação, justificativa, introdução referente ao lugar pesquisado, objetivos geral e específico, metodologia de trabalho, recursos didáticos, avaliação e referências.

Os alunos tiveram um período de dois meses para uma pesquisa aprofundada sobre o tema, por meio de diversas fontes sobre o lugar escolhido (jornais, internet, arquivos públicos, bibliotecas, entrevistas e outros) e para a elaboração do plano de aula. A etapa final do projeto consistiu na socialização dos planejamentos através de um seminário para o grande grupo e para os professores das disciplinas de História e Geografia, concomitantemente.

As experiências A e B descritas acima tiveram alguns pontos em comum na concepção e abordagem, destacando a observação de lugares específicos em

atividades de campo como ponto de partida para compreensão de conteúdos relacionados à História na sua relação com demais disciplinas. Os acadêmicos puderam refletir sobre a noção de patrimônio, como preservador de determinada memória, e do espaço, como veiculador da mesma, o que possibilitou o trabalho com a categoria "lugares de memória", de Pierre Nora.

Segundo Nora, “[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais.” (NORA, 1993, p. 13). Pierre Nora desenvolve esse conceito partindo da afirmativa que a sociedade se utiliza da história para lhe conferir lugares onde as lembranças importam mais do que os esquecimentos. Para o autor, são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são ainda lugares com a função de alicerçar memórias coletivas, bem como simbólicos, onde essa memória coletiva se expressa e se revela. Em ambas experiências (A e B) foram planejados roteiros de trabalho onde a problemática da construção de “lugares de memória” pudessem ganhar visibilidade.

Outra semelhança entre as atividades propostas foi a aproximação das temáticas à história local e regional. Segundo a professora Rafaela Duarte, grande parte dos acadêmicos, mesmo morando em Florianópolis e transitando por muitos dos locais visitados não conheciam determinados espaços, e tiveram por meio do projeto a possibilidade de olhar mais atentamente monumentos, construções e instituições, que lhes despertaram curiosidade, questionamentos e forneceram informações históricas. Para os acadêmicos do Unibave, residentes na cidade de Orleans e demais localidades das Encostas da Serra Geral, foi uma oportunidade igualmente instigante, geradora de novas perspectivas ao já conhecido e de surpresa e encantamento pela novidade. Acredita-se que na construção do conhecimento sobre o Patrimônio Cultural, na identificação dos instrumentos de sua constituição e significação, os acadêmicos possam intervir localmente, em suas práticas cotidianas, “[...] exercitar a competência de intervir de forma ativa no processo de seleção, conservação e preservação.” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p.33-34).

Sendo atividades aplicadas em cursos de Pedagogia, para além do trabalho específico com os conteúdos relacionados às disciplinas envolvidas, a oportunidade tornou-se adequada também para enfoque de conceitos fundamentais da História, que devem ser apropriados na durante o processo formativo do futuro pedagogo.

A História concebe o espaço como uma construção social, haja vista que ela estuda as marcas da ação humana no tempo e no espaço. Ao observar, identificar, fotografar o espaço e/ou aspectos dele, evidenciou-se a categoria da temporalidade histórica, numa relação entre presente e passado, com durações que levam à percepção de mudanças e permanências; continuidades e rupturas. São os espaços que, se olhados com atenção, fornecem os elementos, as fontes/documentos, para a problematização do “real”, para o estranhamento, para desnaturalização do que antes era considerado natural, para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas, da passagem da história enquanto narrativa acabada e imutável sobre o passado, para a História-problema.

Segundo Horta,

[...] o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1999, p.6)

No caso da “Experiência A”, que envolveu reflexões e lugares de memória relacionados à educação e práticas escolares, almejou-se sensibilizar o grupo também às questões relacionadas à identidade pessoal e coletiva, sentimento de pertencimento ou alteridade, evocados pelas evidências materiais/imateriais vivenciadas em campo. Durante a visita aos locais previamente selecionados, os acadêmicos reconheceram e estranharam objetos, fizeram comparações baseadas em suas memórias escolares ou em vivências atuais no trabalho em escolas, reconstituíram mentalmente práticas ligadas aos espaços visitados, verificaram essas informações com seus colegas e demais transeuntes, operando uma verdadeira “alfabetização cultural” que segundo Horta “[...] possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.” (HORTA, 1999, p.6).

Considerações Finais

A possibilidade de concretizar um Ensino de História mais dinâmico e atento às demandas atuais da educação através de trabalhos de campo tornou-se evidente no processo de desenvolvimento das práticas educativas apresentadas neste relato.

Cada uma das atividades abordou conteúdos específicos ligados ao enfoque da disciplina envolvida, porém houve uma série de semelhanças tanto na abordagem de conceitos da História quanto na atenção metodológica apreendida através da leitura de especialistas na área da Educação Patrimonial. As práticas educativas relatadas, possibilitaram a experiência de ensino e pesquisa, teoria e prática, objetivando diminuir a dicotomia que existe nessas áreas de saber.

Por meio do acompanhamento ao longo do desenvolvimento das atividades, pode-se efetivar a avaliação. No cumprimento e apresentação dos trabalhos requisitados aos acadêmicos, as professoras tanto da “Experiência A”, quanto da “Experiência B”, consideraram satisfatórias a compreensão e apropriação dos conteúdos abordados nas práticas educativas desenvolvidas.

Tanto na “Experiência A”, quanto na “Experiência B”, as professoras obtiveram retornos positivos dos acadêmicos que relataram a atividade como instigante, rica e produtiva. Os acadêmicos, apesar do cansaço físico natural devido às caminhadas de horas pelas ruas da cidade de Florianópolis, consideraram fundamental a realização de práticas de ensino deste tipo, com atividades extraclasse, fora das 4 paredes, e a necessidade de ampliar o uso dessas no Ensino Superior.

Nas experiências A e B acadêmicos questionaram a quantidade de lugares visitados num curto espaço de tempo. Como sugestão para futuros trabalhos, deve ser planejada uma divisão em dois ou mais dias de trabalho de campo, ou mesmo uma seleção menor de espaços visitados, para evitar uma sobrecarga de conteúdo e registro.

As experiências A e B exercitaram a efetivação de trabalho em equipes, vale ressaltar que as atividades extraclasse realizadas oportunizaram estreitar o relacionamento entre os alunos e professores participantes, em ocasião menos formalizada, aberta às surpresas e descobertas, superação de imprevistos e cooperação coletiva.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): História, Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; GIOIA, Lilian de Cássia Miranda. **Educação Patrimonial no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Conceitos e Práticas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LOPES, Danilo Eiji. **História dos estudos do meio**: um estudo sobre as práticas extramuros da escola em São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHADO, Maria Beatriz; MONTEIRO, Katani do Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Vera Lucia et. al. **Ensino de História – Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

NÓVOA, António. **História da Educação: percursos de uma disciplina**. Lisboa/Portugal. Universidade de Lisboa. Texto produzido em 1996. Acesso em 09 de julho de 2016. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3198/1/AP_1996_4_417.pdf

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre. V. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago, 2012.

Dados para contato:

Autor: Beatriz D'Agostin Donadel

E-mail: beatrizdonadel@yahoo.com.br

EXTENSÃO NO CURRÍCULO: ESTRATÉGIAS PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO DO IFSC

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

André Dala Possa¹

¹. Universidade de São Paulo (USP)

Resumo: Este artigo relata a pesquisa inicial sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) no processo de inclusão de atividades de extensão nos currículos de graduação. A iniciativa começou em 2015 e visa a atender a meta 12 do atual Plano Nacional de Educação. A obrigatoriedade curricular das atividades de extensão é, antes de tudo, uma oportunidade para conquistar educadores e estudantes ao movimento extensionista, à educação dialógica, transformadora e alinhada às demandas sociais. A triangulação metodológica envolve 22 *campi* espalhados pelo estado de Santa Catarina, 45 cursos, 1,1 mil educadores e 4,07 mil alunos.

Palavras-chave: Comunicação. Currículo. Extensão. Educação.

Introdução

A extensão universitária é uma atividade entendida no cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras como complementar aos processos de ensino e de pesquisa. Historicamente pode-se afirmar que a extensão ocupa lugar inferior ao da pesquisa e, certamente, ao do ensino. Essa constatação não é novidade para educadores e tão pouco para estudantes. Este cenário pode ser constatado pelo desconhecimento de alguns destes atores sociais sobre a existência da extensão ou das funções e conceitos desta atividade fim em suas universidades.

Se a observação livre de apanhados históricos permite perceber que o ensino e a pesquisa ocupam lugar de destaque na educação superior brasileira, a perspectiva discursiva denota outra realidade. Calcados no conceito de “indissociabilidade”, universidades e centros universitários investem páginas documentais em torno de um fenômeno que pode ser visto como mito: a união exitosa de atividades de ensino com a pesquisa e com a extensão. A frase “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” é utilizada repetidas vezes em documentos institucionais sem que necessariamente traga a semântica do fazer educacional desenvolvido na prática por

seus redatores. Essa problemática da homologia discursiva foi discutida por Possa, Araújo e Heberlê (2008) e ainda mantém-se bastante verificável.

Pondo de lado essa questão do discurso massivo da indissociabilidade, os casos de sucesso da integração de prática extensionista ao processo formativo de alunos brasileiros aparecem cada vez mais, desafiando instituições e profissionais da educação a atualizarem-se. Essas ações exitosas resultam de iniciativas próprias das instituições ou por meio de fomento externo (público e privado). Apesar dos avanços desde a Carta de Córdoba (1908), pode-se afirmar que no Brasil a extensão carece de maior investimento para se consolidar (DE MELO NETO, 2002).

Em termos de fomento, para exemplificar, desde 2008 existe um edital nacional de apoio à extensão que distribuiu, em 2015, orçamento na ordem de R\$ 19,2 milhões. Já para a pesquisa, no mesmo ano, somente considerando auxílio ao pesquisador, relatórios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) indicam repasse de R\$ 319,7 milhões. O aumento do fomento deverá ser percebido em paralelo à qualificação do trabalho extensionista, uma aposta do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) que batalhou para incluir a extensão nos currículos dos cursos superiores (DE DEUS, 2012).

Aqui faz-se necessárias algumas ponderações. A primeira refere-se à recente expansão do ensino superior e a segunda versa sobre a dificuldade que existe no cotidiano de universidades, docentes e pesquisadores ao entendimento de extensão enquanto pressuposto à pesquisa aplicada. Embora tenha sido encarada como utópica por diversos autores e correntes político-institucionais, a visão de o Ensino e a Pesquisa "serem" indissociáveis da Extensão tem se mostrado potencial à qualificação da educação nos Estados Unidos da América (EUA). No mesmo sentido, a não atualização da abordagem didática pela corrente dialógica e significativa tem sido apontada como justificativa para indicadores de fracasso da educação Espanhola (OECD, 2014).

Ainda no campo das nuances possíveis no cenário da curricularização de atividades de extensão no ensino superior brasileiro, que implica pragmaticamente numa mudança de abordagem didático-educacional, há de se apontar as mudanças recentes nas ecologias comunicativas, em transformações desde o advento da Internet (PASSARELLI, 2014; DI FELICE, 2012; PIREDDU, 2014). A descentração do livro impresso no universo cultural, a ubiquidade e mobilidade das tecnologias

digitais contemporâneas e as mudanças nos que pode ser chamado "prossumidor" e os novos processos e hábitos de literaciais digitais (UNESCO, MIL, p.28).

A aposta mais recente do Estado brasileiro para fomentar a extensão está no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), especificamente na meta 12. Esta prevê a inclusão de no mínimo dez por cento da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão. As IES começaram tais ajustes em 2015, esforços inéditos na maioria dos casos. O objetivo do movimento pode ser resumido em tirar o aluno da sala de aula tradicional e colocá-lo em vivências reais, desafiadoras e inventivas (YOUNG, 2007).

Por traz dessa abordagem pragmática de incluir atividades de extensão no currículo dos cursos superiores reside um desafio antigo de movimentos da rede extensionista brasileira: tornar realidade a aprendizagem dialógica e significativa tanto para os aprendizes e educadores quanto para a sociedade externa à IES – que se torna parte do movimento e recebe benesses vindas da ação (não mais discursiva) da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Desenvolvimento tecnológico \subset Desenvolvimento social

A extensão associada ao ensino e à pesquisa tem maior potencial transformador. Isso porque de forma orientada, alunos, professores e comunidade externa criam as condições mínimas necessárias à superação de problemas. Esse processo pode ser entendido como de pesquisa na medida em que a própria descoberta do que deve ser resolvido configura-se em prática que demanda método e técnicas científicas. Na continuidade dessa interpretação, tanto para identificar a demanda quanto para estudá-la e gerar solução, faz-se necessário o uso de conhecimentos trabalhados em sala de aula. O diálogo mútuo mediado pelos estudantes entre conhecimento, professor e comunidade externa materializa a extensão. Quando essas expectativas se alinham, há melhores condições daquela sociedade ao desenvolvimento social.

Por algum tempo falar em desenvolvimento social gerou dicotomias interpretativas entre pesquisadores e extensionistas. De um lado, pesquisadores resistiram em perceber que fazem extensão e, de outro, extensionistas tinham problemas em aceitar a pesquisa como princípio educativo. Acredita-se que muito desta confusão pode ser superada com a elucidação de que *desenvolvimento social*

não é concorrente nem impeditivo de *desenvolvimento tecnológico*. Para ratificar essa compreensão, analisa-se a proposta conceitual do economista Amartya Sen (2000).

A questão epistemológica do termo desenvolvimento passa por no mínimo dois olhares diferentes. Um primeiro privilegia mais os números deixando explícito que desenvolver é crescer, industrializar. O segundo conceito é mais amplo e em certa medida contrário ao primeiro, pois, a fundo acredita que é possível desenvolver uma sociedade sem, por exemplo, apenas industrializá-la. Este é o entendimento do economista indiano Amartya Sen (2000), Nobel de ciências econômicas em 1998. Para ele, o desenvolvimento deve ser pensado como um alargamento da liberdade do indivíduo diante de determinado grupo social. O autor defende que para o desenvolvimento se firmar é preciso excluir as fontes de privação de liberdade como “a pobreza e a tirania; a carência de oportunidades econômicas e a destituição social sistemática; a negligência dos serviços públicos e a intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos” (SEN, 2000, p. 18). Esse olhar empreendedor de desenvolvimento derruba aquela ideia primeira que relacionava o processo de desenvolvimento somente ao crescimento do Produto Interno Bruto²³ (PIB) e aumento das receitas individuais.

Em síntese, Sen (2000) expõe que desenvolvimento tecnológico está contido na expressão desenvolvimento social. Há, contudo, que se desenvolver uma visão mais social e menos econômica de desenvolvimento (mais sustentável), de forma a torna os atores do processo educacional mais ativos frente a programas e políticas públicas que tentam melhorar seus modos de vida. Nessa mesma ordem de raciocínio, De Oliveira (2002) avalia desenvolvimento como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social. “Desenvolver é gerar incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais

²³ Embora largamente utilizado, o PIB não é o mais indicado para avaliar questões desenvolvimentistas num determinado espaço. Essa crítica funda-se no fato de que quando há, por exemplo, um acidente aéreo ou uma catástrofe ambiental que modifique o estado da arte daquela localidade, o PIB aumenta por sua natureza matemática direta. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) cobriria esse equívoco, mas, este ainda analisa somente três frentes (saúde, educação e renda). Na atualidade iniciativas menos globais de indicadores tendem a ser mais adequadas, como o Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP) pelo espectro local de abrangência e pela possibilidade estatística de considerar variáveis próprias daquela população. A mesma crítica tem sido percebida nos indicadores educacionais, como o PISA. Há fundamentalmente nessas abordagens críticas as transformações da sociedade contemporânea, exploradas por HALL (2006), por exemplo.

como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras” (DE OLIVEIRA, 2002, p.11).

Extensão e a Rede Federal de EPCT

A extensão brasileira tem sido encarada recentemente por duas perspectivas, do ponto de vista do nível de formação ofertado. A primeira refere-se à consolidada *extensão universitária*, promovida majoritariamente por universidades e centros universitários. Contudo, desde 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), que transformou o CEFET-SC em IFSC, ganha espaço a segunda perspectiva, chamada de *extensão tecnológica*. Na extensão tecnológica há mais envolvimento de alunos do ensino profissional, dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Técnicos, Superiores de Tecnologia (CST), Bacharelados e Licenciaturas. Seguindo orientações do FORPROEX-Sul a maioria das instituições têm adotado a denominação sintética “extensão”, a qual contempla tanto os referenciais da perspectiva universitária quanto da tecnológica e têm como fim o desenvolvimento social, defendido no real e complexo sentido do termo, como visto acima.

O último senso da educação superior profissional, científica e tecnológica foi realizado em 1999, antes da expansão da Rede Federal de EPCT conhecida hoje como rede dos Institutos Federais. À época, o INEP identificou 2,8 milhões de matrículas e 100 mil professores. Há de se considerar que esse senso incluiu nos dados todas as escolas da federação e todos os níveis, inclusive o extinto “treinamento”. Logo, neste momento, não é possível encontrar um estudo completo que permita dizer a real oferta de educação profissional em seus diversos níveis e modalidades, nas escolas públicas e privadas, das esferas federais, estaduais e municipais; inclusive o Sistema S (Senai, Senac, Senar e Senat).

Desde 2008 a Rede Federal de EPCT está em implantação, com processos pedagógicos, administrativos e de gestão ainda não bem definidos. Alguns Institutos estão em estágios mais avançados de institucionalização, outros com dificuldades para se firmar enquanto opção de formação à sociedade. As realidades são variadas e distintas, as escolas técnicas mais antigas têm 106 anos de existência, mas trabalham agora para consolidar uma identidade organizacional que permite a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (antes eram apenas de ensino). Pesa ainda nesse

movimento, como um todo, a desvalorização nacional da formação técnica em relação às demais, cenário que os países europeus já superaram.

Em 2013, considerando o momento da economia nacional e a capilaridade conseguida pelos Institutos Federais, o Tribunal de Contas da União (TCU) auditou o trabalho da Rede EPCT, no período de 2004 a 2011. Neste recorte temporal a Rede EPCT atendeu 658.869 cidadãos. A principal questão suscitada pela investigação diz respeito aos indicadores de evasão, retenção e conclusão escolar.

Quadro 1 - Indicadores da educação profissional: evasão, retenção e conclusão (2004-2011)

Indicador	Médio integrado	Médio subsequente	Projeja médio	Licenciatura	Bacharelado	Tecnólogo
Evasão	6,4%	18,9%	24,0%	8,7%	4,0%	5,8%
Retenção	17%	35%	22%	43%	44%	37%
Conclusão	46,8%	31,4%	37,5%	25,4%	27,5%	42,7%

Fonte: Adaptado de TCU (2013).

Percebe-se que em alguns casos a porcentagem de concluintes beira os 50%. Uma outra observação possível é que a retenção (ou reprovação) é maior nos cursos que atendem jovens e adultos, assim como a evasão e a conclusão. A partir da publicação do relatório da auditoria, o TCU determinou que o MEC apresentasse plano de trabalho para combater os indicadores do Quadro 1. Desde então, a Rede EPCT realiza tentativas de mobilizações mais efetivas das áreas pedagógicas e de gestão em prol da compreensão das motivações que levam o estudante a desistir do curso ou reprovar - o objetivo dos exercícios coletivos é, portanto, definir estratégias de “permanência e êxito”.

Os dados acima são apresentados para localizar o local do IFSC dentro da Rede de EPCT, *corpus* do presente estudo. Verifica-se que a extensão pode ser encarada como uma estratégia à melhoria dos indicadores de permanência e êxito. Em 2015, conforme anuário estatístico, o IFSC realizou 32.07 mil matrículas, 4.07 mil em cursos superiores.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo é o primeiro da pesquisa em curso e tem o objetivo de relatar a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) no processo de inclusão de atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação. A iniciativa institucional visa a atender a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e localmente está iniciando. Apesar da tradição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT) com a extensão, o texto expõe que a obrigatoriedade curricular das atividades de extensão pode ser, antes de tudo, uma oportunidade para conquistar público ao movimento extensionista, que preza por uma educação mais dialógica, transformadora e alinhada às demandas sociais. O universo envolvido na pesquisa de observação é composto por 22 *campi* espalhados pelo estado de Santa Catarina com atuação em diferentes arranjos produtivos das seis mesorregiões catarinenses; 45 cursos de graduação; cerca de 1,1 mil educadores; e 4,07 mil graduandos.

Como parte da implantação dos dez por cento da carga horária de extensão nos currículos, há uma pesquisa desenvolvida por profissionais técnicos da área de extensão do IFSC que registra as diversas etapas, coleta percepções, aprimora metodologias e discute modelos exitosos noutras IES, para ao final gerar conhecimento novo sobre a temática.

A pesquisa ainda não possui conclusões e trabalha com objetivo geral, específico e hipóteses. O objetivo geral da pesquisa é relacionar o protagonismo estudantil em cursos de graduação com e sem atividades de extensão. Como objetivos específicos, (a) acompanhar graduandos no desenvolvimento de atividades de extensão, da concepção ao relatório final; (b) comparar o desempenho escolar de graduandos com e sem envolvimento em atividades de extensão; (c) analisar atuações docentes em cursos de graduação com e sem atividades de extensão no currículo. Algumas hipóteses, a saber: (a) os cursos das áreas eminentemente tecnológicas, como as engenharias, serão mais resistentes à curricularização da extensão; (b) parte dos educadores que ainda não fazem extensão carecem de formação específica para conhecer o básico desta atividade fim do IFSC; (c) os graduandos de cursos curricularizados terão formação mais humanizada e maior facilidade para a empregabilidade (formal e não-formal); (d) a obrigatoriedade curricular de componentes de extensão fortalecerá a atuação institucional como um

todo, colaborando no cumprimento da missão constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Para testar as hipóteses e produzir conhecimento, a pesquisa lança mão de uma triangulação metodológica: estudo de caso (curriculização da extensão no IFSC); pesquisa exploratória quantitativa (“mergulho” ao objeto empírico, com cruzamento de dados que subsidiem a atuação dos 22 campi); e pesquisa qualitativa (observação participante, entrevistas, grupos focais e leituras orientadas). A opção pela triangulação justifica-se pela complementaridade e maior aproximação do real. “A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 2010, p. 138).

Resultados e Discussão

Considerando que este texto busca relatar o processo de curricularização da extensão no IFSC, ao mesmo tempo em que ocorre, esta seção de resultados e discussão é intermediária e as nuances exploradas podem adquirir nova interpretação ao longo da execução das cinco estratégias listadas acima, que podem ser estendidas até 2024²⁴. Assim, não são apresentados resultados finais, outrossim como prevê a pesquisa educacional qualitativa, são expostas percepções iniciais (BARDIN, 2012; CEA D’ANCONA, 1998; LEMOS, 2013).

O processo de curricularização da extensão é coordenado pela Diretoria de Extensão, que fica localizada na Reitoria do IFSC, na capital Florianópolis. Um dos primeiros desafios da equipe de execução da curricularização reside justamente na comunicação dos envolvidos, considerando que nem todos os educadores têm atuação extensionista e, principalmente, que para “incluir no currículo” é necessário antes uma etapa reflexiva e administrativa de formação e revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A estratégia de curricularização da extensão no IFSC pode ser sintetizada nas seguintes etapas: (1) sensibilização para o potencial da extensão; (2) formação de extensionistas; (3) revisão dos PPC; (4) acompanhamento pedagógico e gestão do ensino integrado à pesquisa e à extensão; e (5) balanço social institucional e por curso curricularizado com programa de acompanhamento de egressos.

²⁴ Há pedido de criação de grupo de estudos para dar suporte e abarcar as produções resultantes.

Para centralizar a comunicação do processo de curricularização de atividades de extensão foi criado um *hotsite*²⁵.

Figura 1 – Página web para o processo de curricularização no IFSC



Fonte: Autores (2016, *online*).

A página virtual foi planejada para disponibilizar os textos básicos da área de extensão, compartilhar vídeos que exemplificam a atuação noutras universidades e institutos, permitir a interação entre os envolvidos do IFSC e de outras instituições, disseminar conceitos centrais da extensão em linguagem acessível e pragmática, apresentar o cronograma de atendimento da meta 12 do PNE 2014-2024 pelo IFSC e promover o acesso público dos projetos de cursos, ementas e atividades desenvolvidas nos 22 *campi*. Concomitante à página *web*, a instituição promoverá uma campanha de comunicação em redes sociais digitais com pílulas que reforcem os conceitos da extensão, destaquem as datas principais, divulguem eventos e publicações relacionadas.

Já em relação à formação de extensionistas, foi planejada a oferta de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) com 96 horas de duração, a distância, via plataforma *Moodle*. O curso será ofertado semestralmente para coordenadores de cursos superiores, educadores das coordenadorias pedagógicas, professores e alunos de todos os níveis de oferta educativa do IFSC (técnicos, superiores e pós-graduação). Ao final da formação os participantes apresentam uma proposta de

²⁵ <www.curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br>.

intervenção extensionista, que é elaborada com orientação ao longo das aulas. Além da curricularização, a formação de extensionistas apresenta e discute temas como empreendedorismo; empregabilidade; economia solidária; inovação social; *startup* e movimento empresa júnior.

Para a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), são realizadas reuniões de imersão em todos os 22 campi, com participação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos atuais 45 cursos envolvidos, coordenadorias pedagógicas e gestores locais. Há intenção de, mais tarde, envolver representantes da comunidade externa. Quanto ao acompanhamento pedagógico e gestão do ensino integrado à pesquisa e à extensão, há de se destacar a importância do trabalho de equipes multiprofissionais, como pedagogos, assistentes sociais, professores, gestores e líderes comunitários. Sinaliza-se para uma máxima possível na qualificação da extensão, o Instituto conquista seu espaço na medida em que se relaciona com o mercado local, em seu contexto geográfico. Criar, ofertar e manter cursos de graduação em cidades como São Lourenço do Oeste, São Carlos e Caçador exige da instituição um afino bastante coerente com as demandas locais, da indústria, do comércio, da agricultura e assim por diante. Daí a importância de pensar e rever o currículo a luz das realidades locais, garantindo a universalidade que o perfil do egresso exige.

Na esteira desta lógica do currículo intimamente alinhado ao contexto local sem perder de vista a formação que o grau superior confere, o papel da extensão é reforçado neste estudo de caso. Um graduado egresso que saiu do interior para estudar na capital tende a mover seu *know-how* para centros empregadores consolidados. O movimento de interiorização da oferta da educação superior desafia (pelo currículo) que a formação dê aos egressos subsídios inventivos para que estes busquem o desenvolvimento no seu próprio entorno, enfraquecendo movimentos de êxodo de gerações economicamente ativas. Como exemplo, pode-se citar o caso de Jaraguá do Sul com o curso de engenharia elétrica, de Itajaí com formação de pescadores, ou de Caçador com formação na área de plásticos. A mão de obra técnica qualificada nestes setores da economia dependeu por décadas da vinda de profissionais de outras cidades. Aos poucos a interiorização da educação vai reduzindo esses movimentos “migratórios”. Logo, fica clara a necessidade de constante avaliação e revisão dos currículos.

Por fim, espera-se em médio prazo a geração de balanço social institucional em cursos curricularizados com programa de acompanhamento de egressos, o que permitirá um comparativo da inserção social dos cursos superiores do IFSC antes e depois da obrigatoriedade de atividades de extensão. Hoje, sem atividades curriculares de extensão obrigatórias nos currículos, sabe-se que o envolvimento dos alunos do IFSC é de 28,7%. Um primeiro indicador comparativo que deverá surgir nesse sentido, em 2017, é o aumento de registro de projetos e programas de extensão do IFSC bom como da porcentagem de alunos envolvidos nestes, consequência da necessidade de oferta de atividades dessa natureza aos graduandos ao longo do curso.

Considerações Finais

Dadas às circunstâncias desta pesquisa, apresentadas anteriormente, em que pese de forma especial o ineditismo e a simultaneidade do que se pode chamar de campo, produção e divulgação científica, torna-se possível sinalizar algumas considerações parciais. A primeira delas é mais macro e se refere à iniciativa do Estado brasileiro em promover a inclusão de atividades de extensão nos cursos de graduação. Parece-nos que a meta, com origem talvez em obrigações de tratados internacionais, é factível, ousada e, por isso, tem potencial para romper o paradigma educacional que subjaz as práticas educativas nacionais. *A priori*, talvez os dez anos previstos não sejam suficientes para que todas as instituições atinjam os dez por cento, mas o movimento que o PNE 2014-2024 cria já pode ser considerado saudável à melhoria da qualidade da educação ofertada no País.

As primeiras ações do processo de curricularização da extensão no IFSC mostram que há no corpo docente e no quadro de gestores certa ansiedade por resolver a inclusão das atividades no currículo. Destaca-se que esse comportamento pode estar associado à homologia discursiva discutida anteriormente. Sendo os educadores de hoje oriundos das universidades de ontem, é compreensível que busquem dar conta da meta de forma imediata nos escritos documentais dos cursos. A opção pela sensibilização e formação busca desfazer esse imediatismo e ratificar que o currículo não pode ser confundido com a grade curricular. É, outrossim, o resultado jamais acabado da reflexão coletiva da oferta formativa a partir de determinado contexto geográfico. Resolver a inclusão de horas não é o cerne da questão, a transformação qualitativa esperada no PNE 2014-2024 será exitosa na

medida em que as práticas educacionais forem sendo modificadas a partir de princípios dialógicos, de aprendizagem significativa e solução de problemas reais.

Outra constatação *a priori* possível neste momento é que os educadores que já se envolveram com o processo em tela relatam um ganho bastante significativo de atualização contínua. São professores de educação profissional que estavam mais dedicados ao ensino e agora, por meio das atividades curriculares de extensão, estão tendo mais contato direto com o mundo do trabalho. Institucionalmente há a expectativa que essa prática aumentará a porcentagem da carga horária docente dedicada à extensão. Em 2015 foi registrada média de 1,65 horas semanais em atividades de extensão para as 40 horas totais semanais contratadas²⁶.

Por fim, o processo de curricularização da extensão em fase inicial deu condições para que o IFSC iniciasse a formatação de um programa de acompanhamento de egressos, ainda inexistente até 2015. A primeira ação deste programa refere-se a criação de um questionário eletrônico que busca traçar o perfil de ex-alunos do IFSC, permitindo que a instituição conheça a percepção de seu público estratégico após encerrada a formação.

Nos primeiros 60 dias em que o questionário de perfil de egressos ficou disponível foram recebidas 780 respostas. Quando questionados sobre terem participado de atividades de extensão durante seus cursos, 64,1% dos ex-alunos disseram “não”; 28,7% disseram “sim”; e 7,2% não souberam ou preferiram não responder. Esse dado já denota um indicador interessante a ser qualificado, quase que em consequência do anterior que trata da carga horária docente dedicada à extensão. O mesmo questionário traz outro dado relevante à extensão enquanto práticas educativa, criativa e inclusiva: 78,6% dos egressos do IFSC que responderam ao questionário trabalham no próprio município onde realizou o curso ou em município vizinho da cidade em que estudou. Esse indicador mostra a aderência da formação ofertada aos arranjos produtivos locais.

Ao passo que se qualifica a extensão com sensibilização, revisão de currículos e formações de extensionistas, mais estreita é a relação da IES com a comunidade externa. Acredita-se que a curricularização da extensão potencializará as condições favoráveis ao aumento do diálogo do IFSC com a comunidade externa. Ganham os educadores, com atualização contínua pelo contato com o mercado no fazer

²⁶ Conforme Plano Semestral de Atividades Docentes (PSAD/IFSC).

extensionistas; ganham os discentes, com formações superiores mais realistas, significativas e humanizadas; e, principalmente, ganha a sociedade, com qualificação dos processos e produtos, melhoria da qualidade de vida, crescimento econômico, atenção à sustentabilidade e ao desenvolvimento social. Rompem-se as barreiras de privação de liberdade, como defende Amartya Sen (2000).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.

BRASIL. LEI. 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**, 2014.

D'ANCONA, Cea; D'ANCONA, María Angeles Cea. **Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social**. Síntesis, 1998.

DE DEUS, Sandra. Extensão universitária e cidadania: desconstruindo para construir. + **E**, v. 1, n. 2, p. 28-31, 2012.

DE MELO NETO, José Francisco. Extensão Universitária: bases ontológicas. **Extensão universitária: diálogos populares**, p. 13, 2002.

DE OLIVEIRA, Gilson Batista. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista FAE, Curitiba**, v. 5, n. 2, p. 37-48, 2002.

DI FELICE, M.; TORRES, J. C.; YANAZE, L. K. H.; **Redes digitais e sustentabilidade**: as interações com o meio ambiente na era da informação. São Paulo: Annablume, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tupy Kurumin, 2006.

LEMOS, A. **A Comunicação das Coisas**: Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

OECD (2014), **PISA 2012 Results**: Executive Summary Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PASSARELLI, B.; Azevedo, J. (orgs.). **Atores em rede**: olhares luso-brasileiros. São Paulo: Editora Senac SP, 2010.

PASSARELLI, Brasilina; RIBEIRO, Fernanda; OLIVEIRA, Lídia; MEALHA, Óscar. Identidade conceitual e cruzamentos disciplinares. In: PASSARELLI, Brasilina; SILVA, Armando M.; RAMOS, Fernando (orgs.). **e-Infocomunicação**: estratégias e aplicações. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, v. 8, n. 1, p. 159-178, 2014.

PIREDDU, M. **Social learning**: Le forme comunicative dell' apprendimento. Milão: Guerini scientifica, 2014.

POSSA, André; ARAÚJO, Thiago Bergmann; HEBERLÊ, Antônio. Homologia nos discursos sobre extensão universitária no RS. In: **Artigo. Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação-XXXI Congresso de Ciências da Comunicação. Rio Grande do Norte: UFRN. 2008.**

SEN, Amartya; MENDES, Ricardo Doninelli. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TCU, Tribunal de Contas da União. Relatório do Acórdão 506/2013. Auditoria Operacional. Fiscalização de Orientação Centralizada. **Rede Federal de Educação Profissional**. 2013. Disponível em: < <http://portal2.tcu.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

UNESCO, **Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies**. Published in 2013 by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Instituição de fomento: Universidade de São Paulo (USP).

Dados para contato:

Autor: André Dala Possa

E-mail: andredalapossa@gmail.com

FILOSOFIA COM CRIANÇAS: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS OLHARES

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Alex Sander da Silva¹; Aline Costa Rocha¹; Diandra Zuchinali¹; Jéferson Luís de Azeredo²; Keven Ronsane¹

1. UNESC 2. UNIBAVE/UNESC

Resumo: Este trabalho é o resumo da pesquisa feita a partir do grupo de extensão “Filosofia com crianças”, uma parceria UNESC e Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. O que se segue, é a síntese de pesquisas, que possibilitaram pensar uma prática escolar, na construção de um currículo mais flexível e atualizado. Há três partes aqui; primeiramente, apresenta-se uma visão mais histórica da filosofia para crianças, enfatizando a recente história; Em seguida, a definição da realidade escolar e curricular que temos hoje, a partir de documentos e descrição objetiva. Por fim, o que queremos quando falamos de filosofia COM crianças.

Palavras-chave: Filosofia. Crianças. Currículo. Escola.

Introdução

A relação que historicamente foi produzida entre a filosofia e a escola é conturbada e merece ser problematizada. Em muitos contextos, entre idas e vindas no currículo, entre ser uma discussão pertinente às escolas e ser excluída por ser um “estorvo” a filosofia busca ser clara em sua relação e função, se assim pode-se pensar. O trabalho aqui, apresenta um panorama que o grupo de extensão levantou em pesquisa, para se entender o que consolida ou exclui a filosofia dos currículos, isso numa visão mais histórica, para que os fatos, colocados no platô possam ser balizados pelo ideal de homem e sociedade que se pressupõe. Para isso, a história da filosofia no espaço escolar, gera a responsabilidade de ir ao encontro da criança, disponibilizando uma abertura a si mesma, numa autocrítica e uma criança que possa ser agente de transformação.

A partir disso, não se defende aqui mais do que se contextualiza, subentendendo que a filosofia flexibiliza o currículo, abrindo-o a uma transformação positiva. Mas o pilar de defesa, se mostra pertinente a partir da ideia de inserir a criança no processo, não como espectadora, mas responsável, ativa. Por isso da mudança das palavras “para” e “com”, que está no título deste trabalho: “Filosofia

COM crianças”, e não PARA crianças. Portanto, o que essa pesquisa possibilita pensar é na importância e a possibilidade de Filosofia COM crianças. O exercício do pensamento, também com um olhar filosófico, enfatiza a integralidade da e na formação, bem como a ampliação do autoconhecimento e amadurecimento interpessoal, ou seja, o exercício do pensamento pela perspectiva filosófica, buscando-se a construção de significados que resultam no cuidado e na criatividade.

Definição da realidade escolar e curricular que temos hoje: uma leitura a partir dos documentos e descrição objetiva

Há um inconstante movimento não linear dos projetos e reformas educativas no Brasil, constituintes curriculares que são ora humanistas ou ora cientificistas, e nestas reformas, igualmente há uma grande oscilação da Filosofia, que por vezes teve destaque acentuado como no período colonial, ou ao contrário, quase “apagada” como na época da ditadura militar.

Os cenários, que são formados também por políticas públicas, produtos do processo histórico social, bem como discussões de esfera privada, grupos de pesquisa, eventos específicos e produção escrita, fundam historicamente a Educação de um modo geral, como um lugar marcado pela dualidade estrutural²⁷ da educação brasileira. Procura-se neste tópico, recuperar tempos e espaços que marcam o percurso da Filosofia no Brasil, historicizando e contextualizando o lugar e a ausência dessa disciplina nas propostas educacionais, do período colonial a contemporaneidade, identificando mudanças e permanências nesta trajetória. Para tal, as bases utilizadas foram especialmente obras de: Maria Teresa Cartolano (1985), João Cruz Costa (1959), Dermeval Saviani (1997), Antonio Paim, Joaquim Ferreira Gomes (1982) e Paulo Ghirardelli Jr.

Um possível começo, a vinda dos jesuítas...

O espaço educacional brasileiro se deve inicialmente aos jesuítas por sua presença no início da colonização que, além da formação religiosa (conversão dos gentios) e do letramento, trouxeram o ensino de filosofia (comum em sua formação

²⁷ A dualidade estrutural aqui, se refere as duas grandes estruturas onde há a possibilidade da filosofia se fazer “presente” nos currículos escolares, de forma transversal em que é contemplada em forma de projetos e ou temas desenvolvidos por outras áreas, e ou, disciplinar, onde se estabelece um mesmo valor de tempo e lugar como outras disciplinas já incluídas no currículo.

desde o período escolástico), que segundo Moser (2008, p. 77) eram “famosos pelo empenho em institucionalizar o colégio, como local por excelência, de formação religiosa, intelectual e moral das crianças e dos jovens”.

Cartolano (1985, p. 74) afirma que o ensino de filosofia presente na história da educação brasileira foi “um ensino centrado em conteúdos acadêmicos e enciclopédicos que primavam por cindir a teoria da prática social”, a preocupação estava longe de ser uma reflexão autônoma, em que é possível a criação, bem como críticas, ao contrário, prendia-se a uma formação apenas histórica, sem preocupações a não ser conteudistas.

Essa referência encontra continuidade em outras pesquisas, como em Oliveira (1997), Souza (1992) e Pereira (1995), pesquisadores que refazem o trajeto do ensino de filosofia, desde os jesuítas, salientando muitas vezes “o caráter abstrato, formal, erudito, especulativo e desvinculado da realidade e que, a partir de então, irá marcar profundamente a prática dessa disciplina” (PEREIRA, 1995, p. 31), pois era baseado quase que exclusivamente em Aristóteles e São Tomás (LEITE, 1949), cuidando-se assim para não desviar os “filósofos” de nenhum dogma católico.

Concepção essa hierarquizada e traduzida com um grande rigor aos professores de Filosofia, pois “se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1984, p. 210), sendo esta a 15ª regra do Ratio Studiorum.

Os jesuítas, enviados com funções específicas, já se encontravam, numa época em que Igreja Católica e Estado, se configuram em uma única figura de poder controlador, comandados pelos padres José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, figurados como orientadores educacionais e religiosos da colônia.

A educação visava viabilizar a construção dos mecanismos e meios de exploração, dividindo-se em preparação da elite e catequese, como também instrução moral e religiosa para o nativo, conforme o historicamente documentado⁴ na primeira estrutura educacional jesuíta.

Percebe-se neste modelo pedagógico o receio que havia na época com relação à abertura para o pensamento reflexivo, configurando um ambiente escolar bastante conservador, na medida em que buscava justificar e sedimentar o sentimento religioso e o conhecimento, baseados na tradição Europeia-romana.

Uma reforma

Na Reforma Pombalina houve um novo marco para a Filosofia, configurando uma ruptura na trajetória do ensino da disciplina de Filosofia no Brasil, trazendo escolas de outras ordens religiosas; beneditinas, carmelitas e franciscanas. O ilustre ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como marquês de Pombal, volta à colônia a uma economia de concentração do poder real, como também, numa proposta de modernização da cultura portuguesa. Para tanto, reforçando o Pacto Colonial, iniciando uma tentativa de transformação no século XVII com as Reformas Pombalinas.

Assim, Pombal começa a industrializar Portugal (CUNHA, 1980, p. 50), decretando altos impostos sobre os produtos importados; fundou a Companhia dos Vinhos D'ouro, que monopolizou o comércio dos vinhos em Portugal, depreciando a nobreza que fabricava vinhos em suas reservas. Incentivou a produção agrícola e a construção naval. Acabou com a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos.

Entretanto, o ato mais conhecido e importante para nós em questão, de suas ações reformadoras, é a expulsão dos jesuítas de Portugal e de também de seus domínios, condenando a Companhia de Jesus um Estado dentro de outro Estado e como tal altamente permissiva para a Corte. Em 1757, um atentado contra D. José I, deu-se como motivo fulcral para que Pombal expulsasse os jesuítas sob alegação de cumplicidade.

A preocupação básica era de formar o perfeito nobre, simplificando os estudos, abreviando o tempo do aprendizado de latim, facilitando os estudos para o ingresso nos cursos superiores, além de propiciar o aprimoramento da língua portuguesa, diversificar o conteúdo, incluir a natureza científica e torná-los mais práticos.

Nesta “reforma geral” do ensino, a Filosofia não mais assumiria uma posição privilegiada em relação a outros campos do saber, mantendo-se agora apenas como caráter introdutório aos cursos de Medicina, Teologia, Direito e Cânones. A Faculdade de Filosofia se apresenta somente com o status: “(...) de ensino das ciências naturais” (CUNHA, 1980, p. 50).

Como resultado central, teve-se a tentativa de manter a continuidade de um trabalho pedagógico interrompido pela expulsão dos jesuítas. A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal e conseqüentemente por Portugal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também as suas colônias. Assim sendo,

as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Se apenas uma minoria tinha acesso à educação formal, a partir da reforma pombalina esse acesso diminuiu ainda mais. Os jesuítas deixaram um vazio, configurando uma ruptura na trajetória do ensino da disciplina Filosofia no Brasil.

A vinda da família real

Outro período que reconfigurou o cenário da Filosofia, foi marcado pela vinda da Família Real, com perspectivas que destacavam as ciências e as tecnologias, fazendo a filosofia oscilar entre currículos humanistas e cientificistas, dependendo do movimento reformista.

Em 1837, a disciplina Filosofia figurava na grade curricular do Colégio de Pedro II, dirigido para a Instrução Secundária e que, visava à formação clássica e integral com ênfase para a literatura e as letras clássicas (DORIA, 1997).

Observa-se que na proposta pedagógica dessa Instituição a Filosofia possuía um lugar especial. Entretanto, este currículo sofreu 14 modificações até o final do Império, passando por diferentes reformas, expressando um movimento pendular, ora predominando tendências científicas, ora com ênfases humanísticas. A reforma de Couto Ferraz (1854), por exemplo, criou uma divisão interna: os estudos de 1ª classe com ênfase nas matérias científicas, e os estudos de 2ª classe com feição humanística e literária e presença da filosofia, racional e moral (HAIDAR, 1972; MASSUNAGA, 1989).

Em 1870, sob a influência da entrada do positivismo, no Brasil, ocorre a reforma Paulino de Souza, em que novamente, no currículo, a ênfase maior é para as Ciências em detrimento das humanidades, embora o ensino da Filosofia permanecesse em duas séries, no 6º e 7º anos.

Em 1878, com a reforma Leôncio de Carvalho a valorização do ensino das Ciências foi maior, ocorrendo a criação de bem montados “gabinetes” para o ensino da Física, Química e História Natural, reduzindo-se assim o ensino da Filosofia, somente ao 7º ano (Idem).

Observa-se que, em 1881, no Colégio de Pedro II o Curso de Filosofia estava reduzido a 6º e 7º séries (DORIA, 1997).

Contudo, a despeito dos problemas educacionais que perpassaram pelo país, é importante destacar que o ensino de Filosofia esteve presente na educação brasileira, tanto no período colonial quanto no imperial, conforme aponta Alves (2000), mas, em caráter propedêutico ao ensino superior, sobretudo, para os cursos de Teologia e os cursos de Direito.

Uma marca positivista é sentida no Decreto Republicano de 1890, que alterou o currículo do Ginásio Nacional (o antigo Colégio Pedro II), em que a distribuição das disciplinas nas séries acompanhava a hierarquia das ciências, propostas por Comte. Conforme Cartolano (1985), pela primeira vez, a Filosofia é retirada do currículo, o que não ocorria desde a colônia.

Assim, as várias reformas de ensino empreendidas desde Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925) revelam esse embate: a Filosofia ora era incluída, ora excluída do currículo, conforme as tendências dos administradores, isso até o governo de Getúlio Vargas, em que a reforma de Gustavo Capanema colocou a Filosofia como obrigatória no currículo.

Novo governo

Entre as várias reformas do novo governo, duas se destacaram no campo educacional: Francisco Campos (1931), enquanto Ministro da Educação, efetuou a Reforma do Ensino (Decreto nº. 19.890 e as Leis Orgânicas da Educação, de 1942-1946), também chamadas de Reforma Capanema. As alterações feitas, tanto nos níveis de ensino quanto nos currículos, deixam clara a manutenção do elitismo das fases anteriores.

A Filosofia, nesse contexto da Reforma, passou a compor o ciclo complementar como Lógica, juntamente com a Psicologia, para os cursos que preparavam candidatos aos cursos de medicina, odontologia e farmácia, engenharia, arquitetura e direito, sendo que para estes últimos era incluída a História da Filosofia.

A Reforma de Gustavo Capanema, implantada durante o período ditatorial do Estado Novo, manteve o “enciclopedismo” e o “elitismo” anteriores.

Conforme Souza (1992), essa progressiva anulação da Filosofia, partindo da sua presença indefinida em vários momentos, acaba por transformar-se em exclusão dos currículos das escolas públicas da União. Prevalece assim, desde o contexto colonial de uma filosofia “controlada”, uma concepção da Filosofia como um campo do conhecimento com acesso ainda restrito.

Esta estrutura perdurou até o golpe de estado de 1964, que, como nos lembra Paim (1984), foi um dos períodos mais sombrios da História do Brasil. Este golpe levou ao poder militares representantes das forças mais conservadoras do país, com a justificativa de proteger a ordem socioeconômica das ameaças de agentes comunistas pretensamente infiltrados no governo do presidente João Goulart.

No período militar, de 1964 a 1985, a Filosofia foi como que proscrita, em que pese o esforço de muitos indivíduos e de algumas instituições, através de expedientes criativos, em exercitá-la, mesmo com os riscos inerentes àquela situação antidemocrática.

Os currículos foram depurados das disciplinas que pudessem veicular ideias e posturas críticas contestatórias. Sendo a Filosofia uma disciplina voltada para a discussão crítica de ideias, de reflexões sobre teorias e conceitos, ganhou de imediato, a aversão dos ideólogos do poder e a sua exclusão era tida como uma necessidade, em nome da “Segurança Nacional”.

Ditadura

Nesse contexto de rigidez e direcionamento unilateral, a Filosofia era tida como perigosa e, face à sua associação com o pensamento crítico e com ideias transformadoras da realidade, foi tida como de caráter “subversivo” e nesse caso dispensável (HORN, 2000).

Retomando a história recente da educação sistemática, percebemos que a partir da implantação da lei 5.692/71 resultante do processo de transformação estrutural da educação brasileira, as disciplinas ligadas as Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia e Psicologia, deram lugar pela imposição da lei às disciplinas OSPB e Educação Moral e Cívica nos currículos de 2º grau. Denunciando estes processos e seus propósitos assim expressa-se o professor Nielson Neto, [...] descaracterização da Filosofia, Sociologia e Psicologia (...) foram as principais consequências desta equivocada lei 5.692/71, além de garantir a consolidação da EMC e OSPB. Estas duas “disciplinas” de caráter ideológico são obrigatórias e servem de sustentáculo do Regime Militar instaurado em 1964, pois que, entre outras finalidades, fazem propaganda do regime de exceção.

Só com o Parecer nº. 7.044/82, do Conselho Federal de Educação, abriu novamente as possibilidades para a volta da Filosofia nas escolas, embora tal retorno tenha se dado com um espaço mínimo, localizada no núcleo diversificado do currículo.

Em 1996, o art. 36, §1º inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), determina que, ao final do Ensino Médio, o estudante deverá “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da Filosofia neste nível de ensino. Entretanto, a LDB nº. 9.394/96 desencadeou algumas dificuldades para os educadores por sua ambiguidade, pois não delibera a obrigatoriedade, ela dá a liberdade de opção por ter ou não a disciplina Filosofia no Ensino Médio, e nos PCNs, particularmente na Parte IV (Ciências Humanas e suas Tecnologias), ao tratar dos Conhecimentos de Filosofia, deixando explícita a organização do currículo por áreas de conhecimento, optando a escola por fazer um recorte das áreas em subdivisões disciplinares; entretanto, à Filosofia, enfatiza-se só a competência para promover as condições indispensáveis para a formação da cidadania, elencando competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia.

E em 24 de junho de 2003 é que teve lugar uma audiência pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia ao currículo do Ensino Médio, realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. E em agosto de 2006, porém, o panorama mudou significativamente, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma Resolução que determinou que no prazo de um ano (até o final de 2007), as escolas que operam com currículos disciplinares deveriam introduzir disciplinas de Filosofia e Sociologia; assim, a Filosofia torna-se obrigatória, com caráter disciplinar. Para essa nova mudança, são produzidas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Conhecimentos de Filosofia (2006), com uma proposta reconfigurada, apresentando uma estrutura didática e metodológica novas para a prática no Ensino Médio.

Uma visão histórica da filosofia para crianças

Matthew Lipman (nascido em 1923) foi um filósofo especialista em Lógica e Teoria do Conhecimento, onde as lecionou na Universidade de Colúmbia – New York. Nos anos 60, inserido nas revoltas estudantis em que passava a Universidade de Colúmbia, concluiu que as situações de conflitos só aumentavam porque estudantes e professores pensavam “da mesma forma”, pois foram formados numa mesma estrutura matricial escolar, ou seja, não se via para além do que todos foram formados, assim, “não tínhamos recebido uma Educação boa” (1998, p. 21-22) Matthew Lipman

percebeu que o raciocínio havia lacunas lógicas, com boa memória, alto grau para repetições, mas com dificuldades para criar e se adequar a realidade.

Kohan e Wuensch (1998), afirmam que a relação com a lógica ainda se dava exclusivamente na universidade, a filosofia ainda é estabelecida neste formal e consagrado espaço acadêmico, o que pode ter levado Lipman a iniciar sua problematização ao ensino (especialmente ligado aos espaços escolares) e a forma como ele era ensinado.

Um segundo ponto para a problematização de Lipman se deu quando ele percebeu que haviam inúmeras dificuldades na formação escolar dada por um professor às crianças com deficiências específicas para a leitura. O que o fez pensar numa inclusão da lógica já nos primeiros anos de formação escolar, que para ele “abriria” a perspectiva sobre o mundo e sobre si mesmas. Essa “nova” prática pode ser percebida pelos professores que a utilizavam, amigos de Lipman, além de enfatizarem que as crianças mantinham constante interesse e “energia” para aprender, o que podemos chamar hoje de “esponja”; O que também reforça a ideia de que crianças e filosofia estão uma para outra pela unidas pelo exercício da pergunta, da pesquisa, da curiosidade, como diz Lipman, “só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característico da experiência cotidiana da criança” (LIPMAN, 1999, p. 24).

Numa posterior conclusão, Lipman afirma que se existe essa disposição, o que nos cabe é criar o espaço para tal. Foi daí que se pode perceber a necessidade de se articular uma estratégia que pudesse conciliar elementos da filosofia, a criança e a educação. As crianças já conversam, mas é a qualificação de um espaço que garantirá uma eficácia e sistematização capazes de transformar os sujeitos envolvidos.

Um elemento posto no processo que está sendo citado, segundo Wuensch (2000), é a ironia. Na tentativa de superação da memorização como fim, e transmissão de informação, muitas vezes sem sentido e descontextualizada, o programa de Filosofia para Criança se mostrava novo, pois trabalhava com elementos da filosofia que pudessem construir uma educação que ensinasse a pensar, com suas respectivas e elegidas características para esse programa: reflexão, crítica, criatividade e ponderamento.

Para o programa ser aceito foi necessária uma apresentação de currículo e metodologia, que sustentasse essa base conceitual que se estava querendo. Uma

prática, ainda mais no coletivo, só pode ser pensada numa metodologia eficaz e num currículo como orientação clara e sistematizada.

Como salienta Mariethe Martins (2010), em sua dissertação de mestrado sobre “Filosofia para crianças: um caminho para o resgate de valores na escola e na família?”:

O pensar reflexivo se refere ao pensamento contemplativo, voltado para si mesmo interrogando a si mesmo. A crítica se dá quando se investiga uma afirmação para conhecer sua legitimidade. A criatividade acontece no momento que a pessoa se lança em algo novo que poderá ser a resposta de um problema ou uma sugestão, ou seja, a própria pessoa vai criando respostas para as situações apresentadas a ela. Ele é ponderado no sentido da auto correção, sempre analisando os problemas colocados.

O problema de inserir no currículo a disciplina de Filosofia, ia de encontro a história mais recente, que só apresentava a discussão em currículos universitários. Romper com essa “tradição” educacional parecei ser um forte desafio a Lipman.

Paralelo a esse problema, a linguagem deveria ser repensada. A filosofia, como outros conhecimentos, quando se torna elaborada, produz uma linguagem de difícil entendimento, e sem uma alfabetização de termos e contextos uma leitura inicial se mostraria infértil. Como resolver esse problema?

Na busca dessa solução já que não havia uma tradição educacional Nos níveis escolares que aplicasse Filosofia (esta disciplina só aparecia no currículo das universidades) Lipman escrevia “novelas filosóficas” possibilitando que os jovens e as crianças tenham “fios da meada” significativos para suas vidas, ou seja, os temas filosóficos (CASTRO, 2002, p.14-15).

Para resumir os problemas metodológicos, Lipman agregou as Novelas Filosófica o que ele chamou de “Comunidades de Investigação”, em que era possível desenvolver uma habilidade cognitiva especialmente a de formação de conceitos. A estrutura da Comunidade seria o questionamento e a meta de elevar o raciocínio.

Nessa Comunidade o professor passa a ser coordenador dos esforços, organizando os membros a interagirem e movimentarem o pensamento.

Lipman atua com as crianças primeiramente em New York, onde realiza o ensino com base nos filósofos Sócrates, Vygotsky, Pierce, entre outros. Seu reconhecido trabalho foi prestigiado numa premiação da UNESCO em 72. Participou de diversas universidades, apresentando a Comunidade de Investigação. Na

Universidade de Montclair, conhece uma apoiadora que continuará e ampliará seus estudos, Ann Margareth Sharp, no qual fundam em 74, o Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças, o IAPC (sigla em inglês). Hoje o programa conta com mais de 30 países de implantação, além de ramificações desta discussão, como é o caso da “Filosofia COM Crianças”, que está sendo implantada no Município de Criciúma.

Filosofia para crianças: caso brasileiro

A filosofia para criança chegou ao Brasil através de Catherine Young Silva aproximadamente em 1984. Ela estudou no mestrado os materiais de Lipman, e com autorização, utiliza-os para traduzir e fazer adaptações, além de investir na formação de professores. A partir deste trabalho, duas escolas particulares de São Paulo iniciaram o programa, que utilizava traduções ainda incompletas.

Um tempo depois, o professor Marcos Lorieri iniciou os trabalhos na zona leste de São Paulo, e em 85, já havia sido criado o Centro Brasileiro de Filosofia para criança (CBFC), entidade civil sem fins lucrativos, que tinha como meta tradução dos materiais e divulgação do programa, além da formação de professores nas escolas.

Lipman participou de Congressos no Brasil, proferindo conferências e divulgando, não só em São Paulo, mas também no Paraná, Santa Catarina, Minas e outros estados, o programa de Filosofia para Criança.

Segundo Wuensch (1998), no Brasil, o programa era visto de duas formas, a primeira mais teórica, que exigia uma revisitação das definições clássicas de crianças, da relação delas com a filosofia e da própria concepção de filósofo. Numa segunda forma, era efetivar a proposta numa sala de aula, a partir de vivências e acompanhamentos.

Catherine Young Silva e Marcos Lorieri estabeleceram uma série de encontros para se pensar a prática e a realidade das escolas públicas, e em 84, com o CBFC iniciaram o trabalho de elaboração mais detalhada da proposta. Em 1992 mais de quarenta escolas em São Paulo já estavam com o projeto, utilizando o material didático de Lipman as Novelas Filosóficas.

A partir disso, escolas particulares iniciaram os trabalhos de Filosofia Para Crianças, fortalecendo o programa, disseminando-o em várias regiões do país.

Filosofia com crianças”, e não para crianças

E é na atividade filosófica com crianças que estaremos transformando a sala de aula em um “espaço de investigação”. Deste modo, entendemos que um dos pilares é o DIÁLOGO, não como estratégia educacional, mas como um princípio educativo em que os alunos são instigados à participação. Sendo assim, há a exigência de uma nova perspectiva por parte dos professores, os quais deverão ser estimuladores da dimensão dialógica. Com a prática dialógica novas descobertas são feitas, o reconhecimento do outro, a capacidade de pensar por si. Enfim, no diálogo com as crianças há oportunidade de problematizar acerca das situações do cotidiano.

Muito se tem pensado acerca de alguns aspectos que poderiam no processo formativo das crianças, contribuir para a formação de um indivíduo mais crítico e criativo no modo como se relaciona com as situações do dia-a-dia. Uma das condições para o exercício filosófico pode ser identificada com a inquietação, que em grande medida possibilita o questionamento. Deste modo, pode-se identificar quanto o questionar pode fazer parte do cotidiano da criança, embora muitas vezes, enquanto um aspecto ingênuo, pois a criança sempre se pergunta em função de querer saber algo que desconhece, ela de certo modo está num momento de constituição de significados e sentidos das experimentações que realiza tanto na escola quanto em outros espaços e tempos. Que está o segundo pilar deste projeto, a PROBLEMATIZAÇÃO.

Dos dois pilares citados, surge o terceiro, a CRIAÇÃO. Entendemos que a filosofia tem um papel criador, não pragmático-utilitarista, condicionado por maquinários ideológicos específicos, mas nascidos de reflexões e autonomia, que geram sujeitos capazes de olhar o mundo e agir positivamente sobre ele. As crianças serão convidadas e atuar no meio ambiente, estando com a “mão-na-massa” nas questões que as envolvem direta e indiretamente. Criança não é o futuro do país, mas é sim o presente, pois tem seu papel, sua importância no tempo presente, e não só no amanhã, elas existem no hoje.

Assim, vemos que é importante, as atividades filosóficas específicas que potencializam o pensar filosófico das crianças, indicando portanto, a necessidade de implementar no ensino conteúdos/temas de filosofia no Ensino Fundamental, visando desenvolver a compreensão de que também as crianças têm potencial para realizar questionamentos filosóficos que tenham uma dimensão relacionada com as suas experiências.

Referências

BRASIL. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999b.

_____. **Projeto de Lei, 2003**. Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia**. Brasília. Mai. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Filosofia. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. Vol. 3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília. Agosto de 2006b.

CASTRO, Eder & OLIVEIRA, Paula Ramos (Orgs). **Educando para o pensar**. São Paulo: Ed. Tomson Learning, 2002.

CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

COSTA, João C. **Panorama da história da Filosofia no Brasil**. Editora Cultrix, São Paulo. 1959.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade temporã: o Ensino Superior da colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DORIA, Escragnoille. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. 2 ed. Brasília: INEP, 1997.

GOMES, Joaquim F. **O Marquês de Pombal e as reformas do ensino**. Coimbra, Livraria Almedina, 1982.

Haidar, M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo, Grijaldo/EDUSP. 1972.

HORN, Geraldo B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio**: Análise e Proposição a partir da Experiência Paranaense. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo - Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

KOHAN, Walter & Wuenscsh, Ana Miriam. **Filosofia para Crianças**: A tentativa pioneira de Matthew Lipman. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1949.

MARTINS, Mariethe de Azevedo. Dissertação de Mestrado em Educação. **Filosofia para crianças: um caminho para o resgate de valores na escola e na família?** São Gonçalo, 2010 Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

MASSUNAGA, Magda. **O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930- 1961**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1989.

MOSER, Giancarlo. **História da educação**. Indaial: Asselvi, 2008.

OLIVEIRA, Regina T. C. **A LDB e o contexto nacional**: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos 1988 – 1996. 1997. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PAIM, A. **O ensino da Filosofia posterior à criação do Curso Superior de Filosofia no Brasil desde a Colônia**, Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1367.pdf>. Acesso em 15 mar. 2016.

PEREIRA, Francisco D. **Filosofia e problematização da concepção pragmática da realidade no ensino média noturno; uma abordagem a partir das buscas, valores e concepções de mundo dos alunos**. São Paulo: PUC/SP, 1995. Dissertação de mestrado - Programa Supervisão e Currículo.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2 ed. Campinas, Autores Associados. 1997.

SOUZA, Sonia Maria R. **Por que Filosofia? Uma abordagem histórico didática do Ensino de Filosofia no 2º grau**. Tese (Doutorado), São Paulo: FEUSP, 1992.

Instituição de fomento: UNESCO – PROPEX – UNAHCE

Dados para contato:

Autor: Jéferson Luís de Azeredo

E-mail: jeferson@unesco.net

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AÇÃO QUE TRANSFORMA E CRIA NOVAS PERSPECTIVAS DO APRENDER E ENSINAR

Criatividade e inovação no ensino

Maria José da Silva Moraes¹; Maria José de Pinho²

^{1; 2} **Universidade Federal do Tocantins (UFT)**

Resumo: Este artigo apresenta os indícios de criatividade da formação continuada de professores da Escola Daniel Batista, identificada a partir dos indicadores: Liderança estimulante e criativa; Professorado criativo; Criatividade como valor; Visão transdisciplinar e transformadora do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie). A pesquisa fundamentou-se metodologicamente no enfoque qualitativo exploratório e no estudo de caso; e utilizou como procedimentos de coleta de dados: a pesquisa documental, a observação direta, o questionário Vadecrie e entrevistas semiestruturadas. Conclui-se que a formação continuada no âmbito escolar contribui com uma prática criativa e transformadora das realidades educacionais.

Palavras-chave: Criatividade. Formação continuada. Indicadores Vadecrie.

Introdução

Na sociedade atual são muitos os desafios enfrentados pela educação brasileira. No âmbito escolar não é diferente, ele necessita de alterações tanto no espaço físico quanto nas práticas escolares e isso requer transformações das realidades educacionais e, principalmente, pessoas capazes de enfrentar os desafios da atualidade na busca de novas ideias, ampliando essas realidades em benefício do bem individual e coletivo (TORRE, 2005), bem como um processo de conscientização progressiva, de constante desenvolvimento e persistência na investigação como fonte de novos conhecimentos para o exercício docente.

Nesse viés, Nóvoa (1992) percebe o espaço de formação e o exercício docente como entrelaçado de uma mesma rede, define que a formação continuada de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo em que trabalhar e formar não são atividades distintas. Falar em formação docente é falar em investimento nos projetos e nas ações no âmbito escolar.

A partir dessa visão formativa explicitada por Nóvoa (1992), faz-se necessário evidenciar a motivação para o desenvolvimento de estudos a respeito dessa temática

— a qual se justifica pela relevância da prática criativa no processo de formação de professores e ainda por minhas experiências como docente dos anos iniciais do ensino fundamental.

Acreditamos que a formação do professor seja indispensável para haver constantes mudanças em suas demandas atuais e futuras, uma vez que as discussões são lócus de crescimento mútuo. Nesse sentido, concordamos com Souza e Silva (2015) quando afirmam que a criatividade desenvolvida nas ações pedagógicas do professor possibilita uma aprendizagem significativa para o docente e o discente. Partindo desse pressuposto, compreendemos a necessidade de uma formação que prima pelas bases teóricas da criatividade, na constante busca da ressignificação e da aprendizagem, bem como o fazer mais aberto e dinâmico.

Este trabalho trata do resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Palmas, e tem como objetivo analisar os indícios de criatividade da formação continuada de professores da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, identificada a partir dos indicadores: Liderança estimulante e criativa; Professorado criativo; Criatividade como valor; Visão transdisciplinar e transformadora do Vadecrie.

Por compreendemos a criatividade como caminho de mudança na educação e, sobretudo, na perspectiva da formação de professores, buscamos perceber os indícios de criatividade na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental dessa Unidade de Ensino, bem como verificar se tal formação é realizada na perspectiva dos quatro indicadores como parâmetro de análise deste estudo.

Para desdobrar os pressupostos estabelecidos, analisamos o conceito de criatividade e sua relevância na formação continuada de professores do Ensino Fundamental. Em seguida, buscamos compreender a dimensão formativa na contemporaneidade, bem como seus desdobramentos no contexto escolar, com a finalidade de relacionar os antecedentes teóricos com os dados coletados. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa trata de um tema indispensável na dimensão educativa na atualidade, pois potencializa ações e projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino.

Procedimentos Metodológicos

O caminho percorrido pautou-se na pesquisa de natureza qualitativa exploratória, do tipo estudo de caso, por tratar de um caso específico a ser investigado e por este percurso propiciar um estudo minucioso, a partir de um levantamento, possibilitando assim uma maior abrangência do problema e de suas evidências com base no referencial teórico; além de permitir uma análise em profundidade dos processos e relações entre os dados coletados (ANDRÉ, 2013).

O método adotado para esta pesquisa foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2010), esse caminho metodológico busca entender profundamente o fenômeno contemporâneo no contexto de vida real. Possibilita a investigação nos aspectos globais, complexos, parciais e individuais do objeto pesquisado. Para a coleta dos dados foi utilizada a observação direta em campo e o questionário Vadecrie, além de entrevista e análise de documentos institucionais.

A partir desses pressupostos, a questão principal que se interpõe ao estudo é: a formação continuada de professores do ensino fundamental da Escola Daniel Batista apresenta indícios de criatividade a partir dos indicadores do instrumento Vadecrie?

Com a finalidade de responder a tal problemática, foi realizado um levantamento dos cursos de formação continuada previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada - anos 2013 e 2014 - e a análise de documentos que evidenciam a realização da referida formação na instituição no período de agosto de 2012 a maio de 2015. Destaca-se que a importância da análise documental é reconhecida por Gil (2012) e por Lüdke (1986), sendo que o último a situa como uma técnica de relevância para a pesquisa qualitativa por complementar as informações obtidas por meio de outros recursos, contribuindo para desvelar novos aspectos de um tema ou problema.

A técnica da observação, por sua vez, possibilita ao pesquisador perceber, sobretudo, aquilo que não é dito, mas que pode ser visto e compreendido por um observador atento e persistente, além de fornecer o maior número de informações sobre o tema em questão (Gil, 2012). Após a observação de rotinas institucionais, foi

aplicado o questionário Vadecrie²⁸ a professores, gestores, pais e a alunos²⁹ do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Depois das etapas descritas, foram entrevistados alguns professores e gestores do Ensino Fundamental que participaram da formação e responderam ao questionário. O diálogo se estabeleceu com quatro professores³⁰ do Ensino Fundamental - 1º, 5º, 6º e 9º ano -, duas coordenadoras (anos iniciais e anos finais) e a diretora da Unidade de Ensino. Na sequência, foi realizada uma observação complementar na sala de aula dos quatro professores que participaram da entrevista, buscando identificar as ações criativas desenvolvidas na docência após a participação na formação continuada.

O total de sujeitos que participou da amostra foi 135 (professores, gestores, pais e alunos). Essa multiplicidade de sujeitos e grupos estudados se deve ao intuito de elucidar as compreensões de professores, gestores e pais acerca da criatividade na formação continuada de professores, a partir dos seguintes indicadores do questionário Vadecrie: Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora.

Na sistematização dos resultados foi preservada a identidade dos sujeitos pesquisados³¹. No caso dos estudantes, essa condição teve uma atenção especial porque se tratavam de menores de idade. Destaca-se ainda que nas respostas os

²⁸ O questionário VADECRIE é um instrumento de coleta de dados que permite a análise qualitativa das respostas para o melhor diagnóstico dos resultados, ou seja, dos indícios de criatividade na formação continuada dos professores (SUANNO, 2013). Esse instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre com a parceria de pesquisadores da América Latina e da Europa e possui dez parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional (TORRE, 2009). São eles: Liderança estimuladora e criativa; Professorado criativo; Cultura inovadora; Criatividade como valor;] Espírito empreendedor; Visão transdisciplinar e transformadora; Currículo polivalente; Metodologia inovadora; Avaliação formadora e transformadora; e Valores humanos, sociais e ambientais.

²⁹ As respostas do questionário subjetivo aplicado aos alunos foram analisadas a partir dos indicadores de análise do instrumento Vadecrie, no intuito de analisar os indícios de criatividade nas atividades desenvolvidas pelos professores.

³⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos entrevistados com todas as informações a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa.

³¹ Este estudo assumiu as disposições contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, sobretudo no que diz respeito à ética na pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996). Portanto, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT e aprovada por esse conselho.

alunos foram identificados pela letra A, os professores pela letra P e os gestores pela letra G.

Dessa forma, as técnicas de coleta de dados adotadas para este estudo são as da triangulação, uma vez que possibilitam o emprego de diferentes métodos de coleta de dados, bem como maior descrição, explicação e compreensão do objeto. Além disso, essa técnica permite uma variedade de informantes, em diversas situações, para o aprofundamento e a análise dos dados, o que se justifica pela singularidade do caso em estudo (ANDRÉ, 1995).

Criatividade no aspecto formativo contemporâneo

A formação de professores tem sido uma temática bastante discutida na contemporaneidade. É perceptível a necessidade de os estudos e as pesquisas discutirem a formação continuada a partir da realidade escolar e dos problemas percebidos pelos professores, sobretudo buscando a perspectiva da criatividade.

Nesse sentido, Torre (2013, p. 145) define a “[...] criatividade como valor social e cultural que deveria ser assumida pelas organizações socioculturais e instituições educativas”. A criatividade é essencial para haver mudança no contexto educacional, todavia esta necessita ser vista de forma social e não individual.

A partir desse pressuposto, concordamos com Suanno (2013, p. 115) ao “[...] definir a criatividade como sendo o processo que problematiza a existência de algo verdadeiramente novo e que, para ser agregado à cultura, necessita ser suficientemente valorizado no sentido de enriquecê-la, melhorando a qualidade de vida das pessoas”. Nesse sentido, partimos do entendimento de Torre (2005) de que a criatividade carece de ser trabalhada primeiramente pelos professores para haver transformações na formação continuada. Essa concepção implica constantes mudanças no pensar, no dimensionar, no compreender e no interpretar a realidade em que se vive de forma tanto individual quanto coletiva.

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável a construção da formação de professores na perspectiva da criatividade. Isso decorre da importância que essa temática representa para as mudanças da formação humana como princípio de produção do conhecimento na contemporaneidade.

A formação de professores na perspectiva da criatividade compreende o ato formativo nos valores sociais e no potencial humano para gerar novas ideias. Dessa forma, faz-se necessário acrescentar que na criatividade não é suficiente apenas

saber fazer; é impreterível sentir, emocionar-se, entusiasmar-se, transformar-se e modificar o meio ao deixar sua marca nos outros. Esse aspecto exige uma busca constante do professor no aprender a transformar situações adversas em novos contextos (STERSI; HERNÁNDEZ, 2011).

Partindo desse ponto de vista, são imprescindíveis atividades criativas na escola, sobretudo na contemporaneidade, período que realça a urgência de transformações nas instituições de ensino. Desse modo, são elaborados projetos com mudanças físicas e pedagógicas. Também percebemos a importância da inserção da criatividade nos planejamentos de cada professor, com o objetivo de solucionar os problemas bem como de realizar diferentes estratégias para o desenvolvimento das atividades docentes.

Mas viver na perspectiva da criatividade significa ir além do conhecimento dos conteúdos, significa ter curiosidade, imaginação, bem como buscar a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, contribuir para uma educação mais criativa e significativa.

Como podemos perceber, é urgente que a escola atual busque uma formação pautada nos valores da criatividade. Isso implica atentar também para a fundamentação da ecoformação e da transdisciplinaridade para propiciar um conhecimento integral dos sujeitos. Torre, Pujol e Moraes (2008, p. 21) compreendem a ecoformação “como uma matéria sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”. A transdisciplinaridade para Nicolescu (apud SUANNO, 2013, p. 68), “[...] é o que está entre, através, e além das disciplinas e, ao considerar tais pressupostos de forma interativa e relacional”.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Suanno (2013, p. 157) reforça que na contemporaneidade é cada vez mais urgente que os professores estejam conscientes de seu “[...] importante papel na ação formativa do sujeito e da sociedade em relação à sua interação com a natureza e os meios de realizar uma inteligência sadia e duradoura, que perpetue o bem-estar pessoal e social com o ambiente”. Dessa forma, consolida-se a busca por uma formação comprometida com o ser humano, com a sociedade e com a natureza e atenta aos saberes que estejam interligados com e para a vida.

Assim, a contemporaneidade implica uma formação pautada nos valores da criatividade bem como a percepção de nós mesmos, do entorno e da sociedade a

nossa volta. O período atual também demanda sujeitos que consigam compreender esse processo de forma integradora para fomentar um conhecimento integral que prime pela interligação dos diversos saberes. Essa compreensão é necessária e urgente para o enfrentamento das adversidades na vida pessoal e profissional e para a tomada de consciência do valor da criatividade para as transformações, além de ser indispensável para que sejam ressignificados o aprender e o fazer do professor no contexto educacional.

A importância da formação continuada no espaço escolar

Na atualidade as transformações educacionais dependem tanto dos professores quanto das transformações das práticas pedagógicas em sala de aula. Isso implica considerar a escola como locus de formação e os docentes como sujeitos construtores desse processo formativo (NÓVOA, 1992, 2009). Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 55) orienta que “[...] uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”.

Para que se possa ter uma formação investigativa e criativa, faz-se indispensável a mudança da concepção de formação, que muitas vezes é realizada apenas por meio de cursos pontuais, sem considerar a alteração das realidades dos professores e, sobretudo, seu fazer docente. Nóvoa (1999) ressalta a importância de trabalhar a formação de professores utilizando modelos e práticas diversificados, pois a instituição de novas relações desses profissionais com o saber pedagógico e científico é imprescindível para a transformação.

Nessa perspectiva, pensar em uma formação efetivamente a partir do interior da escola implica uma criticidade de seus pares, ou seja, “[...] consiste precisamente em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e agir de modo diferente, à escala do estabelecimento de ensino” (CANÁRIO, 2000, p. 79).

Diante dessa aceção, percebemos a necessidade dos professores criarem condições de trabalho que atendam às necessidades educativas da atualidade para que suas práticas de ensino sejam pautadas na dimensão do construir e do reconstruir conhecimentos. Essa formação deve abarcar constante reflexão, atitude e valores criativos.

Pensar em uma formação no contexto escolar é, sobretudo, buscar uma formação transdisciplinar, articulando os diversos saberes para um conhecimento transformador e criativo.

Para Torre e Barrios (2002, p. 12), esta perspectiva implica “[...] cada vez mais a formação para a mudança, [que] é aquela contextualizada no local de trabalho, motivada pelos próprios problemas e alentada pela ação conjunta e colaboradora do professorado”. A concepção do autor não se difere da discussão da formação no contexto escolar, uma vez que compreende que essa ação é mediada a partir dos problemas da escola e desenvolvida por seus pares.

A formação continuada nesse viés carece (re)pensar, (re)planejar e (re)significar suas necessidades formativas no âmbito escolar. Além disso, devem ser promovidos múltiplos olhares, discussões, opiniões e reflexões nas instituições educacionais, formando pessoas com atitudes conscientes, que busquem algo diferente para gerar novas ideias, bem como possibilidades de aprender e ensinar.

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável que os professores sejam protagonistas de sua formação. Eles devem se configurar como agentes de transformação das realidades educativas que percebem este espaço como lugar de criação e permanente aprendizagem para professores e alunos.

Formação continuada de professores: o que revelam os dados

No que concerne à análise documental, caracterizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Daniel Batista como instrumento que busca atender as necessidades pedagógicas dessa instituição (ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA, 2014). Para entender esse olhar, podemos identificar a validade dos aspectos explorados por Nóvoa (1992, 1999) quando assegura a necessidade de os professores reconhecerem a escola como lócus de formação e, sobretudo, de se assumirem como protagonistas dessa ação.

Partindo desse pressuposto e da formação do contexto escolar, os professores procuram aprender metodologias criativas, capazes de suscitar uma educação crítica nos educandos. Elas devem ser relacionadas aos conteúdos e aos saberes para a vida. Sob esse viés, as entrevistadas afirmam a relevância de a formação ser realizada pelos professores no interior da escola, respaldando-os em seus saberes:

O que acho mais importante na formação continuada é devido à escola mesmo fazer, primeiro de tudo porque nos deixa sempre preocupados com a nossa prática, está sempre refletindo se o método que estou usando está funcionando. Vamos vendo as ideias novas dos autores que escolhemos para estudar, e começa a se questionar, e questionar-se é bom, porque não ficamos acomodados. (P4, 2015).

[...] Para formação, nós procuramos o tema de acordo [com] a adequação nossa sobre o contexto escolar. [...] nos reunimos, e buscamos algo para contemplarmos a realidade da nossa comunidade escolar. (P2, 2015).

A gente percebe sim, que os professores mudam com a formação na escola, muitos pegam aquela ideia e trabalha, [...] eles mostram para a gente como que está trabalhando. (G1, 2015).

Dos relatos supracitados é possível perceber que os professoras e gestores compreendem a importância de a formação ocorrer a partir das necessidades da escola. Elas entendem que esse momento é fundamental para compartilhar as experiências, aprender novas metodologias de ensino, além de buscar formas de resolver as adversidades que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos considerar que a motivação dos professores na realização da formação continuada se dá a partir dos problemas e dos anseios e que essa ação da instituição tem o apoio da equipe gestora (direção e coordenação). Os dados coletados revelam a presença do indicador *Liderança estimulante e criativa*, uma vez que há um trabalho compartilhado e facilitador dos projetos e das ações dos professores na busca de práticas criativas para a aprendizagem.

Identificamos ainda nas observações dessas formações o indicador *Professorado criativo*. Os professores possuem espírito criativo e atitude aberta, flexível e colaborativa. Pensam sua própria formação na busca de novos conhecimentos para o fazer em sala de aula e compreendem que os saberes são para a vida.

Com respaldo em Suanno (2013) para identificar as evidências criativas na formação continuada da Escola Daniel Batista, a análise dos indicadores nos questionários foi realizada com notas de zero a dez (avaliação numérica) e com conceitos de A a D (avaliação qualitativa). Tomamos como critério de avaliação, nesta pesquisa, os quatro indicadores para identificar a compreensão de professores, gestores e pais. Para haver indícios de criatividade na dimensão da formação continuada dessa Unidade de Ensino, é indispensável evidenciar por meio dos questionários, no mínimo, o conceito B ou a nota seis, conforme descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Valoração e conceitos

Presença do indicador	Valoração Qualitativa	Valoração Numérica
Nunca ou quase nunca está presente	D	1-2
Às vezes se faz notar	C	3-4-5
Em muitas ocasiões existem evidências do indicador	B	6-7-8
Continuamente há evidências claras do indicador	A	9-10

Fonte: Adaptado de Suanno (2013).

Na percepção dos professores e dos gestores, a gestão tem *uma Liderança estimulante e criativa*, que se evidencia no agrupamento A. Este é escolhido em 51,14% das respostas desse indicador. No indicador *Professorado criativo*, atentamos para as trocas de conhecimento em relação ao que é desenvolvido na escola e à importância do uso da criatividade na formação continuada, propiciando, dessa forma, momentos de debates, discussões e trocas de experiências (SUANNO, 2013). Uma vez que os sujeitos da pesquisa avaliaram que esse indicador possui evidências claras de aparição, atingindo o conceito A para 66,28% dos participantes.

Na análise do indicador *Criatividade como valor*, objetivamos identificar na escola as particularidades de cada um dos alunos no uso da criatividade em planejamento, ações e projetos bem como propiciar a eles debates e discussões que levassem em consideração seus interesses e seus sentimentos (SUANNO, 2013). Esse aspecto foi avaliado com o conceito B (muitas vezes ou ocasiões) por 54,57% dos sujeitos.

No que concerne à investigação do indicador *Visão transdisciplinar e transformadora* (SUANNO, 2013), observamos que as práticas desenvolvidas pelos professores estão relacionadas com o indivíduo, a sociedade e a natureza, mas eles carecem de um trabalho pautado na não-linearidade e atento aos diversos saberes. Contudo, os professores e os gestores reconhecem que há uma Visão transdisciplinar em ações e projetos desenvolvidos na instituição, inclusive, definiram esse indicador com o conceito A, tendo como índice 53,72%.

A percepção dos pais em relação ao indicador *Liderança estimulante criativa* é visível. Eles reconhecem uma gestão comprometida e compartilhada, impulsionadora e facilitadora de projetos criativos, com evidências claras de aparição do indicador (conceito A), tendo 61,17% indicado esse parâmetro.

Em relação ao indicador *Professorado criativo*, constatamos que 60,33% dos pais consideram que sua aparição se destaca (conceito A). Eles percebem que os

professores têm atitude aberta, flexível, colaborativa e empreendedora e buscam a formação docente e discente em termos de competências para a vida.

Quanto aos indicadores *Criatividade como valor* e *Visão Interdisciplinar*, os pais apontaram que há evidências claras de aparição, ou seja, indicaram o conceito A, para estes indicadores. Ou seja, 54% dos pais consideram que o indicador Criatividade como valor apresenta evidências claras. Na investigação do último indicador, Visão transdisciplinar e transformadora, os pais atribuíram, 58,17% para esse parâmetro.

De acordo com a análise dos indicadores, os participantes de nossa pesquisa reconhecem que a Escola Daniel Batista possui acentuados indícios de criatividade na realização dos projetos e na formação continuada dos professores. Também indicam que a direção impulsiona o trabalho compartilhado dentro da instituição, além de construir situações atrativas, originais, para as aulas.

As respostas dos questionários dos alunos também foram analisadas com base nos indicadores *Vadecrie*. Eles apresentaram as características que mais observavam na dimensão dos valores: carinho, prazer em aprender, interesse pelas disciplinas e reconhecimento das atividades, tanto no aspecto cognitivo quanto na importância para a vida. Solicitamos aos alunos que descrevessem, com relação aos professores, o que mais gostam. Os alunos assim se expressaram: “Gosto das atividades divertidas que eles fazem” (A1); “Eu gosto de quando eles chegam na sala de aula com uma aula diferente, com vontade de ensinar” (A2); “Sempre estão me ajudando a aprender mais” (A3).

Observamos a preocupação da instituição com o ambiente de respeito e também com a busca por uma convivência harmoniosa. Em virtude disso, solicitamos aos discentes que pensassem uma frase que revelasse seu sentimento em relação a seus professores. A5 escreveu: “Professores sábios que ensinam para a vida dos alunos serem melhores”. Na percepção do aluno A6 o professor está entre a “sabedoria e a aprendizagem”. Outros alunos afirmaram: “Meu professor é nota dez” (A7); “Os professores são muito especiais para nós” (A8); “Meus professores são legais” (A9). Feita a análise dessas frases, consideramos indispensável destacar a afirmação da aluna A5, que indica que o conhecimento vai além do aspecto cognitivo, pois os saberes são para a vida.

Outro ponto relevante desta análise é a percepção dos alunos em relação às aulas. Eles indicaram o que acharam interessante e por que. As disciplinas que mais se destacaram foram matemática e ciências. A aluna A8 diz que é a “matemática

porque ela é muito legal” (A8). Para aluna A10, a “aula de ciências porque ela ensina sobre nosso corpo e ensina coisas que a gente não conhecia”. Percebemos ainda a compreensão que os alunos têm sobre o que as disciplinas representam em suas vidas. O discente A7 põe em destaque a aula de “educação física porque ela ajuda a pessoa ter saúde”. O ambiente da biblioteca também é tido como um espaço de muitos aprendizados, o que reforça a importância dos projetos de leitura desenvolvidos na escola.

Na contemporaneidade, muitos são os desafios que a sociedade tem enfrentado com relação à preservação da natureza. Nesse ponto, perguntamos o que os alunos têm aprendido na escola. A 11 respondeu: “Aprendo que não pode queimar a mata e nem matar os animais”. A 13, por sua vez, afirmou que a natureza [...] é muito importante para nossa vida, ela é importante para nós respirar. E sem a natureza teria só poluição”.

Essa questão relaciona-se com o indicador *Visão transdisciplinar e transformadora*. Nos relatos das crianças é perceptível uma integração do conhecimento com as questões da vida e, sobretudo, com as consequências de suas atitudes para a natureza e para todos os seres vivos que habitam a Terra.

Diante das declarações dos alunos, é possível identificarmos os quatro indicadores: Liderança estimulante, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora. Com isso, fica evidente que o professor ultrapassa o conteúdo, pois discute em sala de aula noções do aluno acerca da felicidade, do prazer em aprender e do carinho. Além disso, conecta os conteúdos escolares à vida, tornando-os significativos para os educados.

Passemos para as observações da sala de aula, estas incluíram turmas do 1º e do 5º ano dos anos iniciais e do 6º e do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. Como esta pesquisa busca indícios de criatividade na formação continuada dos professores da Escola Daniel Batista, foi necessário perceber ações criativas realizadas pelos docentes nessas turmas.

Em relação às análises na sala das turmas descritas, consideramos indispensável evidenciar a presença do indicador *Liderança estimulante e criativa* nas duas turmas dos anos iniciais e na última turma dos anos finais. Os professores propiciaram atividades que envolviam e facilitavam a aprendizagem dos alunos, além de impor limites e comprometimento na execução das tarefas.

Notamos que esses professores apresentam indícios de criatividade nas atividades realizadas, uma vez que o indicador *Professorado criativo* foi evidenciado em suas práticas. Esses aspectos foram revelados por meio das atividades realizadas em três turmas.

Na dimensão do indicador *Visão transdisciplinar e transformadora*, os professores trabalharam o sentimento e a emoção com os alunos, relacionando as atividades com a vida.

Diante disso, percebemos que a Escola Daniel Batista tem buscado uma formação que prima pelos aportes da criatividade, aspecto evidenciado no questionário Vadecrie, nas entrevistas, nas observações e nas análises dos documentos. Os dados ainda revelam indícios de criatividade na formação continuada de professores da Unidade de Ensino, a qual oportuniza um constante planejar e ressignificar de suas necessidades formativas no âmbito escolar.

Considerações Finais

A fundamentação teórica aponta a necessidade de que se amplie a discussão sobre criatividade e de que esta seja assumida primeiramente na educação, sobretudo pelos professores, para haver transformação no pensar, no dimensionar, no compreender as adversidades e no interpretar a realidade em que vive.

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável que os professores sejam protagonistas de sua formação. Eles devem se configurar como agentes de transformação das realidades educativas que percebem este espaço como lugar de criação e permanente aprendizagem para professores e alunos. Quanto a essa questão, os dados revelam que a formação continuada da Escola Daniel Batista concebe o processo formativo de forma motivada, a partir das necessidades, além de manifestar a forte presença dos indicadores: Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo e Visão transdisciplinar e transformadora.

Buscar caminhos na contemporaneidade para potencializar a criação de espaços para a formação continuada de professores implica um trabalho coletivo com base na partilha e no constante diálogo entre os pares, de modo que haja transformação nas práticas pedagógicas e, principalmente, um conhecimento articulado, crítico e criativo. Isso porque as ressignificações das ações docentes dependem que a formação dessa equipe contemple necessidades coletivas para a

composição de novas aprendizagens. E estes aspectos foram evidenciados na Unidade de Ensino pesquisada.

A pesquisa ainda possibilita que a comunidade educativa perceba que muitas das ações e dos projetos desenvolvidos possuem fortes indícios de criatividade. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade da existência de profissionais que valorizam o desenvolvimento desse potencial para propiciar uma aprendizagem que contemple tanto os conteúdos quanto as realidades vividas. Por conseguinte, faz-se indispensável que os resultados desta investigação sejam compartilhados com outras instituições de ensino, no intuito de fomentar essas práticas pedagógicas transformadoras e criativas.

Portanto, as potencialidades alcançadas pela Unidade de Ensino possibilitam a percepção da realidade, além de conduzir os professores a estarem atentos para a criação de novas maneiras de aprender e ensinar, na constante busca pela autonomia dos educandos e pela construção do conhecimento crítico e criativo. Diante disso, podemos afirmar que a Escola Daniel Batista acredita que formar é tomar consciência das próprias atuações e busca constantemente melhorá-las para que a criatividade seja um valor desenvolvido em todas as dimensões da vida.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 114p.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. p. 95-103

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Brasília, DF, 1996. 16p.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa nos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, A. J. (Org.). **A educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. p. 63-88.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2013. 77p.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2014. 13p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 200p.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 11-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor**. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 95p.

STERSI, Fernanda; HENÁNDEZ, Fernando. Alternativa de atuação na educação: um caminho para criatividade. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Org.). **Criatividade e aprendizagem**: caminhos e descobertas em perspectiva internacional. Campinas: Loyola, 2011. p.73-101.

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2013.

SOUZA, Regiane de; SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Rede internacional de escolas criativas: contribuições na formação de professores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**. Florianópolis, v. 13, p. 117-134, 2015.

TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. Tradução Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras, 2005. 267p.

_____. Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no ensino superior**: experiências latino-americanas e europeias em foco. Florianópolis: Nova Letra, 2013. p. 141 -164.

_____. Rede de escolas criativas: em direção a uma escola do século XXI. In: ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p.101-116.

TORRE, S. de la; BARRIOS, O. (Org.). **Curso de formação para educadores**: estratégias didáticas inovadoras. Tradução Marcelo Rafael. São Paulo: Mandras, 2002. 257p.

TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antónia; MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. Tradução Susana Vidigal. São Paulo: TRIOM, 2008. 429p.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010. p.

Dados para contato:

Autor: Maria José da Silva Moraes

E-mail: mel.smassis@gmail.com

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA

A Educação Física no contexto escolar

João Fabrício Guimara Somariva¹; Tânia Mara Cruz²

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE¹; Universidade do Sul de Santa
Catarina – UNISUL²

Resumo: Este trabalho de cunho bibliográfico objetiva discutir as bases filosóficas, teóricas e metodológicas da Perspectiva Crítico-Superadora, entendendo que seus alicerces apontam para a superação dos ideários que constituem metodologias pautadas no desenvolvimento da aptidão física. Com base principalmente nos estudos de Saviani (2011) e na obra de Castellani Filho *et al.* (2009), evidenciamos a matriz teórica de Perspectiva Crítico-Superadora, bem como os fundamentos pedagógicos que a sustentam, guarnecidos pela Pedagogia histórico-crítica. As reflexões geradas aqui nos ajudaram a compreender os conteúdos da Educação Física a partir de uma construção histórica da Humanidade. Esperamos que nosso estudo possa subsidiar a prática pedagógica dos professores que compreendem a escola e a Educação Física como espaço comprometido com a transformação social.

Palavras-chave: Perspectiva crítico-superadora. Fundamentos teórico-metodológicos. Educação física.

Introdução

A partir da década de 1980 com a chamada “abertura democrática brasileira” a Educação Física inicia uma trajetória de denúncias a função conservadora que desempenhava no interior da escola. Um número expressivo de estudiosos da área passa a dedicar suas pesquisas em prol de concepções pedagógicas que superassem o eixo paradigmático da aptidão física, inicialmente intituladas como revolucionárias, críticas ou progressistas (BRACHT, 1999).

É nessa conjuntura que a Perspectiva Crítico-Superadora 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 Autores³², com o objetivo de construir uma metodologia

³² O livro tem como autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

contra hegemônica, traduzida em uma perspectiva de Educação Física que venha em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Segundo Castellani Filho *et al* (2009), a classe proprietária tem por interesse a acumulação de riquezas, geração de renda e ampliação do consumo e patrimônio. Seus interesses (históricos) estão voltados para a garantia da continuação no poder em suas mãos, permanecendo então em uma posição privilegiada na sociedade, com todos os seus benefícios. A intenção dessa classe é a luta pela manutenção do *status quo*, por meio de específicas formas de consciência social (ideologia) e pela direção política, intelectual e moral da sociedade (hegemonia). Já os interesses históricos da classe trabalhadora se manifestam pela luta para tomar a direção da sociedade e transformá-la para que se possa usufruir do resultado do seu trabalho.

Luta de classes é uma categoria explicativa histórica que permite analisar e reconhecer, não somente uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, mas fundamentalmente, as alianças de grupos sociais, segmentos, coletivos políticos que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados, dirigidos e alienados social, econômica e intelectualmente (TAFFAREL, 1997, p. 44).

Sob a lógica da sociedade de classes e, para o cumprimento de seus objetivos, a perspectiva Crítico-Superadora busca seu embasamento filosófico no método Materialista histórico e dialético evidenciado por Marx e em alguns de seus estudiosos como Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, e Lev Semenovitch Vygotsky.

A partir da realidade social apresentada, objetivamos neste trabalho apresentar as bases filosóficas, teóricas e metodológicas da perspectiva Crítico-Superadora por entendermos que seus alicerces apontam para a superação dos ideários que constituem metodologias pautadas no desenvolvimento da aptidão física.

Sumariando este estudo anunciamos quatro momentos. O primeiro trata-se da discussão sobre a base epistemológica a qual a perspectiva Crítico-Superadora é fundamentada. O segundo momento traz os fundamentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica compreendendo sua concepção de educação centrada no desenvolvimento histórico objetivo. No terceiro momento trazemos os elementos metodológicos básicos para o entendimento da Perspectiva Crítico-Superadora. Por fim, apontamos nossas considerações e proposições.

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 a Perspectiva Crítico-Superadora sobretudo a partir obra ‘Metodologia do Ensino de Educação Física’, escrita em 1991 e reeditada em 2009 (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009) e nas obras de Dermeval Saviani (2005; 2011).

Em paralelo as referências citadas, dialogamos com alguns periódicos brasileiros relevantes da área: Revista Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Cadernos CEDES da Universidade estadual de Campinas – UNICAMP (SP); Revista Práxis Educativa da Universidade estadual de Ponta Grossa – UFGP (PR); Revista Perspectiva da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e Revista Brasileira de Ciências do Esporte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – RBCE/CBCE. Além destes sítios de pesquisa, buscamos junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Teses e dissertações em seu banco que complementassem nosso estudo.

Resultados e Discussão

Os alicerces da Perspectiva Crítico-Superadora

O primeiro pilar: uma base materialista para a Educação Física

Ao tomar o referencial marxista enquanto teoria do conhecimento, a perspectiva Crítico-Superadora, por meio das categorias dialéticas, dá para a Educação Física a possibilidade de uma ação voltada à transformação social e orienta o professor para um movimento de práxis pedagógica.

Neste trabalho, tivemos a preocupação de evidenciar as categorias presentes no método dialético, as quais consideramos de maior importância e cujo esclarecimento é fundamental para que se entenda a Educação Física em uma perspectiva Crítico-superadora. Dentre as categorias marxistas, destacamos a historicidade, totalidade, mediação e contradição como as categorias marxistas mais significativas para a interpretação da realidade.

O indivíduo, na visão de Marx, apresenta-se determinado por sua historicidade. Com o cuidado de não reduzi-la a uma mera sequência cronológica de fatos, é

importante compreendermos que a historicidade nos proporciona entender o presente, percebendo sua relação com o passado e sua projeção no futuro, sendo imprescindível o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2011).

Conforme Castellani Filho *et al.* (2009), a visão de historicidade possibilita às pessoas compreenderem-se como sujeitos históricos, com capacidade de interferir em suas vidas privadas e realidades sociais. Em uma interpretação gramsciana, a historicidade é condição indispensável para se filosofar.

No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (GRAMSCI, 1987, p.13).

A totalidade será aqui entendida conforme Kosik (2010), sem limitar-se à análise do todo e das partes, mas sim, buscando a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 44).

Conhecer uma parte do todo não garante, por si só, o conhecimento de sua totalidade, nem mesmo da própria parte. Para que a totalidade seja apreendida, como afirma Lukács (1979, p. 28) em “todas as suas intrincadas e múltiplas relações”, parte-se do pressuposto de que exista uma reciprocidade entre as partes e o todo, ou seja, que se garanta a presença do todo nas partes e das partes no todo.

Segundo Masson (2007), se mantivermos um objeto do pensamento (concreto-realidade) em isolamento, esse continuará imobilizado como uma abstração metafísica. Assim, recorrer ao método dialético nos afasta da aparência enquanto reflexo da essência e nos permite relacionar as particularidades e singularidades com a totalidade social.

Interpretar a realidade na perspectiva dialética também nos remete à compreensão de como é contraditória, e que, ao caminharmos por ela, devemos apreender o que dela é essencial (PIRES, 1997). Para se compreender a contradição, parte-se da aceitação da existência de aspectos da realidade humana, que só podem ser compreendidos se analisados tanto nas suas conexões mais íntimas, quanto em aquilo que os afastam, criando assim unidades contraditórias (KONDER, 1981). Lefebvre (1979) também auxilia nessa compreensão ao afirmar que:

"Contradição" não significa absurdo. "Ser" e "nada" não são misturados ou infinitamente destruídos um pelo outro. Descobrir um termo contraditório de outro não significa destruí-lo primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo. Essa é sua ação, sua realidade concreta (LEFEBVRE, 1979, p. 178).

Pensar por contradição é pensar no caminho do movimento do pensamento que se inicia pela realidade dada (o empírico), ou seja, pela forma em que o objeto se apresenta ao sujeito *a priori* e que, por meio de sucessivas abstrações passa a ser compreendido de uma nova forma, mais elaborada, sendo uma síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Essa via de interpretação da realidade evidencia que não há um descarte da lógica formal, pois é utilizada, segundo Pires (1997), "[...] como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto" sendo importante "[...] usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade" (PIRES, 1997, p. 86).

Para entendermos a categoria da mediação, conforme Duarte (2003), devemos analisá-la numa relação dialética entre objetivação e apropriação. Segundo o autor, no momento em que o ser humano produz uma realidade objetiva, transmite a essa as características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Ao mesmo tempo este ser, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Esse processo é o que possibilita, conforme Moraes (2009), uma contínua ampliação de determinações, alcançando patamares variados e uma expansão para campos mais largos, tanto em extensão, quanto em intensidade, gerando novas necessidades humanas em um processo sem fim.

O segundo pilar: a Pedagogia Histórico-Crítica

Se o materialismo histórico e dialético é a matriz teórica para a Perspectiva Crítico-Superadora, a Pedagogia Histórico-Crítica vem para garantir os fundamentos pedagógicos necessários para que a Educação Física também participe da construção do projeto cultural para as massas. Para Gasparin (2003), assumir a Pedagogia Histórico-Crítica é trabalhar comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política.

Segundo seu idealizador, Dermeval Saviani, a proposta tem como marco o ano de 1979, com seus primeiros estudos, mas sua nomeação veio a acontecer em 1984, atendendo à demanda de seus alunos que necessitavam de uma disciplina que aprofundasse a sua então denominada 'pedagogia revolucionária'. Seu objetivo com a nomeação da expressão Pedagogia Histórico-Crítica estava relacionado com "[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo" (SAVIANI, 2011, p.76).

Saviani (2011) afirma que para dar conta do processo infindável de objetivações e apropriações, é necessário que o ser humano conheça as propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), reconhecidos pelo autor como "trabalho não material". É nesse que acontece e se difunde a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, o conjunto da produção humana, e, é aqui que a educação entra em cena. Toda essa produção, portanto, não é garantida pela natureza e deve ser produzida historicamente pelos próprios homens por meio do trabalho educativo. Nas palavras do autor:

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 17).

Duarte (2003), analisando o conceito formulado por Saviani, relata que o trabalho educativo se situa em uma perspectiva que supera a opção das pedagogias da essência, guiadas por um ideal abstrato de ser humano aistórico e, também, das pedagogias da existência, que possuem objetivos surgidos na vida de cada pessoa.

Ainda analisando o conceito formulado por Saviani, Duarte (2003) afirma ser o trabalho educativo uma atividade intencionalmente dirigida por fins, diferenciando-se então da educação que acontece na realização de outras atividades, que não possuem o propósito de produzir humanidade no indivíduo.

A educação, para Saviani (2011), tem a função de identificar os elementos culturais da humanidade que sejam fundamentais para que os indivíduos se tornem humanos e, simultaneamente, descobrir quais formas são mais adequadas para a sua

apropriação. Essa dupla tarefa não se concretiza se não houver distinção entre o que é relevante e o que é secundário para o ato de aprender, nem se desprezarmos a organização dos conteúdos, do espaço, do tempo e dos procedimentos necessários para a apropriação de conhecimento historicamente produzido.

No papel de produzir historicamente a humanidade, a educação, por meio de sua instituição, a escola, encontra-se em uma posição privilegiada, pois pode detectar a dimensão pedagógica que se encontra no interior da prática social global. Além disso, Saviani (2011) parte do princípio de que a função da escola consiste na socialização do saber sistematizado com o cuidado de não confundí-lo com qualquer tipo, pois a escola tem a ver com a ciência. Portanto, a existência da escola é consequência de uma exigência da apropriação de conhecimento objetivo pelo indivíduo.

Cabe então, ao educador a função de refletir sobre sua prática pedagógica, entendendo o conhecimento objetivo como um saber elaborado sócio historicamente, a partir do desenvolvimento das apropriações e objetivações humanas, de forma a atingir níveis mais elaborados de pensamento e desenvolvimento. Em resumo, ao professor é posta a condição de viabilizar apreensão do conhecimento sistematizado por parte dos alunos, favorecendo a mediação entre estes e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2011).

A Perspectiva Crítico-Superadora

Antecipar a apresentação de sua base epistemológica e realizar a aproximação teórica com a pedagogia histórico-crítica nos permite explorar separadamente, mas não de forma desconectada, os elementos metodológicos básicos para o entendimento da Perspectiva Crítico-Superadora.

Sua denominação, segundo Castellani Filho (2009), deve-se ao fato de que na ocasião de construção do livro, houve diálogos com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, e também, com os escritos de Paulo Freire. Conforme ainda Castellani Filho (2009), não seria possível batizar a perspectiva sob nenhuma das concepções de ensino, pois ambas tinham o aporte marxista. Desse modo, o diálogo com esses

autores e suas obras se consolidou na forma de uma síntese superadora para a Educação Física Escolar³³.

A Perspectiva Crítico-Superadora traz como objetivo a reflexão das questões teórico metodológicas da Educação Física sob o trato pedagógico de temas como os jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte e outros. Esses temas são constituintes de uma dimensão da realidade social, nas quais alunos e alunas estão inseridos (as) e que denominamos de cultura corporal (CASTELLANI FILHO, 2002). A Educação Física, ao possibilitar o conhecimento da cultura corporal, tem por finalidade “[...] proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social, de modo a modificá-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 53-54).

A perspectiva se orienta por uma reflexão pedagógica caracterizada por ser “diagnóstica, judicativa e teleológica” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 27).

Diagnóstica, porque primeiro há uma constatação e leitura dos dados da realidade. Diagnosticar no sentido crítico-superador é partir da realidade com foco na prática social, entendendo professor, alunos e alunas como agentes sociais, sendo ponto de partida para ambos os sujeitos (SAVIANI, 2005).

Judicativa, pois, após a leitura da realidade é necessário um julgamento, uma interpretação dessa realidade para que o sujeito pensante emita um juízo de valor. Esse julgamento dependerá da perspectiva de classe em que os sujeitos se encontram. Portanto, a judicatividade da reflexão pedagógica sempre representa os interesses de determinada classe social.

Toda reflexão pedagógica não é neutra. Ela possui uma intencionalidade, um caminho a seguir, sendo assim teleológica. Por ser uma característica exclusiva do ser social, a teleologia, embora tratar-se de uma ação livre, não é criação inteiramente autônoma da subjetividade, pois é um produto social (TONET, 2005). Portanto, a direção a ser seguida também dependerá da perspectiva de classe de quem reflete, podendo ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

³³ O autor traz essa explicação em uma entrevista que foi publicada em 2009, na segunda edição do ‘Metodologia do ensino de Educação Física’. Em 2011, professores das séries finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Brasil receberam o livro didático que foi selecionado entre os concorrentes do edital para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A teleologia da qual a perspectiva se ampara, também se expressa pela importância que tem o educador de compreender como o projeto político-pedagógico se efetiva na escola e é materializado no currículo. Essa compreensão vai orientar sua relação com os alunos, seleção e trato dos conteúdos e valores e lógica que desenvolve (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Para que o projeto político-pedagógico se reflita no currículo, o aluno deve ser levado a pensar de forma lógica a realidade da qual está envolto. Esse processo acontece quando o aluno confronta o seu saber cotidiano com o científico, na medida em que se apropria deste, ampliando assim sua capacidade intelectual. Portanto, para Castellani Filho *et al.* (2009), a escola não é espaço de desenvolvimento do conhecimento científico. É o local onde esse conhecimento receberá um trato metodológico para que seja facilitada sua apropriação.

O currículo, nesse processo, deve possibilitar uma reflexão pedagógica que compartilhe os interesses das camadas populares, constatando, interpretando, compreendendo e explicando a realidade social complexa e contraditória posta. Isso requer uma dinâmica curricular que dependerá do movimento político social e dos interesses de classe de educadores e alunos, materializado no seu projeto político pedagógico (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

A dinâmica curricular e a sua concepção de currículo ampliado vêm com o propósito de trazer à Educação Física a lógica dialética e seus princípios³⁴ para que o sujeito possa “[...] compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 35). Uma educação fundamentada na lógica formal, não explicitaria “[...] as relações sociais e mascararia seus conflitos” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 29), ocasionando uma formação isolada do indivíduo ou, nos termos de Freire (1993), uma educação bancária, em que o professor é o ser superior que ensina a ignorantes e o estudante é o receptáculo passivo de conhecimentos.

Tendo em vista esse cenário, Castellani Filho *et al.* (2009) por meio da Perspectiva Crítico-Superadora dispense uma atenção especial para os princípios curriculares de seleção, organização e sistematização dos conteúdos e que confrontam a lógica formal: relevância social, contemporaneidade, adequação às

³⁴Os autores se referem aos princípios da totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

possibilidades sócio cognoscitivas do aluno, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento. A partir desses autores e de Saviani (2011), cada princípio será explicitado brevemente.

O princípio da relevância social do conhecimento refere-se ao entendimento do sentido e significado do conhecimento. Está em jogo a capacidade do conteúdo em auxiliar o (a) aluno (a) na explicação e compreensão da realidade social concreta e em subsidiar o entendimento dos seus determinantes sócio-históricos.

Vinculado ao primeiro, o princípio da contemporaneidade explica que a seleção do conteúdo deve garantir ao aluno o que há de mais moderno em termos de avanço da ciência e da técnica, tomando-se o devido cuidado para que não se trate o clássico e o tradicional como sinônimos. Para Saviani (2011), o conteúdo clássico se firmou como fundamental e nunca perderá sua contemporaneidade. “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 2011, p. 17).

O princípio de adequação das capacidades sócio cognoscitivas parte do princípio de que o professor deve ter, no momento da escolha do conteúdo, competência e habilidade para adequá-lo à sua realidade e capacidade de entendimento do aluno, levando em conta seu conhecimento prévio e suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

O princípio do confronto e contraposição de saberes trata de colocar em discussão os significados que o aluno atribui a determinados conteúdos e possibilita que seu conhecimento seja visto por meio de diferentes referências. O confronto entre o saber popular e o sistematizado é componente fundamental de reflexão pedagógica, pois provoca a construção do pensamento refinado, do conhecimento científico.

A simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade é a contestação do tradicional etapismo, que trata os conteúdos de forma isolada e fragmentada da realidade, dificultando a visão de totalidade do aluno. Castellani Filho *et al.* (2009) sugere que os conteúdos de ensino sejam organizados e apresentados de forma simultânea, em uma perspectiva dialética.

A espiralidade da incorporação das referências do pensamento fundamenta que a apreensão do conhecimento não se dá de forma linear, mas em um movimento espiralado em constante ampliação.

A provisoriedade do conhecimento é o princípio que vem para romper com a ideia de terminalidade, ajudando o (a) aluno (a) a perceber a partir de si como sujeito

histórico. O (a) aluno (a), ao entender que o conhecimento é uma representação do real no pensamento e que a humanidade o supera constantemente, vai entender que não é apenas espectador, mas sujeito atuante decisivo na evolução humana.

O conhecimento organizado em ciclos³⁵ também é uma característica da Perspectiva Crítico-Superadora, tendo como embasamento teórico as contribuições sobre a formação humana da psicologia histórico-cultural de Vigotsky. Os ciclos de escolarização têm por finalidade:

[...] elevar o conhecimento em níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada do conteúdo em progressão contínua, partindo da interação social e chegando à internalização individual do conhecimento, formando o sujeito histórico (LORENZINI, 2013, p. 90).

A Perspectiva Crítico-Superadora também promove um repensar da avaliação no processo ensino-aprendizagem, dedicando um longo capítulo de sua principal obra ao assunto e fazendo duras críticas ao sentido dessa atualmente.

Para que a avaliação não seja vista sob uma esfera meramente tecnicista de entendimento, Castellani Filho *et al.* (2009) afirma ser necessário considerar outras dimensões como seus significados, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais. Essa ampliação da visão avaliativa leva a perspectiva de manter uma relação dialética com o Projeto Político Pedagógico da escola, pois seu sentido é servir de referência para o grau de proximidade/afastamento do eixo curricular, norteador de seu Projeto Pedagógico.

Além da crítica à avaliação atual, a Perspectiva Crítico-Superadora expõe sua proposta e explicita em sua variedade de eventos avaliativos, o que a constitui como uma totalidade que tem sentido, finalidade, conteúdo e forma. Sentido, pois busca a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora, tendo como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autonomia na realidade. Finalidade, pois se trata da organização identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento científico e pela lógica dialética. O conteúdo resulta da cultura corporal, sendo a

³⁵ Os autores dispõem os ciclos da seguinte forma: 1º: (pré ao 3º ano) - ciclo de organização da identificação dos dados da realidade; 2º: (4º ao 6º ano) - ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; 3º: (7º ao 9º ano) - ciclo de aplicação da sistematização do conhecimento; 4º: (Ensino Médio) - ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

relevância para o projeto pedagógico e a contemporaneidade seu requisito de seleção. Já a forma deve ser dialógica, comunicativa, produtiva, criativa, reiterativa e participativa (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009).

Em suma, a Perspectiva Crítico-Superadora não quer que a avaliação seja vista de forma fragmentada, reservada a momentos pré-determinados ou destinada a reduzir, medir, comparar, classificar e selecionar alunos, mas sim, como norteadora do projeto pedagógico que reflete aquilo que os alunos aprendem.

Considerações finais

É possível articular a escola com os interesses da classe trabalhadora? Tomamos o problema, lançado por Saviani (2005), como ponto de partida para essa discussão final e a reformulamos sob a perspectiva da cultura corporal: é possível articular a Educação Física para que seja capaz de desenvolver valores como solidariedade, cooperação e que promova a liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação e submissão do indivíduo pelo indivíduo?

Como o próprio autor afirma, são caminhos repletos de armadilhas, com mecanismos de adaptação acionados conforme os interesses dominantes e que podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Desse modo, captar a natureza específica da educação nos conduz à compreensão das contradições na sociedade capitalista. Esse desafio e tantos outros existentes no meio educativo esbarram em nosso modelo de sociedade de classes, que se alicerça na propriedade privada, divisão social do trabalho e exploração do indivíduo pelo indivíduo.

Diante desse desafio, o posicionamento político-pedagógico assumido pela Perspectiva Crítico-Superadora e pela Pedagogia Histórico-Crítica são, a nosso ver, as opções que melhor sintetizam a busca pelo desvelamento da estrutura silenciosa de opressão a qual a classe trabalhadora se encontra, pois ambas se comprometem com um projeto de transformação da sociedade e de desenvolvimento da capacidade de homens e mulheres, de compreensão e explicação da realidade concreta.

Por fim, esperamos que nosso estudo possa subsidiar a prática pedagógica dos professores que compreendem a escola e a Educação Física como espaço comprometido com a transformação social.

Referências

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Ago. 1999.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas (SP): Autores Associados, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Célia Neves e Alderico Toríbio (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal Lógica dialética**. Carlos Nelson Coutinho (Trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica**. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.105-114, 01 dez. 2007. Disponível em:<
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312/320>>.
Acesso em: 13 mai. 2014.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo

da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 02, dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p315/15284>>. Acesso em: 16 mai. 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 37. ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2366/1062>>. Acesso em: 30 set. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí (SP): Unijuí, 2005.

Dados para contato

Autor: João Fabrício Guimara Somariva

E-mail: joao.unibave@gmail.com

GÊNERO E AGRICULTURA: A (DES)VALORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR MULHERES AGRICULTORAS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE CAMPO/CIDADE

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Fabia A. Galvane¹; Giovana Ilka J. Salvaro².

¹UNIBAVE; ²UNESC

Resumo: Este ensaio teórico foi realizado como requisito para avaliação/conclusão da disciplina Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural, no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Tem como objetivo fomentar problemáticas que envolvem a situação de (des)valorização das atividades realizadas pelas mulheres do meio rural e a importância dos produtos que produzem no processo de interação entre o campo e a cidade. Trata-se de um estudo bibliográfico, que se desenvolve a partir de material já elaborado, tais como, artigos, livros entre outros.

Palavras chave: Gênero e meio rural. Agricultura familiar. Práticas Inclusivas.

Considerações iniciais

Esse ensaio teórico tem o objetivo de contribuir com problemáticas acerca dos estudos relacionados ao gênero e ao meio rural. Sua elaboração foi possível por meio dos textos estudados e das discussões fomentadas na disciplina de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural, no mestrado oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

O lugar de destaque que a maioria dos estudos relacionados a agricultura têm dado ao agronegócio, fez com que as produções agrícolas familiares ou de pequena escala, embora de fundamental importância à economia e à segurança alimentar da população, não tenham ganhado a devida atenção. O meio rural, segundo os autores aqui apresentados, tem sido equivocadamente tratado por estudos acadêmicos, regidos sob a lógica capitalista, como o lugar do atraso e da escassez (CARNEIRO, 2008; CAPORAL, 2014). O lugar privilegiado dado aos espaços urbanos e às grandes produções agrícolas fazem com que se amplie a invisibilidade das atividades

realizadas pelas propriedades familiares e, no caso das atividades realizadas pelas mulheres, essa invisibilidade é ainda mais dramática.

Assim, além de se contrapor a visões que consideram o rural como um lugar de atraso, demonstrando ainda a fragilidade dos critérios que dividem os espaços entre rural e urbano, esse estudo problematiza a (in)visibilidade das atividades realizadas pelas mulheres. Já é sabido que as atividades realizadas pelas mulheres têm sido historicamente desvalorizadas em relação as realizadas pelos homens (SOUZA-LOBO, 2011). No caso das atividades realizadas pelas mulheres agricultoras, segundo alguns estudos, essa desvalorização ganha dimensões ainda maiores, sendo que, são consideradas como “mera ajuda” e/ou como simples complemento da renda familiar (BRUMER, 2014).

Ao articular a problemática das mulheres agricultoras à questões de gênero, esse estudo lança mão do conceito de gênero apresentado por Scott (1990). Segundo a autora, o gênero pode ser compreendido como construções sociais que são percebidas e (re)produzidas a partir do corpo e, o gênero é ainda, a primeira forma onde se estabelecem as relações de poder.

Rural, urbano e divisão sexual do trabalho: problematizando conceitos

Alguns estudos sobre a atividade rural têm insistido na concepção de que a modernização da agricultura e/ou a urbanização do meio rural ocasionaria o desaparecimento da agricultura familiar. Este ponto de vista, conforme apresenta Ploeg (2008), gera alguns equívocos, dentre eles, o de considerar a agricultura familiar como uma anomalia dentro de um sistema empresarial vigente. Mesmo as políticas públicas voltadas à extensão rural têm encontrado dificuldades para romper com concepções que atribuem um caráter de “atraso” às formas de produção dos(as) agricultores(as) familiares.

Caporal (2014), apresentando um breve histórico acerca das políticas de extensão rural no Brasil, afirma que, mesmo reconhecendo os danos causados pela implantação da Revolução Verde (1960-1970) – onde as intervenções do Estado visavam o aumento da produtividade e produção agrícola baseado na modernização do campo e no amplo uso de agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas – políticas de extensão rural ainda encontram muitas dificuldades para romper com orientações voltadas para o capital. Ainda segundo o autor, um dos equívocos cometidos na elaboração de políticas de extensão rural é desconsiderar os saberes

dos(as) agricultores(as), fato que, torna os processos educativos unilaterais, ou seja, “[...] no caso da extensão, era o extensionista quem tinha o conhecimento técnico para “salvar” os agricultores” (CAPORAL, 2014, p.23). A desqualificação do “saber fazer” do(a) agricultor(a) familiar reforça a ideia de que, sem aderir a lógica capitalista, este não sobreviverá.

Entretanto, como apresenta Wanderley (2003), apesar de ser verdade que a modernização e a globalização transformaram a forma de produção do meio rural, o modelo empresarial não se tornou homogêneo. Segundo Carneiro (2008), a dicotomia historicamente construída entre rural e urbano se apresenta insuficiente para dar conta da complexidade do mundo atual. A visão do rural como lugar do atraso e do urbano como o lugar do moderno reduz a possibilidade de se compreender as diversas relações existentes entre estes dois contextos que, na realidade, não se encontram divididos como alguns estudos sugerem (SARRACENO, 1994 apud CARNEIRO, 2008).

Partindo da definição do rural pela ótica de escassez, da falta e do atraso, constitui-se uma sociologia baseada muito mais na imagem criada pelos sociólogos sobre como o rural (e seus habitantes) deveria ser, do que na análise do modo de ser e de fazer das populações tidas como rurais (MARTINS, 2000 apud CARNEIRO, 2008, p. 12).

Abramovay (1992) explica que na teoria Marxista, amplamente utilizada na sociologia, não é possível identificar conceitos de quem conta de compreender a forma de organização dos camponeses. Centrado na questão da emergência do capitalismo, Marx deteve-se na elaboração de conceitos de quem conta da incorporação do capitalismo pela sociedade: modos de produção, mais-valia, burguesia, proletariado. Desta forma, “[...] nada mais lógico que os camponeses, quando mencionados, apareçam como espécies fatalmente condenadas à diferenciação, e conseqüentemente à eliminação”, pois, ou se tornariam pequenos capitalistas ou assalariados (ABRAMOVAY, 1992, p.35).

Entretanto, contrariando a lógica capitalista, a agricultura familiar “[...] ocupa um lugar importante no cenário atual da economia e da sociedade brasileira” (WANDERLEY, 2003, p.43. Formas de agricultura familiar não apenas resistem neste cenário, mas, também, encontram-se integradas ao meio urbano. Estudos na Europa mostram o que Carneiro (2008) chama de “renascimento do rural”, caracterizado pela, entre outros fatores, reversão do ritmo do êxodo rural-urbano. Segundo a autora, a

industrialização de algumas áreas urbanas, inclusive no Brasil, nos faz questionar os próprios critérios utilizados para a dicotomia campo/cidade. “A questão que se coloca, neste novo contexto, é compreender os processos de reprodução do mundo rural não mais sob a égide da civilização agrária, mas inserido em uma sociedade urbano-industrial” (WANDERLEY, 2009, p.63).

A própria definição de rural e urbano se apresenta confusa, sendo que, como apresenta Wanderley (2009), os critérios adotados para a caracterização do rural e do urbano não se apresentam claros e, muitas vezes, o interesse dos municípios em arrecadar mais impostos estimula a construção do aumento fictício dos espaços urbanos.³⁶

A literatura recente reafirma, cada vez mais, o pressuposto de que as relações entre o meio rural e as cidades não podem ser entendidos como relações de oposição ou antagonismo, mas se inscrevem num espaço comum como relações de complementaridade e interdependência (WANDERLEY, 2009, p.60).

Conforme apresenta Ploeg (2008), a desqualificação do rural em relação ao urbano e do campesinato em relação à agricultura empresarial, reforça situações de subordinação. Para o autor (2008, p.37) “em regra, os camponeses são afastados das fontes sociais de poder” e sua posição como agente social não é reconhecida, desconsiderando-se sua capacidade de construção de conhecimento e de transformação social.

A ênfase no desaparecimento do campesinato nos países capitalistas, por um lado, e na coletividade da terra nos países onde fosse feita a revolução socialista, por outro, levou a que pouco se teorizasse sobre o trabalho familiar dentro das correntes marxistas e, conseqüentemente, sobre a propriedade e a família (PAULILO, 2004, p.233).

Este “vazio” na teorização do trabalho familiar possibilitou a invisibilidade de agricultores/as familiares, invisibilidade esta que se amplia no caso da mulher agricultora, pois, além da valorização diferenciada entre o campo e cidade, sofre diferenciações estabelecidas por normas de gênero. Em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” a historiadora norte-americana Joan Scott (1990)

³⁶ “Segundo o Código Tributário Nacional (Lei nº 5172, de 25 de outubro de 1966), os impostos municipais seriam arrecadados nas áreas urbanas e os federais nas áreas rurais” (WANDERLEY, p. 66, 2009).

descreve que discursos essencialistas de gênero são utilizados para dar uma noção de “naturalidade” à normas que são construídas historicamente, e que estas normas servem para justificar desigualdades entre homens e mulheres, nos diversos contextos. Para a autora, “gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre as diversas formas de interação humana”. (SCOTT, 1990, p.16). A utilização do termo gênero se apresenta como forma de rompimento com o determinismo biológico nas relações entre homens e mulheres e, ainda, a noção de que o gênero é o significado social atribuído ao sexo, por isso os significados podem ser diferentes, dependendo da cultura ou do momento histórico.

O gênero, então, ainda conforme Scott (1990), exige a compreensão de alguns fatores: gênero deve ser utilizado como forma de superação do determinismo biológico; gênero é sempre relacional, ou seja, se constrói por meio das/ nas relações sociais; o gênero é o significado social a respeito das diferenças sexuais; e, é onde, primeiramente, se significa as relações de poder.

Segundo Brumer (2004, p.210), estudos mostram que na agricultura as mulheres “[...] ocupam uma posição subordinada e seu trabalho geralmente aparece como ‘ajuda’, mesmo quando elas trabalham tanto quanto os homens ou executam as mesmas atividades”. A concepção de que os homens são os responsáveis pelo sustento do lar faz com que sejam eles os responsáveis pelo destino da propriedade e da família. São os homens que aprendem a utilizar o maquinário adquirido, aprendem novas técnicas de produção, participam avidamente dos sindicatos, buscam financiamentos, comercializam e decidem o destino dos recursos adquiridos com a produção agrícola, fato que, lhes permite maior circulação/acesso à vida pública. É no contexto privado, nas decisões referentes à alimentação, educação e cuidado com os filhos que as mulheres exercem certa autonomia. “Elas também tomam decisões referentes a vendas eventuais de bens por elas produzidos, tais como ovos, queijo, nata, e outros, sendo também as responsáveis pelo uso dos recursos assim obtidos” (BRUMER, 2004, p.212).

Segundo Beauvoir (2011), diferenças biológicas entre homens e mulheres, mais precisamente o fato de a mulher possuir útero, são utilizadas equivocadamente para associar o destino da mulher à maternidade e, conseqüentemente, ao contexto doméstico. “Por ter que arcar com a maior parte dos ônus da reprodução, as mulheres têm menores possibilidades de conseguir bons empregos ou ascender na carreira profissional do que seus maridos” (PAULILO, 2004, p.244).

Alguns estudos sobre migração rural/urbano, como o de Brumer (2004), mostram que os/as jovens /as estão deixando o campo pondo em risco a sucessão familiar. Mostram ainda que “ocorre uma seletividade no processo migratório, caracterizado pela maior proporção de migrantes do sexo feminino do que do sexo masculino” (BRUMER, 2004, p.207). Dentre outros motivos, a migração maior de mulheres talvez possa ser compreendida pela situação de desvalorização das atividades realizadas pelas mulheres no meio rural. Assim como os homens, as mulheres jovens acabam migrando para espaços urbanos com a perspectiva de um futuro melhor e uma vida menos sofrida do que a de seus pais. Para as mulheres, esta possibilidade se apresenta ainda mais atraente, sendo que, em algumas situações e de acordo com modos de vida e aspectos culturais específicos, caso não casem com um agricultor, poderão ficar de fora da distribuição das terras no momento da herança.

Mulheres agricultoras como agentes de transformação social

Preocupados com as assimetrias nos diversos contextos, governos e organizações de diferentes países buscam formas de promover a igualdade econômica, política e social entre homens e mulheres. No Brasil, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, 2013-2015 (BRASIL, 2013), traz no título do Capítulo 7 a preocupação com o “Direito à terra com igualdade para mulheres do campo e da floresta”. Este capítulo apresenta como objetivo geral:

promover o fortalecimento econômico e o direito à vida de qualidade das mulheres no meio rural, respeitando as especificidades das mulheres do campo e da floresta e comunidades tradicionais (inclusive ribeirinhos), com garantia do acesso à terra, aos bens, aos equipamentos e aos serviços públicos (BRASIL, 2013, p. 68).

O plano ainda destaca a importância do conhecimento das mulheres no cultivo e manejo de sementes crioulas, no uso e conservação de diferentes espécies da flora e de frutas, na segurança alimentar e no conhecimento de formas de produção que se opõem a formas de produção convencionais que, por vezes, comprometem a conservação do ecossistema.

Cabe refletir, então, acerca da importância do incentivo e da valorização dos produtos produzidos e comercializados pelas mulheres como forma de reconhecimento das mesmas como agentes de mudanças sociais. Esses produtos, já confeccionados no contexto doméstico, adquirem outro significado quando inseridos

no espaço público. Além de fonte de renda, eles podem possibilitar o acesso de mulheres a bens e serviços disponíveis somente em espaços urbanos e, permitirem ainda, que estas mulheres tenham novas perspectivas de vida no campo. Em contrapartida, esses mesmos produtos garantem segurança e qualidade para os moradores da cidade, fato que contribui para demonstrar a interdependência entre rural e urbano.

Exemplo particularmente ilustrativo dessa revelação vem de alimentos produzidos para mercados urbanos. Se para moradores da cidade, tal serviço de proximidade é o meio que lhes assegura uma qualidade saudável dos alimentos que consome, para os do campo, a existência desta economia da proximidade é, frequentemente, o esteio para sua permanência no campo e sua afirmação identitária (WANDERLEY, 2009, p.2009).

Estudos comprovam que o aumento do poder econômico e a emancipação das mulheres podem melhorar consideravelmente o contexto socioeconômico das nações. Redução da taxa de fecundidade, redução da mortalidade infantil, redução da violência contra o sexo feminino são exemplos deste fato. Sen (2010, p. 263) alerta que “o grande alcance da condição de agente das mulheres é uma das áreas mais negligenciadas nos estudos sobre o desenvolvimento e requer correção urgente”. De acordo com o autor, reconhecer a importância política, social e econômica das mulheres é um ponto crucial para possibilitar as mesmas mais autonomia - econômica, social, política. Ainda citando Sen (2010, p. 59), “as disposições sociais podem ter decisiva importância para assegurar e expandir a liberdade do indivíduo”. O autor destaca ainda que, segundo estudos realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU), a renda das mulheres, em grande medida, é convertida em benefício da família. Com maior frequência do que os homens, elas destinam parte de sua renda em saúde e educação das crianças.

A participação do Estado, por meio de políticas públicas, é de fundamental importância na construção de formas de atender demandas sociais. Uma política pública não apenas traça e define objetivos, mas também, cria ferramentas para que esses objetivos sejam alcançados. “Logo, trata-se não só de uma tomada de decisão, mas da adoção de medidas para sua implementação” (CAPORAL, 2014, p.21).

Podemos pensar então, na importância das atividades realizadas pelas mulheres agricultoras no que diz respeito a sua participação no processo de

integração entre campo e cidade. Além de renda própria, o que lhes permite maior autonomia, os produtos comercializados por estas mulheres podem possibilitar o acesso a bens e serviços disponíveis apenas na cidade, assim como o bem estar de outros integrantes da família, sendo que, conforme apresenta Brumer (p. 213, 2004) “[...] homens e mulheres usam os eventuais recursos “excedentes” de maneiras distintas, pois enquanto que eles privilegiam o consumo individual (bebida, lazer), elas favorecem as despesas com a casa e com o bem-estar dos membros da família”.

O reconhecimento da importância das atividades realizadas pelas mulheres no contexto rural, entre outros fatores, pode colaborar com a reversão do problema da masculinização do campo, da sucessão e de quadros de extrema pobreza, sendo que, conforme apresenta Paulilo (p. 244, 2014) “[...] entre os mais pobres do mundo, os mais pobres são as mulheres”. Dentre os fatores explicativos da migração seletiva, como modernização da agricultura, a possibilidade de inserção em atividades fora do estabelecimento familiar, o acesso à benefícios e a forma de transmissão de herança, Brumer (2004) afirma que o principal fator explicativo são as desigualdades de gênero.

Considerações finais

A partir do exposto acima, os produtos e atividades realizadas no contexto doméstico (ou proximidades) pelas as mulheres agricultoras podem possibilitar certa autonomia a mesmas, não apenas financeira, mas também, no que diz respeito ao acesso à bens e serviços disponibilizados, via de regra, apenas em contextos urbanos. Por outro lado, esses mesmos produtos podem oferecer segurança alimentar para os moradores de grandes centros urbanos. No contexto alimentar atual, caracterizado por produtos transgênicos e/ou pelo uso intensivo de agrotóxicos, a agricultura familiar vem se tornando uma alternativa de consumo mais saudável e, ao contrário do que alguns estudos insistem em afirmar, vem se fortalecendo.

Outra questão apresentada nesse estudo se refere a fragilidade dos critérios que dividem rural e urbano. Em grande medida essa divisão está relacionada com o acesso a bens e serviços, e não necessariamente ao espaço territorial.

Se é verdade que as atividades realizadas no contexto rural tendem a ser menos valorizadas do que as realizadas em espaços urbanos, no caso das mulheres essa desvalorização é ainda mais problemática, sendo que, além de desvalorizas por conceitos equivocados que consideram o rural como lugar do atraso, as atividades realizadas pelas mulheres são desvalorizadas no contexto familiar, sendo que são

consideradas “ajuda” e/ou de mero complemento da renda familiar. Entretanto, quando os produtos produzidos pelas mesmas são comercializados, se apresentam como uma importante fonte de renda e de acesso a serviços e bens.

Assim, reconhecer a importância destas atividades, não apenas para as mulheres como também para todos os membros da família é um ponto fundamental para reverter o quadro de “esvaziamento” feminino no campo. Por meio do que foi exposto acima, é possível pensar em formas de problematizar questões acerca da importância das atividades realizadas e dos produtos produzidos pelas mulheres agricultoras, tanto como forma de valorização das mesmas, destacando ainda a importância de sua renda para a família e como forma de acesso a serviços que, em grande medida, se restringem aos espaços urbanos.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo- Rio de Janeiro- Campinas: Ed. HUCITEC/ANPOCS; Ed. da UNICAMPI, 1992.

BEAUVOIR, Simone. **El segundo sexo**. 3 ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2011.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria de políticas para as mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria de políticas para mulheres, 2013.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 121 (1): 360, janeiro-abril/2004. p. 205-227.

CAPORAL, Francisco Roberto. Extensão rural como política pública: a difícil tarefa de avaliar. In: SAMBUICHI, Regina Helena Rosa et al. **Políticas agroambientais e sustentabilidade**: desafios, oportunidades e lições aprendidas. Brasília: Ipea, 2014. p.19-48.

CARNEIRO, Maria José. Rural como categoria de pensamento. **Revista Ruris**, v. 02, n1, p. março de 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas,2010.

PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16 (2), p.5-22, jul\dez. 1990;

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. 2. ed. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WANDERLEY, Maria De Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, 21, outubro, p. 42-61, 2003.

WANDERLEY, Maria De Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, p. 60-85, 2009.

Dados para Contato:

Autora: Fabia A. Galvane

E-mail: biagalvani@hotmail.com

GÊNERO E INFÂNCIA: A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES FEMININAS E MASCULINAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Criatividade e inovação no ensino

Vanessa de Medeiros¹; Richard da Silva¹

¹.Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as relações de gênero que (re)produzem subjetividades femininas e masculinas em crianças no contexto escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino em um município no extremo sul de Santa Catarina. Os sujeitos de pesquisa foram crianças de 3 a 4 anos de uma sala de educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, utilizando-se a observação participante. Verificou-se que as atividades realizadas no contexto escolar são marcadas por diferenciações entre meninos e meninas e que elas (re)produzem subjetividades femininas e masculinas.

Palavras-chave: Subjetividades. Gênero. Infância. Educação.

Introdução

Com os conhecimentos da Psicologia Social e Comunitária, obteve-se acesso a textos sobre a temática do gênero, que problematiza diferenças entre o feminino e o masculino de forma a indicar que estas são construídas nas relações sociais e culturais, ao longo da história dos indivíduos. Segundo Scott (1990, p. 14) “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos; é um primeiro modo de dar significado às relações de poder [...]”. Ele levanta questões importantes, pois problematiza diferenças entre o feminino e o masculino, no sentido de evidenciar que tais diferenças são utilizadas para marcar, segregar, definir práticas presentes em cada cultura e possui suas formas de caracterizar o gênero.

Os conhecimentos acerca do gênero não são iguais em cada sociedade, uma vez que se trata de construções sociais e culturais de cada local, diferenciando-se na maneira de pensar as questões do feminino e do masculino. O gênero depender-se-á da maneira como a sociedade o vê em um dado momento histórico. Para tanto, faz-se necessário que a própria ideia de infância seja colocada em questão. Segundo

Miranda (2004, p. 126), que cita Ariès (1981), nem sempre a ideia de infância era constituidora das sociedades, mas seu surgimento se deu juntamente com o sentimento de família e o desenvolvimento da educação escolar. A criança era tratada com cuidados especiais até mais ou menos uns sete anos (cuidados físicos a sua sobrevivência), depois passava a conviver diretamente com os adultos. Com o tempo, a aprendizagem da criança ia deixando de se realizar no convívio com os adultos, sendo substituída pela influência escolar, a partir do final do século XVII.

A criança desde que nasce passa a ter a mediação dos adultos no seu desenvolvimento, porque sozinha não sobreviveria. Segundo Miranda (2004, p. 128), “[...] a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação dos adultos [...]”. A mesma autora afirma que “[...] não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta”.

A criança é um ser já social, como afirma Charlot (apud MIRANDA, 2004, p. 130) “a criança é um ser sempre já socializado”. Deste modo, ela continuamente está em um processo de socialização desde o seu nascimento. A escola é um dos locais onde a criança vai se construindo nas relações sociais, é constituída e constituidora da história. Em uma perspectiva histórica, argumenta-se que o desenvolvimento se dá numa relação dialética, em que a criança é produto e produtora de sua história, porque vai se constituindo ao longo de sua formação na escola, assim como em outros contextos sociais, não sendo constituída em leis universais, mas que se transformam ao longo do tempo, em uma relação dialética entre aluno/escola/comunidade. De acordo com Bock e Gonçalves (2005, p. 114)

Essa compreensão do sujeito é possível a partir de uma leitura dialética da história, reconhecendo que a contradição da realidade social gera superação e transformação dessa realidade. Essa leitura dialética, aliada a uma abordagem materialista da história, permite reconhecer que as ações e relações humanas são resultado de um processo ativo que pode ser conhecido e identificado em suas leis materiais e que, conseqüentemente, pode ser alterado [...].

A perspectiva teórica escolhida para o desenvolvimento deste estudo é a psicologia sócio-histórica, orientada por Lev Semenovich Vigotski, pois o sujeito, no seu processo de constituição histórico, apropria-se de significados produzidos

socialmente. Segundo Vigotski (2007, p. 58), “a internalização de formas culturais de comportamentos envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos”. O processo de internalização da criança no desenvolvimento dos processos mentais superiores e a apropriação das concepções pessoais e formação do sujeito ocorrem por meio de um processo interpessoal e intrapessoal. Para Vigotski (2007, p. 57-58) “[...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica [...]).”

A formação das funções psicológicas superiores ocorre neste processo de transformação com o meio social. Tendo em vista esta produção de conhecimento, a criança se apropria das concepções de gênero e são produzidas nos contextos onde está inserida. Esta abordagem é baseada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, que aborda as relações indivíduo-sociedade de forma ativa, social e histórica. O sujeito é ativo em suas relações sociais, ou seja, não é apenas constituído pela cultura e valores da sociedade, mas é também constituidor dela. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 114), “[...] o sujeito histórico, compreendido como um ser determinado pelo processo social, mas, ao mesmo tempo, determinante dele, a partir de sua possibilidade de agir sobre a realidade e transformá-la”.

Nesta proposta de estudo, as relações da infância serão mediadas pelos processos educacionais, permitindo compreender o indivíduo nas suas relações sociais em determinado momento histórico. Aguiar (2007, p. 67) acredita “que a psicologia sócio-histórica, tendo como base o materialismo histórico e dialético, permite-se uma apreensão da escola e dos processos que nela se constituem e que, ao mesmo tempo, lhe dão vida e concretude”. Portanto, a criança constitui sua singularidade mediada por relações sociais que se estabelecem na escola, em um determinado período histórico. Neste sentido, estudar o indivíduo historicamente significa ter em mente que o processo de construção dos conhecimentos está em constante movimento. A mesma autora diz que “[...] escola será compreendida como uma totalidade histórica e contraditoriamente constituída, na qual cada parte revela o todo transformado pela dialética de sua singularidade” (AGUIAR, 2007, p. 67).

Deve-se conhecer o sujeito que vivencia experiências individuais (sua subjetividade) que são construídas no processo histórico e que são apropriadas para si. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 113) “[...] a subjetividade é constituída em

relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico [...]”. Desta forma, as experiências do sujeito ocorrem em um processo sócio-histórico e não seguem estruturas universais. Segundo Bock e Gonçalves, (2005, p. 115)

[...] a noção de subjetividade tem, de acordo com a concepção sócio-histórica, um conteúdo histórico que deve ser considerado. O conteúdo das experiências subjetivas expressam os lugares e as posições contraditórias a partir dos quais o sujeito vivencia a realidade e utiliza suas capacidades [...].

A subjetividade diz respeito às experiências individuais do sujeito, sendo visto no seu momento histórico, na materialidade e no social. Estas relações sociais são constituídas por mediações. Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 123), “a subjetividade, para a psicologia sócio-histórica, é uma produção histórica que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações”.

A subjetividade constitui e é constituída na relação com o outro. De acordo com Bock e Gonçalves (2005, p. 118), “[...] é necessário entender que as subjetividades, às quais se constituem em nosso mundo social, são de responsabilidade de todos, pois juntos construindo as possibilidades de ser de cada um”. Segundo Molon (2003, p. 116), no que diz respeito à constituição do sujeito e da subjetividade em Vygotski, “[...] o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo”.

As crianças serão vistas no processo em que são constituídas e constituidoras da sociedade, mediadas pelas relações com o outro, no seu espaço histórico e na materialidade do contexto escolar. As questões de gênero estão presentes neste contexto porque as crianças vão à escola com seus valores e regras culturais, vão sendo mediados nas relações com as outras crianças. Souza (2006, p. 02), que cita Sara Delamont “[...] não concebe à escola como a única instituição responsável pelas distinções de gênero, argumentando que, ao chegar à escola, garotos e garotas já têm noção do que devem ser seus respectivos ‘comportamentos apropriados’”. Estes são modelos de gênero presentes na socialização das crianças, no convívio com outras crianças que vão constituindo e sendo constituidoras de si, formando as construções sociais. “A criança constrói um ‘sistema interno de regras de gênero’ a

partir de sua experiência e das representações disponíveis na cultura em que está inserida” (SOUZA, 2006, p. 02).

Este estudo baseia-se no trabalho de conclusão de curso sobre a infância, com enfoque no gênero, no contexto das relações educacionais. O tema é gênero e infância – diferenciações do feminino e do masculino no contexto das relações escolares. Na escola, encontram-se muitas relações entre as crianças e, assim, construções que vão se formando ao longo de suas histórias. A escolha por esta proposta privilegia as relações do indivíduo na escola, considerando os vários aspectos envolvidos nas construções sociais. A perspectiva, aqui, é olhar a criança em suas relações sociais, ver as situações educativas em sua complexidade e considerar aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos que propiciam a construção das diferenças de gênero.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem teórico-metodológica escolhida é a Psicologia Histórico-Cultural, que privilegia as construções de conhecimento em um processo dialético, constituído nas relações sociais e na produção de significados e sentidos. Vigotski (apud GÓES, 2000, p. 12) vincula duas possibilidades de investigação metodológica, buscando atender a duas teses fundamentais “de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções”. Assim, segundo Góes (2000, p. 12)

No que concerne ao método, a investigação não pode deslocar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, esta veio ao encontro da teoria microgenética, que segundo Góes (2000, p. 11) seria “[...] orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre micro-eventos e condições macrosociais”.

A abordagem empregada é a qualitativa que implica sistemas abertos de pesquisa, os quais não reduzem os sujeitos a categorias rígidas de análise. Segundo González Rey (2005, p. 29)

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana.

González Rey (2005) considera que a pesquisa qualitativa não deve ser apenas um meio de analisar dados, mas uma forma de construção de conhecimento sobre os sujeitos.

O estudo foi de campo, que segundo González Rey (2005, p. 95)

O trabalho de campo se relaciona com a pesquisa em grupos de pessoas, instituições, comunidades, e a diferença da coleta de dados pressupõe a participação espontânea do pesquisador no curso cotidiano da vida dos sujeitos estudados, o que conduz a formação de redes de comunicação que permitem a expressão cotidiana dos sujeitos estudados, fonte excepcional para a produção de conhecimentos psicológicos.

Quanto à população e à amostra de pesquisa, assim como à escolha dos sujeitos, ressalta-se que foi realizada em uma instituição de ensino privada da cidade de Orleans - Santa Catarina, com alunos de 3 a 4 anos.

A sala possui um total de dezessete crianças (corresponde a 100% da amostra da população). Foi realizada a pesquisa com o total da amostra, pois todos os pais assinaram o termo de consentimento, autorizando que seus filhos participassem da pesquisa.

A sala possuía um total de onze meninas, oito com três anos e três com quatro anos; e os meninos, são seis e todos com três anos. Para a análise serão utilizados nomes fictícios. A utilização de nomes fictícios vem ao encontro de princípios éticos na pesquisa, no sentido de preservar a identidade dos sujeitos.

Mediante autorização dos adultos responsáveis pelas crianças, foram realizadas observações e anotadas as falas das crianças em um diário de campo do seu dia a dia. Os episódios escolhidos foram aqueles que se consideram marcantes a partir dos objetivos do estudo.

Na época do estudo, a autora deste artigo trabalhava na escola como professora, mas isso não foi problema para a realização da pesquisa, pois se utilizou a aula de professoras de aulas extras para observar as crianças nas atividades. Também, a sala possui uma auxiliar de sala. Enquanto ela cuidava das crianças nas

brincadeiras livres e direcionadas, faziam-se as observações e anotações. A observação utilizada foi a observação participante que consiste “[...] na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (MARCONI E LAKA-TOS, 2005, p. 196). A observação participante é apontada duas formas: a natural, que consiste no observador que pertence ao mesmo grupo e que investiga; e a artificial, em que o pesquisador se integra ao grupo com a finalidade de obter informações (MARCONI E LAKATOS, 2005). Esta pesquisa enquadra-se na observação participante natural, pois estava no grupo pesquisado.

Para Marconi e Lakatos (2004, p. 277) “a observação participante não utiliza instrumentos como questionário ou formulário; a responsabilidade do sucesso da investigação depende exclusivamente do investigador, como habilidade, flexibilidade, aspecto emocional, profissional e ideológico”.

As construções de significados das crianças envolvem o exame minucioso de observações das atividades realizadas por estas, no seu contexto histórico e espaço onde estão inseridas. Segundo Góes (1993, p. 01) “A investigação dos processos de construções de significados na criança abrange necessariamente o exame do funcionamento intersubjetivo, já que o espaço interativo é o contexto de constituição do sujeito, de seus conhecimentos e formas de ação [...]”.

Buscou-se procedimentos metodológicos que priorizassem as construções sociais dos sujeitos, pois o contexto educacional, no que diz respeito à primeira infância, demanda especificidades quanto à coleta de dados, de uma maneira que se consiga investigar os sujeitos na sua constituição histórica. A análise microgenética, segundo Góes (2000, p. 09), vem ao encontro desta proposta:

[...] trata-se de uma forma de construções de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Esta proposta foi sendo utilizada pelos campos da Educação e da Psicologia “na investigação sobre a constituição de sujeitos, em especial no que concerne a processos que se instanciam nos contextos educativos” (GÓES, 2000, p. 09).

A visão genética aí implicada vem das proposições de Vygotsky (1981, 1987a) sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos. Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como “análise microgenética” (GÓES, 2000, p. 11).

A análise microgenética busca olhar os detalhes das ações em relação aos eventos. Esta visão possibilita o acompanhamento detalhado da ação dos sujeitos em suas relações intersubjetivas cotidianas. A interpretação metodológica dos eventos focaliza observar episódios específicos de práticas sociais dos sujeitos. Segundo Góes (2000, p. 16), busca-se efetuar “[...] investigações produtivas na abordagem histórico-cultural, focalizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos, recortando o material documentado em poucos ou vários episódios que sejam significativos para o propósito do estudo [...]”.

[...] análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão inicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000, p. 21).

Vários episódios foram observados ao longo do estudo. As crianças possibilitaram as mais diversas diferenciações de gênero, no seu dia a dia de aula. Para a seleção e análise dos episódios, foram lidos e relidos e agrupados aqueles que mais se destacavam no gênero.

Resultados e Discussão

A criança é um ser que produz significados na sociedade, temos que compreendê-la como atores sociais. A instituição escolar é um espaço que produz questões de gênero, segundo Costa (2004, p. 12)

O gênero é um aspecto fundamental para conhecer melhor as meninas e os meninos que frequentam as instituições, pois trata-se de construções sociais que foram histórica e culturalmente construídas e que em muitos momentos influenciam ou mesmo determinam comportamentos estereotipados.

Para iniciar a pesquisa, foi preciso apurar o olhar para as crianças, ver além de o simples brincar e perceber as questões de gênero presentes em suas vidas.

As questões de gênero estão presentes em todos os momentos e em todos os ambientes da criança. Ela já chega à escola com suas questões de gênero construídas em suas outras relações fora da instituição escolar. Para Costa (2004, p. 65)

As crianças, a partir dos estímulos culturais que recebem e vivenciam nas famílias e na sociedade, operam transformações, reorganizam e interpretam os dados de acordo com suas experiências e possibilidades, recriando uma cultura própria, com as marcas da infância.

Como já estava presente na sala pesquisada, tornou-se mais fácil observá-las, sem que as constrangesse ou inibisse algumas delas de brincar ou de fazer o que desejavam. Neste sentido, percorreram-se os espaços de todas as suas brincadeiras e atividades sem que notassem a presença do pesquisador.

O gênero apareceu de várias maneiras entre as crianças, nas suas brincadeiras livres, nas dirigidas pelo professor, na atividade que envolvia as cores, no banheiro, no parque, na biblioteca, nas brincadeiras de roda, no contar de histórias, na refeição, etc.

A professora de Educação Física realizou a aula na quadra de areia. As crianças estavam brincando de cabo de guerra e já neste momento houve a separação de menino e menina. A professora pediu assim:

Professora: - agora vêm as meninas para este lado e os meninos do outro. Quem conseguir trazer mais para o seu lado ganha.

Laura: - mas eu queria ficar deste lado, aí, do lado do meu amigo Pedro.

Professora: - Mas hoje é menino contra menina.

Laura: - Hum... não quero mais brincar assim. (saiu e sentou na escada e não brincou mais).

A **professora** foi buscá-la e disse assim: pode ser então, cada um fica do lado que quiser da corda.

Esta fala possibilita compreender que aqui as diferenciações de gênero não foram constituídas de crianças para crianças, mas de professora para aluna. A professora com suas construções de gênero e sua história está imprimindo questões de gênero em suas atividades. Para Louro (2008, p. 79), “A separação de meninos e

meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições”.

Nota-se que a criança não é passiva, mas está em constante movimento com as questões de gênero, ao mesmo tempo, que ela é constituída no gênero ela é constituidora, ou seja, a criança aqui reage se recusa a aceitar o fato de ter que ficar longe do seu amigo. Segundo Louro (2008, p. 61), “[...] os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Outro episódio foi na aula de Artes. Aconteceu na sala de aula: as crianças estavam sentadas em seus lugares, a professora confeccionou um menino e uma menina de papel para cada criança. As meninas ganhavam a boneca de papel e os meninos o boneco. Entregou o giz de cera para eles pintarem e neste momento encontrei uma fala importante:

Mateus: - Tá pintando de vermelho o cabelo dela?

Clara: - Tô, é menina ne? Aí é vermelho.

Mateus: - Mas o meu é menino, então pinto de preto, oh! (e pegou a cor preta e começou a pintar).

Aqui, percebe-se as crianças apresentando as suas relações de gênero, que já estavam norteadas pela separação das cores, as quais algumas foram designadas serem de meninas, outras de meninos, e as neutras que todos podem usar. Para Belotti (apud Costa, 2004, p. 84)

[...] antes do nascimento já se inicia um esforço para produzir indivíduos que aceitem, em certa medida, um destino pré-fabricado e que é preciso recorrer a um sistema condicionador adequado. Segundo ela, a cor do enxoval aparece como o primeiro elemento de diferenciação do bebê.

Assim, quando as crianças chegam à escola, as questões de gênero relacionadas às cores estão bem demarcadas, principalmente na cor rosa para as meninas e no azul para os meninos. Nota-se que estas duas cores sempre são as primeiras a serem escolhidas pelas crianças na hora da atividade, meninas sempre brigando pela cor rosa e meninos pela azul. Mas, algumas vezes, há crianças que reagem de forma a contrariar as questões de gênero sobre as cores, fugindo do padrão ao qual estão inseridos; um menino pede a cor rosa e isso foi registrado por

meio da fala das crianças, num dia em que faziam atividade com a professora de inglês. Elas estavam estudando a palavra “cachorro” em inglês e a professora trouxe um cão para que eles pintassem e, neste momento, solicitou que a auxiliar buscasse as canetinhas hidrocor de cada um. Quando já estavam pintando, registrou-se esta conversa:

Daniel: - Você tem cor rosa... é de menina. Não pinta não, Roberto.
Roberto: - Deixa, eu vou pintar.
Daniel: - Tu é menininha.
Roberto: - Não, sou não. Oh, professora, ele tá me incomodando.
Professora: - O que está acontecendo?
Roberto: - Ele só me incomoda, não deixa eu pintar.
Professora: - Cada um pinta o seu desenho.
Daniel: - Menininha, menininha.
Professora: - Por que você está chamando ele de menininha?
Daniel: - Porque ele tá pintando de rosa, olha.
Professora: - Mas cada um pode pintar da cor que quiser. Agora cuida do seu desenho que você ainda não pintou.

Conseguiu-se perceber como as cores são importantes para delimitar as questões de gênero e como elas são construídas em nossa sociedade na sua história. As crianças, a todo o momento, estão relacionando as cores às questões de gênero.

As crianças diferenciam gênero de várias formas. Observou-se que as meninas gostavam de vir com outras roupas e não de uniforme. Quando duas meninas começaram a vir à escola sem uniforme, com vestidinhos e saias, normalmente rosas e roxas, as outras meninas começaram a ficar com desejo de vir com roupas diferentes também. Escutamos muitas reclamações de pais, das filhas que não queriam mais vir de uniforme para vir de vestidos, saias, blusas de babados. Anotou-se a fala que aconteceu, quando estavam chegando para o início da aula:

Carol: - Eu vim de saia rosa, olha.
A menina não deu muita importância ao que a amiga estava mostrando. A outra insistiu.
Carol: - Achasse bonita minha saia.
Sofia: - Eu também to de saia. (a menina não estava de saia e sim com uma bermuda jeans azul).
Carol: - Não é saia não, é bermuda a tua.
Sofia: - Não é não. (saiu chorando)
Quando perguntada por que estava chorando não respondeu.

As meninas se importavam muito com a roupa que viriam à escola, com o que colocariam nos cabelos, se viriam de pulseiras, etc. Isso é bem característico de nossa

sociedade que busca diferenciar as meninas dos meninos. Além das maquiagens que traziam à escola para brincar como: sombras, batons, perfumes. Já os meninos normalmente vinham de uniforme à escola, mas gostavam de usar uma capa de super-herói que traziam de casa ou vinham com fantasias de super-herói, usando relógios ou espadas, acessórios, enfim..

Para Louro (2008, p. 61) “o modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina [...]”.

Num dia de muito calor, uma mãe chega e pede para deixar seu filho sem a camiseta. Quando alguns meninos viram o outro sem camiseta, logo tiram as suas também. Algumas meninas vieram e perguntaram para a professora se poderiam tirar também. A professora explicou que apenas os meninos tiravam a camiseta e que as meninas não poderiam tirar, porque já tinham que aprender que menina tem seios e não pode mostrá-los. Uma das meninas argumentou:

Silvia: - Mas eu sou pequena ainda, a minha mãe deixa eu ficar só de calcinha em casa, quando é muito calor.

Michele: - A minha mãe não deixa, ela disse que não pode.

Rafaela: - Só menino pode tirar.

Professora: - É só menino fica sem camiseta, menina não pode.

A Psicologia busca compreender as várias relações entre os sujeitos, suas construções e contribuições. No contexto escolar, as crianças expressam o gênero de várias maneiras, contribuindo uns com os outros para novas construções, novos saberes. Mesmo aparecendo o gênero de várias maneiras entre as crianças, percebe-se que estas já brincam juntas, meninos e meninas, de carrinhos e de bonecas, de casinha, de maquiagem, etc. Assim, mesmo que as crianças vivam em uma sociedade que possui muitas marcas culturais referentes às questões de gênero, já se percebem avanços de muitos espaços que lhes eram negados. Hoje meninos e meninas brincam juntos, muitas vezes sem se preocupar com as questões de gênero. Segundo Costa (2004, p. 126)

Hoje eles conseguem em muitos momentos transgredir a ordem social que estava estabelecida ou lhes era destinada – muitas vezes pautada na hipocrisia e na falsa-moralidade. As crianças resistem ao que não lhes convém. Transgridem e recriam situações para sobreviver a esse mundo de gente grande [...].

Se as crianças já estão superando as questões de gênero que as diferenciavam e as separavam, nos adultos também é percebida a mudança.. Homens e mulheres estão cada vez mais com comportamentos semelhantes, exemplos: trabalham, dirigem e bebem demais, comem errado, têm relacionamentos superficiais, casamentos pouco duradouros, etc. As mulheres já estão ocupando espaços que antes eram apenas de homens. Isso tudo significa que não somente os bons hábitos como os reprováveis são reproduzidos por ambos os sexos.

A cultura é um processo dialético, em constante transformação, e isso demonstra que as gerações seguintes vivenciarão consequências dessas vivências que hoje as crianças possuem, assim como as crianças de hoje vivenciam o que as gerações e cultura lhes transmitem.

Considerações Finais

Este artigo possibilitou formas de conhecimento acerca da relação indivíduo-sociedade, na busca pelos conhecimentos da constituição de gênero pelos sujeitos. O contexto educacional, entre outros lugares, possibilita as mais diversas relações e as construções/expressões de gênero. É na infância que se constituem as formações iniciais dos sujeitos, em termos de identidade-subjetividade

Ao refletir sobre as construções/diferenciações de gênero no contexto educacional foi possível perceber como as crianças já chegavam à escola com diversas questões de gênero estabelecidas. Elas apareciam de diversas maneiras, nas brincadeiras em sala e fora dela, nas atividades dirigidas pela professora, no lanche, no banheiro e mostravam que o gênero não era algo pronto, que apenas era transmitido, mas constituído uns com os outros e, muitas vezes, transformado. As crianças nem sempre aceitam o gênero de forma passiva, acomodada, mas resistem, reagem e transformam para tornar seu o novo conhecimento.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: VILELA, Ana Maria Jacó e SATO, Leny. **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda., 2007. p. 65-73.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 109-125.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninos e meninas no cotidiano institucional da educação infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. 2004. p. 01-157. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, Ano XX, n. 50, Abr. 2000. p. 09-25.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Os Modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito**. Temas em Psicologia. n. 1, 1993. p. 01-05.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia T. M. e CODO, Wanderley. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.125-135.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 5-22, jul/dez.1990.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cad. Pagu, Campinas**, n. 26, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-3332006000100008&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 29 set 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Dados para contato:

Autor: Vanessa de Medeiros / **E-mail:** vanessaebv@gmail.com

HORTA SUSPENSA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS POR MEIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Transdisciplinaridade e ecoformação

Edileni Della Justina¹; Luiz Coelho²; Elaine Burgreuer Kuhnen¹; Rosilane Damazio Cachoeira²

¹.Escola Barriga Verde - EBV; ²UNIBAVE

Resumo: O projeto da horta escolar desenvolvido na Escola Barriga Verde a partir do ano de 2012 tem como objetivo desenvolver a consciência ecológica dos alunos, a partir de práticas educativas transdisciplinares. Por meio das atividades práticas desenvolvidas com cada turma é possível compreender o projeto como algo contínuo e interativo, que não se encerra ao final de um ciclo programático, pois entende-se que a consciência ambiental é algo a ser construído a cada dia, a Escola sendo espaço de formação cidadã apresenta importante função junto a esta temática desenvolvida.

Palavras-chave: Horta. Sustentabilidade. Educação ambiental

Introdução:

Considerando a Escola como espaço privilegiado de construção da cidadania e da formação de sujeitos para um mundo sustentável, é de grande relevância proporcionar situações de aprendizagem que vinculem conhecimentos voltados para os desafios da sociedade contemporânea.

A Escola Barriga Verde desenvolve, diante desta perspectiva, práticas pedagógicas inovadoras que permitem aos sujeitos envolvidos neste processo, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, criando novas possibilidades de relação com o meio ambiente, de acordo com a Missão da Escola: “Promover uma educação comprometida com a ressignificação do conhecimento de forma sistêmica, criativa e sustentável e com o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que potencializem a intervenção consciente na realidade” (ESCOLA BARRIGA VERDE, 2015).

Dentre os diversos projetos desenvolvidos pela Escola Barriga Verde, a horta escolar (verduras, temperos) tem o objetivo de desenvolver a consciência ecológica

com relação ao uso do solo e plantio de variadas espécies de plantas, com ampliação para o plantio de chás e flores. Quando inserida no ambiente escolar, o trabalho com a horta possibilita realizar diversas atividades pedagógicas, despertando a curiosidade dos alunos para outros assuntos, criando uma rede de saberes, interligando conhecimentos. Quando se fala em flores, faz-se uma ligação com abelhas, mel, alimentos nutritivos, as plantas medicinais nos levam a refletir sobre o preparo de medicamentos, sobre os chás, relaciona-se com o hábito de consumir refrigerantes e outras bebidas industrializadas. Muitos são os conhecimentos que perpassam a construção da horta, numa perspectiva transdisciplinar.

A transdisciplinaridade constitui-se, com frequência, em esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas (MORIN, 2007), rompendo, portanto, com as barreiras disciplinares. Seu conceito caracteriza essa função, pois nele está implícito o prefixo 'trans' que "[...] indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento" (NICOLESCU, 1997, p. 1).

Neste processo de construção e disseminação de saberes, o profissional engenheiro agrônomo auxilia a comunidade escolar no planejamento, execução e manutenção das hortas construídas na escola. Contribui com assuntos como a produção orgânica de alimentos, adubos orgânicos e químicos, como produzir e utilizar humos de minhocas, incentivando sobre a importância de tais aspectos para a qualidade de vida das pessoas. O projeto tem acompanhamento de um professor com formação na área de agronomia, por meio da parceria com o Centro Universitário Barriga Verde - Unibave.

Ressalta-se também, por meio deste projeto a importância da relação humana com os elementos naturais, neste caso, o solo e as hortaliças, bem como, as práticas alternativas utilizando pouco espaço e materiais recicláveis. Outro aspecto a ser considerado é a realidade da maioria dos alunos, que vivem o grande crescimento urbano, a substituição das áreas verdes por espaços construídos pelo homem, dificultando o convívio com a natureza e as questões relacionadas ao campo.

A formação de um aluno crítico, responsável e que participa das questões presentes no seu meio, exige da educação uma nova visão acerca da formação, sendo que é preciso ir além de conceitos e/ou informações, ou seja, a escola deve

trabalhar com atitudes, formação de valores com base num processo de ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos (BRASIL, 1997).

Nesta perspectiva, o diálogo deve se tornar a base do processo educativo, sendo por meio dele que se constroem os saberes. É o diálogo estabelecido entre as partes e o todo que possibilita o entendimento do ambiente e sua complexidade, explicando a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver problemas, sem deixar de lado, o valor e a necessidade da cooperação nos níveis local, regional, nacional e global para prevenir e resolver os problemas ambientais (DIAS, 2004).

O desenvolvimento do projeto da horta requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, por meio de pesquisas, do envio de materiais para construção da horta (garrafas pet, mudas de ervas medicinais, chás, ente outros). A equipe docente por sua vez envolve-se no sentido de planejar as atividades de modo a desafiar os alunos, promovendo reflexões e ações sobre a temática em questão.

Por meio desta proposta o aluno sente-se parte do processo, no qual percebe cada etapa, compreendendo a importância da ação humana para o pensar e agir junto ao meio ambiente.

Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, descrevendo uma ação maior, ou diversas ações integradas, afim de contribuir de forma relevante para a transformação do pensar e agir dentro e fora do contexto escolar.

O projeto “Horta Suspensa” teve início no ano de 2012, como parte do programa curricular da disciplina de ciências na turma do quarto ano do Ensino Fundamental, tendo como principal objetivo ampliar os estudos sobre o solo.

A partir do ano de 2013 a Escola firmou parceria com o Curso de Agronomia do Unibave, sendo organizados encontros quinzenais com aulas práticas e teóricas *sobre* formação do solo e uso do solo na agricultura, para tal proposta havia participação de um docente do Unibave.

Nos anos de 2014 e 2015 a Escola Barriga Verde continuou com a proposta, contando com a participação de acadêmicos do Curso de Agronomia na execução das atividades, relacionando os conhecimentos acadêmicos à prática escolar. No ano de 2015 a escola implantou o Programa Nossa escola mais sustentável, cujas ações

realizadas ficam como permanentes. A partir de então, o projeto Horta escolar faz parte do referido programa.

No ano de 2016 o Projeto foi ampliado para a Educação Infantil da Escola e as turmas de Ensino Fundamental (de 1º a 5º ano) com plantio de chás, ervas medicinais, flores, temperos e verduras, com aproveitamento de espaços alternativos. Na Educação Infantil o projeto intitulado Gira Gira Girassol enfatizou o contato com o solo bem como a semeadura do girassol, acompanhando seu desenvolvimento. Com a turma do 1º ano, o plantio foi de temperos; a do 2º ano trabalhou com ervas medicinais, muitas trazidas pelas próprias crianças; a do 3º ano o plantio foi de chás; para o 4º ano permaneceu a mesma proposta da horta com o plantio de mudas prontas e também com a semeadura para obtenção de mudas; o 5º ano dedicou-se à ornamentação do espaço da figueira com mudas de flores. Para decoração da figueira foram feitas floreiras utilizando pneus, sendo que a pintura dos mesmos foi feita pelos alunos e a professora da Oficina de Artes Plásticas, cujas pinturas refletem o colorido da natureza por meio de personagens como o sapo, a joaninha, a abelha, dentre outros. Como suporte para colocação de grama, foram utilizadas garrafas pet, por meio de campanha com os alunos.

O envolvimento dos alunos nas ações torna-se importante para que os mesmos valorizem e o trabalho de consciência ambiental se fortaleça.

Resultados e Discussão

O projeto desenvolvido pelos alunos juntamente com as professoras não é algo que se encerra ao final de um ciclo programático. Como já foi citado, as ações ficam permanentes na escola, sendo que a cada ano novas ações serão implementadas. A consciência ambiental é algo a ser construída ao longo de uma vida e a escola entende que pode e deve contribuir com estas questões.

Segue abaixo o relato de cada professora com relação à participação dos alunos na atividade, bem como a contribuição desta no processo ensino aprendizagem. Na sequência serão apresentadas algumas fotos mostrando o resultado do projeto.

Professora do 1º ano: Alessandra Muller

“Foi uma alegria receber o professor Coelho no 1º Ano. Com seu jeito cativante e sua experiência, logo conquistou as crianças. Ouvir os relatos, experimentar o

prazer de plantar, preparar o solo, cuidar e finalmente colher nos ajudou a entender o ritmo da natureza e a ter mais respeito pelo meio ambiente.

Uma horta pode dar resultados além dos esperados. O projeto do 1º Ano era plantar temperos, mas colhemos muito mais que salsinha e cebolinha: uma vivência rica onde aprendemos a trocar experiências, mexer na terra e nas sementinhas, preparar o solo, compartilhar descobertas. E essas coisas, vamos levar sempre conosco”.

Professora do 2º ano: Vanessa Tathiana Silva de Andrade

“A experiência com a horta na turma do segundo ano foi muito significativa. O professor Luiz Coelho, com paciência e alegria cativou as crianças proporcionando momentos ricos de aprendizagem, desde as conversas em sala de aula, até o momento do manejo com a terra.

O cultivo das ervas medicinais com as crianças contribuiu muito com os conteúdos trabalhados em sala de aula, onde os alunos entenderam na prática um pouco mais sobre a importância e os benefícios destas plantas para a saúde, além de torná-los mais sensíveis e conscientes de que a vida depende do meio ambiente.”

Professora do 3º ano: Juciéli Mattos

A turma do terceiro ano teve a oportunidade de explorar juntamente com o Sr. Luiz Coelho o cultivo de chás. A experiência trouxe aprendizagens muito significativas, mostrando aos alunos que muitos alimentos e ervas que consumimos são produzidos pela terra e não apenas embalados em saquinhos e colocados à venda (cujo assunto foi questionamento de alguns alunos da turma).

O trabalho proposto se tornou ainda mais rico devido ao envolvimento das crianças na preparação da terra, no cultivo e no plantio. Deste modo a turma pode conhecer os diversos tipos de ervas medicinais, suas funções e benefícios para a saúde.

O professor Luiz Coelho com todo o seu saber e carisma, pode transmitir à turma do terceiro ano o ensinamento de que a natureza é vida e dependemos dela para sobreviver, assim conscientizando os pequenos cultivadores a tratar o meio ambiente com respeito e carinho.

Professora do 4º ano: Elaine Burgrever

“Esse projeto está sendo muito importante para os alunos do 4º ano, pois de um jeito mais dinâmico e interdisciplinar de ensinar, essas aulas práticas constituem a maneira mais interessante encontrada para se trabalhar o conteúdo solo, abordado em sala de aula, sendo que por meio da atividade, os alunos levam para casa um conhecimento mais amplo do assunto. ”

Professora do 5º ano: Maria Juliana de Pieri Briguento

As atividades desenvolvidas com o 5º ano foram voltadas para a sementeira e plantio de flores diversas. Nos momentos vivenciados pelos alunos, durante as aulas, pode-se perceber que as mesmas manuseavam os materiais utilizados com alegria e entusiasmo.

Essas vivências práticas, tornam a aprendizagem rica e mais significativa, uma vez que influenciam diretamente na postura de cada educando perante o meio ambiente e ações de preservação ecológica.

Figura 1- Preparo da horta de temperos- turma 1º ano



Fonte: Autores (2016).

Figura 2- Preparo da horta de ervas medicinais- turma 2º ano



Fonte: Autores (2016).

Figura 3- Plantio de chás- turma 3º ano



Fonte: Autores (2016).

Figura 4- Finalização da horta suspensa- turma 4º ano



Fonte: Autores (2016).

Figura 5- Plantio de flores – turma do 5º ano



Fonte: Autores (2016).

Figura 6- Finalização revitalização da figueira – turma do 5º ano



Fonte: Autores (2016).

Considerações Finais

Repensar as práticas escolares para uma educação voltada às questões de sustentabilidade é um dos grandes desafios deste século. Para que tais práticas sejam efetivadas, a Escola precisa ser um local de construção cidadã com compromisso sustentável frente à realidade de seus alunos.

As atividades relacionadas ao projeto da horta na Escola Barriga Verde representam um momento de contato com elementos naturais e grandes reflexões sobre a relação homem e meio ambiente. Os alunos contribuem e praticam um novo pensar e um novo agir, pois atribuem grande significado em suas vidas.

A experiência da horta constitui um processo interativo e contínuo, ou seja, não se limita a conteúdos ou prazos específicos. É um mecanismo amplo que perpassa os níveis e programas escolares, que, de forma transdisciplinar, amplia o conhecimento para uma formação cidadã. A escola transcende o ensino no sentido de promover uma educação com base no diálogo e na prática, além do espaço da sala de aula, construindo conhecimentos que contribuam significativamente para a vida dos educandos e que estes, possam aplicar em outros segmentos de sua vida, sentindo-se responsáveis por suas atitudes junto ao meio ambiente.

Referências

- BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente saúde. Brasília: MEC, 1997.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 9 ed. rev. e ampl. São Paulo: Gaia, 2004.
- ESCOLA BARRIGA VERDE. **Projeto Político Pedagógico.** 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

Dados para contato:

Autor: Rosilane Damazio Cachoeira

E-mail: educacaobasica@unibave.net

INDÍCIOS DE AMBIENTALIZAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

Gestão, planejamento e avaliação educacional

**Valeska Paulo Fernandes¹; Maria Laura Soares Bernardo¹; Nicolli Domingues
Naspolini¹; Miram da Conceição Martins¹**

¹.Laboratório de Ensino de Ciências da Universidade do Extremo Sul Catarinense

Resumo: Este trabalho objetiva identificar indícios de ambientalização na UNESC, tal pesquisa se justifica pelas contribuições ao desenvolvimento do campo ambiental, a produção e socialização de práticas sustentáveis e de responsabilidade socioambiental. Realizou-se análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de duas unidades acadêmicas: Saúde e Ciências Sociais Aplicadas, sendo organizadas em um programa de análise qualitativa MAXQDA. Foram considerados os documentos que apresentavam mais de três dos onze indícios de ambientalização. As análises mostraram que as duas unidades acadêmicas apresentaram tais indícios. O presente trabalho demonstra o empenho da UNESC, no âmbito documental, em fortalecer a ambientalização e sustentabilidade.

Palavras-chave: Ambientalização. Sustentabilidade. PPCs.

Introdução:

A constituição do Brasil de 1988 estabelece em seu artigo 225, inciso VI, que o Poder Público deve “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Segundo Bastiani (2011, p. 430), “a Educação Ambiental é uma temática que deve estar presente dentro dos currículos escolares, mas não como disciplina específica, deve, ao contrário, perpassar todas as disciplinas escolares, fazendo parte do Ensino Formal”. Assim, Guimarães et al., (2009, p. 49) afirmam que “a Educação Ambiental vem cada vez mais se difundindo em todos os setores da sociedade”, corroborando com o papel das universidades para disseminação e transformação.

As universidades, como promotoras e responsáveis pelo processo de construção do conhecimento científico, social e humanista estão enfrentando desafios contra mudanças sociais e tecnológicas, isto as coloca frente a um importante papel na responsabilidade socioambiental diante da crise ambiental, especialmente na

sensibilização, participação e socialização dos conhecimentos produzidos para minimizar os impactos causados pelas mudanças climáticas que afetam nosso Estado, o País e o Planeta (GELI, 2002).

Na atualidade, o aumento do compromisso das universidades com a ambientalização pode ser verificado em importantes estudos e trabalhos no Brasil (KITZMANN, 2007; GUERRA; FIGUEIREDO, 2011; KITZMANN; ASMUS, 2012; RUSCHEINSKY, et al., 2014) e em universidades espanholas (BARRON; NAVARRETE; FERRER-BALAS, 2010).

Considerando as inúmeras funções e responsabilidades de uma IES na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética, é indiscutível seu papel na inserção das dimensões da sustentabilidade em suas diversas frentes de atuação (ensino, pesquisa, extensão), conforme apontam autores como Morales (2009), Guimarães et al.; (2009), Marcomin e Silva (2010), Guerra e Figueiredo (2011), Figueiredo; Guerra; Carletto (2014).

Segundo Bolea et al. (2014, p. 444), “a ambientalização curricular compreende a introdução de conhecimentos, critérios e valores ambientais e sustentáveis nos programas escolares e universitários”. Logo, os documentos institucionais da IES têm como objetivo implementar conceitos sobre meio ambiente e sua complexidade para que então fosse possível entendê-los. Conceitos, conteúdos e estratégias que favorecessem os acadêmicos a compreensão dos impactos entre a relação das atividades humanas e o meio ambiente, envolvendo estes conhecimentos e o desenvolvimento sustentável através de cursos estabelecidos pela IES (BOLEA, et al., 2014).

Frente a esse desafio, o presente projeto objetiva contribuir com as políticas de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior da UNESCO, utilizando indícios de ambientalização. Desta forma a relevância da pesquisa se justifica pelas contribuições ao desenvolvimento do campo ambiental e educacional nas IES; a produção e socialização de conhecimento sobre currículos e práticas inovadoras em sustentabilidade e responsabilidade socioambiental; a ampliação de parcerias entre as IES. Tal projeto investiga uma temática em evidência nos discursos e nas mídias: a sustentabilidade e suas dimensões, o que nos remete ao processo de ambientalização nas IES. Assim, é preciso investigar nos documentos institucionais curriculares da IES como se dá essa inserção, para que se possa elaborar estratégias e indicadores para avaliação curricular dos cursos e da gestão socioambiental

universitária, promovendo a implementação e consolidação de políticas ambientais. Ressalta-se a relevância do diagnóstico da ambientalização nas IES.

Procedimentos Metodológicos

As análises documentais foram realizadas com base nos Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Unidades Acadêmicas (Saúde e Ciências Sociais Aplicadas) da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

Foram considerados os documentos que apresentaram no mínimo três das onze dimensões propostas (“índicios de ambientalizacao”) selecionadas pelo projeto de acordo com os critérios de ambientalização curricular do projeto RISU (Rede de Indicadores de evaluación de la sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas), rede operativa vinculada à Alianza de Redes Ibero-americanas de Ambiente e Sustentabilidade (ARIUSA) que englobam as dimensões A, B, C e K. As dimensões D até J foram selecionadas pelo projeto Rede ACES- Ambientalização Curricular de Estudos Superiores (2004).

Os documentos institucionais foram organizados no programa MAXQDA, sendo este um programa de análise documental de alto desempenho, sendo ideal para avaliação sistemática de textos, documentos e todos os tipos de dados de mídia (MAXQDA, 2013). Foi usado um sistema de códigos, as palavras chaves para cada código são as mesmas que compõe cada dimensão. Assim sendo as seguintes:

- Política de Ambientalização/Sustentabilidade/Meio Ambiente/Responsabilidade socioambiental (código A);
- Gerenciamento/monitoramento de bens e serviços naturais (código B);
- Sensibilização, participação democrática e comunicação “Educação Ambiental” (código C);
- Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza (código D);
- Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes (disciplinas que trabalham com vários conceitos integrados como saúde, política e meio ambiente foram consideradas com potencial para explorar o pensamento complexo) (código E);
 - Contextualização local, global, local-global, global-local (disciplinas que trabalham com avaliação de impacto e risco ambiental) (código F);
 - Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres (disciplinas que trabalham com discussões, exposições participativas, planejamento participativo

de atividades e atividades em grupo foram consideradas dentro desta característica) (código G);

- Consideração das relações com a comunidade e o entorno (as disciplinas que desenvolvem atividades práticas na comunidade) (código H);

- Coerência e reconstrução entre teoria e prática (código I);

- Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização (Espaços de reflexão e participação democrática - participação em projetos de intervenção e pesquisas, trabalhos em grupo, trabalho de campo, entre outros) (código J);

- Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade (código K).

Interpretação dos dados

Nesta etapa, os resultados dos documentos foram organizados no programa Microsoft Excel e submetidos à análise. Os PPCs foram categorizados por suas respectivas UNAs (unidades acadêmicas), em seguida foram feitos os gráficos de codificações totais (número de vezes em que foram selecionados trechos dos documentos institucionais), tais gráficos foram elaborados para verificar o grau de ambientalização em cada curso ofertado no campus e também quais as dimensões mais relevantes encontradas em cada UNA.

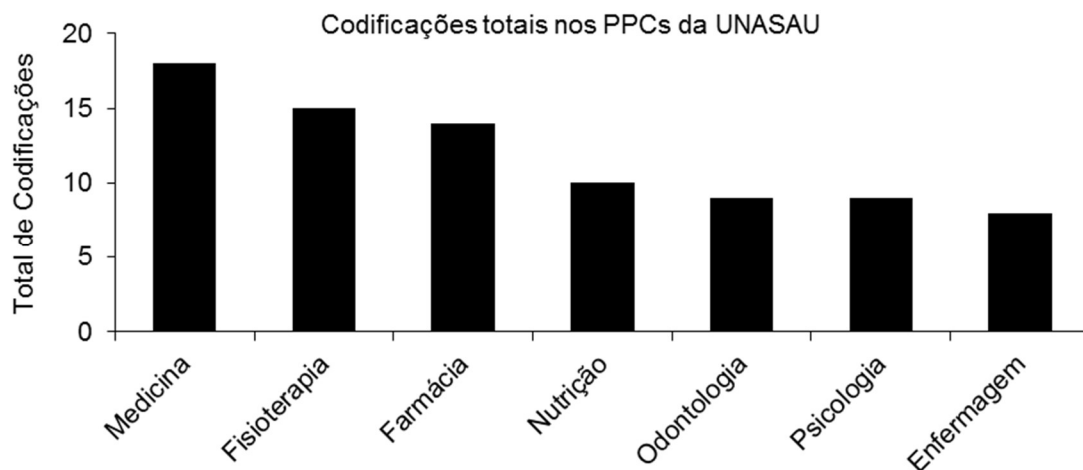
Os resultados foram utilizados para propor estratégias, bem como ações de responsabilidade socioambiental que possam contribuir para criar, implementar, avaliar ou aperfeiçoar as Políticas de ambientalização e sustentabilidade na IES.

Resultados e Discussão

Tais unidades acadêmicas apresentaram de diferentes formas a inserção de conceitos ambientais aplicados, dentro das dimensões pesquisadas. Cada unidade possui seus cursos de graduação específicos, que apresentaram seus próprios graus de ambientalização curricular.

Quando analisamos a área da saúde, observamos um índice relevante de ambientalização quando comparamos os cursos entre si da UNASAU (Gráfico 1), sendo os cursos de graduação Medicina, Fisioterapia e Farmácia com os maiores resultados. Posteriormente Nutrição, Odontologia, Psicologia e Enfermagem apresentaram resultados abaixo de 10 codificações totais.

Gráfico 1 - Gráfico com o número de codificações totais nos PPCs da UNASAU.

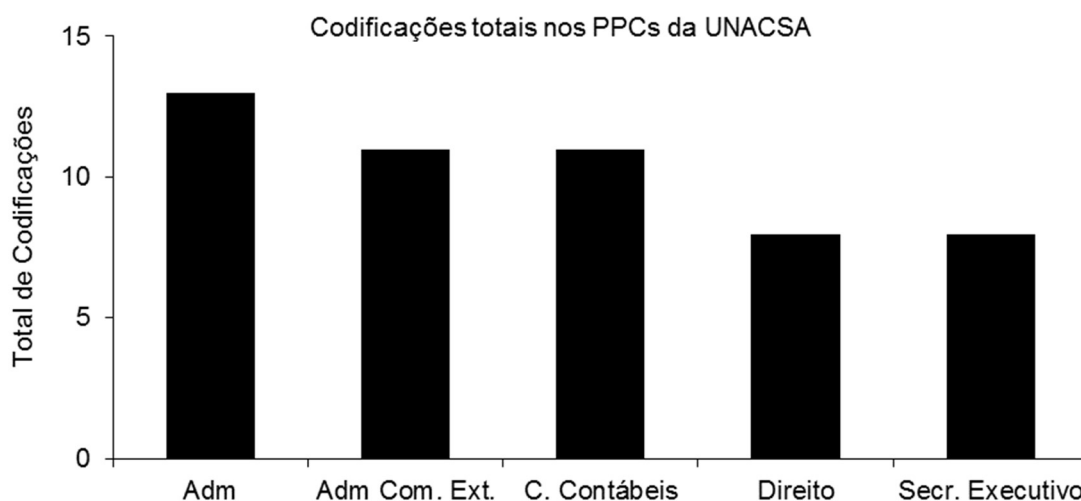


Fonte: Autores (2016).

Quando analisamos a Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas, podemos observar que tal unidade possui indícios de ambientalização mais baixos quando comparado com a unidade de saúde, neste caso todos os cursos apresentam menos de 15 codificações totais (Gráfico 2).

Esta figura nos mostra uma diferença pouco significativa em relação aos cursos de graduação da UNACSA. Sendo o curso de Administração com maior índice de codificações, acima de 10, juntamente com Administração em Comércio Exterior e Ciências Contábeis, ambos os cursos de Direito e Secretariado Executivo apresentaram resultados abaixo de 10 codificações.

Gráfico 2 - Gráfico com o número de codificações totais nos PPCs da UNACSA.



Fonte: Autores (2016).

A ambientalização no ensino significa “inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada” (KITZMANN, 2007, p. 554), desta forma ela acaba se inserindo de diferentes formas dependendo do grau de ambientalização de cada instituição e de suas unidades acadêmicas e seus respectivos cursos. Para Barron, Navarrete e Ferrer-Balas (2010), universidades espanholas abordam “a melhoria da qualidade do ensino universitário” e estas requerem habilidades para integrar a sustentabilidade, elevando a educação socioambiental para ensinar e envolver licenciados em resolver diversas situações de problemas ambientais.

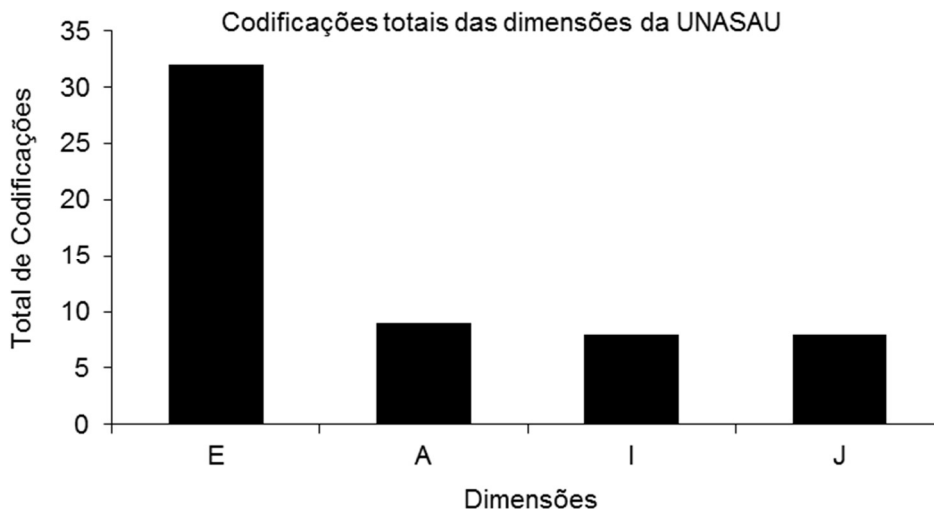
Estudos feitos por Carvalho, Cavalari e Santana (2003, p. 161) concluíram que, em certos casos, as tentativas de ligar saberes e conhecimentos entre diferentes áreas mostram-se muito mais em uma perspectiva de adicionar ou somar tais conhecimentos entre áreas buscando-se uma aplicação mais prática destes conhecimentos (CARVALHO; CAVALARI; SANTANA, 2003).

Uma forma de envolver os acadêmicos é apresentada em estudos feitos por Kitzmann e Asmus (2012), que trazem a necessidade para uma relação mais firme da ambientalização no campus universitário, que seria a ambientalização dos currículos universitários que poderiam atrelar a construção do saber ambiental. No caso das UNAs SAU e CSA da UNESCO, apresentam alguns indícios de ambientalização em seus PPCs. Devemos levar em conta que tais Unidades Acadêmicas trazem “currículos cheios de disciplinas, com cargas horárias rígidas, e que impedem iniciativas que visem mudança no panorama atual (FREITAS, et al., 2003, p. 172), o que acaba tornando difícil a aplicação de um currículo ambientalizado.

Marcomin e Silva (2009) relatam que os processos de ensino-aprendizagem em relação com a Educação Ambiental nas universidades apresentam dificuldades de ordem conceitual, apresentando-se muitas vezes a temática ambiental de forma isolada, fragmentada ou descontextualizada. Desta forma, verificaram-se as dimensões da UNASAU que mais se sobressaem (Gráfico 3).

Podemos ver que a dimensão E apresentou mais codificações em relação às demais dimensões. Com base no gráfico 3, é possível notar que, a UNASAU apresentou resultados para educação ambiental dentro das disciplinas, sendo introduzida esta temática para os acadêmicos da área de saúde.

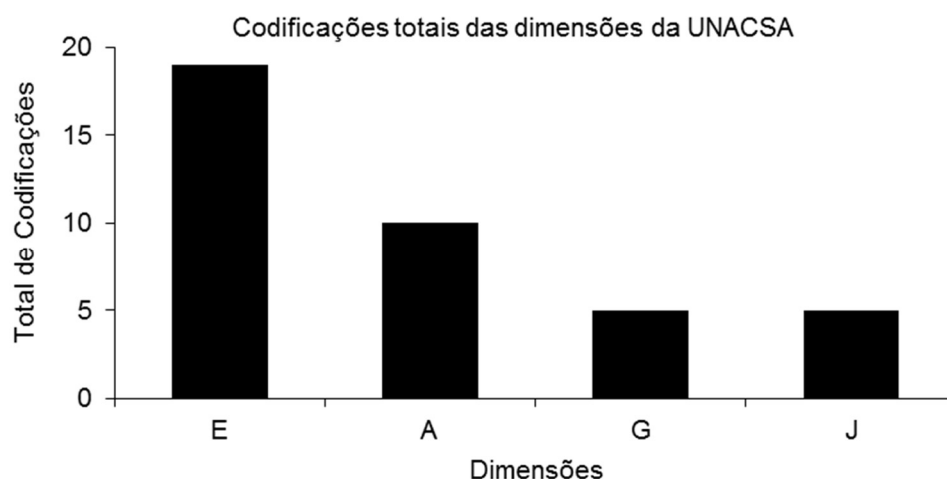
Gráfico 3 - Gráfico com o número de codificações totais nas dimensões que mais ocorreram na UNASAU.



Fonte: Autores (2016).

Exatamente como na UNASAU, a UNACSA também apresentou um salto significativo da dimensão E (Gráfico 4). Em seguida, temos a dimensão A e J que se mostraram presentes também nesta unidade acadêmica. Tais resultados mostram que tanto a UNASAU quanto a UNACSA apresentam alto índice de ambientalização como temática primordial dentro das disciplinas, presente da dimensão E e também a aplicação desta temática em espaços de reflexão, presente na dimensão J.

Gráfico 4 - Gráfico com o número de codificações totais nas dimensões que mais ocorreram na UNACSA.



Fonte: Autores (2016).

Nesta pesquisa, é pertinente a permanência das dimensões A, E e dimensão J. Trabalhos apresentados por Guerra (2013) mostram que a dimensão E, que traz

complexidade, ou seja, disciplinas que trabalham com vários conceitos integrados, como saúde, política e meio ambiente, com potencial para explorar o pensamento complexo, apresentaram características regulares ou que poderia ser mais bem aplicada na instituição. É importante salientar que, as UNAs SAU e CSA, apresentaram altos índices da dimensão E.

Estudos feitos por Figueiredo e Guerra (2014) apontam a complexidade como o terceiro mais representativo. Amorin et al. (2004) obtiveram resultados positivos para a presença do indicador E, “em especial a análise complexa da realidade e a análise das causas e efeitos dos problemas” (AMORIN, et al., 2004, p. 101). Na pesquisa feita por Freitas et al., (2003), a dimensão complexidade se destaca mais intensamente na área das ciências sociais aplicadas, que corresponde à nossa pesquisa na UNACSA.

A dimensão J se tornou relevante, pois em todas as duas unidades se mostra presente. Tal dimensão faz uso da construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização, onde pode englobar trabalhos de pesquisa e participação em projetos de intervenção. Os mesmos resultados foram encontrados por Guerra (2013) se mostrando pouco aplicado, mas ainda assim presente na instituição, contudo este indicador acaba se tornando um desafio para sua implementação. Para tal indicador ser pertinente seriam necessárias mudanças, Kitzmann e Asmus (2012) concluem que, para existir melhorias inovadoras e sustentáveis, relacionando-se com a temática ambiental serão necessárias alterações e modificações nos mais diversos âmbitos, que por fim não serão superficiais.

Quando trabalhamos a dimensão A nas análises dos documentos, observamos que está presente nas duas UNAs. Estudos feitos por Cunha et al. (2015) concluem que não existem documentos que norteiam a política de sustentabilidade em muitas universidades, e que tal documento deve ser priorizado para constituir a base de planejamento da ação estratégica de sustentabilidade.

Considerações Finais

Com base nos estudos realizados por este trabalho podemos concluir que a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, em relação às unidades acadêmicas de Saúde e Ciências Sociais Aplicadas, apresentaram indícios de ambientalização, mostrando cinco das onze dimensões propostas pelo projeto, porém, mostrando-se de formas variadas conforme os documentos analisados e as unidades

acadêmicas onde os cursos estão inseridos. O presente trabalho demonstrou o empenho da UNESCO, no âmbito documental, em fortalecer a temática ambiental.

Este trabalho contribuiu para o aperfeiçoamento da análise documental na instituição UNESCO, bem como trazer para a comunidade acadêmica o aporte firme que a instituição possui dentro de seus documentos institucionais. Também se espera que este trabalho sirva de estratégias para outras universidades interessadas na temática de ambientalização e sustentabilidades.

Referências

- AMORIM, A. C. R. et al. Diagnósticos e intervenções sobre ambientalização curricular nos Cursos de Licenciatura em Biologia e Geografia. Universidade Estadual de Campinas (Brasil). In: GELI, A. M.; MERCÈ, J.; SÁNCHEZ, S. (Orgs.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: aspectos ambientales de las universidades**. Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions, 2004.
- ARIUSA. **Alianza de redes iberoamericanas de universidades por la sustentabilidad y el ambiente**. 2014. Disponível em: <<http://ariusa.net/es/sobre-ariusa/mision>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- BARRON, A.; NAVARRETE, A.; FERRER-BALAS, D. Sostenibilización curricular en las Universidades Españolas: ha llegado la hora de actuar?. **Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, Espana, v. 7, n. Extraordinário, p. 388-399, 2010.
- BASTIANI, T. M. A educação ambiental chega à escola. E agora?. **Revista Eletrônica do Curso de Especialização em Educação Ambiental da UFSM**. v. 3, n. 3, p. 430-433, 2011.
- BOLEA, Y.; GRAU, A.; DOMINGO, J.; MARTINEZ, H. **Ambientalización curricular de los estudios de informática industrial: la experiencia en la UPC**. Jornadas de Enseñanza Universitaria de Informática: Robótica e Informática Industrial. Editora da Universidade de Alicante: Espanha, p. 443-451, 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Art. 225. Capítulo VII: Do Meio Ambiente. Brasília, 1988.
- CARVALHO, L. M.; CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C. O processo de ambientalização curricular da UNESP-Campus de Rio Claro: diagnóstico e perspectivas. In: GELLI, A. M. (Org.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Girona: Universitat de Girona, 2003. p. 171-207.
- CUNHA, I. C. et al. Compromissos de sustentabilidade na universidade do estado de Santa Catarina-UDESC, Brasil: estudo de caso do projeto rede de indicadores de universidades sustentáveis – RISU. **Revista Contrapontos**, UDESC, v. 15, n. 2, p. 204-227, 2015.

FIGUEIREDO, M. L., GUERRA, A. F. S.; CARLETTO, D. L. Ambientalização nas instituições de educação superior: reflexões do IV Seminário Sustentabilidade na Universidade In: RUSCHEINSKY, A., et al. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014. p. 337-349,

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S. UNIFEBE Sustentável: indícios de ambientalização em cursos de graduação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (Anped Sul), 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** UDESC: UDESC, p. 1-14, 2014.

FREITAS, D.; et al. Diagnóstico do grau de ambientalização curricular no ensino, pesquisa, extensão e gestão na universidade federal de São Carlos – Brasil. In: GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÁNCHEZ, S. (Orgs.). **Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Ambientalización curricular de los estudios superiores. Girona: Universitat de Girona - Red ACES, p. 177-190, 2003.

GELI, A. M. Introducción. universidad, sostenibilidad y ambientalización curricular. In: ARBAT, E; GELI, A. M. **Ambientalización curricular de los estudios superiores: Aspectos ambientales de las Universidades. Servei de Publicacions**. Universidade de Girona: Espanha, 2002.

GUERRA, A. F. S. Ambientalização curricular e sustentabilidade na universidade: concepções de professores e coordenadores de cursos de graduação da UNIVALI. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2013. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/13045_6588.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. **Educação para a sustentabilidade: proposta de inovação pedagógica na ambientalização curricular nos Cursos de Licenciatura da FURG**. Projeto de pós-doutoramento. Rio Grande, Universidade Federal de Rio Grande, 2011

GUIMARAES, M. et al. Educadores Ambientais nas Escolas: as redes como estratégias. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 29, n. 77, p. 49-62, 2009.

KITZMAM, D.; ASMUS, M. Ambientalização sistêmica - do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, FURG, v. 12, n. 1, p. 269-290, 2012.

KITZMANN, D. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. v. 18, p. 553-573, 2007.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na universidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 104-117, 2009.

_____ A sustentável leveza da universidade. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, p. 171-189, 2010.

MAXQDA. **Qualitative Data Analysis Software**. 2013. Disponível em: <<http://www.maxqda.com/>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

MORALES, A. G. M. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 185-199, 2009.

REDE ACES. **Ambientalización curricular de los estudios superiores**. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona - Red Aces, 220 p., 2004.

RUSCHEINSKY, A. et al. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014.

Instituição de fomento: CHAMADA PÚBLICA FAPESC Nº 01/2014 - PROGRAMA UNIVERSAL. PIBIC/UNESC EDITAL Nº 18/2015

Dados para contato:

Autor: Valeska Paulo Fernandes

E-mail: lekafernandes20@hotmail.com

LITERATURA INFANTIL: IMPORTÂNCIA E PRESSUPOSTOS

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Juciani Kuhnen¹; Letícia Cristina Obertier¹; Luiza Liene Bressan¹; Rafaela Monteguti¹; Giovani Ascari Alberton¹.

¹UNIBAVE

Resumo: O presente estudo buscou conceituar a brincadeira simbólica e os benefícios decorrentes da brincadeira no desenvolvimento infantil. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica. Foram utilizados autores como Souza e Feba, Hunt, Brandão, Rosa, Rego entre outros que tratam da temática. Os estudos de revisão de literatura são significativos à medida que ajudam a refletir sobre um tema sob diversos pontos de vista que, ainda que não sejam convergentes, apontam as perspectivas de estudo que se complementam.

Palavras-chave: Literatura infantil. Jogo simbólico. Mediação literária.

Introdução

Difícilmente nos imaginamos em um mundo em que a linguagem escrita não esteja presente. Em diferentes momentos do nosso cotidiano nos deparamos com a escrita, uma vez que toda a sociedade atual é alicerçada em tal atividade, ou seja, vivemos em uma sociedade letrada (SOUZA, FEBA, 2011).

Antigamente existiam as sociedades ágrafas em que poucas pessoas sabiam escrever, pois para estas a verdadeira comunicação era realizada por meio da linguagem oral. Nas sociedades sem a escrita e sem a escola, os ensinamentos eram repassados para os mais novos por meio da contação de histórias. A invenção da escrita proporcionou uma revolução na sociedade primitiva e era vista como uma tecnologia e por ser uma tecnologia o ato de escrever era exercido principalmente por artesãos (SOUZA, FEBA, 2011).

Com o surgimento da escrita houve a necessidade de organizar e transmitir o conhecimento de uma forma diferenciada que não fosse apenas por meio da linguagem oral. Muitos instrumentos foram criados para armazenar o conhecimento de forma escrita, os mais primitivos, por exemplo, eram os papiros. Atualmente, uma

das formas mais comuns de entrar em contato com o conhecimento escrito é por intermédio dos livros.

No decorrer dos anos os livros sempre foram uma forte fonte de influência social e educacional. Para as crianças o livro provoca momentos de descobertas ao mesmo tempo em que proporciona a construção de valores culturais, éticos e estéticos (HUNT, 2010).

Assim, o presente trabalho tem por objetivo estudar a relação existente entre a literatura infantil e a imaginação da criança no seu processo de desenvolvimento. O livro, neste trabalho, é visto como um brinquedo, um brinquedo atemporal e universal que ensina a criança a lidar e a explorar o mundo por meio da comunicação, do envolvimento com as pessoas e com os sons e imagens que rodeiam a criança (HUNT, 2010).

A produção literária voltada para o público infantil é relativa ao gênero, à tradição, à ideologia e ao próprio mercado literário. Ao escrever-se para crianças não há só os aspectos das diferentes idades dos leitores, mas também o aspecto didático. Ao analisarmos os livros por um ponto de vista mais atual, estes se mostram essenciais para a o enriquecimento da cultura (HUNT, 2010).

Estudar a literatura infantil não é apenas uma questão de divertimento, mas uma questão educacional e social. A literatura infantil não deve ser vista como inferior em relação às outras literaturas em termos linguísticos ou filosóficos, mas deve ser vista como um campo de estudo literário promitente. É inegável a contribuição significativa que a literatura infantil proporcionou para a história social e literária (HUNT, 2010).

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo deu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica em que foram analisadas e interpretadas obras de diversos autores especializados em literatura infantil e em jogo simbólico, no qual o presente artigo utilizou-se de nove obras, dentre as quais os autores que se destacam são Brandão e Rosa (2011), Goulart (1993), Oliveira (2012) e Parreiras (2012).

São importantes as contribuições de Oliveira sobre a questão do simbólico presente nos jogos e brincadeiras, como também na literatura infantil. A partir destas obras fundamentou-se o referencial teórico que discute o papel da imaginação, da literatura infantil, do livro destinado a crianças e suas contribuições na construção

e valorização dos fazeres pedagógicos ligados ao lúdico e à socialização das crianças nas escolas.

Assim, o presente artigo justifica-se por explicitar o papel essencial da imaginação na fase inicial de aquisição da escrita e da leitura pela criança, além de proporcionar uma visão sobre a influência da literatura no desenvolvimento infantil.

A entrada da criança em um mundo letrado

O bebê está em um contínuo processo de interação com os adultos, que propiciam a sua sobrevivência e também estabelecem mediação com o mundo e a cultura na qual estão inseridos. Assim, os adultos que convivem com o bebê acabam por inseri-lo em sua cultura e conferir significado aos costumes e aos objetos culturais, introduzindo também a linguagem escrita como parte de sua cultura (REGO, 1995).

Portanto, por meio da exploração do ambiente e por meio da mediação cultural realizada pelo adulto, o bebê tem a oportunidade de estabelecer conexão com a linguagem escrita que permeia toda a cultura na qual ele está inserido (REGO, 1995).

Desde tenra idade o ser humano lê o mundo, mas não o lê na forma de textos escritos. Primeiramente o ser humano explora o seu ambiente; ele lê o mundo por meio das cores, das formas, dos cheiros e dos sons que o cercam. O bebê, por exemplo, lê quando a mãe toca o seu corpo, quando a voz dela canta ou fala e também tem a capacidade de ler a expressão facial da mãe. (OLIVEIRA, 2012).

Ainda, de acordo com Oliveira (2012) existem alguns recursos que facilitam a entrada do bebê no mundo imaginário das histórias e das palavras escritas que são possibilitados por essa troca de informações entre o mundo adulto e o mundo do bebê. Estes recursos podem ser os fantoches, os sons musicais contidos na história ou qualquer objeto que represente as personagens. Assim a criança entra em contato com a escrita por meio de um mundo lúdico e divertido que desperta a curiosidade e a vontade de aprender da criança; uma vez que para a criança pequena o livro é um objeto que possui cheiro, cores e formas a serem exploradas. Nas palavras de Parreiras (2012, p.138):

O contato e aproximação de uma criança com um livro devem ser incentivados sem a espera de resultados imediatos. Mais que tudo, o livro de imagem traz a possibilidade de contato com a arte da imagem, com o mundo interno da criança, suas fantasias, dúvidas e seus sonhos. Ao manusear e tocar esses livros, aos poucos a criança é

introduzida no mundo mágico da literatura. Ela conhece outras realidades e outras experiências.

Ainda segundo a autora muitos livros não são apropriados para os bebês, pois geralmente são livros que trazem peças pequenas que podem ser engolidas, ou até mesmo, são encontradas pontas que podem machucar a criança. Grande parte dos livros encontrados no mercado literário é indicada para crianças maiores de três anos (PARREIRA, 2012).

Para a autora, os livros para bebês devem ser livros que possibilitem ao bebê o manuseio e exploração sem trazer algum risco a ele. O bebê deve ter a liberdade de jogar o livro de um lado para o outro, pisar em cima, morder, cheirar e criar intimidade com esse objeto (PARREIRA, 2012).

A mesma autora ainda afirma que livros para bebês devem ser livros marcantes, por isso há a necessidade de se investir em bons livros que despertem a vontade de serem manuseados várias vezes pela criança pequena. Seguem, abaixo, alguns critérios que deve de ser observado em livros para bebês:

O livro deve conter poucas folhas, pois o bebê ainda terá dificuldades em manuseá-lo e folheá-lo;

A capa deve de ser dura, para ele poder manuseá-lo de uma forma mais fácil;

As folhas deverão de ser coladas ou costuradas, pois se forem grampeadas os grampos podem machucar, por conter pontas.

O texto encontrado no livro deve ser em caixa alta, para que a criança quando maior consiga identificar as letras;

A tinta deve ser atóxica e a remoção desta deve ser difícil.

Também há a necessidade dos livros serem simples e fáceis de serem esterilizados. O livro deve possibilitar ao bebê a realização de algumas tarefas, tais como: virar as páginas, transportar de um local para o outro sem a ajuda de um adulto (PARREIRA, 2012).

O livro infantil deve conter uma linguagem acessível e simples sem ser simplória, quando não houver um livro apropriado para o bebê, pode-se ler um poema, ou então, pode ser contada uma história que o leitor ouviu quando criança, incrementando e ampliando o texto.

Para Parreira (2012) as crianças precisam ter contato com os livros desde pequenas; não apenas com os livros, mas também com revistas, jornais, ou qualquer

tipo de material impresso. Os livros podem estar por todos os cantos, em variados espaços da casa e da escola, como por exemplo, no refeitório. Quanto maior for o contato com os livros, maior será o interesse e a familiarização da criança com os livros. Oliveira (2012) traz, ainda, que os livros devem encontrar-se ao alcance da criança, em prateleiras cuja altura permita a criança manusear os livros, além disso, a capa deve estar virada para frente, para que a criança consiga observá-la.

A partir do momento que o professor ou os responsáveis pela criança utilizam o livro infantil, as crianças passam a participar da leitura e tal objeto passa a ter um significado e se diferencia dos outros objetos e brinquedos que fazem parte do cotidiano da criança. Ao explorar e manusear o livro, a criança pode reproduzir aquilo que ouviu sobre a história. É por meio da imitação que a criança reproduz os comportamentos do leitor (BRANDÃO, ROSA, 2011).

O livro permite que a criança brinque, pois ela pode se colocar na história e também recriar algumas fantasias. É por meio do livro que a criança pode se divertir e imaginar. O livro cria uma ligação entre o mundo e que o lê.

A literatura infantil e a sua relação com o jogo simbólico

A literatura infantil proporciona uma situação imaginária e o imaginário é um ótimo instrumento para o desenvolvimento equilibrado da criança. O conto de fadas faz com que a criança identifique os seus sentimentos. E é por meio do conto de fadas que é possível mostrar às crianças que podemos superar e vencer as dificuldades, mas para isso é preciso muita determinação e persistência. As personagens das histórias convencem as crianças que mesmo que elas estejam passando por dificuldades, elas podem resolver seus problemas, e que ela receberá algum tipo de ajuda quando necessário, exatamente como os personagens da história (SOUZA, FEBA, 2011).

A criança entra em contato com a história e o mundo imaginário por meio da mediação do adulto, seja esse adulto um professor ou responsável, ou até mesmo pelo convívio com outras crianças. O professor que conta a história para a criança contribui para o desenvolvimento da linguagem desta, além de desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos (BRANDÃO, ROSA, 2011).

Por meio da contação de histórias, a criança passa a ter personagens favoritos, sentimentos e pensamentos diferentes, muitas vezes despertando a curiosidade pelo enredo. Algumas crianças pedem ao professor que este conte novamente uma história

a qual já foi lida várias vezes, outras crianças pegam o livro e começam contar livremente a história, baseando-se nas imagens ou em alguma outra história que já ouviu (BRANDÃO, ROSA, 2011).

Para Vygotsky (apud REGO, 1995) há dois elementos que motivam tal mediação. Há o instrumento que regula as ações sobre os objetos e há o signo que regula as ações sobre o psiquismo humano. Embora tais elementos sejam diferentes, ambos apresentam-se ligados ao longo da evolução humana e do desenvolvimento de cada sujeito (VYGOTSKY apud REGO, 1995).

O instrumento amplifica as possibilidades de interferência na natureza, o ser humano não só produz os instrumentos para uma tarefa específica como também os conserva e transmite as funções de tais instrumentos para o restante do grupo que o rodeia. Portanto, o livro para a criança como também para o grupo que convive com a criança pode ser visto como um instrumento (REGO, 1995).

Os signos dentro da concepção sócio-histórica são vistos como “instrumentos psicológicos”, pois o ser humano pode de forma voluntária comandar suas atividades psicológicas. Assim sendo, entende-se que o uso da imaginação durante o processo de leitura ou contação de histórias é um signo (REGO, 1995).

Outro aspecto importante da concepção de Vygotsky é referente ao uso da linguagem, que atua como um elemento mediador que permite a comunicação entre os indivíduos e, conseqüentemente, uma troca de informações e significados entre estes indivíduos. O livro é uma rica fonte de comunicação entre o leitor e o mundo, que permite a troca de informações, atuando assim, como um instrumento construído pelo homem e também possibilita o uso livre da imaginação, possibilitando o uso dos signos gerados pelo instrumento (REGO, 1995).

Ainda seguindo as ideias de Vygotsky também podemos conceber o livro como um brinquedo e não apenas como um instrumento de comunicação entre o leitor e o mundo, já que para o estudioso o termo brinquedo é equivalente ao ato de brincar (REGO, 1995). Durante a sua pesquisa sobre a influência do brinquedo no desenvolvimento infantil, Vygotsky focou-se principalmente nas brincadeiras de “faz-de-conta”. A pesquisa comprovou que esse tipo de brincadeira é utilizada por crianças que já aprenderam a falar e que, assim, são aptas a representar simbolicamente papéis sociais e a elaborar uma situação imaginária (REGO, 1995).

Contudo, a imaginação não se encontra presente em crianças muito pequenas, como por exemplo, os bebês. Uma vez que o ato de brincar pretende atender um

desejo da criança de forma imediata e os bebês ainda não conseguem ter uma percepção de um futuro próximo e não conseguem agir de forma autônoma daquilo que está em sua volta.

Para Vygotsky, o brinquedo funciona como um meio para ativar a imaginação, a brincadeira do “faz-de-conta”. É por meio deste que a criança passa a atuar em um universo cognitivo que depende de motivações internas, ou seja, os desejos a serem realizados de forma imediata. Segundo Rego, “[...] a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso.” (REGO, 1995, p. 82).

Vygotsky (apud Rego, 1995) também apontou outra característica importante sobre a brincadeira simbólica, a situação imaginária criada pela criança possui regras de comportamento que se adequam ao que está sendo representado. Pois, para as crianças há a necessidade de executar com precisão aquilo que elas observam em sua realidade. A criança passa a atuar assim, em um nível superior ao que se encontra na realidade.

Há o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal. Rego define a zona de desenvolvimento proximal como

a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) [...]” (REGO, 1995, p.73)

O estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal deve-se ao estímulo para se alcançar novos conceitos e processos através do uso da imaginação. Mesmo que haja um considerável distanciamento entre o comportamento do “faz-de-conta” e o comportamento da vida real (REGO, 1995).

Portanto, entende-se que o livro durante a infância pode funcionar como um propulsor da imaginação, fazendo com que a criança entre no mundo imaginário desenvolvendo-se de forma integral e superando obstáculos encontrados no seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que internaliza o mundo adulto que ela conhece (REGO, 1995).

A brincadeira simbólica ou brincadeira do “faz-de-conta” surge na criança por volta dos dois ou três anos de idade, é nesta brincadeira em que se realiza a representação de papéis e que fica mais evidente a presença de uma situação

imaginária, promovendo de uma forma lúdica o desenvolvimento afetivo-social e cognitivo da criança (MOYLES, 2010).

Segundo Piaget (apud Goulart, 1993) essa fase corresponde ao estágio pré-operatório que se inicia por volta dos dois anos e finaliza-se por volta dos sete anos de idade. Esse estágio é marcado pelo animismo e pela função simbólica que a criança atribui aos objetos a sua volta por meio da linguagem. Também durante este período a criança até os sete ou cinco anos de idade atribui os processos psicológicos internos à realidade física, por exemplo, a criança crê que os seus pensamentos estão na boca e os sonhos encontram-se no quarto.

Paralela à teoria de Piaget encontra-se a teoria de Wallon em que a brincadeira simbólica origina-se no estágio do personalismo, o qual ocorre por volta dos três aos seis anos de idade. Na teoria walloniana esse estágio possui três fases específicas: a fase da sedução, a fase da oposição e a fase da imitação (MAHONEY, 2012).

Na teoria de Wallon a imitação apresenta graus de evolução. Durante o estágio anterior, o sensório-motor e projetivo, a imitação é realizada de forma imediata. Por exemplo, a criança repete um movimento ou gesto que ela própria realizou. Já durante as atividades projetivas a criança consegue reunir e organizar componentes de uma situação por um período de horas, dias ou semanas. Por exemplo, uma criança vai ao circo e encanta-se com o palhaço e alguns dias depois tenta imitá-lo (MAHONEY, 2012).

Durante a fase da imitação a criança cria personagens a partir de pessoas que ela admira ou almeja superar. Nessa fase para a criança as suas próprias qualidades não são mais suficientes, portanto, ela utiliza-se do jogo simbólico como uma espécie de cobiça sobre a qualidade das pessoas que convivem com ela, tomando essas pessoas como modelos. O jogo simbólico nesse estágio não é apenas um jogo de imitação, mas sim um papel de um personagem que passa a ser representado com o objetivo de uma substituição das qualidades pessoais (MAHONEY, 2012).

Em síntese, a brincadeira simbólica funciona como uma ponte entre a fantasia e a realidade, permitindo à criança que esta lide com dificuldades psicológicas, que realize desejos que parecem irrealizáveis ou que interiorize o mundo adulto por meio de situações imaginárias. Os temas mais comuns da brincadeira simbólica abordam a educação, as relações familiares e os papéis desempenhados na sociedade pelas pessoas que integram a cultura na qual a criança está inserida. Tais temas têm relação

com o contexto da criança, já que o ambiente é a condição para a brincadeira e consequentemente acaba por condicionar esta (REGO, 1995).

Considerações finais

Com o presente trabalho foi possível analisar a importante influência exercida pelos livros infantis sobre o imaginário das crianças, não apenas desenvolvendo a linguagem oral e escrita, mas também desenvolvendo fatores afetivos, sociais e cognitivos.

Com o auxílio do livro a criança tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo adulto, internalizando esses novos conhecimentos de forma lúdica. Estabelecendo assim, para si o modelo de adulto que irá se transformar ao crescer. O livro permite à humanidade um futuro melhor, quando acaba por moldar o adulto do amanhã que é a criança de hoje.

Desde os primórdios da civilização o ato de contar histórias está presente, fazendo com o que ser humano repasse a sua história, os seus feitos, as suas decepções e os seus sonhos. Comumente transformando o momento de contar histórias em um momento de partilha.

As histórias contidas nos livros infantis ativam todo um mundo imaginário e pessoal da criança, fazendo com que esta consiga realizar desejos que parecem impossíveis de serem realizados, faz com que a criança brinque e origine os próprios sonhos. O livro infantil tem o poder de fazer com que a criança lide com a realidade de uma forma lúdica, harmoniosa e prazerosa.

Em um breve resumo, a literatura infantil, assim como os demais gêneros textuais propiciam ao ser humano, seja este um adulto ou uma criança, uma exploração do mundo e de diferentes culturas, enriquecendo o seu conhecimento e proporcionando novas experiências.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOULART, Isis Barbosa. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: psicologia e educação** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil** São Paulo: Biruta, 2012.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Renata Junqueira, FEBA, Berta Lúcia Tagliari (orgs.) **Literatura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

Dados para contatos:

Autor: Juciani Kuhnen

E-mail: jucianikuhnen@hotmail.com

METODOLOGIAS DE ANÁLISE DA QUALIDADE DO LEITE: A PREPARAÇÃO DO ALUNO PESQUISADOR

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Jaqueline Velho Araújo¹; Simone Burgrever Schmitz¹; Thuany Bussolo Burato¹

¹UNIBAVE

Resumo: A atividade leiteira crescentemente desenvolve-se no município de Orleans-SC. Por meio de um grupo de pesquisa na área do leite, pretende-se fornecer um suporte técnico, através de metodologias tradicionais, aos produtores. O objetivo deste artigo é desafiar o aluno como um pesquisador nessa área. A estratégia para análise físico-química escolhida pelas alunas atendeu a expectativa, porém a falta de uma pesquisa bibliográfica mais apurada fez com que os resultados das análises microbiológicas fossem descartados. Conclui-se que os alunos-pesquisadores se encontram ainda no início do processo, possuem uma visão técnica, porém ainda existe uma carência de uma cultura científica.

Palavras-chave: Leite. Qualidade. Microbiologia. Pesquisador.

Introdução:

A atividade leiteira ao longo dos anos vem crescendo se desenvolvendo no município de Orleans-SC. Junto a esta atividade, que para muitos demonstra-se como desafiadora, pretende-se fornecer um suporte técnico adequado aos produtores que se encontram em atividade e para os que desejam ingressar na atividade leiteira. Para tanto, a Universidade através de seu grupo de pesquisa, utiliza metodologias tradicionais para fornecer aos produtores um controle de qualidade do leite.

Outro ponto fundamental deste período de preparação é o treinamento e condicionamento técnico dos alunos bolsistas e voluntários do grupo, que necessitam agregar junto aos conhecimentos adquiridos em sala de aula, um perfil de pesquisador. Cabe aos orientadores, durante esta trajetória auxiliar nessa formação e ao longo dos encontros incentivar cada vez mais a busca pela pesquisa e não simplesmente fazer com que o aluno se torne um mero repetidor de metodologias pré-existentes.

Saber pesquisar e selecionar as informações para, a partir delas e da experiência, construir o conhecimento, tornou-se uma real necessidade da atual

sociedade. Bachelard (1996) afirma que toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva e que devemos duvidar, questionar tudo que nos chega e o que temos dentro como saber. Apresenta o “espírito científico” como uma característica do ser que esteja apto a construir o conhecimento científico.

Os alunos-pesquisadores, passaram por etapas de treinamentos que envolveram, coleta, análises físico-química e microbiológica. Para este artigo, a tarefa era escolher um produtor do município de Orleans, coletar amostras, avaliar a temperatura do ponto de coleta e confrontar os dados com os resultados de análises físico-químicas e microbiológicas apresentadas.

Era de responsabilidade do aluno-pesquisador, a pesquisa bibliográfica das metodologias de análises, o laboratório bem como a orientadora, forneceriam apenas os materiais para coleta e análise.

O grande objetivo deste artigo demonstra-se em desafiar o aluno como um pesquisador, este deveria traçar sua própria estratégia, utilizando metodologias de análises pré-existentes e posteriormente confrontar os dados experimentais obtidos com dados que a literatura apresenta atualmente.

Segundo a Instrução Normativa nº 62, o leite deve estar refrigerado com a temperatura igual ou menor a 4°C no tempo máximo de três horas após a ordenha. (BRASIL, 2011). A Contagem Padrão em Placas – CPP, também chamada de Contagem Bactéria Total – CBT é descrita como o reflexo da higiene tomada em torno da produção do leite, desde o animal até o resfriamento do produto final. O resfriamento imediato após a ordenha em temperatura abaixo de 4°C com condições adequadas de higiene é um dos principais pontos na produção de leite com qualidade, pois com a temperatura de armazenamento correto, diminui-se a taxa de multiplicação bacteriana (ARCURRI et al., 2006).

Os métodos microbiológicos convencionais empregados para contagem de bactérias utilizam procedimentos que envolvem a homogeneização, diluições, inoculação em placas com ágar específicos para a formação de colônias e contagem. Muitas vezes, outras etapas também precisam ser realizadas para permitir que micro-organismos injuriados por tratamentos físicos e químicos recuperem-se e multipliquem até níveis detectáveis (FORSYTHE, 2013).

A técnica do Número Mais Provável (NMP), também chamada de técnica dos tubos múltiplos, é outra maneira bastante utilizada pelos laboratórios de microbiologia de alimentos para estimar a contagem de alguns tipos de micro-organismos, como

coliformes totais (a 35°C), coliformes termotolerantes (a 45°C), *Escherichia coli* e *Staphylococcus aureus*. (FRANCO; LANDGRAF, 2005).

Estes métodos convencionais citados acima, não seriam os mais adequados para esta pesquisa, pois a estrutura laboratorial atualmente fornecida, poderia gerar contaminações externas e desta forma influenciar diretamente no resultado final.

Um dos métodos alternativos utilizados para contagem de micro-organismos em alimentos é o sistema Petrifilm™ (3M Company, St. Paul, MN, EUA). O teste é constituído por um sistema de filme duplo, sendo a base do cartão revestida de polietileno recoberta com meio de cultura desidratado, que contém nutrientes e um agente gelificante solúvel em água fria; o filme superior é transparente, removível e contém um corante indicador. A *Association Official Analytical Chemists (AOAC)* e *Association Française de Normalisation (AFNOR)* reconhecem as placas Petrifilm™ como método oficial. Estas placas já possuem autorização de sua utilização em laticínios pelo (MAPA) Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Procedimentos Metodológicos

Propriedade onde as amostras foram coletadas

A propriedade escolhida para coleta das amostras situa-se no município de Orleans-SC, na comunidade de Corridas. Os materiais utilizados para coleta foram: 08 frascos estéreis de polietileno; gelo; caixa térmica; termômetro.

Coleta das amostras

Diante da proposta apresentada, as alunas fizeram as coletas conforme apresentado no quadro 1 e figura 1.

Quadro 1 – Locais de coleta e quantidade de amostras coletadas

PONTO DE AMOSTRAGEM	QUANTIDADE DE AMOSTRA
Vaca (A)	02
Resfriador Quente (B)	02
Latão (C)	02
Resfriador frio (D)	02

Fonte: Autoras (2016).

Figura 1 – Coleta das amostras


Fonte: Autoras (2016).

Análises Laboratoriais

Os reagentes e materiais utilizados no laboratório foram: Solução Dornic; Alizarol; Solução de Fenolftaleína; Álcool 70%; Água peptonada; Placa 3M™ Petrifilm™ para Contagem de Aeróbios; Pipetas descartáveis; Luvas descartáveis; Tubos de Ensaio; Estufa; Análises Físico- Químicas.

Foram realizadas análises de temperatura, acidez titulável e Alizarol. Todas as análises foram realizadas segundo preconiza o Instituto Adolfo Lutz (2008). Para a determinação da acidez titulável (em graus Dornic) foram utilizados pipeta de 2 mL, Dornic, Becker, pipetas graduadas de 10 mL, solução Dornic (Hidróxido de Sódio 0,111 mol/L) e Fenolftaleína 1% (m/v) alcoólica neutralizada.

O método para cálculo do índice de acidez consiste em dispensar em um Becker 10 mL a amostra de leite, algumas gotas de fenolftaleína, posteriormente, gotejar com o auxílio da pipeta de 2mL a solução Dornic, até o ponto de viragem (Branco para Rosa). Anota-se o valor de solução Dornic gasta e multiplica-se por 10, o valor encontrado corresponde ao número de Graus Dornic. Este teste é conhecido como índice de acidez do leite.

Para o teste do Alizarol foram utilizadas solução de alizarol 78 °GL (Macalé), tubos de ensaio, pipetas graduadas de 10 mL e suporte para os tubos de ensaio. Coloca-se 2,5 mL de amostra de leite em um tubo de ensaio, posteriormente adiciona-se 2,5 mL de solução alizarol 78 °GL (Macalé), observa-se se ocorre ou não coagulação do leite. Este teste é conhecido como estabilidade do leite.

As temperaturas foram medidas no local da coleta, utilizando termômetro de álcool de vidro com proteção.

Análise Microbiológica

A amostra de leite é inoculada na superfície do filme base e o filme superior é sobreposto. Com o auxílio de um difusor plástico, a amostra é espalhada em uma área determinada. Após solidificação da substância geleificante, o conjunto é incubado na temperatura e tempo indicados pelo fabricante (35°C por 48h). Após a incubação, as colônias visíveis são enumeradas e o resultado é expresso em UFC/mL. O Petrifilm™ A C possui os mesmos nutrientes encontrados no ágar padrão de contagem (PC A) e o indicador cloreto de trifeniltetrazólio (TTC), que quando reduzido pelas colônias sem crescimento, confere a elas a coloração vermelha.

Resultados e Discussão

Quadro 2 - Quadro de resultados das análises Físico-Químicas.

Amostras	Acidez Dornic	Alizarol	Temperatura Coleta
Vaca (A)	16	Não coagulou	35°C
Resfriador quente (B)	16	Não coagulou	25°C
Latão (C)	15	Não coagulou	31°C
Resfriador Frio (D)	16,5	Não coagulou	16°C

Fonte: Autoras (2016).

Pôde-se perceber pelos resultados do quadro 2 que o leite se encontra dentro do padrão de qualidade, demonstrando que para estes parâmetros a temperatura não demonstrou influência significativa.

Ao ser ordenhado, o leite não apresenta nenhuma fermentação. Depois de algum tempo, com a ação da temperatura e com a perda dos inibidores naturais, o leite passa a produzir um tipo de fermento que é medido pela acidez. Portanto, é atribuída à acidez a perda do leite do produtor nas usinas, quando a fermentação produzida ultrapassa a 1,8 gramas por litro de leite, que é igual 18° D (18 graus Dornic) (BRASIL, 2011).

A prova do álcool-alizarol, por sua vez, não mede exatamente a acidez do leite, mas sim, verifica sua tendência a coagular. O leite que coagula nessa prova não resiste ao calor, portanto, não pode ser misturado aos demais (BRASIL, 2011).

A qualidade do leite *in natura* é influenciada por muitas variáveis, entre as quais destacam-se fatores zootécnicos associados ao manejo, alimentação, potencial

genético dos rebanhos e fatores relacionados à obtenção e armazenagem do leite. Uma das causas que exerce influência extremamente prejudicial sobre a composição e as características físico-químicas do leite é a mastite, acompanhada por um aumento na contagem de células somáticas (CCS) no leite. Com o aumento na CCS, a composição do leite, a atividade enzimática, o tempo de coagulação, a produtividade e a qualidade dos derivados lácteos, são influenciados negativamente (KITCHEN, 1981).

Na análise microbiológica, as placas após as 48 horas de incubação apresentaram uma quantidade elevada de pontos, o que levou a serem classificadas como incontáveis, do ponto de vista qualitativo, percebe-se contaminação, porém da forma quantitativa que prevê o método, não conseguiu se chegar a uma conclusão numérica de valores.

Na escolha estratégica do método, as alunas cumpriram corretamente o procedimento de inoculação direta na placa, conforme o método pesquisado, porém na atentaram-se ao fato de que em análises microbiológicas é necessário realizar diluições das amostras, para poder de forma precisa quantificar a presença de colônias presentes nos alimentos.

As alunas deveriam pesquisar melhor e seguir o seguinte procedimento de preparação de amostra: em um tubo de ensaio com tampa de rosca, contendo 9 mL de solução de água peptonada, adicionar 1 mL de leite cru, agitar vigorosamente até se obter uma solução homogênea, a qual corresponde à solução diluição (1/10) e a partir dessa diluição, prepararam-se diluições múltiplas de 10 (1/100, 1/1000 e 1/10000). Alíquotas de 0,1 mL de cada diluição devem ser semeadas na superfície de cada placa, a qual deve ser devidamente identificada. O resultado quantitativo se deve ao número de pontos multiplicados ao número correspondente à diluição, por exemplo: na placa diluição 1/1000: contados 5 pontos, logo a contagem é: 5000 UFC/mL.

Como nas análises realizadas não foram realizadas diluições e a contagem nas placas foram impossíveis de realizar, a única alternativa foi coletar amostras novamente e repetir a análise corretamente.

O sistema Petrifilm™, particularmente, tem recebido grande aceitação como alternativa ao método padrão de semeadura por profundidade de contagem em placas na análise microbiológica de alimentos (BEAUCHAT et al., 1998). Nos métodos rápidos, a simplicidade das operações, o menor número de etapas no preparo do

material e, conseqüentemente menor manipulação, facilitam muito a execução das análises e diminuem a possibilidade de contaminação, aumentando a precisão nas análises.

O resfriamento do leite na fazenda, imediatamente após a ordenha, é sem dúvida uma das medidas de maior impacto sobre a qualidade do leite, uma vez que o resfriamento do leite a 4°C (em menos de 2 horas após o término da ordenha) inibe o crescimento de microrganismos presentes no leite. O resultado do crescimento destes microrganismos - principalmente bactérias - é a alteração das características de qualidade do leite, como fermentação da lactose e degradação da proteína e gordura. O resfriamento do leite é uma forma de evitar que as propriedades nutritivas do leite sirvam de meio de cultura para micro-organismos que depreciam sua qualidade (FRANCIOSI et al., 2011).

Com os dados obtidos na análise microbiológica as alunas não puderam averiguar a relação temperatura/análise microbiológica, amplamente discutida em artigos de relevância científica. Cabe lembrar que além do monitoramento da temperatura do leite, é importante que seja feita a limpeza e sanitização rigorosa das superfícies do tanque e das conexões logo após a coleta do leite, de forma a assegurar a produção de leite de alta qualidade.

Considerações Finais

A respeito do objetivo central deste artigo, percebeu-se que a iniciação científica ainda deve ser aprimorada entre as acadêmicas participantes do estudo, pois essas ainda associam o ato de pesquisar com alguma atividade pronta a seguir, em que o orientador apresenta o papel de solicitador de tarefas e atividades. Porém, os grupos de pesquisas só realizam pesquisas relevantes, a partir do momento que o aluno apresente e traga sua contribuição, pensando cientificamente e modificando o seu espaço e ambiente de estudo.

O aluno pesquisador não deve seguir normas, ele é o responsável pelas análises oriundas das diversas áreas a serem trabalhadas. Deve unicamente saber compartilhar suas ideias com o seu orientador.

Para Richardson (1999), pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza, quanto da sociedade, na qual esta se desenvolve.

As alunas estão finalizando sua fase de treinamento de metodologias e assim que romperem esta dificuldade técnica inicial, em breve haverá uma contribuição significativa para o campo da pesquisa, uma vez que a orientação realiza atividades, tais como leitura de textos científicos e escrita de artigos, as quais estão auxiliando às acadêmicas ao amadurecimento no processo de iniciação científica. Ressalta-se que embora o ato de pesquisar ainda seja distante da realidade de muitos acadêmicos, cabe aos grupos de pesquisa, professores e comunidade acadêmica modificar cada vez mais este cenário.

Referências

ARCURRI, E.F. et al. Qualidade microbiológica do leite refrigerado nas fazendas. **Arq. Bras. Med. Vet. Zootec.**, v.58, n.3, p.440-446, 2006.

BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. In ____ **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 17 – 28.

BEAUCHAT, L.R. et al. Comparison of the SimPlate™, Total Plate Count Method with Petrifilm™, Redigel™. and Convencional Pour-plate Methods for enumerating aerobic microorganism in foods. **J. Food Prot.**, v.61.n.1. p.14-16, 1998.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instrução Normativa Nº- 62, de 29 de Dezembro de 2011. Brasília: **Diário Oficial da União** de 30 de dezembro de 2011.

FRANCIOSI, E. et al. Microbial analysis of rawcows' milk used for cheese-making: influence of storage treatments on microbial composition and other technological traits. **World J Microbiol Biotechnol**, v. 27, p.171-180, 2011.

FORSYTHE, S.J. **Microbiologia da segurança alimentar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2013.

KITCHEN, B. J. Review of the progress of dairy science: Bovine mastitis: milk compositional changes and related diagnostic tests. **Journal of Dairy Research**, v.48, n. p.167-188, 1981.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Dados para contato:

Autor: Jaqueline Velho Araújo

E-mail: jaquepesquisaleite@gmail.com

MOBILIDADE ACADÊMICA NAS UNIVERSIDADES DE SANTA CATARINA: O ESPAÇO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

**Zeli Felisberto¹; Januário José Monteiro¹; Milla Lúcia Ferreira Guimarães¹;
Andréia Cittadin¹; Dourival Giassi¹**

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: Este trabalho trata da mobilidade acadêmica no ensino superior, tendo por facilitadores de sua prática as possibilidades de intercâmbios e os acordos institucionais. O objetivo consiste em averiguar a participação de estudantes de Ciências Contábeis em programas de mobilidade acadêmica nas universidades catarinenses buscando perceber a contribuição para sua formação pessoal, cultural e profissional. A metodologia consiste em estudo descritivo e exploratório, norteado por pesquisa de levantamento; tem caráter participante, e é qualitativa e quantitativa. Observou-se a participação de acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades catarinenses em programas de mobilidade acadêmica, sendo que estes consideram a experiência válida.

Palavras-chave: Mobilidade acadêmica. Curso de Ciências Contábeis. Intercâmbio.

Introdução

Ao fenômeno da globalização não escaparam a Educação Superior e os cursos de graduação em Ciências Contábeis, atendo-se, neste trabalho, ao movimento de mobilidade acadêmica. As possibilidades de intercâmbios de curto e/ou longo prazo e os acordos entre instituições para o acolhimento de alunos e professores são facilitadores que desenvolvem cada vez mais a prática da mobilidade.

Segundo Stallivieri (2009), mediante as circunstâncias impostas pelo fenômeno da globalização, como mudanças significativas nos cenários cultural, econômico, político e social, a humanidade passou a apresentar mudanças comportamentais, fato este que pode ser considerado como um impulso para o movimento de internacionalização, o qual ganhou destaque nas últimas décadas do século XX.

Para a realização dessa prática são importantes os diversos programas de mobilidade oferecidos nas mais diversas partes do mundo pelas instituições de ensino superior (IES), pelo poder público e também pela iniciativa privada. São esses

programas e também os acordos e convênios entre instituições, que garantem ao acadêmico desfrutar das instalações e serviços oferecidos pela instituição hospedeira.

Voltando-se para a origem da criação das universidades, pode-se observar que era comum a ocorrência de intercâmbios de estudantes e professores, que buscavam ampliar e agregar novos conhecimentos à sua formação profissional e pessoal (STALLIVIERI, 2009).

Luna e Sehnem (2013) destacam a mobilidade acadêmica como um dos pilares do intercâmbio na Europa, considerando que desde a Idade Média essa prática já era realizada nas universidades europeias. Desde então a prática só fez aperfeiçoar-se, ampliando o número de programas, alunos, professores e instituições de ensino envolvidas em mobilidade acadêmica. Os autores mencionam o Programa Erasmus e o Programa Ciência sem Fronteiras, na Europa e Brasil, respectivamente, como exemplos de programas de mobilidade estudantil atuais.

Independente do período, na antiguidade ou na atualidade, ou do estágio de desenvolvimento da internacionalização em que se encontrem as instituições e seus respectivos países, o papel das universidades é o de contribuir ativamente no desenvolvimento e na internacionalização de sua comunidade. Uma das formas de efetivar esse desenvolvimento é proporcionar e incentivar o intercâmbio do conhecimento, do saber, das tecnologias, das inovações entre os diferentes povos e culturas. Os atores principais na produção/reprodução e compartilhamento do conhecimento são as pessoas, e estas necessitam condições de mobilidade para cumprirem tal propósito (CABRAL; SILVA; SAITO, 2011).

Stallivieri (2009, p. 67) afirma que a “[...] mobilidade acadêmica internacional esteve sempre presente, seja como iniciativa individual, seja como projeto institucional, ou ainda como uma forte posição dos governos.”

Méa, Regio e Schuch Junior (2013, p. 2) afirmam que a mobilidade acadêmica “[...] envolve a obtenção e transmissão do saber, e ligadas às condições apropriadas, contribuem com a formação e o aperfeiçoamento dos discentes, no sentido de adquirir novas experiências e a interação com outras culturas.”

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.

Outro fato é a participação e engajamento do poder público no movimento de internacionalização do ensino superior. Luna e Sehnem (2013, p. 450), afirmam que “[...] por ser uma manifestação recorrente, a mobilidade internacional adquire provavelmente o caráter mais visível do processo de internacionalização.” Colocando em evidência a atuação das instituições e o respectivo poder público, pois, entende-se que o processo de internacionalização e o fenômeno da mobilidade acadêmica pelo mundo, atingem as nações muito para além das comunidades acadêmicas.

Miura (2006) destaca que o apoio de governos corrobora para o engajamento das instituições em alcançar os objetivos de proporcionar um excelente desempenho na mobilidade de discentes, docentes, pesquisadores e ainda o de promover a melhor compreensão entre as nações das diferentes culturas ampliando a capacidade de compreensão e comunicação entre os diversos povos.

Ao olhar para os atores da mobilidade acadêmica, percebe-se que o estudante é a peça chave do processo, e também quem mais se beneficia com a experiência internacional. No entanto, ele não é o responsável direto do sucesso ou insucesso de sua vivência no exterior, pois estão incluídas no âmbito de responsabilidades, as instituições, de origem e de destino, os respectivos poderes públicos e, ainda, as comunidades acadêmica e externa, de ambas as instituições envolvidas (STALLIVIERI, 2009).

Reconhece-se que muitos esforços foram e serão realizados para concretizar a internacionalização do ensino superior; que a mobilidade acadêmica é parte significativa nesse processo e que a oferta e demanda de programas de mobilidade acadêmica vêm aumentando substancialmente. No entanto, é preciso dar atenção para o fato de que ainda há muitos graduandos que desconhecem a existência e as possibilidades de realizar intercâmbio nacional ou internacional e que para os que têm conhecimento “[...] Pesam ainda sobre a escolha pela participação ou não em tais programas, as dificuldades financeiras encontradas pelos estudantes para manterem-se temporariamente em outra cidade ou país.” (SANTOS; DIAS, 2012, p. 12).

Neste contexto, foram eleitos atores dessa pesquisa, as universidades de Santa Catarina e seus respectivos cursos de Ciências Contábeis, objetivando conhecer a oferta de seus programas de mobilidade, com o intuito de conhecer com maior profundidade o movimento de intercâmbio de estudantes de Ciências Contábeis de tais universidades.

O objetivo geral do presente estudo consiste em averiguar a participação de estudantes de Ciências Contábeis em programas de mobilidade acadêmica nas universidades catarinenses, no período de 2011 a 2015, buscando perceber a contribuição para sua formação pessoal, cultural e profissional. Para alcançar o objetivo geral foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) identificar tipos de programas de mobilidade acadêmica disponibilizados nas universidades catarinenses que oferecem curso de Ciências Contábeis; b) levantar, numericamente, a participação de acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis em programas de mobilidade acadêmica; e c) investigar, por meio de questionário, a percepção dos estudantes sobre a participação em intercâmbio.

A mobilidade acadêmica é um tema relevante no cenário nacional e internacional, e oferece um leque de possibilidades para estudos e pesquisas no campo acadêmico. O estudo colabora com a produção acadêmico-científica visando explorar o assunto no âmbito do ensino superior, que, além de instigante é ainda importante para o desenvolvimento de novos trabalhos, seja por oportunidade de intercâmbio ou mesmo por levantamentos bibliográficos.

Procedimentos Metodológicos

Em relação aos objetivos, este estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório.

A pesquisa descritiva é aquela que investiga, mede ou reúne informações acerca do que se referem às variáveis presentes nos objetivos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Desta forma, a pesquisa averiguou a participação de estudantes de Ciências Contábeis em programas de mobilidade acadêmica nas universidades catarinenses e, a percepção desses estudantes a respeito da contribuição para sua formação pessoal, cultural e profissional.

No que tange o critério exploratório, identificou-se que o tema é consideravelmente recente no cenário nacional, pouco explorado, mas merecedor de estudo. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), as pesquisas de cunho exploratório corroboram no sentido de tornarem fenômenos, temas pouco conhecidos, mais familiares. Proporcionam a descoberta de novos problemas identificando conceitos ou variáveis que poderão ser explorados em pesquisas futuras.

Quanto aos procedimentos o estudo foi norteado por pesquisa de levantamento. O procedimento de levantamento caracteriza-se pela abordagem direta

do público que se pretende conhecer, delimitando-se uma amostragem considerável da população estudada e interrogando-a acerca do tema e objetivos, elencados na pesquisa (GIL, 1996).

A amostragem contou com a análise das universidades de Santa Catarina, as que oferecem curso de Ciências Contábeis e programas de mobilidade acadêmica, no período compreendido nos anos 2011 a 2015. Os alunos de Ciências Contábeis dessas universidades, que realizaram intercâmbio, foram indagados por meio de questionário a respeito da realização da mobilidade acadêmica.

A pesquisa teve também caráter participante, levando-se em consideração a participação de um dos autores, estudante regular do Curso de Ciências Contábeis na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e aluna por processo de mobilidade acadêmica na *Universidad Carlos III de Madrid (UC3M - Espanha)*. Para Pinheiro (2010, p. 24) “A pesquisa participante caracteriza-se pela participação do pesquisador no interior da pesquisa.”

Quanto à abordagem do problema, o estudo foi norteado por pesquisa qualitativa e quantitativa.

Conforme Gray (2012, p. 136-137) “A pesquisa qualitativa é altamente contextual, sendo coletada em um contexto natural, da “vida real”, muitas vezes no decorrer de longos períodos.” A coleta de dados no caso de pesquisa qualitativa traduz os pontos de vista dos entrevistados, prezando por aspectos subjetivos, como emoções e experiências (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O enfoque quantitativo é voltado para a coleta, mensuração e análise de dados (GRAY, 2012). Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 31) “Em uma pesquisa quantitativa o que se pretende é generalizar os resultados encontrados em um grupo ou segmento (amostra) para a coletividade maior (população). E também que os estudos realizados possam ser replicados.”

Quanto aos procedimentos realizados para a coleta de dados foram selecionadas as universidades que oferecem o curso de Ciências Contábeis, por meio de consulta ao *Ranking* Universitário Folha / 2015, doravante, RUF. Assim, foi possível, pela busca por unidades da federação, identificar e coletar as informações sobre as universidades catarinenses. Do total de treze universidades catarinenses elencadas e avaliadas no RUF, doze foram consideradas amostragem para a pesquisa, visto que, uma delas não oferta o curso de Ciências Contábeis.

O levantamento dos programas de mobilidade acadêmica oferecidos pelas universidades se deu por meio de visita à *homepage* de cada uma das universidades, buscou-se pela subseção relacionada aos programas de mobilidade acadêmica, tais como, Relações Internacionais, Intercâmbio Acadêmico, Programa de Intercâmbio, Assessoria de Relações Nacionais e Internacionais, Secretaria de Relações Internacionais, dentre outras nomenclaturas. Foram coletadas informações como nomes dos programas e informações básicas sobre cada um deles, não tendo sido analisados editais, resoluções ou portarias.

Para o procedimento de coleta do número de participantes em programas de mobilidade acadêmica e dos acadêmicos de Ciências Contábeis que participaram de intercâmbio, foi elaborado o formulário intitulado “levantamento numérico de estudantes que realizaram intercâmbio” para preenchimento, seguido da solicitação do fornecimento de contato dos acadêmicos de Ciências Contábeis, respeitando a política de privacidade de cada instituição, e a possibilidade ou não de fornecimento de tais dados.

Para tratar com os acadêmicos, dos quais foram fornecidos endereços eletrônicos, usou-se a ferramenta *Google Forms*, que permite a criação de questionário eletrônico encaminhando um *link* às pessoas indicadas. O questionário, denominado “pesquisa sobre mobilidade acadêmica/intercâmbio” foi enviado aos alunos, no período de setembro e outubro de 2015.

Resultados e Discussão

Do levantamento dos programas de mobilidade acadêmica ofertados nas universidades catarinenses que disponibilizam curso de Ciências Contábeis, foram obtidos os resultados representados na Tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento de programas por universidade

PROGRAMAS	UNIVERSIDADES QUE OFERECEM O PROGRAMA
PROGRAMAS AUGM	UFSC
CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS	UFSC; UNIVALI; FURB; UNESC; UNISUL; UNOESC; UNIPLAC
ERASMUS MUNDUS	UFSC; UDESC
BRACOL	UFSC
PEC-G	UFSC; UNESC; UNOESC

PRÓ-HAITI	UFSC
USAC	UFSC
LExS PLATINUM AWARD	UFSC
PLI	UFSC
ELAP	UFSC
PROJETO IMAGINE	UFSC
PROGRAMA DE INTERCÂMBIO	FURB
PROGRAMA DE INTERCÂMBIO – PIA	UNIVALI
PROGRAMA FÓRMULA SANTANDER	UNIVALI; UNOESC
PROGRAMA DE BOLSAS IBERO-AMERICANAS SANTANDER	UDESC; UNIVALI; UNISUL; UNESC
PROGRAMA TOP CHINA SANTANDER	UNIVALI
PROGRAMA SANTANDER DE BOLSAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL	UNOESC
PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA	UNOCHAPECÓ; UNOESC
INTERCÂMBIOS DE GRADUAÇÃO	UNIVILLI; UNC
INTERCÂMBIOS DE CURTA DURAÇÃO	UNISUL
PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA - Modalidade In	UNIVILLE; UNC
PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA - Modalidade Out	UNIVILLE; UNC
CONVÊNIOS	FURB; UNIVILLE
PROGRAMA DE INTERCÂMBIO E MOBILIDADE ACADÊMICA – PIMA	UDESC
PROGRAMA DE MOBILIDADE INTERNACIONAL LIVRE	UDESC
PROME INTERNACIONAL	UDESC
PROGRAMA DE BOLSAS SANTANDER	UNESC
MOBILIDADE DE ESTRANGEIROS	UNESC
MOBILIDADE DE ALUNOS DA UNESC	UNESC

Fonte: Autores, (2015).

Nas doze universidades pesquisadas constatou-se 29 programas distintos. A soma dos programas identificados e disponibilizados, [considerando a oferta do mesmo programa em universidades distintas], totaliza o número de 45 oportunidades de intercâmbios.

Observa-se que a UFSC é a instituição com maior oferta de programas de mobilidade acadêmica. Acredita-se que por ser uma universidade de caráter público ocorre um incentivo maior por parte do governo para realização dessas práticas, além

dos estudantes terem mais tempo para se dedicarem à academia. Quanto ao levantamento numérico da participação de acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis em programas de mobilidade acadêmica os resultados alcançados são expostos na Tabela 2, que apresenta os números gerais e os específicos dos estudantes de Ciências Contábeis de cada universidade.

Tabela 2 – Participação de acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades catarinenses em programas de mobilidade acadêmica

UNIVERSIDADE/ CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	2011	2012	2013	2014	2015	Total
UFSC	216	239	155	133	53	796
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	1	3	1	0	0	
UDESC	130	127	101	83	88	529
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	2	1	0	0	2	
UNIVALI	51	71	83	98	82	385
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	1	
FURB	77	58	82	98	109	424
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	1	0	0	0	
UNESC	4	5	9	19	13	50
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	1	
UNISUL	36	42	45	65	56	244
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	0	
UNIVILLE	34	37	23	36	em aberto	130
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	1	0	em aberto	
UNOCHAPECÓ	5	4	15	42	30	96
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	0	
UNOESC	21	21	22	28	51	143
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	0	
UNC	0	0	0	0	0	0
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	0	
UNIPLAC	0	0	0	0	0	0
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	0	
UNIARP	0	0	0	0	0	0
CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS	0	0	0	0	0	
Total das Universidades						2797

Fonte: Autores (2015).

Os números gerais de participação de alunos em programas de mobilidade acadêmica das doze universidades pesquisadas totalizam 2.797 estudantes registrados nos cinco anos analisados, sendo que 574 ocorrências foram no ano de 2011, 604 em 2012, 535 em 2013, 602 em 2014 e 482 participações em 2015, lembrando que a UNIVILLE não informou seus números referentes a 2015.

Percebe-se variação do número de estudantes entre os cinco anos, porém ela não aponta para ascendência ou declínio, o que pode ser entendido como uma ocorrência equilibrada e constante no cenário da educação superior catarinense. Os

números mais tímidos apresentados na tabela são os da UNESCO e da UNOCHAPECÓ, contudo, apontam ascendência.

Verifica-se que há a participação de alunos, de modo geral, em todos os anos do período analisado, o que não ocorre com os números de estudantes de Ciências Contábeis, em programas de mobilidade acadêmica.

Nota-se a participação de 14 alunos de graduação em Ciências Contábeis no período dos cinco anos analisados, sendo registrado em 2011 a participação de 3 alunos; em 2012 de 5; em 2013 de 2, em 2014 nenhuma participação, e em 2015 o registro foi de 4 alunos.

Em termos percentuais a participação dos estudantes de Ciências Contábeis é inferior a 1%. Infere-se, com isso, que a irrelevante participação desses estudantes pode ser justificada pelo perfil dos alunos dessa área, que conforme Cruz *et al.* (2009), são oriundos de classe média e baixa, trabalhadores e com pouca dedicação para estudo e leitura. Além disso, os cursos, na maioria são ofertados no período noturno, oportunizando que o estudante possa trabalhar.

Quanto à percepção dos estudantes de Ciências Contábeis sobre a participação em intercâmbio, dos quatorze alunos que participaram em programas de mobilidade acadêmica no período de 2011 a 2015 obteve-se o endereço de correio eletrônico de seis, aos quais os questionários foram encaminhados. Dos seis encaminhamentos recebeu-se a resposta de quatro entrevistados, correspondendo em torno de 30% em relação aos quatorze participantes.

A partir das respostas obtidas apresentam-se os resultados e análises realizadas, identificou-se que o total da amostragem divide-se em 50% feminino e 50% masculino, a idade dos respondentes é de: respondente 1 – 36 anos; 2 – 20 anos; 3 – 26 anos; e 4 – 23 anos. Na Tabela 3 são expostos dados sobre o intercâmbio.

Tabela 3 – Instituição e curso de origem; país, cidade e instituição de destino; duração e período do intercâmbio

Instituição de origem	Curso de origem	País de destino	Cidade de destino	Instituição de ensino de destino	Duração do intercâmbio	Período
UNESC	Ciências contábeis	Espanha	Getafe	Universidad Carlos III de Madrid	6 meses	2015
UDESC	Ciências contábeis	Portugal	Coimbra	Universidade de Coimbra	6 meses	2015
UNIVALI	Ciências contábeis	Espanha	Sevilha	Universidad de Sevilla	6 meses	2015

Fonte: Autores (2015).

Constatou-se que dois acadêmicos são da UDESC, um da UNESC e um da UNIVALI. Quanto aos países de destino constam Espanha e Portugal; e as cidades de destino e suas respectivas universidades são: Coimbra (PRT), Getafe (Madrid - ESP) e Sevilha (ESP); Universidade de Coimbra, *Universidad Carlos III de Madrid* e *Universidad de Sevilla*. No que tange a duração e período da realização do intercâmbio, 100% da amostragem realizou intercâmbio de seis meses, destes, um em 2012 e três em 2015.

Quando questionados sobre os programas de mobilidade acadêmica dos quais participaram e/ou incentivo financeiro que receberam, as respostas indicam: um acadêmico contemplado em edital de Programa Santander Universidades, obtendo este, bolsa parcial com recurso de entidade privada; dois alunos, que aderiram a um dos programas oferecidos pela UDESC, o qual disponibilizou bolsa de estudos integral; e por fim um aluno que referiu-se ao programa como, “programa próprio da universidade” [é provável que se trate de convênio entre as universidades, o que isenta o aluno do pagamento de mensalidade, referente aos seis meses de duração do intercâmbio, na universidade de origem e na de destino], e os recursos financeiros para a estada no exterior foram próprios.

No que tange ao grau de importância, numa escala de 1 a 10, quanto à formação pessoal, cultural e profissional, por meio da participação do aluno em intercâmbio, as respostas obtidas foram: Para formação pessoal 50% dos entrevistados marcou o grau 9 e 50% o grau 10 na escala. No que tange a formação cultural é unanimidade, entre os respondentes, o grau 10. Por fim, e onde há maior discrepância entre os resultados, está o quesito de formação profissional, que foi o seguinte: 1 respondente marcou grau 9; 1 grau 10; 1 grau 5, e 1 grau 7.

Esses resultados vão ao encontro da literatura sobre o tema, que enfatiza a mobilidade acadêmica como uma ferramenta importante, que vai além da mobilidade propriamente dita, alcança objetivos como o conhecimento e divulgação de novas culturas, compartilhamento de conhecimentos de áreas específicas, aperfeiçoamento e desenvolvimento na formação pessoal e profissional dos atores envolvidos. Permite e incentiva a convivência pacífica entre os diferentes povos, nesses tempos, em que a tolerância e a paz precisam ser cultivadas e exercitadas dia a dia (MIURA, 2006; STALLIVIERI, 2009; CABRAL; SILVA; SAITO, 2011; SANTOS; DIAS, 2012; LUNA; SEHNEM, 2013; MÉA; REGIO; SCHUCH, 2013).

Finalizando a análise dos resultados apresenta-se o resultado unânime e positivo de 100% dos respondentes quando se trata da questão sobre incentivar amigos e colegas a participarem de programas de mobilidade acadêmica e realização de intercâmbio.

Considerações Finais

A realização desse estudo possibilitou a compreensão de que a disponibilidade de programas de mobilidade acadêmica por parte das universidades e políticas públicas, e a realização de intercâmbio por parte dos acadêmicos é um ponto fundamental no que tange ao desenvolvimento da internacionalização das universidades, de sua comunidade acadêmica e conseqüentemente da sociedade que a cerca.

A mobilidade acadêmica pode ser vista como a oportunidade de se realizar uma experiência no exterior, em instituições de ensino superior, e o intercâmbio, o ato, propriamente dito, de participar de programa de mobilidade, viajar e efetuar o intercâmbio de conhecimentos que influem na formação pessoal, cultural e profissional, dentre outros aspectos que não foram levantados na pesquisa.

O objetivo geral e os específicos foram atingidos, pois, averiguou-se que houve a participação de estudantes de Ciências Contábeis em programas de mobilidade acadêmica nas universidades catarinenses que oferecem o curso, no período de 2011 a 2015, ainda que pouco expressiva.

Foram identificados vinte e nove tipos de programas de mobilidade acadêmica disponibilizados pelas doze universidades catarinenses. No total de ofertas de programas de mobilidade acadêmica chegou-se ao número de 45, oportunidades de intercâmbios.

Foi constatada a participação de 14 alunos de Ciências Contábeis no decorrer de cinco anos (2011 a 2015), e 2.797 acadêmicos das universidades analisadas no mesmo período. Conclui e acredita-se que as universidades catarinenses, colaboram no alcance de objetivos como o conhecimento e divulgação de novas culturas; compartilhamento de conhecimentos de áreas específicas; aperfeiçoamento e desenvolvimento na formação pessoal e profissional dos atores envolvidos, e a oportunidade e incentivo à convivência pacífica entre as nações.

No que tange ao último dos objetivos específicos do estudo, pôde-se averiguar a percepção dos estudantes sobre a participação em intercâmbio. Os resultados

permitiram concluir que a experiência é vista como válida, que corrobora para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos alunos que se propõem a participar de intercâmbio, e que esses divulgam e incentivam amigos e colegas a participarem de programas de mobilidade acadêmica.

No decorrer da pesquisa deparou-se com limitações como: a) a indisponibilidade de dados de 2015, por parte da UNIVILLE, que alegou que por estarem esses dados em aberto, não os disponibilizaria; b) a UNC dispõe de programas apenas para as áreas de pesquisa e extensão e informou por contato telefônico que não mantém registro numérico das participações; c) a UNIPLAC tem conhecimento da participação de aluno no programa Ciências sem Fronteiras, mas não oferece nenhum outro tipo de programas de mobilidade e não possui registro dos acadêmicos que tenham participado do programa Ciências sem Fronteiras; d) a UNIARP não disponibiliza nenhum programa de mobilidade acadêmica e não tem conhecimento de participação de algum aluno em intercâmbio; e) a UFSC, FURB e UNIVILLI não disponibilizaram contatos dos estudantes; e f) dos seis acadêmicos de quem se possuía contato, de dois não se obteve resposta.

Considerando-se ser o tema de significativa relevância para o desenvolvimento da internacionalização do ensino superior, e desenvolvimento das comunidades acadêmicas, sugere-se a partir deste estudo, que sejam realizadas pesquisas semelhantes, a) analisando o cenário nacional; b) averiguar os números de participação de alunos, pontuando-se curso a curso de determinada universidade ou de todas, as que aqui foram analisadas; c) verificar se os alunos de Ciências Contábeis têm conhecimento da oferta de programas de mobilidade acadêmica de sua universidade e quais os motivos que os impulsionam ou impedem de participar de intercâmbio.

Referências

CABRAL, T. L.de O.; SILVA, J.E. O.; SAITO, C. E. 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: 09 out. 2015.

CRUZ, C. F. *et al.* Uma análise do desempenho do curso de Ciências Contábeis no ENADE a partir do Processo de Raciocínio da Teoria das Restrições. **Revista de**

Contabilidade da UFBA, Salvador-BA, v. 3, n. 3, p. 33-48, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/3807/2804>. Acesso em: 11 de ago. 2015

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. Tradução de: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Dirceu da Silva.

LUNA, J. M. Freitas de; SEHNEM, P. R. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. **RBPAE** – [S.l.] v. 29, n.3, p. 445-462, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/47215/29419>> Acesso em: 27 set. 2015.

MÉA, L. G. T. D.; REGIO, M. de L. S.; SCHUCH JUNIOR, V. F. O incremento da mobilidade internacional em nível de graduação em uma IFES resultante do programa Ciência sem Fronteiras: um perfil multifacetado dos beneficiários do programa. In: Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. XIII, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**. Florianópolis. UFSC, 27 nov. 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113142>>. Acesso em: 20 set. 2105.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo em três áreas de conhecimento**. 2006. 365 f. Tese (Livre Docência em Recursos Humanos) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/>>. Acesso em: 18 set. 2015.

PINHEIRO, J. M. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos de tecnologia**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA – RUF. 2015. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/>> . Acesso em: 02 set. 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio.

SANTOS, A. P. dos; DIAS, H G. Mobilidade acadêmica em perspectiva: experiências da universidade federal de ouro preto. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas. XII, 2012, Florianópolis. **Anais eletrônicos dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**. Florianópolis. UFSC, 14 nov. 2012. Disponível em: < <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97766> > Acesso em: 10 out.2015.

STALLIVIERI, L.. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. 234 f. Tese (Programa de Doutorado

em Línguas Modernas) – Universidad Del Salvador. Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://racimo.usal.edu.ar/52/1/Stellivieri.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

Dados para contato:

Autor: Zeli Felisberto

E-mail: zeli.eu@gmail.com

MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS: O ESTADO DA ARTE SOBRE O GT 03 DA ANPED

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Caroline Martello; Miriã Machado; Mônica Grandó¹

¹Instituto Federal Catarinense – Campus Videira

Resumo: Este trabalho objetiva analisar e discutir parte da produção do conhecimento apresentado no Grupo de Trabalho Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Buscando identificar a trajetória e a tendência de pesquisas na área, este estudo usou da abordagem metodológica da pesquisa denominada “Estado da Arte”. A partir da leitura dos resumos dos artigos publicados nos anos 2000, 2005 e 2015, realizamos o levantamento dos dados que analisamos neste artigo. Os resultados apontam para uma diversidade de temas na área social e no predomínio do referencial teórico histórico-cultural.

Palavras-chave: Estado da arte. Movimentos sociais. Processos educativos. Pesquisa em educação.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir o conhecimento produzido pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Bem como, delimitar as tendências teóricas, os temas mais pesquisados e identificar as lacunas existentes na área investigada, visando possíveis inserções de pesquisas neste campo. Esboçando, assim, o “estado da arte” neste campo de atuação da educação.

De acordo com o *site* da ANPEd, esta associação é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976, por programas de pós-graduação na área da educação. Tem por finalidade fomentar o desenvolvimento de pesquisas na área de educação no Brasil. Ainda no *site*, a entidade destaca como seus objetivos:

Fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela

relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (ANPED, 2016)

A história Grupo de Trabalho (GT) investigado está ligado a educação voltada para o meio rural, que aparece como GT na ANPEd no ano de 1981. A partir de 1993 este grupo passa a se denominar *Movimentos sociais e educação*. Mas foi somente em 2010 que este GT passou a ser denominado como *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos*, resultado de discussões teóricas sobre os objetos de investigação do GT. De acordo com informações disponíveis no *site* da ANPEd, essa nova fase vivida pelo grupo, além de incorporar questões emergentes no campo das novas configurações sociais manifestadas pelos atores sociais e seus coletivos, buscou garantir a continuidade e o aprofundamento das discussões em torno do tema “movimentos sociais” no país.

As lutas e as bandeiras defendidas pelos grupos organizados em movimentos sociais são contestadoras, e por meio do embate político procuram uma mudança justa para suas classes. Historicamente, os grupos organizados em movimentos sociais foram marginalizados e excluídos pelo projeto de desenvolvimento capitalista. Desta forma, os estudos da área buscam colocar em pauta assuntos latentes e importantes para compreensão do processo histórico, político e social do país. A escolha de realizar a investigação no GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos ocorreu justamente, pela compreensão da relevância social desta área no âmbito das disputas sociais e educacionais.

Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos desta pesquisa a metodologia abordada foi a pesquisa denominada “Estado da Arte”. A escolha desta metodologia ocorreu devido às diversas possibilidades de análise que este método permite, como o espaço e o tempo em que os estudos foram desenvolvidos, o recorte temático e os contextos em que estão inseridos. Romanowski e Ens (2006, p. 37) acreditam que por esses motivos o “estado da arte” vem crescendo enquanto opção metodológica nos últimos anos no Brasil.

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A

realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37)

De acordo com Ferreira (2002, p. 01), tais pesquisas são também definidas de caráter bibliográfico. Para a autora, as pesquisas denominadas *estado da arte* “parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. De tal modo, ainda em consonância com a autora, estes estudos são reconhecidos por realizarem uma metodologia de caráter descritivo e inventariante da produção acadêmica e científica sobre o tema a que se busca investigar. O não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinado campo de conhecimento é o que leva muitos pesquisadores a optarem por tal metodologia (FERREIRA, 2002).

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, ou seja, traçar tendências e acompanhar o desenvolvimento das publicações do GT Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos os artigos pesquisados abrangeram um período de 15 anos de publicações. As fontes para isso foram os resumos disponíveis no banco de artigos da ANPEd. A partir da leitura atenta dos resumos dos artigos dos três eventos, foi possível mapear quais categorias seriam analisadas, decidindo-se pelas seguintes: regiões, universidades, agências financiadoras, abordagens metodológicas, referencial teórico e gênero predominante entre os autores. Em seguida, os dados coletados foram organizados em uma tabela para interpretação e análise, que será apresentada a seguir.

Movimentos sociais e processos educativos: resultados e discussões

A história da pesquisa em educação transformou-se ao longo dos anos. Os temas se ampliaram, as abordagens metodológicas se diversificaram e ocorreram modificações nas produções de pesquisas. Principalmente nas décadas de 1980 e 1990, as produções passam de extraescolares para intraescolares. Conforme afirma André (2000, p. 54) “[...] o exame das situações 'reais' do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das principais preocupações do pesquisador”. Esse novo enfoque nas pesquisas toma para si o objeto de estudo da pedagogia: a prática educacional. E assim faz com que pesquisadores/professores possam produzir conhecimentos a partir da sala de aula, sem negar a importância de outras áreas nas

pesquisas em educação, como psicologia, sociologia e antropologia. Mas, percebe-se que ao longo da história essas áreas precisaram se articular com uma nova identidade autônoma, que a educação foi se constituindo e não cabia mais explicar isoladamente o que era educação.

A investigação sobre a educação a partir de diferentes perspectivas (histórica, filosófica, psicológica) foi acumulando um conjunto de conhecimentos sistematizados (científicos) que nem sempre se articulou, sem disputa, ou tensão, com âmbitos disciplinares já constituídos. As abordagens da Filosofia, História, Ciências Sociais, Psicologia, etc, do fenômeno da educação são muitas vezes percebidas pelos que tiveram a sua formação na área da educação como inadequadas ou com pouca sintonia com os principais problemas do campo da educação (BRANDÃO, 2002, p. 74).

Acompanhando esta nova perspectiva da pesquisa educacional, a educação se constituiu de uma base epistêmica própria (BRANDÃO, 2002, p. 74), dialogando com diferentes ciências. E é a partir dessa premissa que é apresentada a análise das produções científicas sobre educação e movimentos sociais. Sendo analisados 8 artigos da 23ª reunião, realizada no ano de 2000, 19 artigos da 28ª reunião, do ano de 2005, e 21 artigos da 37ª reunião, do ano de 2015, totalizando 48 publicações.

A primeira categoria considerada foi o gênero entre os autores. Na 23ª reunião, dos 8 artigos publicados, teve-se 10 autores. Destes, 5 artigos foram pesquisados por mulheres e 5 por homens. Já a 28ª reunião, dos 19 artigos apresentados, o número de autores aumentou para 25. Destes, 20 autores são mulheres e apenas 5 são homens. Na última reunião, a 37ª, foram publicados 21 artigos, com um total de 27 autores. As mulheres são maioria, somando 16 artigos apresentados para 11 escrito por homens. O Conflito entre os gêneros é algo que permeia a sociedade.

Mas, na área de produção científica essa diferença só começou a ser percebida depois do século XIX, e o abismo entre os gêneros se tornou ainda mais claro.

Depois dos questionamentos e críticas feministas, a inserção feminina nas academias científicas causou grande repercussão na desestabilização da visão masculina sobre a produção científica. Foi a visão hegemônica masculina e branca que tornou as mulheres e pessoas não brancas invisibilizadas na produção do conhecimento científico. (CESAR, 2013, p. 5).

A mulher foi vista por muitos anos como a responsável pelo lar, pelas atividades domésticas e designadas a serem mães. Cezar (2013, p. 5) afirma que “a mudança

desse modelo masculino, ocorre no final do século XIX e início XX, quando as mulheres começam a destacar-se no campo científico”. Portanto, é a partir de meados do século XIX que a mulher sentiu a necessidade de buscar algo a mais fora de casa. Por conta disso, nesse período houve um aumento de mulheres nas universidades, que eram espaços prioritariamente masculinos. Segundo, Queiroz (2000, p. 1) “Os estudos evidenciam que, no Brasil as mulheres começam tardiamente a ingressar na universidade. Somente a partir do final do século XIX, as mulheres brasileiras adquirem o direito de ingressar no ensino superior.”

Diante deste breve contexto histórico, no ano de 200, data da primeira reunião analisada, o número de mulheres que produziram e tiveram seus trabalhos publicados foi igual ao dos homens, o que reafirma que a mulher estava conquistando seu espaço na academia. Fica ainda mais evidente na 28ª reunião, quando se observou uma grande predominância feminina na autoria dos artigos. Não obstante a isso, Gomes afirma (2010 p. 15) que “o desenvolvimento da pesquisa científica está bastante associado à existência dos programas de pós-graduação”. Neste sentido, podemos refletir que talvez as mulheres, que normalmente eram relacionadas ao magistério, começaram a ter maior acesso a programas de pós-graduação (VELHO; LEÓN, 1997). Por outro lado, na 36ª reunião a diferença entre os gêneros foi menor, mas ainda assim houve uma liderança feminina. Cezar (2013, p. 06) afirma que: “O movimento feminista foi de grande importância no tensionamento da ciência e na reivindicação das mulheres ao direito à educação e formação universitária, possibilitando a formação de mulheres cientistas.”

A segunda categoria analisada discorre sobre as regiões em que os estudos foram desenvolvidos. Na 23ª reunião, as regiões Sudeste e Sul apresentaram três pesquisas cada, já o Centro-Oeste e o Norte com uma pesquisa cada. Cinco anos depois, na 28ª reunião, a Região Sudeste publicou 11 artigos, seguido do Centro-Oeste com quatro, o Sul com dois e o Nordeste um artigo. Ainda neste ano, uma pesquisa desenvolvida em Portugal foi apresentada. Na 37ª reunião, oito artigos são da Região Sudeste, seis da Região Sul, quatro da Região Centro-Oeste e três artigos são da Região Norte.

Percebe-se uma concentração de pesquisas na Região Sudeste, seguidas do Sul, Nordeste e Centro-Oeste. Pode-se afirmar que esses números são uma consequência da centralização do processo de desenvolvimento do país, principalmente no Sudeste. As grandes capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro e

Belo Horizonte, eram referenciais econômicos, sociais e culturais, desta forma, tornaram-se os beneficiários do desenvolvimento nacional que inclui, entre outras coisas, a criação de instituições de Ensino Superior e a qualificação de seus profissionais (GATTI, 2010).

Na sequência, analisamos as universidades em que os estudos foram originados. Na 23ª reunião, o GT teve sete universidades com artigos publicados; o Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH) com dois trabalhos e as demais universidades tiveram um artigo publicado cada. Na 28ª reunião, foram 16 universidades para 19 artigos publicados; a Universidade de São Paulo (USP) com três e as demais com um cada. E na 37ª reunião, foram 20 universidades para 21 artigos analisados e cada instituição com um trabalho publicado, sendo que um artigo não apontava a instituição na qual fazia parte.

Os dados apresentados anteriormente mostram o aumento de sete universidades na primeira reunião para 16 universidades na última, com pesquisas publicadas na ANPEd. Esse aumento ocorreu devido à abertura de novos cursos de Mestrado e Doutorado, registrados na década de 1990. O país estava passando por uma fase de redemocratização e, apesar das Universidades Federais terem em sua maioria cursos de pós-graduação, houve um alargamento destes mesmos cursos nas universidades particulares e, conseqüentemente, uma ampliação nas linhas de pesquisas e publicações na área da educação (MORITIZ, G.; MORITIZ, M.; MELO, 2011).

É importante destacar também que algumas universidades, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que estiveram presentes em várias pesquisas aqui analisadas, tiveram seus cursos de pós-graduação em Educação estabelecidos e regulamentados na reforma universitária de década de 1960.

A regulamentação da pós-graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. Foi neste ano, no auge da ditadura militar que o governo impôs uma profunda reforma no ensino superior, pressionado por movimentos sociais e estudantis. (MORITIZ, G.; MORITIZ, M.; MELO, 2011)

Essa maturidade dos cursos solidifica as linhas de pesquisas, entre elas, a dos movimentos sociais e da educação. Com o aumento de pesquisas na área, aumentou também as linhas de financiamento. E, por isso, o próximo item a ser analisado são

as agências financiadoras das pesquisas desenvolvidas. Desta forma, na 23ª reunião, nenhum dos artigos apresentados foi financiado. Já na 28ª, 10 artigos foram apoiados por órgãos como: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), a Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). E na última reunião, 15 artigos contaram com o financiamento: da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (ANPEd/IPEA).

À medida que foram surgindo instituições de apoio e fomento à pesquisa, o movimento de expansão na área de pesquisa em educação também foi se ampliando. Isso se confirma na análise dos dados anteriores, expressado no aumento de financiamentos, de zero em 2000 para sete em 2015. E, neste aspecto, destaca-se a própria ANPEd com suas reuniões anuais, que marca a integração entre pesquisadores e a disseminação das pesquisas.

Quanto a análise das metodologias empregadas nas pesquisas dos artigos investigados. Na 23ª reunião, sete artigos são de caráter qualitativo e apenas um é quantitativo. Na 28ª, 17 artigos são qualitativos, um é quantitativo e qualitativo e outro é quantitativo. Já na 37ª reunião, 17 artigos são qualitativos, dois têm abordagem quantitativa e qualitativa e dois são quantitativos. Com esses dados, verifica-se uma predominância de pesquisas qualitativas nos três eventos.

A pesquisa qualitativa tem como foco os seres humanos e suas relações sociais, visando uma aproximação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Enquanto a pesquisa quantitativa busca dados numéricos concretos e se utiliza da estatística para conseguir interpretar esses dados, analisando-os e interpretando-os a partir da perspectiva dos sujeitos estudados (NEVES, 1996). Somente a coleta de dados não é suficiente, faz-se necessário desempenhar a análise qualitativa para que

a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de mera estatística.

Os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 165).

Portanto, esse tipo de metodologia abrange várias possibilidades de pesquisa e comprova que a análise dos dados não pode ser padronizada, visto que as variedades sociais se diferem muito e o pesquisador deve sempre levar essas diferenças em consideração.

Analisamos também, os procedimentos e instrumentos utilizados nas pesquisas. Sendo que na 23^a reunião, os procedimentos mais utilizados foram o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica e etnográfica. Além disso, os instrumentos mais empregados foram as análises de questionários, as observações, as entrevistas orais e os diários de campo. Já na 28^a reunião, houve uma ampliação nos procedimentos utilizados, como pesquisas de campo, estudos de caso e pesquisas bibliográficas, documentais, etnográficas e fenomenológicas. Com isso, os instrumentos foram entrevistas, observações, grupo de discussão e focal e análise de documentos. Para a 36^a reunião, observou-se uma superioridade nas pesquisas de campo, mas também foi utilizada a pesquisa documental, estudo de caso, pesquisa etnográfica, exploratória e bibliográfica. Para realização destas, foram empregados instrumentos de observação, entrevista, análise crítica e documental.

Percebe-se, então, que há predominância de pesquisas empíricas com abordagem metodológica de pesquisa de campo. A pesquisa empírica, inicialmente, tem grande destaque por ser necessário ir a campo. O pesquisador insere-se no espaço social, onde está sendo desenvolvida a pesquisa, e desta maneira pode estar presente nas interações entre os sujeitos. Assim, a pesquisa empírica precisa ser comprovada por meio da observação e da coleta de dados, sendo de fundamental importância para a validação de uma teoria (GAMBOA, 2015). Com isso, a pesquisa de campo está inserida na pesquisa empírica e ela “propõe uma integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo” (PIANA, 2009, p. 167).

Entre os instrumentos da pesquisa, a entrevista com a observação foi uma das principais ferramentas usadas para auxiliar na coleta de dados. “A entrevista é

muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional como uma técnica chave na coleta de dados. Isso levou a uma considerável diversidade de formas e estilos de entrevistas” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 166).

Durante o processo de análise dos dados, verificou-se que as temáticas dos artigos são bastante diversificadas. Um grande mosaico de temas se formou, como **mulheres no ensino superior, mulheres e a inclusão digital, mulheres camponesas, gênero e raça, educação e políticas públicas, educação do campo, os jovens e a periferia, movimentos sindicais, MST, indígenas**, entre outros.

Essa pesquisa procurou também desvelar os pressupostos teóricos que estão implícitos em cada um dos artigos. Os teóricos que mais se destacam nas pesquisas analisadas são Miguel Gonzáles Arroyo, Karl Marx, Friedrich Engels, Roseli Caldart, Paulo Freire, Afrânio Mendes Catani, Pierre Bourdieu, Maria Beltrão Spósito e Néstor García Canclini. Nessa perspectiva, a abordagem teórica predominante nas três reuniões é a materialista histórica, porém, apresentam-se abordagens estruturalistas também.

Por isso, acredita-se que as pesquisas com referencial teórico, em sua maioria, embasadas em autores do materialismo histórico como Miguel Gonzáles Arroyo, Paulo Freire, Afrânio Mendes Catani e os próprios fundadores da teoria, Karl Marx e Friedrich Engels, demonstrem essa predominância devido à relação íntima da teoria da luta de classes e com a essência dos movimentos sociais. Indivíduos e grupos organizados que vem resistindo às regras de um sistema que nos são impostas diariamente e que brigam pela mudança do *status quo* vigente, almejando uma vida mais justa e digna. Conforme Cardoso (1984, p. 4 apud GARUTTI, 2012, p. 2815), sobre o método criado por Karl Max e Friedrich Engels, o materialismo histórico dialético:

[...] parte do concreto para o abstrato, para depois voltar ao concreto, sendo o resultado desse movimento, uma apropriação final do concreto. Então, esse método consiste em ser um exercício de apropriação dos nexos internos da realidade explicitados para o pensamento, com os nós, de onde partem historicamente as tramas existenciais.

Na sequência, apresentamos o segundo grupo de teóricos que também embasaram as pesquisas em movimentos sociais, como Pierre Bourdieu, Roseli Caldart, Néstor García Canclini e Maria Beltrão Spósito. Estes pensadores seguem a tendência do estruturalismo. Diferente de outras linhas teóricas, como o marxismo já citado anteriormente, é que no estruturalismo o termo estrutura, como explica Lévi-Strauss (1971 apud THIRY-CHERQUES, 2006, p. 144):

É conceituado como algo inacessível à observação e à descrição observacional. O estruturalismo procura captar os fenômenos humanos aquém da consciência que deles se tem, escolhendo como terrenos de estudos privilegiados as ordens de fatos muito insignificantes e desprovidas de implicações práticas.

Pelo fato do estruturalismo buscar uma relação entre a teoria e a prática, ou ainda, uma aproximação do empírico com o lógico, esta linha de pensamento insere-se nas pesquisas em movimentos sociais, principalmente pela sua característica de ir a campo e construir uma teoria baseada na realidade concreta.

Considerações finais

Tão importante quanto pesquisas empíricas, desenvolvidas dentro do espaço escolar, as pesquisas de *estado da arte* são necessárias para que possamos criar uma memória dos trabalhos já desenvolvidos. Nesta perspectiva, a área acadêmica se renova a novas teses, amplia o olhar para as reais necessidades da área, cria novas possibilidades de pesquisa e, ainda, pode se utilizar deste método para historicizar sua área de estudo.

Assim, a partir da pesquisa realizada, foi possível perceber que a produção de pesquisa na área de movimentos sociais e educação têm crescido consideravelmente no Brasil. Constatou-se uma diversidade de temas na área social e o predomínio do referencial teórico histórico-cultural.

A pesquisa aponta também para uma ampliação da participação das mulheres em produções científicas. Isso é confirmado quando os dados coletados apresentam 41 artigos escritos por mulheres e 21 artigos escritos por homens. É um momento de desconstrução de conceitos paternalistas em uma área que por muito tempo foi considerada masculina.

O objetivo final, em todo esse processo, não é apenas construir um inventário da pesquisa deste GT no período investigado, mas possibilitar uma reflexão sobre como vem acontecendo uma evolução dos estudos em movimentos sociais e processos educativos. Desta maneira, pelo próprio grupo de trabalho no qual foi escolhido a desenvolver os estudos, instigando em refletir sobre o papel da pesquisa na sociedade. Conclui-se que a pesquisa constitui, de alguma forma, impacto na sociedade e/ou no contexto em que foi realizada, mais que um trabalho científico é um trabalho humano, buscando a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nela.

Referências

- BRANDÃO, Zaia. A identidade do campo educacional. In: BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 73-83.
- CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. Gênero e Prática científica: uma análise da produção acadêmica da geografia brasileira a partir dos periódicos online. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 –“Desafios Atuais dos Feminismos”, 10, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013, p. 1-10. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386786740_ARQUIVO_TamiresReginaAguiardeOliveiraCesar.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em Educação no/do/com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lucia Vidal; OLIVEIRA, Ines Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com o cotidiano das escolas**. Petrópolis: Anthares, 2008. p. 23-34.
- FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 79 p. 257-272, ago/2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012. 212p.
- GARUTTI, Selson; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Método didático do materialismo histórico na educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2012. p. 2815-2832. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.56.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3º ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 87p.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luis Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 6, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: IGLU, 2011. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa-características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem./1996. Disponível em:
<http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2016.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 234p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. O Primeiro Estruturalismo: Método de Pesquisa para as Ciências da Gestão. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 137-156, Abr./Jun. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000200008>. Acesso em: 12 abr. 2016.

Dados para contato:

Autor: Caroline Martello

E-mail: caroline_martello@hotmail.com

O ENSINO COMO PRÁTICA EDUCATIVA INOVADORA

Criatividade e inovação no ensino

Edna Maria Cruz Pinho¹; Maria José de Pinho²

¹.IFTO–Campus Gurupi/TO e UnirG; ².UFT- Campus Palmas/TO

Resumo: O estudo trata de pesquisa bibliográfica que propõe compreender o ensino como prática educativa inovadora, relacionando-o à concepção de inovação e ruptura paradigmática baseadas em autores como Cunha (2006), Anastasiou (2003), Santos (2000), Moraes (2013), Santos (2009), entre outros autores. Conclui-se que o ensino se constitui na relação triádica da interação professor, aluno, conhecimento; que deve pautar-se pela pertinência histórica da contribuição humana e pela formação da consciência crítica do sujeito que aprende, a partir de atitudes emancipatórias, que estimulam a visão crítica, reflexiva e transformadora na educação, de modo que assuma características da prática educativa inovadora.

Palavras-chave: Ensino. Prática educativa. Inovação. Professor.

Introdução

Esta reflexão partiu da necessidade de responder o que é ensino e como o mesmo pode ser considerado uma prática educativa inovadora. Para o estudo, se propôs inicialmente, a partir do pensamento de Mizukami (1986), compreendê-lo como uma ação humana, histórica e intencional que sofre a ação e atua sobre o todo social.

Neste entendimento, cabe recorrer a contribuição de Anastasiou (2003), sobre o entendimento do que é o ensino. Para a autora, ensino vem do verbo ensinar, do latim *insignare*, significa, marcar com sinal, despertar para o conhecimento. E constitui-se de duas dimensões: uma de utilização intencional, que se refere ao tentar ensinar; e uma de resultados, que trata sobre ser bem-sucedido no ensino.

Passmore (1965, trad. POMBO, 1995, p.03), na busca de entender o ensino enfatiza que faz-se necessário compreender o significado da palavra, uma vez que “[...] se não soubermos exatamente o significado das palavras que utilizamos não podemos discutir nada com proveito [...] acreditamos que o interlocutor as utiliza com o mesmo sentido”, assim, a palavra ensino carrega em si uma relação triádica escondida, que corresponde a uma fórmula onde *alguém ensina algo a outro em*

algum lugar (grifo nosso) e engloba interações estabelecidas entre o professor, os alunos e o conhecimento.

Aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro. São, portanto, atividades que se desenvolvem por meio de uma relação. No caso da relação com o saber, ela é ao mesmo tempo relação consigo próprio, com o outro e com o mundo, na medida em que esse saber e essa relação ajudam a constituir a identidade do sujeito, a sua particularidade diante dos outros sujeitos e também permite organizar, pôr em ordem e interpretar o mundo circundante. (CORDEIRO, 2007, p.113)

O ensino é, portanto, uma ocupação caracterizada como prática social complexa, efetivada entre sujeitos e configurada na ação ensinar/aprender, que envolve o homem como ser ativo nas relações de conhecimento construídas na interação com outro e com mundo.

A primeira, a ação de ensinar, diz da apropriação humana da produção elaborada historicamente. A segunda, a ação de aprender, está diretamente relacionada ao sujeito que aprende e sua transformação psíquica e social diante da apropriação do conhecimento.

As ações de ensinar / aprender refletem, portanto, ações pensadas e criadas em contexto determinado, podendo variar conforme a realidade, a vivência, a experiência de quem ensina e para quem se ensina.

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre o ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem. Ensinar é administrar o processo completo de ensino aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo [...] com características particulares. (ZABALZA, 2004, p.123)

Ensinar algo a alguém, segundo o autor, implica, em desenvolver habilidades, comportamentos e conhecimentos específicos de maneira formal e intencional, com ações direcionadas para a transformação do sujeito que aprende.

Este estudo tem como objetivo compreender o ensino como uma prática educativa inovadora, relacionando-o com a concepção de inovação e ruptura paradigmática, tomando como base os estudos de Cunha (2006), Anastasiou (2003), Moraes (2013) e Santos (2009), entre outros autores.

A abordagem proposta justifica-se pelo entendimento de que o ensino concebido na perspectiva apresentada deve ser uma ação que se concretiza na aprendizagem por meio de atividades planejadas de acordo com objetivos e conceitos, e mediadas pela atuação de um profissional, ou de quem ensina. Nesse aspecto, o ensino configura-se como uma ocupação que se objetiva e se materializa na organização das suas atividades.

Procedimentos Metodológicos

O estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório que utilizou como base os livros e artigos de leitura obrigatórias para as disciplinas Docência da Educação Superior e Concepções e Práticas da Formação de Professores cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Tocantins – UFT-Campus Palmas, estado do Tocantins.

A partir da leitura criteriosa, o refinamento se deu pela inclusão de publicações escritas em português, que respondiam à questão do estudo e tomavam como referência os descritores “ensino”, “inovação” e “ruptura paradigmática”. Após esta etapa, as informações foram ordenadas e sumarizadas de modos que pudesse, por meio da análise descritiva estabelecer interações, associações de ideias, ampliar o conhecimento sobre o tema e elaborar o referencial teórico em atenção ao objetivo da pesquisa.

O ensino como ocupação

Como prática social, o ensino torna-se uma ocupação quando praticado por um determinado sujeito que ensina um conteúdo ou material específico para um outro sujeito, neste caso, o professor que ensina determinado conhecimento para o aluno.

Compreendido como ocupação, não deve ser assumida por qualquer pessoa, senão pelo professor, aquele que vivencia a profissão no contexto institucional e que participa, principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que colaboram de maneira vigorosa no desenvolvimento da identidade da ocupação ou da identidade do seu próprio “eu” (PENIN, 2008).

Neste entendimento, o sujeito que ensina é o professor, profissão que segundo Nóvoa (1992), se constituiu-se a partir da intervenção e enquadramento do estado que criou as condições para sua profissionalização.

Penin (2008, p.646) a este respeito, diz que “a emergência do professor como sujeito do ensino foi um dos marcos de epistemologização da área da pedagogia, assim como se constituiu marco a definição do lugar específico para o ensino ser ministrado”.

É assim, de acordo com Feitosa e Moura (2013, p.04), que as instituições de ensino, as escolas, passam a constituir-se como um espaço em que o conhecimento é pensado, construído nas diferentes sociedades, originando desta forma, um processo complexo, tendo em vista que ensinar não se reduz somente à escolarização.

Para desempenhar o papel de lócus do conhecimento a escola tem, na percepção de Pimenta (2006, p. 45),

um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens: proceder a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, a aquisição da sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Dessa forma, a relação triádica se constitui, portanto, na interação professor – aluno - conhecimento em que cada um desempenha função específica no processo. O professor faz a mediação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos construídos socialmente pelos alunos; o aluno é o sujeito que procura aquisição do conhecimento através da escolarização, e o conhecimento é construído a partir do momento em que o aluno adquire a capacidade de produzir novas formas de desenvolvimento e de progresso. (FEITOSA; MOURA, 2013).

Nesta tríade, os atos de um professor nascem da prática social, uma ação politicamente comprometida, que não acontece de forma isolada e não se realiza somente através da aplicação de conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos ou da circunscrição do visível da prática pedagógica em sala de aula, conforme afirma Luckesi (1990). Pelo contrário, realiza-se se forma articulada, em determinada direção, que ao mesmo tempo cria e direciona.

Franco e Gilberto (2010) referindo-se a articulação da prática do professor com a realidade que o cerca, afirmam que a mesma não é externa as condições sociais, emocionais, profissionais e culturais que a cerca.

A prática do professor entendida assim configura-se como uma ocupação que exige organização do trabalho, clareza acerca dos fins políticos, dos princípios, dos

recursos científicos e técnicos, e percepção da importância dos sujeitos envolvidos no processo na relação mútua de ensinar e aprender.

Uma aula, por exemplo, é um acontecimento de comunicação, que trata da fala, do gesto, do enunciado e da aprendizagem; assim, o alcance de seus objetivos educacionais depende não só do domínio do professor a respeito dos temas trabalhados, mas também do sentido que dá ao acontecimento que vive e partilha com diferentes participantes. (PENIN, 2008, p. 656)

Nesse sentido, o professor ensina algo cujo processo de apreensão precisa se relacionar com o contexto, onde aprender o significado do objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, de modo que a aula não exclua as historicidades, os determinantes, os nexos internos e as redes teóricas do processo de ensino.

O ensino como ocupação deve pautar-se pela pertinência histórica da contribuição humana e pela formação da consciência crítica do sujeito que aprende. É o “lugar social do educador, que lhe atribui as funções de organizar o ensino, definir conteúdos e criar situações desencadeadoras da atividade de aprendizagem a serem realizadas pelos estudantes” (BERNARDES, 2009, p.04).

Mesmo na sociedade do conhecimento em que aumento da informação e o imediatismo de divulgação dos fatos tiram do professor a exclusividade do conhecimento, ainda assim, o professor é essencial para o processo de ensino, porque o conhecimento, segundo Navarra (2012), é muito mais que informação, porque inclui valores e aspectos críticos.

Entende-se, portanto, que “a significação social da atividade pedagógica realizada pelo professor é proporcionar condições de ensino que possibilitem aos estudantes engajarem-se em atividades de aprendizagem, garantindo-lhes a apropriação do conhecimento não cotidiano”, de modo a conferir correspondência entre o significado social e o sentido pessoal das ações na atividade pedagógica (BERNARDES, 2009, p.05).

Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular educação o com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade

diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAU, 2003 apud SIMÃO E KOFF, 2012, p.303)

Nessa perspectiva as autoras apontam para a necessidade de reinvenção da escola, como forma de conceber processos educativos e de ensino aprendizagem capazes de valorizar a construção da autonomia do aluno.

Sacristan (1999), diz que o ensino como ocupação é uma prática educativa condicionada, mas também é condicionante do processo histórico-social, ao lado de múltiplos outros fatores, alguns relacionados à cultura.

A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. [...] a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura. (SACIRSTAN, 1999, p.73)

Assim, como a prática educativa está vinculada a prática didática, que envolve estudantes, professores, currículo e meios para o seu desenvolvimento, Santos (2013), a prática didática envolve um sistema de relação triádica que se forma a partir do saber ensinado pelo professor e pelo aluno, e que se modifica na profunda relação entre os elementos que de forma interna e externa a influência.

Sobre essa questão, Souza e Silva (2013, 137) diz que “a escola tem a função primordial de atuar para incentivar a aprendizagem, de conceber o estudante como ser capaz de transformar e se transformar, de levar em consideração todas as variáveis na formação humana”, isso não pode acontecer senão com uma prática que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento. Uma prática que se percebe modificadora, transformadora e inovadora.

O ensino como prática educativa inovadora

Como prática educativa, os desafios do ensino concernem na superação da limitação da capacidade humana de conhecer a pertinência no conhecimento, de pensar na condição humana, reconhecer a sua complexidade, unidade múltipla e multiplicidade unitária que se manifesta nas esferas individual, social, cultural, que o torna o ser humano singular e plural ao mesmo tempo, que o faz desenvolver tanto as

autonomias individuais como as participações coletivas e ter identidade genética, cerebral e afetiva. (SANTOS FILHO, 2003).

Segundo Cunha (2006, p.14), a limitação da capacidade humana pode ser compreendida a partir das “cegueiras” paradigmáticas, ou limitações geradas e alimentadas por erros e ilusões da mente, da inteligência, da razão, das idealizações e das incertezas diante dos conhecimentos, trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação que provoca cegueira epistemológica, conhecido como; “epstemicídio”, que no dizer de Boaventura dos Santos (2000), refere-se a um processo de destruição promovido pela ciência moderna em defesa do privilégio, de modo que subtraia o teor científico das outras ciências e assim afirma a sua superioridade, descaracterizando o outro conhecimento.

É o que Anastasiou (2003), considera como racionalidade técnica, e que para Gomez (1992, p.96) “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo século XX, servindo de referência para educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. O ensino e a prática educativa desenvolvidos sob essa perspectiva provocam não apropriação dos conceitos, isolando-os numa rotina de introdução, generalização, abstração dos conceitos, caracterizada como memorizante e que busca respostas aprendidas.

Na realidade, precisamos abrir as portas das gaiolas epistemológicas em que, como humanidade, nos metemos nos últimos séculos e fugir de um paradigma tradicional que tenha compromisso apenas com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas. Precisamos fugir de propostas educacionais que enfatizam o conformismo, a subserviência e a passividade, que não percebem o lado construtivo e criativo do erro e a capacidade do aprendiz de ser autor de sua própria história e gestor de sua própria vida (MORAES, 2013, p.54)

A sociedade atual necessita de uma profunda mudança na visão do pensamento e do conhecimento humano, uma mudança de paradigma que ajude a compreender a vida. Que seja um conhecimento seja prudente, que segundo Santos (2000), que auxilie na compreensão da interdependência entre sociedade, indivíduo e natureza.

Que possibilite no mesmo espaço, o diálogo, um saber articulado, integrando realidade e razão contribuindo na explicação dos fenômenos complexos para uma vida mais decente. (SANTOS, 2009).

No campo do ensino, Anastasiou (2003), aponta que os elementos da lógica formal devem ser superados, por incorporação, num processo de reflexão que mediatiza apreensão da realidade e possibilite ao aluno estabelecer relações entre os conhecimentos obtidos por meio da contextualização

A contextualização necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados. As partes só podem ser compreendidas a partir das suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos interagentes que, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis de realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade. (SANTOS, 2009, p. 20)

É o momento da cognição, onde professores e alunos se apossam da realidade concreta, realidade que não pode ser aprendida pelo ser, mas ser aprendida pelo pensamento e tem a reflexão como condição básica, configurando-se num processo não de ensino, mas de ensinagem,

termo usado para indicar uma prática complexa, efetiva entre os sujeitos, professor e aluno, englobando a ação de ensinar quanto de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente das ações na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2003, p.15)

A prática educativa nesse entendimento define outra proposta para conhecimento: a que considera que a tensão e conflitos gerados fazem parte do ato pedagógico conforme aponta Charlot (2005), para quem a lógica dialética é grande colaboradora no processo de ruptura, porque gera atitudes emancipatórias.

Assim, atitudes emancipatórias no ensino também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um sabe fazer que extrapole os processos de produção. Para Cunha (2006), os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança.

Incentivar o processo de inovação é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma [...] as formas de avaliação externa [...] se constituíram um fator de retração da inovação [...] pedagogia de visão única [...] que por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão de conhecimento e de sua produção (CUNHA, 2006, p.18)

Segundo a autora, a ideia de inovação está associada a compreensão de ruptura paradigmática, o que lhe confere uma dimensão emancipatória, cuja perspectiva não confere “negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança” (CUNHA, 2006, p.19).

Compreendemos que a inovação é tarefa de transgressores. Daqueles que estão convencidos de que a ordem habitual e rotineira do ensino deve ser alterada por novas formas de comunicação didáticas, por novas formas de compreender o mundo e exercer a docência. [...] Ações pedagógicas como essas configuram outras formas de aprender e ensinar, tanto na superação do individualismo, quanto na responsabilidade com a construção social do conhecimento... (CUNHA, 2006.p. 105 e 106)

A inovação é, portanto, não abstrata, um produto de uma ação humana sobre um ambiente ou meio social que existe em determinado lugar, tempo e circunstância, que se materializa “pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas de papéis, tempo e espaços tradicionais de ensinar” e associa-se ao novo, ao não estreado, o que lhe confere uma questão qualitativa. (CUNHA, 2006, p.117).

Assim, segundo Cunha (2008), o ensino como prática educativa inovadora remete às seguintes condições e características:

- Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna, assim como, valorização e reconhecimento de outras formas de saber, incorporando a dimensão sócio histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto;
- Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até as análises dos resultados, rompendo assim com a estrutura vertical de poder e atribuindo ao coletivo do processo ensino aprendizagem a responsabilidade pelas propostas formuladas. É um momento de partilha, porque gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao

conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade;

- Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjectividade, arte/ciência, ensino/pesquisa, aproximando-se da compreensão integradora de totalidade reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza;

- Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora, e assumindo que a dúvida epistemológica é o que dá sentido à teoria. A prática social é condição da problematização do conhecimento e, portanto, a fonte, aplicação e confirmação da teoria. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática;

- Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. Está ligada à gestão pedagógica porque envolve as relações estabelecidas entre professor e aluno no processo de ensino e a forma como o conhecimento é posto em movimento nessa interação, incluindo as regras do trabalho pedagógico e avaliação. A coerência é uma busca processual, que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto;

- *Mediação*, que inclui as relações sociais afetivas como condição da aprendizagem significativa, que faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento com inclusão de significados atribuídos pelos indivíduos e a compreensão da historicidade de sua produção, e por fim,

- *Protagonismo é condição da inovação porque* rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade afastando-se dos parâmetros únicos e estimulando autonomia na produção do conhecimento. Nesse sentido, resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido.

O ensino inovador, nesse sentido, envolve a ruptura com a transmissão e reprodução do conhecimento, cuja luta paradigmática, é altamente arriscada porque envolve ruptura epistemológica e societal, mas que projeta em direção à transição para um novo padrão envolvendo a reconfiguração de saberes, poderes e conhecimento por meio de “formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas e vice-versa” gerando assim, novos conhecimentos, novas relações, e novos sentidos para as interações do processo de ensino. (SANTOS, 2000, p. 344.)

Considerações Finais

O texto se propôs refletir sobre o ensino como prática educativa inovadora, e nesse caminho percebeu-se que para compreendê-lo é necessário remover as ambiguidades da concepção, trazendo-o para um campo específico da ocupação como prática social do professor, uma vez que o ensino não representa, a grosso modo, qualquer tentativa de levar uma pessoa a aprender algo, pelo contrário, trata de preocupar-se com o que vai ser ensinado para alguém, conciliando o respeito pelo sujeito com o objeto do ensino.

Assim, compreendê-lo como uma ocupação significa situar historicamente o professor, a profissão e a profissionalidade no contexto das suas condições objetivas e subjetivas, que referem-se tanto às condições onde o ensino se concretiza de forma institucionaliza, como da condição humana, do professor, o profissional que realiza, principalmente de fatores, condicionantes externos e internos que influenciam no exercício de sua autonomia no ato de ensinar (PENIN, 2008).

Como prática educativa inovadora, o ensino precisa assumir características que o possibilite sair da condição de conhecimento pronto e acabado, descontextualizado historicamente. Como produção social, necessita assumir as expectativas de que a produção do conhecimento é uma produção humana, fruto de inquietações, contradições, desejos e sentimentos (CUNHA, 1998), que interagem com os sujeitos que agregam características de sujeito histórico, complexo, inteligente, afetivo e curioso, que precisam ser consideradas no ato de ensinar, sob nova perspectiva, novo paradigma; o paradigma inovador e emergente.

O paradigma inovador contrapõe a lógica formal, propõe uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação e exige a interconexão de múltiplas abordagens e abrangências para visão de mundo, sociedade e de homem (BEHRENS, 2006)

Entende-se que a inovação requer uma ruptura que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e que promova mudança na forma de entender o conhecimento. (CUNHA, 2006).

Pensar o ensino e a aprendizagem nessa perspectiva implica, em termos de relação pedagógica, admitir a complexidade da sala de aula; implica considerar as questões do ensino a partir de um ponto de vista dinâmico, que não se resume em simples técnicas isoladas e sem sentido. Precisa ir além de tomar conhecimento, reter na memória ou receber informação. Implica em apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse de informação, numa ação constante e consciente dos sujeitos – professor e aluno – para pensar e reelaborar as relações com conteúdo, com as práticas e as pessoas.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos & ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC:UNIVILLE, 2003.
- BEHERENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da Complexidade**: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho. Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética na Atividade Pedagógica **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**.v.3, n. 2, p.235-242, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a05.pdf> Acesso em: 27 dez. 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação de professores e globalização questões para educação hoje**. RS: Artmed, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária In **Caderno Pedagogia Universitária**. USP: Pró Reitoria de graduação, set. 2008. Disponível em http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf. Acesso em 10 jan.2014.
- _____(org.) **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara,,SP: Junqueira & Marin, 2006.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FEITOSA, Diane Mendes e MOURA, Maria da Glória Carvalho Moura. **Relação triádica professor, aluno, conhecimento: concepções, prática e formação de professores da educação de jovens e adultos** 2013. Disponível em: <http://www.catedraunescojea.org/evento-42-viii-coloquio-internacional-paulofreire.freire.html> Acesso em: 10 jan.2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário e GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.6, n.9, p. 125-145, jul./dez. 2010..

GOMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIMÃO e .KOFF, Adélia Maria Nehme. A organização curricular e a prática didática integrada em debate In MAGALHÃES, Solange Martins (org.) **Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Ed. PUC Goiás. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

MORAES, Maria Cândida. A contribuições do pensamento ecossistêmico a educação hoje In TORRE, Saturnino del la, PUJOL, Maria Antonia e SOUZA E SILVA, Vera Lúcia de (coords). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

NAVARRA, Joan Mallarti. Ecoformação e transdisciplinaridade: fundamentos para elaboração de um currículo do século XXI em uma didática humanista In SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e PUIGGROS, Núria Rajadell (orgs.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSMORE, John. Explanation in everyday life, in science, and in history, reprint In: G. H. Nadel (ed.), **Studies in the Philosophy of Histor** , New York, 1965, pp. 105-23. Tradução POMBO, Olga. 1995.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido In EGGERT, Edla. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ,

Marli Eliza D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). **Alternativas no ensino de didática**. 8 ed.. Campinas-SP: Papirus, 2006.p.37-69

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido In SANTOS, Akiko; SOMMERMAM, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida – conceitos e práticas na educação**. Porto alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Eliete Correia dos. A prática criativa no ofício do professor In TORRE, Saturnino del la, PUJOL, Maria Antonia e SOUZA E SILVA, Vera Lúcia de (coords). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Desafios filosóficos-antropológicos e epistemológicos da educação no século 21. In MARTINS DE SÁ, Janete Liasch.[et al]. **A educação no século 21: desafios e perspectivas**. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2003

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA E SILVA, Vera Lúcia de. Estágio de professores no ensino superior: uma vivência transdisciplinar In TORRE, Saturnino del la, PUJOL, Maria Antonia e SOUZA E SILVA, Vera Lúcia de (coords). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Dados para contato:

Autor: Edna Maria Cruz Pinho

E-mail: ednapinho@uft.edu.br

O MUSEU COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS – RIEC BRASIL: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA ECOFORMADORA E TRANSDISCIPLINAR

Criatividade e Inovação no Ensino

**Silvino Jorge de Assis¹; Marcia Bianco¹; Andréa Andrade Alves¹; Rosani
Hobold Duarte¹**

¹.Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: O ensino inovador busca posturas educativas ecoformadoras e transdisciplinares para atender as características da sociedade contemporânea, visando estimular práticas didáticas que proporcionam a construção do conhecimento, auxiliadas pela utilização do Projeto Criativo Ecoformador (PCE). Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo reconhecer o museu como ferramenta de ensino e aprendizagem dos projetos desenvolvidos pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil. A metodologia utilizada é bibliográfica, embasando-se nos materiais produzidos pela própria RIEC e seus pesquisadores. São apresentados fundamentos e princípios essenciais para a organização de propostas metodológicas que venham a contribuir para a diversidade cultural dos estudantes, aproximando os conteúdos curriculares à realidade local.

Palavras-chave: Ensino. Museu. Escolas criativas. Ecoformação. Projeto Criativo Ecoformador (PCE).

Introdução

Tendo em vista as rápidas mudanças no comportamento da sociedade em virtude da interferência das tecnologias e da celeridade com que as informações se difundem, tem-se a educação como um elemento de fundamental importância na construção de uma sociedade do conhecimento. Desse modo, Morin (2000) ressalta que é necessário aprender a compreender os conhecimentos, pois progredem não somente pela sofisticação, abstração e formalização, mas sim, pela capacidade de englobar e contextualizar.

Existe a necessidade de alterações curriculares para a construção do conhecimento, que venha a complementar a base já existente e que estimule uma contínua construção do referido, visando grande transformação na educação

(D'AMBROSIO, 2002; MARIOTTI, 2000; MORAES; TORRE, 2004; MORAES, 2008; SILVA, 2004; TORRE, 2008, 2009, 2011).

Torre e Zwierewicz (2009) nos lembram que não existiriam mudanças se não tivessem problemas e anseios por melhorias, assim é a educação, que na busca por novos caminhos apontam inovações que podem despertar a criatividade e as novas metodologias dos saberes.

As transformações em nosso entorno são evidentes, pertencem às mais variadas áreas, desde a transformação tecnológica, os ramos do mercado laboral, as formas de lazer, o tratamento e cura de doenças e, principalmente, a busca por qualidade de vida, em que a criatividade é o marco diferencial para todos esses avanços (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). Entende-se que esse aprendizado criativo pode partir do conhecimento já existente, para instigar o desenvolvimento e aperfeiçoamento em um processo contínuo de aprendizagem e troca de saberes.

A educação, bem como a sociedade de modo geral, está sendo envolvida pelos problemas, os quais também aumentaram, na mesma rapidez, e em todos os âmbitos, assim, como ressalta Zwierewicz (2009) é importante trabalhar os valores socioafetivos e ter em mente que a escola precisa ser parceira em um trabalho coletivo e solidário, combatendo as condutas individualistas.

Partindo do princípio didático de criar, inovar e reutilizar ferramentas de aprendizagem, que ajudem o educando a construir conceitos e saberes, aponta-se o museu como material essencial. Faz-se necessário compreender que o museu não é simplesmente um local onde se guardam e conservam elementos pertencentes ao passado, é sim, parte do registro da construção de muitas histórias, tornando-o um espaço de conhecimento, que pode ganhar vida quando é reconhecido e compreendido (ZWIEREWICZ; SOUZA; RAMPINELI, 2009).

Na busca pelas transformações educacionais Torre e Silva (2009, p. 45) afirmam que “a ecoformação e a transdisciplinaridade podem se apresentar como possibilidades para este processo de mudança”. Nessa perspectiva, baseiam-se os trabalhos desenvolvidos pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil, propondo a utilização do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) para a consolidação das atividades desenvolvidas.

Partindo da perspectiva da construção do conhecimento inovadora e ecoformadora, tem-se enquanto problemática norteadora deste artigo, averiguar se o museu pode ser reconhecido enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, tendo

a proposta transdisciplinar postulada pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil? Assim, com base no problema proposto, o presente trabalho tem por objetivo reconhecer o museu como ferramenta de ensino e aprendizagem dos projetos desenvolvidos pelas Escolas Criativas. Com essa parceria acredita-se ser possível estimular nos alunos da Educação Básica o desenvolvimento de uma visão transdisciplinar do conhecimento a partir do patrimônio museológico, podendo estabelecer uma comunicação criativa e inovadora no contexto histórico.

Nessa perspectiva, a proposta de ação das Escolas Criativas (RIEC) e a utilização do museu no desenvolvimento da aprendizagem, vem ao encontro da afirmação que este “pode desempenhar um importante papel educativo, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento da cidadania e a socialização de culturas.” (RAMPINELI, 2004, p. 124).

Dessa forma, compreende-se o museu como local adequado para compreender parte do desenvolvimento tecnológico regional a partir dos conceitos, conhecimentos e potencialidades de determinadas épocas, podendo perceber situações de resiliência, onde se constata, por meio dos objetos, nesses locais, resguardados que, problemas foram resolvidos e a motivação impulsionou novas superações.

Para tanto, apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos necessários à compilação da pesquisa, embasando-se nos materiais produzidos pela própria RIEC e seus pesquisadores, os quais serão detalhadamente apresentados na referida seção.

Nesse sentido, primeiramente, serão abordados fundamentos e princípios essenciais para o surgimento e disseminação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, além de práticas educativas ecoformadoras e transdisciplinares na RIEC Brasil.

Por fim, discutir-se-á sobre o museu enquanto ferramenta de ensino e de aprendizagem ecoformadora para a organização de propostas metodológicas que venham a contribuir para a diversidade cultural de alunos da Educação Básica, aproximando os conteúdos curriculares à realidade local.

Procedimentos Metodológicos

Por se tratar de um estudo de revisão bibliográfica, que conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 183) fornece “[...] ao pesquisador diversos dados [...] exigindo

manipulação e procedimentos diferentes”, a referida pesquisa foi estruturada a partir de quatro fases distintas, propostas pelas referidas autoras, a saber: identificação; localização; compilação e fichamento (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Nessa premissa, o primeiro passo foi identificar as temáticas que deveriam ser abordadas e discutidas no trabalho, permeando assim os seguintes assuntos: Ensino; Museu; Escolas Criativas e Ecoformação.

Na sequência, optou-se por selecionar pesquisas realizadas, a partir dos temas propostos, localizadas na plataforma virtual ‘Google Acadêmico’, que é uma ferramenta para pesquisar fontes acadêmicas: “[...] artigos revisados, teses, livros, resumos e artigos de editoras acadêmicas, organizações profissionais, bibliotecas de pré-publicações, universidades e outras entidades acadêmicas” (GOOGLE, 2010, s.p.).

Em princípio, o resultado gerou em torno de quatrocentos e cinquenta trabalhos, entre dissertações, teses, artigos, dentre outros. A partir disso, para afunilar a pesquisa, os seguintes critérios foram adotados: trabalhos em formato de artigo científico, publicados entre o período de 2013 e 2015, o que resultou em torno de dezoito artigos.

Por fim, para delimitar o *corpus* da pesquisa, foram selecionados, dos dezoito artigos, cinco, cujas discussões permeiam, desde o surgimento da RIEC, até a apresentação de resultados obtidos a partir das metodologias implementadas, propostas pela referida Rede, em escolas brasileiras, com ênfase na região do sul do país.

Com base no exposto, as discussões que seguem, conforme já mencionado, apresentam os principais resultados de pesquisas amplamente realizadas a partir das temáticas propostas nesta investigação, para, com base nisso, abordar acerca do museu como ferramenta de ensino e aprendizagem dos projetos desenvolvidos pela RIEC Brasil, tendo como público-alvo, alunos de Educação Básica.

O surgimento e a disseminação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC

De acordo com Cunha *et al.* (2014, p. 80), o surgimento da Escola Criativa ocorreu enquanto “proposta de educação voltada às necessidades presentes no século XXI, estimulando o desenvolvimento da consciência de valores e da criatividade”.

Torre e Zwierewicz (2009) definem as Escolas Criativas enquanto espaços que vão além do seu lugar de princípio ao oferecer mais do que têm, reconhecer e estimular ações que apresentem as qualidades de cada um (professor e aluno), na busca de bem-estar social e do planeta, florescendo o ideal de ser para além do ter.

Conforme Cunha *et al.* (2014, p. 80), no ano de 2007 em Barcelona, surgiu a Rede de Escolas Criativas. “Em 2012 tornou-se uma rede internacional, a RIEC, idealizada pelo professor espanhol Saturnino de La Torre, quando do encerramento do IV INCREA – *Forum Internacioanl: Innovación y creatividad: Adversidades y Escuelas Creatias*, realizado em Barcelona.” A sede da RIEC está localizada na Universidade de Barcelona, e está presente no Brasil e em diversos outros países.

Suanno (2015) aponta que o surgimento da RIEC pode ser considerado recente. No entanto, o grupo de pesquisadores que a constituiu desenvolve pesquisas há vários anos, em outras redes, com projetos voltados à educação. Em sua maioria, investigam acerca de estudos nas áreas de inovação e criatividade. Para Cunha *et al.* (2014, p. 80) a RIEC:

[...] tem seus antecedentes teórico-práticos em três experiências: a *Red de Ecología de Saberes*; a *Red de Formación Universitaria Transdisciplinar - REDFUT* e a *Red de escuelas creativas* com experiências pioneiras na cidade de Orleans-Brasil.

A constituição da Rede está definida, a partir de aspectos que a norteia: “a sede; os membros constituidores; o que se entende por Escolas Criativas; os princípios que inspiram a Rede; as finalidades; os objetivos; as estratégias e as ações a serem realizadas; às disposições RIEC”. (CUNHA *et al.*, 2014, p. 80).

Torre e Zwierewicz (2009 *apud* CUNHA *et al.*, 2014, p. 80), idealizadores principais do projeto, relatam que a RIEC tem como missão “criar uma consciência coletiva de troca para gerar ações comprometidas, orientadas a uma educação transformadora, cujos princípios se fundamentam na sustentabilidade, na ecologia de saberes e na integração institucional do conhecimento”.

Além disso, o projeto tem por objetivo identificar, para reconhecer, por meio da difusão das atividades desenvolvidas, o potencial criativo de professores e alunos com trajetórias educativas inovadoras, que podem servir de referencial em um processo transformador do sistema educativo. Objetiva-se ainda, a partir de uma visão ecoformadora, qualificar os resultados das áreas curriculares, por meio do

desenvolvimento de competências como a criatividade e a inovação, e conseqüentemente, a melhoria da gestão e dos serviços educativos (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

Para Suanno (2015), a RIEC objetiva ainda identificar as escolas que, em contexto de sociedade globalizada do século XXI, são capazes de construir uma proposta de coletividade, com práticas pedagógicas que conseguem irromper as cristalizadas e já não mais úteis para a apropriação do conhecimento.

A Rede considera como escolas criativas, as instituições que criam, onde existe diálogo, debates, realidades de rupturas e um alto potencial de criação e inovação. Salienta ainda que, quando falam em escolas criativas, esse conceito é no sentido amplo, porque tem grupos de pessoas que pesquisam universidades com práticas criativas, tem pessoas que investigam creches com práticas criativas. Acrescenta que o objetivo é identificar, compreender e difundir práticas que possam inspirar outras escolas, identificar o que tem sido construído para intercambiar essas experiências com outras escolas. (SUANNO, 2015, p. 20).

Enfim, para Cunha *et al.* (2014), a Rede está alicerçada por meio da troca de saberes e experiências entre os participantes desse projeto, que interagem a partir de uma visão colaborativa, tendo como princípio, a formação transdisciplinar e ecoformadora. As escolas que compõem a Rede são aquelas que, em seu fazer pedagógico, propiciam o desenvolvimento de habilidades criativas de professores e alunos; a valorização da vida e do ambiente; a sustentabilidade; o respeito à dignidade humana e a ampliação do pensamento colaborativo e coletivo, visando o bem-estar da humanidade.

Práticas educativas ecoformadoras e transdisciplinares na Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil

É importante pontuar, de acordo com Torre (2012), para que as escolas sejam reconhecidas como criativas, com base nos propósitos estabelecidos pela RIEC, elas são avaliadas a partir de critérios, pela premissa do desenvolvimento criativo, por meio de um instrumento de avaliação denominado VADECRIE³⁷, criado pela Rede, em que:

³⁷ Conforme Torre (2012), esses parâmetros se subdividem em dez aspectos, totalizando cem critérios de avaliação.

[...] são analisados os parâmetros e indicadores de desenvolvimento criativo de uma instituição educativa, sendo: a liderança estimulante e criativa; os professores criativos; a cultura inovadora; a criatividade como um valor; o espírito empreendedor e de iniciativa; a visão transdisciplinar; o currículo polivalente; a metodologia e estratégias inovadoras; a avaliação formadora e transformadora; os valores humanos, sociais, ambientais. (TORRE, 2012, p. 68).

A partir dessa premissa, e como já exposto anteriormente, a RIEC, em sua constituição, permite abarcar escolas que articulam seus projetos pedagógicos a partir das concepções de ecoformação e transdisciplinaridade. Assim, por se tratar de uma rede, a RIEC possibilita uma interação com escolas de vários países da América do Sul, dentre eles, o Brasil.

Mais especificamente no sul do país, dentre os marcos pioneiros de inserção da proposta da RIEC, estão as experiências ocorridas nos municípios de Gravatal e Orleans, localizados na região sul do Estado de Santa Catarina. No primeiro, a inserção ocorreu no ano de 2009, com a participação de professores de diferentes escolas das Redes Municipal e Estadual, que implantaram Projetos Criativos Ecoformadores, conforme o acordo interinstitucional firmado entre o Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE e a Universidade Barcelona na Espanha. No segundo, o marco foi estabelecido pela Escola Barriga Verde, instituição mantida pela Fundação Educacional Barriga Verde – FEBAVE (UNIBAVE, 2014). Nos anos seguintes outros municípios passaram a fazer parte dessa rede, sendo estes Balneário Rincão, Grão Pará, Urussanga, Gravatal e São Ludgero.

Figura 1 – Formação de professores pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC Brasil.



Fonte: Unibave (2014).

Atualmente, de acordo com Suanno (2015), no Brasil existem diversas escolas que estão sendo identificadas pela RIEC como possíveis de inserção na Rede, a partir da análise feita pelos membros que a compõem, utilizando enquanto instrumento o VADECRIE, já citado anteriormente.

Para Cunha *et al.* (2014), a inserção de novas escolas brasileiras na RIEC, permite um avanço significativo e importante no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma proposta transdisciplinar e ecoformadora. Professor e aluno, enquanto agentes desse processo de transformação da educação, são instigados a desenvolver práticas pedagógicas criativas, que permitem a produção e apropriação do conhecimento para além do cumprimento de currículos, mas sim, para que sirvam enquanto processo transformador de uma sociedade que pense coletivamente e respeite a vida e o ambiente.

O museu como ferramenta de ensino e de aprendizagem ecoformadora

A educação é, conforme Gohm (1999), Colley, Hodkinson e Malcolm (2002) entendida como processo de construção, apropriação e difusão do conhecimento, por meio da dualidade ensino-aprendizagem, ao longo da vida do sujeito e pode ser dividida em três diferentes formas:

[...] educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. (TANAKA; RAMOS; ANIC, 2013, p. 2).

A educação escolar formal no Brasil é efetivada por meio de conteúdos curriculares propostos em livros didáticos, sendo este, o recurso principal de acesso ao conhecimento (MORALES, 2014).

Já, a educação não-formal, pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museu, por exemplo, onde as atividades são desenvolvidas de forma direcionada, com objetivos definidos e articulados aos conhecimentos científicos (GOHM, 1999). Para Jacobucci (2008 *apud* TANAKA; RAMOS; ANIC, 2013, p. 2):

[...] espaço não formal é todo aquele espaço onde pode ocorrer uma prática educativa. Existem dois tipos de espaços não formais: os espaços institucionalizados, que dispõe de planejamento, estrutura física e monitores qualificados para a prática educativa dentro deste espaço; e os espaços não institucionalizados que não dispõe de uma estrutura preparada para este fim, contudo, bem planejado e utilizado, poderá se tornar um espaço educativo de construção científica. Assim, [pode-se] [...] perceber a importância de se conhecer previamente as características dos espaços não formais de ensino para melhor aliar seus recursos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, construindo significativamente uma educação científica.

Para Morales (2014), o museu pode estimular a curiosidade do aluno, pois oferece a oportunidade de suprir as limitações de infraestrutura física da escola, como laboratórios, recursos audiovisuais, maquinários, dentre outros, entendidos como estimular o aprendizado.

O museu ocupa um papel importante para formação de conhecimento, mesmo sendo um espaço de formação de educação não formal, é uma ferramenta que muito colabora para o desenvolvimento do conhecimento. É um espaço onde pode haver interação entre os objetos carregados de informação e o observador que terá uma fonte de conhecimento dispostas em várias maneiras. Para Albuquerque (2012. p. 5):

Todavia, patrimônio tem relação intrínseca com a Cultura - o conhecimento que vai sendo acumulado num processo dinâmico de aprendizado por um indivíduo ou grupo social, durante a sua trajetória e que é transmitido às novas gerações como legado cultural.

A educação patrimonial nos museus é importante para a formação de professores e alunos, pois promove interação com o patrimônio cultural exposto no museu, buscando que os mesmos se apropriem dos bens culturais, tirem proveito e aprendam também sobre a importância de sua proteção para que as gerações futuras possam ter também, a oportunidade de aprender nesse espaço. Para Alves e Figueiredo (2014, p. 20):

Assim, as ações pedagógicas têm grande relevância no contexto de transformação social, em que o educando deve ser visto como um ser ativo no processo de construção do espaço. Para isso, são necessárias metodologias que valorizem a memória, a percepção e a criticidade do aluno, para que esse se transforme num cidadão comprometido com a comunidade que o cerca.

Os exercícios de observação dos objetos expostos no museu são importantes para que se possa ter, além da percepção visual, o desenvolvimento do sensorial. Pelo professor, pode-se também instigar por meio de perguntas sobre o objeto observado, por manipulação deles, pode-se produzir experimentação, trabalhar como mediador entre o objeto e o observador. Os alunos, por sua vez, podem absorver esses conhecimentos por meio de anotações em seus cadernos, comparação com outros objetos do seu entorno, da sua vivência, por dedução o que eles pensam que poderia ser, por exemplo. O mediador poderá se utilizar ou criar jogos que facilitem o aprendizado com os objetos no museu. Nesse sentido, conforme Barbosa (1997, p. 16):

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural não podem alcançar um trabalho significativo sem este conhecimento. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a antropologia etc. não podem dizer porque usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de identificar nuances culturais. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo ao lugar ao qual pertence.

Figura 2 – Aula de História no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel (Orleans, SC)



Fonte: Unibave (2015).

Para isso, o museu é uma importante ferramenta para ampliar o conhecimento de professores e alunos de uma maneira diferenciada e dinâmica. As experiências

obtidas no museu ajudam os alunos a fixarem as informações, proporcionando maior conhecimento e responsabilidade com a cultura de sua comunidade.

Considerações Finais

O presente artigo teve o propósito de reconhecer o espaço do museu enquanto ambiente propício para a produção e apropriação do conhecimento científico, na perspectiva do projeto da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, que é de uma escola voltada a práticas transdisciplinares e ecoformadoras.

Para isso, o percurso necessário utilizado discorreu, inicialmente, sobre o surgimento e a disseminação da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, implantada por meio de parcerias entre pesquisadores/formadores de escolas da Espanha e do Brasil.

Na sequência, a pesquisa foi afinada para a apresentação de práticas educativas ecoformadoras e transdisciplinares da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC no Brasil, exemplificando experiências significativas em escolas dos municípios de Gravatal e Orleans, localizadas na região Sul do Estado de Santa Catarina.

Esse percurso foi necessário a fim de compreender a proposta da RIEC, para, a partir disso, discutir acerca de como o museu pode ser reconhecido enquanto espaço propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Em pleno século XXI, a concepção de ambiente de aprendizagem no campo da educação modificou-se, significativamente, para atender às demandas decorrentes das transformações sociais, principalmente a partir da propagação de recursos tecnológicos. A sua concepção coincidiu com a mudança de perspectiva, de paradigma, do ensino para a aprendizagem que, de uma visão centrada no ensino (o que ensinar) passou para uma perspectiva centrada no aluno e, portanto, em seus processos, com particular atenção para como ela é construída no contexto de apoio para a aprendizagem (como facilitar, como dirigir, como acompanhar os alunos na construção do seu conhecimento, e, portanto, em tais situações organizar para promover a aprendizagem).

Pode-se, portanto, tentar definir o ambiente de aprendizagem como um contexto de atividades estruturadas, "intencionalmente", criado pelo professor, em que o ensino é organizado de modo que o processo de aprendizagem que se vai promover acontece de acordo com o padrão esperado: meio ambiente, espaço de ação, criado

para estimular e apoiar a construção de conhecimentos, habilidades, motivação, atitudes. É nesse espaço de ação que ocorrem interações e intercâmbios entre alunos, professores e objetos de conhecimento, com base em objetivos e interesses comuns, tendo os alunos oportunidade de experiências significativas.

Focando a atenção para o espaço do museu nesse contexto, em um sentido amplo, este ambiente pode ser considerado como espaço de aprendizagem. A ideia de museu como lugar de educação, espaço para aprender, no sentido corrente que é dada, como um processo e não como um efeito. O museu é um lugar para ser ativo, onde se pode lançar problemáticas e, a partir delas, construir o caminho para solucioná-las, tendo o aporte teórico científico necessário.

E é essa a perspectiva compreendida de concepção do processo de ensino-aprendizagem que a RIEC propõe. Deve também ser entendido a partir de uma proposta que viabilize a construção, apropriação e difusão do conhecimento de maneira criativa, ecoformadora e transdisciplinar. E o espaço do museu pode ser visto enquanto estimulador desse processo.

Referências

- ALBUQUERQUE, U. P. de. Patrimônio Cultural: uma construção da Cidadania. *In: Educação patrimonial: reflexões e práticas*. Átila Bezerra Tolentino (Org.). João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012
- BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLLEY, H.; HODKINSON, P.; MALCOLM, J. **Non-formal learning: mapping the conceptual terrain**. A consultation report, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. 2002. Disponível em: <http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm>. Acesso em: 23 dez. 2015.
- CUNHA, A. L. *et al.* Escola Criativa - uma possibilidade para a ecoformação. **Atas CIAIQ2014. Investigação Qualitativa em Educação**. v. 1, 2014. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/346/344>>> Acesso em: 22 dez. 2015.
- D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- GOHM, M. G. **Educação não-formal e cultura política. Impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo, Cortez. 1999.
- GOOGLE. **Sobre o Google Acadêmico**. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/intl/pt-BR/scholar/about.html>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

MARCONI, E. M.; LAKATOS, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: Complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de La. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

MORALES, C. J. de S. O processo de Ensino e aprendizagem no ensino de Ciências. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências Rev. ARETÉ**. v. 7, n. 14, jul-dez. 2014, p. 1-15. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/viewFile/588/584>>. Acesso em 12 dez. 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Eliane Lisboa. (Trad.). Porto Alegre: Meridional, 2000.

RAMPINELI, E. F. **Museu**: perspectiva interdisciplinar para as séries iniciais do Ensino Fundamental. (Dissertação) 2006, 168 f. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Educação e Cultura. Florianópolis: UDESC, 2006.

SUANNO, M. V. R. **Projetos criativos na prática pedagógica**: cantar e encantar a aprendizagem. - Maria José de Pinho, Marilza Vanessa Rosa Suanno, João Henrique Suanno (Orgs.). Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015.

TANAKA, A. L. D.; RAMOS, R. A. ANIC, C. C. Educação em espaços não formais: Uma proposta didática para o Ensino de Ciências. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1038-1.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

TORRE, S. de la. **Instituciones educativas creativas**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE). Barcelona: Círculo Rojo – Investigación, 2012.

_____. **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

UNIBAVE, Centro Universitário Barriga Verde. **Escola Criativa**. Disponível em:<<http://www.unibave.net/index.php?a=5454>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

VASCONCELOS, S.D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, 2003, p. 93-104.

ZWIEREWICZ; M.; SOUZA, C. de O.; RAMPINELI, E.F. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

Dados para contato:

Autor: Andréa Andrade Alves

E-mail: andreaandradealves@hotmail.com

O TRABALHO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

**Rose Maria Adami¹; Juliana Debiasi Menegasso²; Renata Bussolo Campos²;
Tayse Borghezan Nicoladelli¹; Graziela Elias¹**

¹Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE); ² Escola Barriga Verde (EBV)

Resumo: No intuito de despertar nos 26 alunos do 6º Ano da Escola Barriga Verde (EBV), mantida pela Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE) em Orleans, Sul de Santa Catarina, a percepção e a consciência da preservação ambiental, no espaço geográfico em que vivem, foram desenvolvidas seis ações educativas voltadas à proteção das águas da bacia hidrográfica em que a escola está inserida, por meio do projeto "Aprender com a Água", coordenado pelo Núcleo de Pesquisa de Práticas Pedagógicas Criativas e Inclusivas (NUPCI). Essas ações foram realizadas durante o II semestre de 2015 e início do I semestre de 2016, em parceria com professoras das disciplinas de Artes e Geografia.

Palavras-chave: Trabalho de campo. Bacia do Rio Belo. Geografia. Ensino fundamental.

Introdução

Na escola, o conhecimento geográfico, na grande maioria das vezes, é construído por intermédio de aulas expositivas e no discurso do professor sem a valorização do espaço vivido do aluno. Romper os muros da sala de aula, a fim de ensinar Geografia, por meio de trabalhos de campo em bacias hidrográficas, contribui para as diferentes leituras e reflexões do espaço geográfico em que o aluno vive.

A bacia hidrográfica é definida por Adami e Cunha (2014, p. 28) como um “recorte da superfície terrestre drenada por um rio principal e seus afluentes e delimitada por topos de morros (áreas mais altas), denominados de divisores de água”. Para as autoras, a bacia hidrográfica além de ser uma unidade territorial que envolve os meios físico e biológico é um espaço de ocupação humana, em que a sociedade estabelece uma relação de apropriação dos elementos dos meios físico e biológico, para sobrevivência e também para o desenvolvimento social e econômico.

Mas, a bacia hidrográfica, enquanto recorte espacial, nem sempre coincidem com as delimitações políticas administrativas. Isso faz com que, na maioria das vezes, esse limite territorial não seja compreendido pela população em geral, como lugar de moradia, espaço vivido da sociedade e dos alunos. Cabe a Geografia, enquanto disciplina que forma cidadãos conscientes do seu ambiente, ensinar aos alunos que a bacia hidrográfica pode ter dimensões diferentes e envolver países, estados ou municípios. Compete ao professor apresentar aos alunos as diferentes bacias hidrográficas que existem dentro do município em que ele mora, fazendo o contraponto de que os grupos sociais se apropriam do território da bacia hidrográfica e criam paisagens culturais, adaptadas às necessidades e aspirações da sociedade. Neste contexto, a bacia hidrográfica passa a ser o lugar em que o aluno mora, o seu espaço vivido, onde há relação de identificação e pertencimento com o espaço.

A Geografia, segundo Callai (2010a), deve ser trabalhada inicialmente do espaço vivido do aluno, para o que lhe é mais distante, ou seja, do concreto para o abstrato, do próximo para o mais distante. Essa teoria reforça a ideia que o ponto de partida é o estudo da realidade a partir das áreas mais próximas do aluno, a fim de despertá-lo para o entendimento de que ele faz parte do espaço em que estuda e, que os fenômenos que ocorrem, neste espaço, são resultados da vida e do trabalho da sociedade, em constante desenvolvimento. O estudo do lugar, seja dos meios, físico e biológico, ou socioeconômico, amplia o conhecimento de certos fenômenos que ocorrem em determinado lugar do mundo. Isso porque, as explicações para o desencadeamento de certos fenômenos que ocorrem num determinado ponto do planeta devem incorporar outras categorias de análise, como o local, regional e nacional, para não se tornarem simplistas e sem fundamentação.

Callai (2001 e 2003) adverte que ao estudar o lugar, o professor pode atribuir maior sentido ao conteúdo estudado, permitindo que se façam relações para se compreender os fenômenos que acontecem entre diferentes escalas de análise. A autora reforça que as aulas de Geografia devem descrever os espaços geográficos de forma dinâmica, levando em consideração o seu desenvolvimento socioeconômico e suas mudanças nas paisagens. A partir dessas mudanças socioeconômicas e ambientais na paisagem, o professor deve estimular o aluno a trazer para as aulas de Geografia discussões, a partir da análise da realidade em que vivem. A mediação do diálogo, a partir de situações da realidade social fará com que o aluno tenha consciência de que ele é um dos sujeitos do processo, ou seja, faz parte do processo

de modificação das paisagens, é o primeiro passo para que atue como cidadão, conhecedor do seu ambiente e disposto a analisar e discutir sobre a realidade atual.

Entender vários fenômenos que acontecem no mundo e particularmente no Brasil e que se materializam em paisagens diversas é buscar as explicações para as relações sociais que acontecem, é entendê-las situadas num âmbito maior e explicativo da realidade atual (CALLAI, 2001, p. 143).

O estudo do lugar, como possibilidade de aprender Geografia, segundo Callai (2010b), leva em consideração o cotidiano do aluno e o contexto escolar. Essas duas realidades dentro da lógica geográfica, revelam a ligação que o aluno tem com seu espaço vivido, desenvolvem habilidades e competências que contribuem para formação cidadã e colaboram para o conhecimento geográfico. Nesse contexto, o espaço vivido do aluno, a formação cidadã e o conhecimento geográfico, são fundamentais para as bases da aprendizagem da Geografia na escola básica.

Para a autora, refletir sobre o *lugar*, o *cotidiano* e a *escola*, faz o professor pensar na vida cotidiana do aluno, em um determinado lugar; como o aluno interpreta a sua vida cotidiana, neste lugar; e a escola como lugar que auxilia o aluno a fazer a interpretação e/ou leitura do cotidiano, do espaço e das paisagens como resultado da apropriação da sociedade. Dessa forma, a Geografia possibilita ao aluno, na escola, aprender a observar e analisar o espaço de forma sistematizada e espacializada, por meio da leitura do espaço vivido.

No intuito de estimular os professores e alunos de escolas do perímetro urbano do município de Orleans, Sul de Santa Catarina, a desenvolverem ações educativas voltadas à proteção das águas da bacia hidrográfica em que as escolas estão inseridas foi desenvolvido o projeto "Aprender com a Água". O projeto, coordenado pelo Núcleo de Pesquisa de Práticas Pedagógicas Criativas e Inclusivas (NUPCI), do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) foi realizado durante o II semestre de 2015, em parceria com professoras das disciplinas de Artes e Geografia da Escola Barriga Verde (EBV), mantida pela Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE). Durante este período, as professoras desenvolveram ações educativas, voltadas à proteção das águas, em um dos afluentes da bacia do rio Belo, em Orleans. As ações educativas tiveram como objetivo despertar nos alunos do 6º Ano a percepção e a consciência da preservação ambiental, no espaço geográfico em que vivem.

Fundamentação teórica

Um instrumento importante no processo ensino aprendizagem da Geografia, principalmente quando se quer fazer a leitura da paisagem e desenvolver no aluno o procedimento investigativo dos fenômenos que ocorrem no seu espaço vivido é o trabalho de campo. Como instrumento investigativo, o trabalho de campo influenciou descobertas científicas de grande importância na Geografia desde a idade antiga, passando pela idade contemporânea, com os naturalistas, até a idade moderna, com a Geografia que discute a relação da sociedade com a natureza na construção do espaço geográfico.

O trabalho de campo necessita de planejamento, que na visão de Rodrigues e Otaviano (2001), envolve três momentos: a preparação, a realização e os resultados/avaliações. Mas, para os autores, antes de etapa da preparação do trabalho de campo, é de suma importância o reconhecimento de campo, ou seja, a ida ao local a ser estudado, para reconhecer se o local atende aos objetivos que o professor deseja alcançar com o trabalho. Esse reconhecimento proporciona ao professor subsídio para organizar e planejar o trabalho de campo com melhor domínio do conteúdo que pretende abordar, além de definir melhor as atividades propostas, ao conhecer a área.

Tomita (1999) argumenta que ao propor um trabalho, diante de uma gama de variedade para se orientar a aprendizagem, o professor precisa escolher de forma inteligente suas atividades, levando em consideração o tema escolhido, o comportamento da turma, o tempo disponível e os objetivos propostos. Além disso, deve conhecer as técnicas, ter domínio do conteúdo e reforçar a teoria apresentada e discutida em sala de aula, por meio da prática, que será desenvolvida a partir das observações da realidade a campo.

Na etapa da preparação, Rodrigues e Otaviano (2001) definiram sete passos fundamentais na organização deste instrumento: objetivos, local, calendário, recursos materiais, interdisciplinaridade, aspectos práticos, informar e motivar os alunos. (1) A definição dos objetivos que se pretende alcançar por meio do trabalho de campo dependerá do grau de ensino, da faixa etária, dos interesses e possibilidades dos alunos e do processo de aprendizagem que o trabalho de campo se insere; (2) Na escolha do local, deve ser observado aquele que permite maiores possibilidades de informações, para que o professor possa buscar subsídios sobre assuntos que estão

em consonância com os conteúdos que os alunos estão estudando; (3) A data para o desenvolvimento do trabalho de campo deve ser marcada com antecedência e coincidir com o período apropriado do estudo do tema proposto, mas também ter atendido a todas as exigências e condições necessárias da escola e dos locais que pretende visitar, para que o trabalho de campo se efetive com sucesso; (4) Os recursos materiais necessários para realização do trabalho de campo, precisam ser pensados com antecedência, pois os alunos precisam de equipamentos fotográficos para registrar as informações e, também há os custos básicos para sua realização, como por exemplo, o transporte, alimentação, entrada para visita de alguns locais, informações impressas para os alunos; (5) Para a busca da interdisciplinaridade dos conteúdos é uma oportunidade para os professores das diferentes disciplinas compartilharem o conhecimento e disponibilizar aos alunos uma abordagem da área estudada de forma interdisciplinar. Neste quesito, o trabalho de campo desempenha um excelente papel, pois no campo os conteúdos das diferentes disciplinas se integram e os alunos podem compreender a inter-relação dos meios físicos e biológicos, com os aspectos socioeconômicos da área visitada; (6) Os aspectos práticos que o professor ainda precisa encaminhar se resume em informação do trabalho de campo para a coordenação, os pais e a coordenação pedagógica, confirmar transporte, elaboração do material necessário para visita entre outras atividades; (7) Por fim, informar e motivar os alunos sobre os objetivos, as atividades de preparação, análise e avaliação que serão desenvolvidas, antes, durante e depois do trabalho de campo.

Rodrigues e Otaviano (2001) argumentam que o sucesso na realização do trabalho de campo, depende da sua preparação previa. O trabalho de campo além de representar “um dia diferente” na vida do aluno fora da escolar tem como proposta o aprendizado do aluno pela experimentação, pois o conduzir a pesquisar, descobrir e entender melhor o espaço geográfico. É a oportunidade de o professor ser mais observador e ouvinte do comportamento e atitudes dos seus alunos, para que estes se tornem mais espontâneos e possam exercer o processo investigativo, correlacionando os conteúdos apreendidos em sala de aula com a realidade da área visitada. No entanto, cabe os professores fornecerem informações complementares que auxiliarão os alunos a construir seus próprios conhecimentos.

O trabalho de campo tem se revelado um instrumento apropriado, de acordo com Tomita (1999), para estreitar relações entre os alunos em si e entre os alunos e

os professores e também é o momento de compreender melhor os conteúdos específicos discutidos em sala de aula.

Durante o trabalho de campo, o professor deve manter-se como elo de motivação e despertando o interesse dos alunos, discutindo e fazendo perguntas que agucem a curiosidade, de tal forma que sintam a importância e a necessidade dessa atividade como complementação da aula teórica (TOMITA, 1999, p.14)

Após a realização do trabalho de campo, conforme Rodrigues e Otaviano (2001), ocorre o terceiro momento do planejamento, que seria a análise dos dados coletados e a avaliação e resultados, que são etapas imprescindíveis da ação pedagógica. Nesta etapa, os autores sugerem alguns instrumentos de avaliação do conhecimento adquirido, como a aplicação de um questionário sobre o tema; discussão em grupos os dados coletados e a elaboração de relatórios; em faixas etárias menores, realizar atividades relacionadas a arte, como, desenhos, pinturas e colagens para aplicar o conhecimento adquirido. O papel dos professores, nesta etapa, é fundamental para levar os alunos a conciliar o conhecimento adquirido no trabalho de campo, com os conteúdos estudados.

O trabalho de campo deve ser encarado, segundo Tomita (1999), como um meio, para que tenha o seu prosseguimento ao retomar a sala de aula. Esse instrumento de ensino aprendizagem no ensino de Geografia, por ser um prolongamento das aulas, exige uma atualização constante do docente, com relação aos conteúdos abordados, uma vez que o espaço geográfico está em constantes mudanças.

Procedimentos Metodológicos

O projeto foi desenvolvido na Escola Barriga Verde (EBV), mantida pelo Centro Fundação Educacional Barriga Verde (Febave) em Orleans, Sul de Santa Catarina. No intuito de despertar nos 26 alunos do 6º Ano a percepção e a consciência da preservação ambiental, no espaço geográfico em que vivem foi desenvolvido seis ações educativas voltadas à proteção das águas da bacia hidrográfica em que a escola está inserida, por meio do projeto "Aprender com a Água", coordenado pelo Núcleo de Pesquisa de Práticas Pedagógicas Criativas e Inclusivas (NUPCI). As seis ações educativas foram realizadas durante o II semestre de 2015 e início do I

semestre de 2016, em parceria com professoras das disciplinas de Artes e Geografia da Escola Barriga Verde.

Durante este período, a disciplina de Geografia, no conteúdo Hidrosfera, desenvolveu quatro atividades educativas: 1) Atividade de reconhecimento dos elementos da rede de drenagem de uma bacia hidrográfica, a partir de uma folha de árvore; 2) preparação do trabalho de campo e discussão do conteúdo Hidrosfera em sala de aula; 3) realização do trabalho de campo, em um dos afluentes da bacia do rio Belo, em Orleans; 4) fechamento do conteúdo, com atividade avaliativa. A disciplina de Artes desenvolveu uma atividade educativa, um jogo de tabuleiro, a partir das atividades realizadas no trabalho de campo da disciplina de Geografia. Para o fechamento das atividades foi realizado a sexta atividade educativa na escola, um evento de socialização das atividades desenvolvidas, no Projeto “Aprender com a Água”, em comemoração ao Dia Mundial da Água.

Resultados e Discussão

A Escola Barriga Verde está localizada na bacia do rio Belo, afluente da bacia do rio Tubarão. Para chegar à escola, muitos alunos passam pelos afluentes do rio Belo, contornando seus divisores de água de forma despercebida, sem se dar conta do espaço geográfico em que vivem. Para chamar a atenção dos alunos do 6º Ano do espaço geográfico em que vivem foram desenvolvidas seis ações educativas, em parceria com professoras das disciplinas de Artes e Geografia.

Na disciplina de Geografia, a discussão do conteúdo de Hidrosfera em sala de aula ocorreu com cerca de trinta dias de antecedência, antes da realização do trabalho de campo, no período de 27/08/2015 a 27/09/2015. O conteúdo foi dividido em três etapas: a distribuição física da água no mundo, o uso da água e seus impactos na sociedade humana. Por meio do livro integrado Sistema Positivo de Ensino adotado pela escola, do datashow e do quadro branco, foram exibidos gráficos com a distribuição da água em oceanos e mares, calotas polares e geleiras, águas subterrâneas, rios e lagos, pântanos, sendo possível comparar que a porcentagem de água disponível ao consumo humano é muito pequena. No conteúdo relacionado à água foi discutido, utilizando-se de imagens, as diferenças entre águas doces (águas subterrâneas e superficiais nos continentes) e águas salgadas (oceanos e mares) e suas áreas de abrangências.

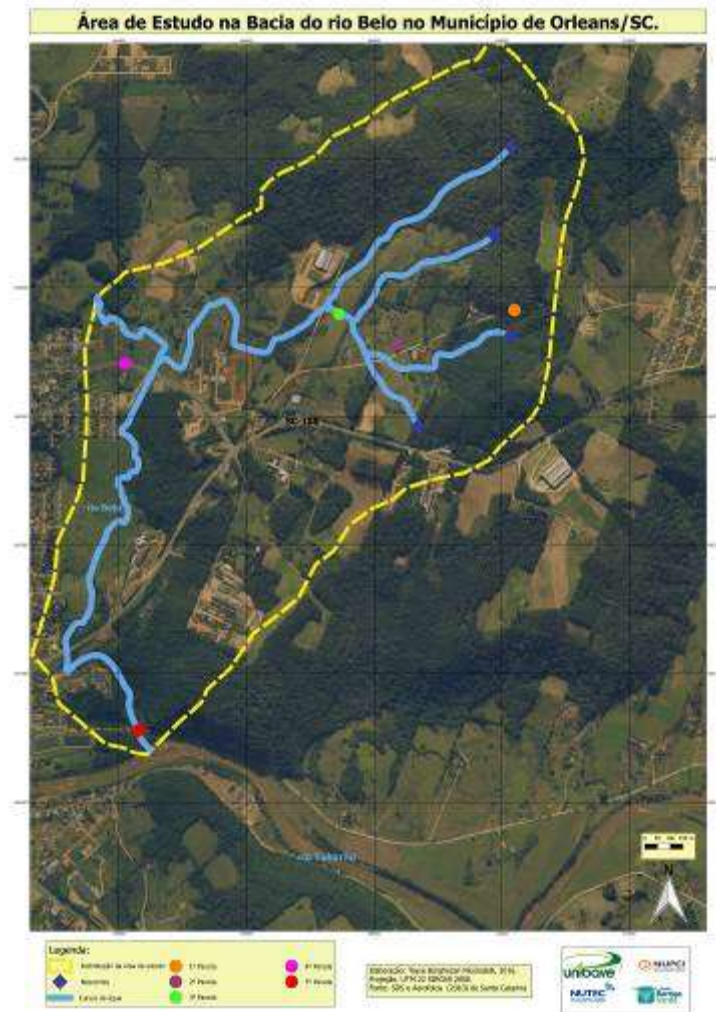
Ao se estudar o conceito de bacia hidrográfica, um dos territórios de abrangência das águas doces, analisou-se os elementos que a compõem, por meio de desenhos relacionados aos divisores de águas, nascentes, subafluentes, afluentes, rio principal, foz e margens direita e esquerda. Nesta etapa foi realizada uma atividade prática com folhas de árvores e giz de cera, com a finalidade de comparar os elementos de uma bacia hidrográfica com as partes de uma folha de árvores.

Na aula seguinte foram destacadas as principais utilizações da água para a sociedade humana, como abastecimento, geração de energia, pesca, navegação, irrigação e na produção pecuarista. Nos demais encontros foram exibidos duas reportagens em formato de vídeo, com posterior discussão, priorizando os impactos causados pela sociedade humana na hidrosfera, como a retirada da mata ciliar e consequente assoreamento e a poluição dos corpos d'água com o lançamento de resíduos industriais e domésticos, o descarte inadequado de resíduos sólidos e os impactos causados pela construção de usinas hidrelétricas. Alguns desses problemas ambientais contribuem para a formação de chorume e poluição dos cursos d'água e das águas subterrâneas.

A segunda etapa da realização da atividade educativa foi o trabalho de campo. Antes do término dos conteúdos selecionados, foi realizado um reconhecimento da área do local que se pretendia estudar, um dos afluentes da bacia do rio Belo. O objetivo do reconhecimento do local de estudo foi verificar se o local escolhido era pertinente à realização do trabalho de campo e condizente com os objetivos que foram traçados, estabelecer o roteiro e as paradas, com os elementos e as características a serem identificadas. A partir do conhecimento de campo foi possível organizar um roteiro de estudos que previa aspectos dos meios físicos e biológicos e dos aspectos socioeconômicos e definir cinco paradas para explicar os conteúdos. Destas, cinco paradas, duas foram planejadas no compartimento do alto vale da bacia, duas no médio vale e uma no baixo vale.

Para o planejamento deste roteiro de estudo, em sala de aula, a turma foi dividida, em grupos de dois ou três alunos. Para cada aluno foi entregue um mapa temático da bacia do rio Belo, com a delimitação da área de estudo e os pontos de parada, para os alunos se localizarem na área que iriam desenvolver os estudos (Figura 01).

Figura 01 – Área de estudo de um dos afluentes da bacia do rio Belo, nicipio de Orleans (SC)



Depois de conhecida a área foi entregue um roteiro de estudo que envolvia aspectos dos meios físicos e biológicos e dos aspectos socioeconômicos, que deveria ser observado, discutidos com o grupo e preenchido no dia do trabalho de campo, com registros escritos e fotográficos. Ainda em relação ao planejamento do trabalho de campo, a coordenação pedagógica da escola ficou responsável pelo agendamento e pagamento do transporte e do bilhete, em que constava a solicitação de autorização dos pais ou responsáveis, os horários e locais de partida e chegada e os materiais e serem levados no dia do evento, como equipamento fotográfico, caneta, prancheta, boné, protetor solar, garrafa com água e lanche.

No dia 29/09/2015 foi realizado trabalho de campo em parte da bacia do rio Belo. Por meio deste instrumento de ensino aprendizagem da Geografia foi possível identificar no ambiente os conteúdos ministrados em sala de aula, como os elementos

que compõem uma bacia hidrográfica, o uso da água pela sociedade humana e impactos ambientais nos cursos d'água. O tempo estava ensolarado e com a temperatura agradável, o trabalho de campo iniciou na Escola Barriga Verde, Centro de Orleans, às 13h30min em direção a um dos pontos mais elevados da bacia hidrográfica em estudo, um de seus divisores de água, identificado no mapa pelo ponto laranja. Em função da bacia hidrográfica de estudo ter uma área considerada pequena, de 3,21 km², todo o percurso desde a primeira até a quarta parada foi realizado a pé. Ao todo foram realizadas cinco paradas, desde a nascente de um dos afluentes do rio Belo até o encontro deste com rio Tubarão.

Em um dos divisores de água da bacia foi realizada a primeira parada do trajeto a ser percorrido. Neste local, situado no Alto Vale da bacia de estudo, foi possível ter uma visão do caminho a ser percorrido pelo rio e também das condições socioeconômicas do ponto mais próximo da nascente. No ponto de parada foi possível observar que a vegetação se apresentava bem preservada, apesar de conter algumas espécies exóticas, como árvores frutíferas e plantas de jardim. Além da presença de plantas exóticas no ambiente, foi possível observar alterações humanas, como um corte vertical em uma das encostas do divisor de água da bacia, para construção de estacionamento e uma pequena capela. A água proveniente de uma das nascentes foi canalizada, para consumo local da população da comunidade (Figura 02). Após observação e análise dos meios, físico e biológico, e dos aspectos socioeconômicos do local, foi realizado as devidas anotações pelos alunos e acompanhando o curso do rio principal da bacia, foi possível se dirigir para a segunda parada.

Na segunda parada, no alto vale da bacia, localizada no Alto Vale da bacia, fica evidente o aproveitamento da água para o desenvolvimento das atividades humanas. Desta forma, os alunos puderam identificar os usos da água que os moradores da bacia de estudo fazem das nascentes e dos rios para criação de animais, como peixes, bovinos e aves. Além da observação e análise dos usos da água foi possível fazer contato com os moradores locais sobre o assunto. De acordo com a moradora, no passado, as águas dos subafluentes e dos afluentes também eram utilizadas para abastecimento doméstico, mas na atualidade, a água que abastece as residências localizadas na bacia é proveniente do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (Samae). A canalização da água na comunidade se fez necessária, porque em períodos de precipitação intensa, a água que abastecia as residências chegava até

as torneiras turva, tornando seu aproveitamento difícil para realização de atividades domésticas (Figura 03).

Figura 02 – Primeira parada, no Alto Vale da bacia do rio Belo é possível observar tubulação para canalizar a água da nascente. Orleans (SC)



Figura 03 – Segunda parada, no Alto Vale da bacia do rio Belo é possível observar lagos utilizados para dessedentação de animais. Orleans (SC)



A terceira parada do trajeto, localizada no Médio Vale da bacia de estudo, teve por objetivo identificar os impactos da ação humana sobre os recursos hídricos locais. No local, os alunos conseguiram perceber os efeitos negativos da ação humana sem planejamento sobre o ambiente. Foram observados, a construção de uma tubulação, utilizada para ajudar na travessia de veículos agrícolas e animais, e também a retirada da mata ciliar do entorno dos rios em duas propriedades rurais, a fim de expandir a atividade agropecuária.

Na pastagem foi observado que o gado segue um caminho até o rio para poder se dessedentar. Essa rotina constante do pisoteio do gado se direcionando da pastagem até as margens dos rios, produz vários caminhos que, com o tempo e a ausência da vegetação nas margens, contribuíram com o processo de rastejo do solo e conseqüentemente a erosão das margens, o que intensifica o assoreamento do rio. Tal situação compromete a biodiversidade aquática do ambiente, já que não foi possível perceber a presença de peixes no afluente (Figura 04). Após a conclusão desta etapa, os alunos e professores realizaram um piquenique sob a sombra de uma grande árvore em meio à pastagem. Terminado o lanche, seguiu-se em direção à quarta parada.

Localizada no compartimento do Médio Vale, a quarta parada corresponde a um dos pontos mais baixos do trajeto. Neste local, o afluente estudado se encontra

com o rio Belo e os alunos puderam observar a ausência da mata ciliar e o intenso pisoteio do gado, acelerando o processo erosivo e de assoreamento do curso d'água. Esses fatores contribuem para causar inundações, pois em épocas de precipitação intensa o rio tende a encher mais rapidamente (Figura 05). Com a conclusão desta etapa, seguiu-se de ônibus em direção a quinta e última parada.

Figura 04 – Terceira parada, no Médio Vale da bacia do rio Belo é possível observar a construção de tubulação e retirada da mata ciliar contribuíram para a erosão das margens do rio e o assoreamento. Orleans (SC)



Figura 05 – Quarta parada, no Médio Vale da bacia do rio Belo é possível observar presença de pouca mata ciliar e maior ação erosiva, na margem direita do rio. Orleans (SC)



A finalização do trajeto do trabalho de campo ocorreu no encontro do rio Belo com o rio Tubarão, rio principal da bacia do rio Tubarão, que faz parte da região hidrográfica do Atlântico Sul. Neste ponto, os alunos puderam observar que há vegetação nas margens dos rios, o assoreamento é visível, como resultado dos impactos provocados pela ocupação humana nas partes mais altas da bacia. Outra observação foi o cheiro forte de enxofre no local que sinalizava a presença de esgoto doméstico, lançado sem tratamento, no rio por alguns moradores situados ao longo do trajeto do rio, em áreas onde a rede de esgoto provavelmente não cobre o saneamento. Além disso, embalagens plásticas também foram identificadas no local, contribuindo ainda mais para a degradação do ambiente (Figura 06).

Na aula seguinte ao trabalho de estudos, foi realizada em sala de aula uma atividade avaliativa para compor a média do 3º Trimestre. A turma foi dividida em grupos de dois ou três alunos, os mesmos grupos formados no dia do trabalho de campo. Com base nos registros descritivos e fotográficos, os grupos analisaram,

discutiram e responderam alguns questionamentos relacionados aos assuntos trabalhados. A atividade avaliativa se resumia em oito questões que diziam resposta às características físicas da bacia estudada, interferências socioeconômicas nas nascentes e nos rios, impactos ambientais, características e identificação das nascentes, uso e consumo de água dos rios e das nascentes, consequências da retirada das matas ciliares das margens dos rios, identificação da poluição hídrica e suas causas e uma questão livre para relatar o que mais chamou a atenção do aluno ao longo do trajeto percorrido.

Com as informações registradas no trabalho de campo da disciplina de Geografia foi desenvolvida também uma atividade na disciplina de Artes, marcando a interdisciplinaridade no evento. O trabalho de campo serviu de base para a disciplina de Artes desenvolver um jogo de tabuleiro, visando a cultura da preservação ambiental. Na semana seguinte ao trabalho de campo, cada grupo, o mesmo aplicado à disciplina de Geografia, ficou responsável por trazer um esboço de um jogo de tabuleiro em que o trajeto a ser percorrido seria o contorno de um rio. Além do esboço do trajeto a ser realizado, deveriam criar paradas e regras contextualizadas aos conteúdos abordados durante o trabalho de campo.

Na primeira aula da semana, foram coletados os materiais de cada grupo e com a turma foram definidas as melhores regras para o jogo: a) número máximo 6 participantes; b) o jogador só pode iniciar o jogo quando tirar o número 2 (dois) ou 3 (três) no dado; c) cada participante tem uma chance a cada rodada; d) quando alguém cair na casa ocupada por outro jogador, o mesmo deve voltar 1 (uma) casa; e) o jogador que chegar na casa “ponte”, deve avançar duas casas; f) vence o jogo quem chegar na casa número 10 (dez) primeiro.

Definidas as regras do jogo, a turma reunida definiu o trajeto e estabeleceu as informações correspondentes a cada casa do jogo: 1ª casa: você pisou em um formigueiro e se machucou, vá ao hospital; 2ª casa: parabéns você encontrou uma nascente, continue ganhando; 3ª casa: você poluiu o rio fique uma rodada sem jogar; 4ª casa: você reciclou o lixo, avance 2 (duas) casas; 5ª casa: ajudou a cultivar uma planta, avance 1 (uma) casa; 6ª casa: jogou lixo no rio volte ao início; 7ª casa: você deixou a torneira aberta, volte ao início para fecha-la; 8ª casa: ganhou uma maratona de reciclagem, jogue o dado novamente; 9ª casa: parabéns você está quase lá; 10ª casa: chegada, parabéns!

Na segunda aula de Artes da semana, a professora apresentou o suporte de papelão reciclado medindo 2,00m x 1,00m, em que os alunos desenvolveriam o esboço do tabuleiro, criando o trajeto e identificando as casas. Após, prosseguiu-se a pintura do tabuleiro, do dado e dos seis pinos para identificar cada jogador, com tinta guache e pinceis. No encontro seguinte, o grande grupo escreveu e colou as informações necessárias no tabuleiro, referente a cada casa e em seguida iniciaram a brincadeira.

Para o fechamento das atividades foi realizado um evento de socialização das atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão “Aprender com a Água”, em comemoração ao Dia Mundial da Água, na escola, no período de 22 março a 08 de abril de 2016. O evento é um espaço de troca de experiências entre os professores e de fortalecimento dos participantes do projeto, enquanto educadores que desenvolvem ações educativas voltadas à proteção das águas da bacia, por meio da Educação Ambiental (Figura 07).

Figura 06 – Quinta parada, no Baixo Vale da bacia do rio Belo é possível observar a foz do rio Belo no rio Tubarão. Orleans (SC)



Figura 07 – Evento de socialização das atividades desenvolvidas no projeto Aprender com a Água. Orleans (SC)



Considerações Finais

As atividades educativas desenvolvidas pelo projeto Aprender com a Água, em parceria com professores da Escola Barriga Verde, demonstraram que a teoria e prática em conjunto, proporcionam bons resultados no processo ensino aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento do trabalho de campo em Geografia e a construção de um jogo de tabuleiro na disciplina de Artes são instrumentos pedagógicos diferenciados,

que proporcionam maior relação entre alunos e professores, estimulam a curiosidade pelos conteúdos e melhoram o processo de ensino-aprendizagem.

A bacia do rio Belo é uma unidade de estudo propícia para o desenvolvimento de atividades educativas, com outras turmas de alunos, a fim de que conheçam seu espaço vivido e aproveitem o potencial de presente pesquisa.

Referências

- ADAMI, Rose Maria; CUNHA, Yasmine de Moura da. **Caderno do educador ambiental das bacias dos rios Araranguá e Urussanga**. 2. ed. Blumenau (SC): Fundação Agência de Água do Vale do Itajaí, 2014.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda a escola? **Terra Livre - Paradigmas da geografia**. Parte I, São Paulo, número 16, p. 133-152, 1º semestre, 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da Escola**, Ijuí, n. 47, jan/mar. 2003.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre (RS) Editora UFECS, ABG-São Porto Alegre, 2010a.
- CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: BRASIL. **Geografia: ensino fundamental**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b.
- RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A. Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia. **Geografia**, Londrina, V. 10, n.1, p.35-45, jan./jun.2001.
- TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan./ jun. 1999.

Dados para contato

Autor: Rose Maria Adami

E-mail: rose_adami@hotmail.com

PEER INSTRUCTION: EXPERIÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM NO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO COMERCIAL

Criatividade e inovação no ensino

Elenice P. Juliani Engel¹; Almerinda Tereza Bianca Bez Batti Dias¹

¹. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo: Este estudo teve dois objetivos: apresentar a sistematização das etapas de aplicação do *Peer Instruction* com base em Crouch e Mazur (2001) e Koehler et al. (2012), e relatar a aplicação da metodologia *Peer Instruction* na disciplina Marketing de Relacionamento. A abordagem foi qualitativa descritiva, com dados coletados por meio da observação participante. Percebemos que a metodologia propiciou melhor contextualização do conteúdo e relação entre teoria e prática. Como limitações, apontamos o fato de que não foram todas as aulas realizadas por meio da metodologia estudada e o fato de a avaliação da aprendizagem ter-se dado de maneira bastante subjetiva.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Metodologias ativas de aprendizagem. *Peer instruction*. Aprendizagem em pares.

Introdução

O perfil dos acadêmicos do curso de Tecnologia em Gestão Comercial é predominantemente formado por profissionais que já atuam no mercado de trabalho, cumprindo jornadas de oito horas, os quais se dedicam aos estudos. Esses sujeitos trazem para a sala de aula suas experiências, concepções, expectativas e o desejo somado a ansiedade pela aplicabilidade imediata dos conteúdos que aprendem em suas atividades nas organizações, de forma que possam melhorar sua *performance*.

Esse cenário se coloca como um desafio aos professores, que precisam buscar uma mediação pedagógica que supere os modelos tradicionais de ensino, cujo foco ainda está fortemente centrado na atuação docente, cabendo ao professor instruir, mostrar, dirigir, fazer saber, comunicar conhecimentos e habilidades (ABREU; MASETTO, 1990). Este modelo de ensino resulta em uma aprendizagem mecanizada, na qual o professor é o agente principal e responsável pelo ensino, cabendo aos estudantes a recepção dos conteúdos, sua memorização e a fidedigna reprodução das temáticas em momentos de avaliação.

No entanto o professor precisa conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir dos conhecimentos e concepções trazidas pelos estudantes em decorrência do conhecimento de mundo deles, valorizando, portanto, as contribuições que eles trazem para a sala de aula, abrindo espaço para as discussões, mas, sobretudo, possibilitando-lhes a apropriação dos conhecimentos científicos, tornando a aprendizagem, dessa maneira, significativa para eles. Abreu e Masetto (1990) defenderam que a aprendizagem precisa envolver o estudante como um todo, respeitando suas ideias, sentimentos, cultura e sociedade.

Nesta perspectiva, o estudante é o protagonista de todo o processo de aprendizagem o que provoca mudanças desde a delimitação dos objetivos da disciplina – que deverão apontar para verbos que demandam ações cognitivas superiores; do conteúdo programático – o qual deve provocar o interesse do estudante. Cunha (1998, p. 9-10) defendeu que, na aprendizagem significativa, o estudante precisa assumir o seu papel de protagonista uma vez que ele é “[...] o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói”. Pimenta e Anastasiou (2002) ratificaram que a função-papel do professor é instigar o interesse dos estudantes na relação com o objeto de estudo; das escolhas metodológicas – que devem promover a interação entre discente e docente, mas também entre os estudantes; bem como do papel do professor que deixa de ser transmissor para ser mediador do conhecimento em sala de aula e, por fim, mas não menos importante, a mensuração do aprendizado em todo o processo de ensino.

Veiga (2010) ratificou que o produto da ação do professor deve ser a aprendizagem do estudante, exigindo, dessa forma, que ele seja o foco do processo de ensino e aprendizagem, necessitando que as atividades de ensino se voltem às suas capacidades, possibilidades, oportunidades e condições.

Para colaborar com a ação docente na busca de uma aprendizagem que possa ser significativa, há metodologias de ensino que propõem um modelo mais participativo dos estudantes no seu processo de aprendizagem, levando-os a ler, escrever, discutir e resolver problemas. São as chamadas Metodologias Ativas de Aprendizagem, que envolvem estratégias de ensino que rompem com o modelo de ensino tradicional, no qual o estudante é um sujeito passivo. Por meio dessas estratégias ativas de aprendizagem é possível estimular o estudante na construção do seu conhecimento, envolvendo-o em atividades que o façam refletir e resolver

situações problemas, exigindo tarefas mentais mais complexas, como a análise, síntese e avaliação.

As metodologias ativas, para Bastos (2006), são os diversos processos interativos que envolvem a pesquisa, análise e decisões individuais ou em grupo a fim de resolver uma determinada situação problema em que o papel do professor será o de mediar tal processo.

Berbel (2011) definiu as metodologias ativas como maneiras de desenvolver o processo de aprender, por meio de vivências reais ou fictícias, mas sempre com o propósito de resolver desafios, problemas oriundos de diversos contextos sociais. Os princípios que norteiam as estratégias de aprendizagem que visam estimular, motivar os estudantes, instigar seu interesse no aprendizado de maneira iterativa, criativa e desafiadora foram pautados desde a década de 1960 na então chamada Escola Nova.

Dentre as várias metodologias ativas de aprendizagem está o *Peer Instruction*, sistematizado recentemente pelo Professor Dr. Eric Mazur, do departamento de Física da Universidade de Harvard (USA) em 1997. O objetivo desta metodologia, que em tradução livre significa Instrução entre Pares, visa à participação e à integração dos acadêmicos no processo de aprendizagem, antecipa o envolvimento desses com o conteúdo por meio da resolução de atividades prévias de estudo, tornando-os co-responsáveis pelo seu aprendizado.

Crouch e Mazur (2001) defenderam que o uso do *Peer Instruction* leva todos os estudantes a envolverem-se nas atividades propostas, por meio das quais eles devem aplicar e explicar os principais conceitos estudados. Os autores esclareceram que os estudantes utilizam um ou dois minutos para formularem sua resposta individual e, por intermédio da tecnologia (klicker), escolhem a opção que se adequa a sua resposta. Feita a mensuração dos resultados, caso fique aquém do desejado pelo docente, é aberta a discussão por pares para que novamente o estudante possa elaborar sua resposta individual a qual pode ser alterada a partir da reflexão realizada em conjunto.

Os autores, após dez anos de experiência na aplicação do *Peer Instruction*, publicaram algumas considerações sobre os resultados do emprego dessa metodologia. Crouch e Mazur (2001) argumentaram que, definitivamente, há um melhor resultado no aprendizado do estudante, uma vez que há maior domínio conceitual sobre o conteúdo abordado e maior resolutividade de situações problemas

– relataram que, na disciplina de Física, em 1990 o percentual era de 66%, em 1991 passou para 72% e em 1997 ficou em 79%.

Este estudo tem dois objetivos: o primeiro de cunho teórico apresentar a sistematização das etapas de aplicação do *Peer Instruction* com base em Crouch e Mazur (2001) e Koehtler et al. (2012) realizada pelos professores que compunham o então Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem da Unesc³⁸ – Universidade do Extremo Sul Catarinense – em abril de 2015. O segundo objetivo refere-se a relatar a experiência de ensino acerca da aplicação da metodologia *Peer Instruction* na disciplina de Marketing de Relacionamento, na 3ª. fase, do curso de Tecnologia em Gestão Comercial da Unesc.

Procedimentos Metodológicos

Utilizamos a abordagem qualitativa em função de ela possibilitar a aproximação do pesquisador com o objeto em estudo (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). A escolha pela pesquisa descritiva se deu em razão de buscarmos descrever a experiência de ensino, bem como os resultados obtidos nela. Deslauriers e kerisit (2008) esclareceram que pesquisa descritiva tem como propósito descrever determinada situação social.

Quanto à técnica de coleta de dados, utilizamos a observação participante, em que o pesquisador tanto é agente como instrumento de coleta de dados, e pela flexibilidade de enfatizar a experiência vivida tanto pelo observado quanto pelo pesquisador.

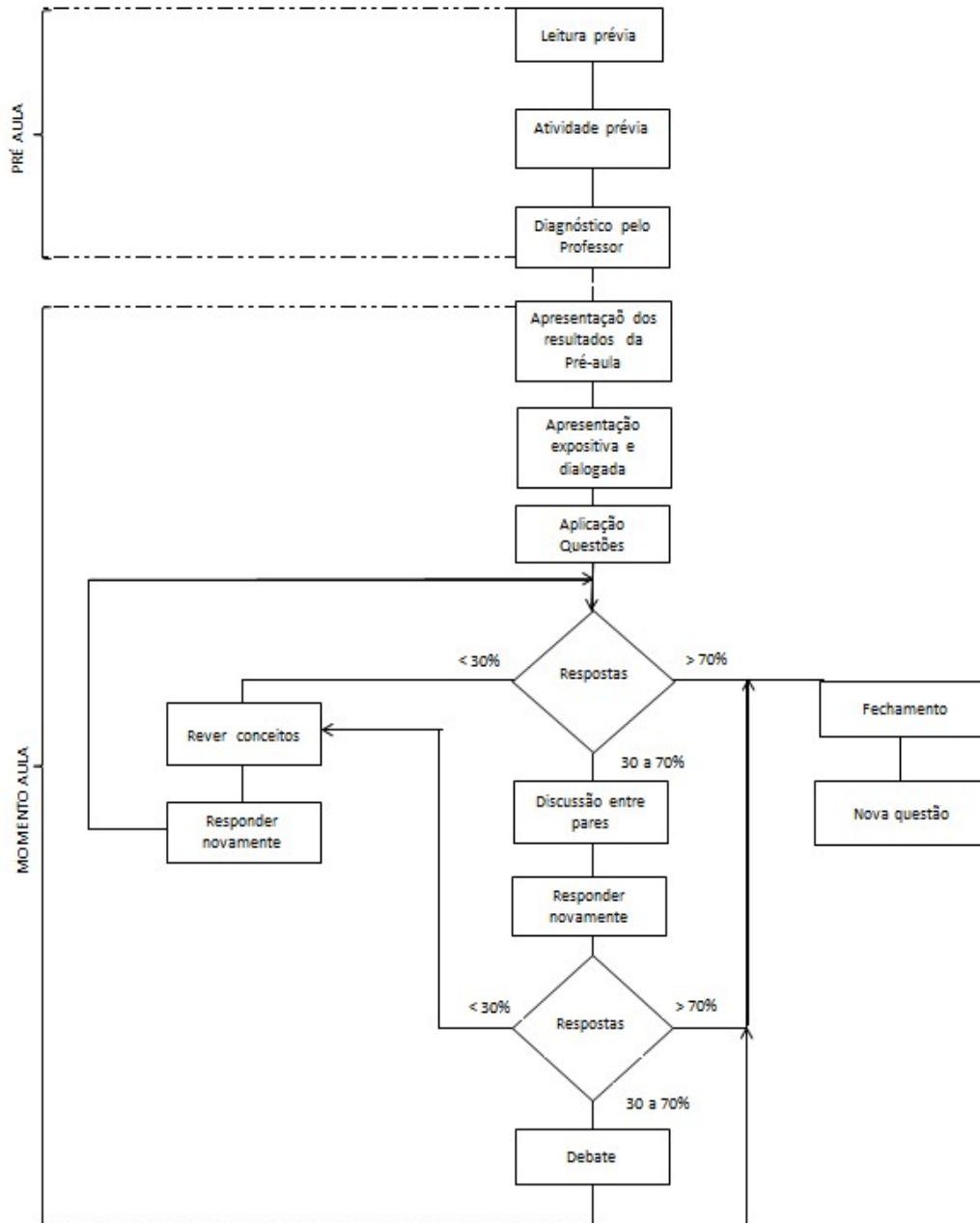
A pesquisa se deu com vinte e um acadêmicos, matriculados na disciplina de Marketing de Relacionamento, turma 2015-1, cuja ementa era: O valor do cliente para a empresa. Marketing de relacionamento: Como Captar, Reter e Fidelizar Clientes. CRM. Serviço de atendimento ao consumidor. O serviço pós-venda. Processos de produção e tratamento das respostas do consumidor e avaliação.

Com base em Crouch e Mazur (2001) e Koehtler et al. (2012), os professores que compunham o então Núcleo Pedagógico de Metodologias de Aprendizagem da

³⁸ Robinalva Borges Ferreira, Almerinda Tereza Bianca Bez Batti, Carlos Arcângelo Schlickmann, Elenice Padoin Juliani Engel, Gilca Benedet, Graziela Fátima Giacomazzo, Maria Aparecida da Silva Mello, Marta Valéria Guimarães de Souza Hoffman, Thiago Henrique Almino Francisco, Willians Cassiano Longen, Yara Jurema Hammen

Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense – em abril de 2015 sistematizaram as etapas de aplicação do *Peer Instruction* relatadas a seguir.

Figura 1 - Esquema da metodologia *Peer Instruction*



Fonte: Adaptada de Crouch e Mazur (2001) e Koehler et al. (2012)

Na etapa pré-aula, o estudante realizará leitura prévia acerca do conteúdo proposto pelo docente. Para essa leitura, não é recomendado texto muito extenso a fim de não desmotivar os acadêmicos. No entanto tais textos devem ser conceitualmente suficientes para que o estudante possa acompanhar a atividade a ser aplicada na etapa em sala de aula.

O docente disponibilizará questões referentes aos conceitos essenciais apresentados no texto para os acadêmicos responderem previamente. As questões serão disponibilizadas por meio de ferramentas *online* para aplicação de formulários eletrônicos que estratifiquem os dados automaticamente. A sugestão é que o professor tenha definido um prazo para os acadêmicos responderem e que este se encerre 48 horas antes da aula. Para motivar os estudantes a realizarem a leitura e a responderem as questões, pode ser dado um incentivo em forma de nota para essas atividades; o professor pode também aplicar questões mais gerais como: O que você encontrou de dificuldade na leitura? Ou O que você identificou de mais interessante no texto? E os acadêmicos respondem de forma discursiva (CROUCH; MAZUR, 2001).

O docente, com base nos resultados obtidos pelas respostas dos estudantes, fará um diagnóstico acerca do que necessita ser enfatizado em sala de aula e preparará a atividade presencial focalizando, sobretudo, os conteúdos que os estudantes apresentaram maior dificuldade de compreensão.

Em sala de aula, o docente deverá organizar os grupos de cinco a oito participantes utilizando, no mínimo, dois critérios de seleção que poderá ser intencional ou aleatória, por exemplo: distribuição por cores ou por números. O professor deverá cuidar para não haver grupos 100% masculino ou 100% feminino.

O professor apresentará, de forma sintética, os resultados da atividade da pré-aula enfatizando os acertos e os erros dos estudantes. O docente utilizará em torno de 10 a 15 minutos para, de forma expositivo-dialogada, retomar os conceitos essenciais.

Na sequência, o professor aplicará questões aos acadêmicos. Primeiramente os estudantes devem responder individualmente. O docente estabelecerá o tempo para eles responderem (dois a três minutos). O professor acompanhará o desempenho dos estudantes. O ideal seria usar algum sistema interativo de respostas (por exemplo: *clicker*, raspadinhas ou afins). Outra sugestão seria usar fichas indicativas das opções de respostas, neste caso o professor deve indicar quando os estudantes devem levantar as fichas.

a. Se for acima de 70%, o professor passará para a questão seguinte, fazendo o fechamento do conteúdo dado na referida questão.

b. Se o nível de acerto for inferior a 30%, o professor retomará o conteúdo e aplicará novamente a questão para resposta individual.

c. Se for entre 30 e 70%, o docente solicitará aos estudantes que discutam com seus pares (pequenos grupos) enquanto circula nos grupos a fim de estimular uma discussão produtiva com vistas a motivar os estudantes para a compreensão e chegarem, dessa maneira, à resposta certa.

* Cabe ressaltar que a percentagem pode ser flexibilizada, há instituições/disciplinas que utilizam 80% e até mesmo 90% de acerto. Cabe ao professor definir esse critério.

Na sequência, os estudantes novamente devem responder a mesma questão individualmente para que o professor possa verificar se houve aprendizado. Geralmente há uma mudança nas escolhas, e a opção correta passa a ser mais votada.

Caso o percentual da opção considerada for satisfatório (por exemplo 70% de acerto), o professor deve dar o retorno explicando a resposta e complementando a explicação, passando para a questão seguinte.

Caso os acadêmicos não tenham demonstrado compreensão/acerto (menos que 70% por exemplo), o professor pode, embora não seja o ideal, dar a resposta correta aos estudantes; ou levá-los a defenderem as opções escolhidas para, no grande grupo, chegarem à opção correta.

Na sequência, o professor passará para a questão seguinte, repetindo o ciclo (item 6). A sugestão é que, para cada ciclo de questão, o tempo fique em torno de 15 minutos.

Cabe ressaltar que o docente deve elaborar questões priorizando os conceitos essenciais. Além disso, essa metodologia, para ser eficaz, necessita que as situações postas sejam contextualizadas e aplicadas. Essas questões devem ser um desafio, mas não excessivamente difíceis de serem resolvidas.

Embora as questões com respostas objetivas sejam mais fáceis de escolha pelos acadêmicos e de sistematização dos resultados pelo professor, Crouch e Mazur (2001) esclareceram que é possível utilizar perguntas abertas. Sugeriram que, neste caso, os estudantes possam escrever suas respostas, dando-lhes um tempo maior. Depois disso o docente apresentará uma lista de parâmetros de respostas e pede aos acadêmicos que selecionem a opção que melhor corresponda a sua resposta. Uma sugestão de correção seria o professor identificar as respostas em comum dadas pelos estudantes.

Experiência de Ensino

A partir da ementa da disciplina, organizamos o conteúdo programático que foi distribuído ao longo dos dezoito encontros que aconteceram no semestre. Desses, no Plano de Ensino, ficaram estabelecidos três encontros para serem trabalhos com a metodologia do *Peer Instruction*, em função de ser a primeira experiência das pesquisadoras com o uso da metodologia. O Plano de Ensino foi publicado no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem – e no primeiro dia de aula do semestre foi apresentado aos acadêmicos para que conhecessem quais eram os objetivos da disciplina, os conteúdos que seriam estudados, as metodologias de aula utilizadas e os critérios de avaliação adotados. As aulas destinadas à aplicação da metodologia *Peer Instruction* aconteceram nos dias 17 de março, 28 de abril e 26 de maio de 2015. No que se refere à avaliação, foi estabelecido que as atividades realizadas por meio do *Peer Instruction* comporiam a quarta nota da disciplina, distribuídas da seguinte maneira: atividades realizadas na etapa pré-aula receberiam peso 2 e as desenvolvidas em sala de aula peso 8, considerando a presença e participação efetiva nas discussões. As demais notas da disciplina foram: 2 avaliações individuais e um trabalho em equipe (Elaboração de um projeto de Relacionamento – estudo de caso).

Passo-a-passo de aplicação do Peer nstruction

As três aulas em que foi aplicada a metodologia do *Peer Instruction* na disciplina de Marketing de Relacionamento foram organizadas em 2 etapas, conforme Esquema da metodologia *Peer Instruction* apresentado na Figura 1. Para a etapa pré-aula, definimos: o tema e o texto de referência para leitura previa dos estudantes; elaboramos as questões disponibilizadas aos estudantes no formato de Quiz e roteiro para a aula presencial, bem como organizamos a sala no AVA. Tais atividades foram realizadas com uma semana de antecedência ao momento presencial.

Estando organizada a sala no AVA, foram liberadas as atividades para os acadêmicos resolverem-nas até 48h antes do dia da aula, de maneira que pudessemos avaliar as respostas e detectar possíveis dificuldades dos estudantes. A Figura 2 apresenta o score de um dos Quiz efetuados e a pontuação geral por questão obtida pelos acadêmicos.

Figura 2 – Quiz (Diagnóstico pré-aula)

Codigo	Dt/Hr Início	Dt/Hr Fim	Tempo	Qtd Questões	Score (%)
84945	15/03/15 17:09:00	15/03/15 17:20:09	00:11:09	2	100,00
85720	15/03/15 14:33:09	15/03/15 14:47:24	00:14:15	2	50,00
85526	15/03/15 22:53:05	15/03/15 23:17:36	00:24:31	2	50,00
73470	13/03/15 16:41:23	13/03/15 16:52:53	00:11:30	2	50,00
52488	12/03/15 14:39:17	12/03/15 14:47:27	00:08:09	2	0,00
82775	15/03/15 19:40:22	15/03/15 19:47:14	00:06:51	2	100,00
81720	13/03/15 12:12:28	13/03/15 12:24:46	00:12:18	2	100,00
75649	15/03/15 20:45:46	15/03/15 21:02:34	00:16:48	2	50,00
82017	15/03/15 11:33:07	15/03/15 11:40:36	00:07:28	2	100,00
74351	15/03/15 09:18:39	15/03/15 09:22:22	00:03:42	2	0,00
83428	15/03/15 18:38:04	15/03/15 18:47:20	00:09:15	2	50,00
84993	13/03/15 09:10:06	13/03/15 09:16:04	00:05:57	2	0,00
83433	15/03/15 22:56:13	15/03/15 23:02:28	00:06:15	2	100,00
81772	13/03/15 11:45:30	13/03/15 11:54:31	00:09:01	2	100,00
82510	15/03/15 13:41:59	15/03/15 13:51:19	00:09:20	2	100,00
84954	15/03/15 17:36:23	15/03/15 17:44:18	00:07:54	2	50,00
69183	15/03/15 20:34:23	15/03/15 20:41:57	00:07:33	2	50,00
81622	14/03/15 21:57:09	14/03/15 22:25:08	00:27:58	2	100,00
83449	14/03/15 08:31:02	14/03/15 08:38:40	00:07:37	2	50,00
82651	14/03/15 19:33:39	14/03/15 19:39:33	00:05:54	2	100,00
81935	15/03/15 22:34:43	15/03/15 22:44:47	00:10:04	2	0,00
85044	12/03/15 14:30:03	12/03/15 14:36:57	00:06:54	2	100,00
84968	13/03/15 17:06:47	13/03/15 17:34:47	00:28:00	2	0,00
77259	15/03/15 20:46:46	15/03/15 20:54:46	00:07:59	2	100,00



Fonte: Autoras (2016).

A partir dos resultados do Quiz acerca da temática do texto de referência, foi organizada a aula presencial, etapa 2. De início, os estudantes foram divididos em grupos de no máximo quatro componentes, mesclando homens e mulheres de forma aleatória para desfazer as tradicionais *panelas* e permitir que as discussões fossem mais ricas em função das diferentes visões e experiências de cada um. Vasconcelos (1992, p. 6) defendeu que “os educandos devem ter espaço para expressão do que sabem, pensam, sentem, a respeito do objeto de conhecimento”.

Na primeira parte da aula, apresentamos os resultados do Quiz e retomamos as questões para tirar qualquer dúvida dos estudantes. Na sequência, utilizando aproximadamente 15 minutos, realizamos, de maneira expositivo-dialogada, a apresentação de conceitos essenciais sobre o tema em estudo. Logo após a exposição, colocamos novas questões para que os estudantes respondessem

individualmente. O tempo de leitura e resposta de cada questão girou em torno de 3 a 4 minutos. Ao final de cada resposta, verificamos o percentual de acerto delas e procedemos da seguinte forma: nas questões em que os estudantes atingiram mais que 70% de acerto, fazíamos o fechamento do conteúdo e passávamos para a questão seguinte; quando o índice ficou entre 30 e 69%, abríamos as questões para discussão entre os pares por 2 minutos, depois disso, os discentes responderam novamente a mesma questão. Nesta turma, não foram obtidos índices inferiores a 30% de acerto, assim como, após as discussões em grupo, as respostas individuais foram superiores a 70% de acerto. Cabe registrar que as respostas individuais foram capturadas por meio do uso do aplicativo Socrative (aplicativo livre para elaboração e aplicação de questões que permite avaliar a aprendizagem dos estudantes em tempo real, e oportuniza ao professor fazer as adequações necessárias para que os objetivos de compreensão dos conteúdos sejam alcançados). A Figura 3 ilustra as atividades realizadas no momento da aula.

Figura 3 - Atividades em Aula – respostas individuais as questões apresentadas pelo professor e discussão entre pares



Fonte: Autoras (2016).

Estudo de Caso

Ao final da aula, para encerrar as atividades, os estudantes foram incentivados a expressar suas percepções quanto à metodologia utilizada, questões apresentadas, dificuldades e aprendizagem adquirida.

Resultados Obtidos

Em nossa percepção e também a partir dos relatos dos acadêmicos, os ganhos com o uso da metodologia do *Peer Instruction* foram os seguintes:

Maior envolvimento e interesse do estudante com o assunto: a leitura prévia fez com que o estudante tivesse contato com o conteúdo a ser estudado e, de certa maneira, já desse significado para este conhecimento. Para Vasconcelos (1992), trata-se da mobilização para o conhecido, momento em que abre a possibilidade de o sujeito e o objeto realizarem um vínculo. O autor expôs ainda que essa motivação para o conhecimento também é dependente do assunto a ser desenvolvido, da maneira – forma – como é abordado e das relações inter-pessoais entre os envolvidos. Em sala de aula, as questões que foram colocadas e as discussões com os pares estimularam o interesse, pois o estudante passou a sentir-se um sujeito mais ativo em sua própria aprendizagem. Cunha (1998) esclareceu que, para que ocorra a aprendizagem significativa, o estudante precisa interagir de forma ativa na construção do seu conhecimento. As questões contextualizadas fizeram relação entre a teoria e a prática, levando a reflexões mais aprofundadas sobre o tema.

Desenvolvimento das habilidades de comunicação e persuasão: por meio das discussões entre os pares, os estudantes são levados a defender suas respostas sobre as questões, buscando esclarecer as dúvidas dos seus colegas ou fazendo contraponto a opiniões contrárias apresentadas. Vasconcelos (1992) pontuou que, na perspectiva dialética, é necessária a interação entre professor e estudantes e entre estes a fim de haver aprendizagem já que, no dizer de Freire (apud VASCONCELOS, 1992, p. 7) “Ninguém motiva ninguém. Ninguém se motiva sozinho. Os homens se motivam em comunhão mediados pela realidade”.

Maior integração entre os acadêmicos na disciplina: a metodologia propiciou a discussão entre os pares, fazendo com que houvesse maior interação, troca de experiências e conhecimentos entre os estudantes sobre os conteúdos que foram tratados, possibilitando a aprendizagem. Essa abordagem está em consonância com a proposta de Vasconcelos (1992), para o qual a construção do conhecimento pelo estudante se dá por meio das relações com ele e por ele estabelecidas. Este ganho é confirmado no que Vasconcelos (1992) chamou de construção do conhecimento, porque se refere ao momento em que há um desenvolvimento *concreto* do aprendizado por meio de estudo e reflexão individual e coletiva de maneira a tornar-se uma prática significativa.

Além disso, as aulas aconteceram no laboratório de Metodologias Inovadoras, cujo *lay-out* está disposto com mesas circulares que favoreceram atividades em grupo e dois *data-shows* que facilitaram a exposição dos conteúdos e das questões, além de quadros brancos nas paredes utilizados pelo professor e pelos estudantes, para apontamentos importantes, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 - Laboratório de Metodologias Inovadoras



Fonte: Autoras (2016).

Aulas menos monótonas: percebemos que a metodologia deu dinamicidade à aula que não ficou mais centrada somente na exposição do professor, gerando mais interesse e participação dos estudantes. Bezerra (2010) afirmou que a aula centrada no professor refere-se ao ensino reprodutivo, enquanto a aula que focaliza na aprendizagem do estudante é chamada de produtiva.

Melhor apropriação dos conteúdos: dos vinte e um acadêmicos matriculados, vinte foram aprovados e apenas um reprovado, mas por infrequência. Analisando o desempenho individual na disciplina, verificamos como a menor média final 6,18 e a maior 9,57, sendo que a média final da turma foi 7,8. Este índice, em nosso entendimento, é bastante satisfatório, pois demonstra que a maioria dos acadêmicos conseguiu obter um bom desempenho (considerando que a média da Instituição é seis) nas atividades e avaliações propostas, o que nos sugere que a apropriação dos conhecimentos também se deu em igual proporção.

Considerações Finais

Entendemos que a metodologia *Peer Instruction* favoreceu o que Moran (2015) chamou de equilíbrio entre compartilhar e personalizar. Dito de outra maneira, seria o estudante ter a oportunidade de aprendizado de forma individual em seu próprio ritmo

e tempo – personalizada; e também de forma colaborativa, ou seja: por meio da reflexão e discussão por pares.

Neste sentido, pode-se dizer que os resultados foram positivos, pois houve maior integração dos acadêmicos com a disciplina e com os seus colegas de classe. Percebemos que a metodologia propiciou melhor contextualização do conteúdo, por meio das questões operatórias as quais levaram a reflexão e maior relação entre teoria e prática, indo ao encontro do que defenderam Crouch e Mazur (2001). Dessa maneira, nas atividades em sala de aula, o professor deixou de ser o único detentor do conhecimento, uma vez que as discussões entre os pares possibilitaram que o estudante aprendesse com o colega, da mesma forma que ele também pode contribuir com as suas experiências e conhecimentos acerca do assunto. Perrenoud (2000) já sinalizava para a necessidade de apropriação, por parte do professor, de técnicas e metodologias de ensino que promovessem discussões em grupo e debates, uma vez que em sala de aula temos estudantes com diferentes perfis, níveis de desenvolvimento e maneiras de aprender diferenciadas, facilitando assim a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo a partir das contribuições dos seus pares e não apenas do professor.

Quanto à atuação como docentes, percebemos que a metodologia exigiu uma revisão de atitudes e habilidades. Atitudes no sentido de colocarmo-nos como facilitadores do processo de aprendizagem dos nossos estudantes, exigindo de nós a revisão, o questionamento e a mudança de nossas concepções sobre a maneira como ensinamos e as metodologias de aula que adotamos. Nosso exercício foi ao encontro do que colocou Masetto (2003), quando afirmou que o ensino superior exige que os professores passem de especialistas de determinado conteúdo para mediadores da aprendizagem. Foi preciso desenvolver novas habilidades como, por exemplo, elaborar questões operatórias, organizar roteiros de aula, aprender a dominar as etapas do processo da metodologia, saber utilizar o aplicativo *socratico*. Da mesma forma, tivemos que motivar os estudantes para o protagonismo exigido pelo *Peer Instruction*, uma vez que grande parte deles ainda está acostumada ao modelo tradicional de ensino no qual o *bom* professor é aquele que sabe *dar* aula.

Como limitação deste estudo, podemos apontar o fato de que não foram todas as aulas do semestre na disciplina realizadas por meio da metodologia *Peer Instruction*. Também o fato de a avaliação do processo de aprendizagem ter-se dado de maneira bastante subjetiva o que pode, de certa forma, não mensurar devidamente

o ganho no processo de ensino aprendido dos acadêmicos. Sugerimos que outras experiências sejam promovidas, como disciplinas integralmente lecionadas por meio dessa metodologia, como também organizados instrumentos para avaliar o conhecimento do estudante acerca do conteúdo proposto no início da disciplina e replicados ao final a fim de verificarmos o ganho em termos de aprendizado.

Referências

- ABREU, C. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 8. Ed. São Paulo: MG editora Associados, 1990. 130p.
- ALVES-MAZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F.O. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.O. **Os métodos nas Ciências Naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson.1999, p.147-163.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In. ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L. P.. **Processos de ensinagem na universidade**. 5. Ed.Joinville: Univille, 2005.
- BASTOS, C. C. Metodologias ativas. **Educação e Medicina**. 24 de fevereiro de 2006. Disponível em:
<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html> .
Acesso em: 09 abril 2016.
- 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, jan./jun. 2011
- CROUCH, C.H.; MAZUR, E. Peer Instruction: ten years of experience and results, **American Association of Physics Teachers**, Am. J. Phys, v. 69, n. 9, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário: na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Ed., 1998. 118 p.
- KOEHTLER, S.M.F. et al. Inovação didática - projeto de reflexões e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com "peer instruction", Janus, Lorena, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012. Disponível em:
<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/view/582/412>. Acessado em: 8 abr 2015.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. 279p.

SOCRATIVE. www.socrative.com. Acesso em fevereiro de 2015.

VALENTE, J. A.. Blended learnig e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n.4, p. 79-97, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83. Abril de 1992.

Dados para contato:

Autor: Elenice P. Juliani Engel

E-mail: elenice@unescc.net

PERFIL DE DESCARTE DE ÓLEO DE COZINHA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SITUADAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

Transdisciplinaridade e ecoformação

Eduardo Aquini¹; Isonel Maria Comelli Pavei¹; Douglas Bardini Silveira¹

¹ Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: O objetivo deste trabalho visou estabelecer um perfil do uso e descarte de óleo vegetal, um potencial contaminante ambiental, utilizado para o preparo de alimentos em Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Tubarão, SC. Foram aplicados questionários aos manipuladores de alimentos de 8 escolas durante o primeiro semestre de 2015. Os resultados demonstraram que aproximadamente 50% do óleo utilizado semanalmente é descartado, sendo que 37,5% dos manipuladores entrevistados usualmente despejam o óleo utilizado em ralos e 12,5% diretamente em quintais ou terrenos próximos ao local de preparo dos alimentos. Uma forte associação estatística entre grau de escolaridade e conhecimento dos potenciais danos causados ao ambiente foi observada. O presente estudo poderá embasar ações públicas quanto ao descarte adequado do óleo de cozinha e projetos de Educação Ambiental nas Escolas da Rede Pública de Educação, bem como a todo contexto social do município de Tubarão.

Palavras-chave: Óleo vegetal. Descarte. Educação ambiental. Escolas.

Introdução

A problemática da sustentabilidade assume, neste século, um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram. O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto provocado pelo homem sobre o meio ambiente tem comprovado consequências cada vez mais complexas.

Atualmente, a relação entre meio ambiente e educação social assume um papel cada vez mais desafiador, requerendo a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos dada a intensificação contínua da degradação e riscos ambientais. A questão ambiental é identificada oficialmente na segunda metade do século XX e relatada em sua gênese a partir da eclosão da Revolução Industrial no século XVIII, decorrente do aumento da atividade antrópica em proporções exponenciais.

A geração de riquezas resultante de tal revolução propiciou o amadurecimento do capitalismo comercial, o qual passou a ser associado ao desenvolvimento da técnica e à uma nova forma de acumulação do capital (DAJOZ, 2005). A alteração da forma de acumulação de conhecimento, as transformações no meio de produção e a compartimentalização do saber encadeados fizeram com que se operasse uma profunda transformação no Meio, resultado da saturação decorrente da apropriação de ecossistemas fechados para a exsudação de produtos e subprodutos do manufaturamento industrial e da consequente quebra da homeostasia (DAJOZ, 2005; DONAIRE, 1999).

Nestes termos, a atual crise ambiental pode ser entendida como a crise de uma lógica de produção, a constatação concreta de que a lógica de transformação de recursos da natureza em objetos de consumo está levando a sociedade à autodestruição. Com tal comportamento, o ser humano está se transformando cada vez mais no principal causador de uma mudança ecológica, tanto em níveis globais quanto locais, mudanças tais que acarretam perigo à sua própria existência e, em particular, a das gerações futuras (GOMEZ et al, 2013).

Contudo, ações mitigadoras vêm tomando força diante do prognóstico alarmista formado ao longo das últimas duas décadas, com a criação de programas e órgãos governamentais voltados para o aspecto ambiental autossustentável, tornando o ambiente um bem público e delegável (DONAIRE, 1999; GALDINO et al, 2002).

Apesar dos esforços dirigidos para a normatização e fiscalização da exploração de bens naturais por órgãos competentes, ainda não há legislação específica para o manuseio e descarte do óleo residual vegetal utilizado em larga escala em empresas alimentícias para o processamento de diferentes categorias de alimentos, bem como para o óleo utilizado em cozinhas domiciliares, lanchonetes e cantinas para o mesmo fim.

As iniciativas estaduais e municipais apontam para variadas direções, indo desde a determinação de que o Estado apoie e estimule, com incentivos fiscais e linhas de crédito, as atividades econômicas decorrentes da coleta e da reciclagem de óleo e gorduras de uso alimentar - como é o caso da Lei Nº12.047/2005 do Estado de São Paulo - até a criação de centrais de coleta de óleo de cozinha, como no projeto de Lei Nº331/07 do Estado de Mato Grosso, ou, ainda, tratando do assunto sob o amplo ponto de vista da Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, como no projeto de Lei Nº1290/2007 do município do Rio de Janeiro-RJ.

Vale ressaltar que políticas públicas quanto à temática do descarte do óleo mostram-se essenciais para a efetiva gestão ambiental regional, uma vez que o óleo vegetal residual utilizado no preparo de alimentos, atualmente, é um dos principais contaminantes orgânicos despejados em corpos hídricos e efluentes circundantes de perímetros urbanos (GOMEZ et al, 2013; MORETTO, 1998; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004; ZINC et al, 2004).

Gorduras são quimicamente conhecidas como lipídios e sua definição está baseada em sua solubilidade e viscosidade. Os lipídios são pouco solúveis em água e solúveis em solventes orgânicos, como no clorofórmio, benzeno e acetona. O óleo vegetal é uma mistura de ácidos graxos – grupamentos de carboxila na extremidade polar e uma cadeia de hidrocarbonetos na calda apolar, unidos por uma molécula de glicerol. O termo *óleo* refere-se a uma classe de substâncias lipídicas que, caracterizada por convenção, deve apresentar-se no estado líquido e viscoso nas condições ambientes de temperatura e pressão ao nível do mar (CANPBELL, 2000; GUTIERRES & SILVA, 1993; MORRISON; BOYD, 1981).

A diferença entre óleos (líquidos) e gorduras (sólidos), à temperatura ambiente, reside na proporção de grupos acila saturados e insaturados presentes nos triglicerídeos; é importante caracterizar que o óleo de soja comercial tem uma composição média centrada em cinco ácidos graxos principais: palmítico (15:0), esteárico (18:0), oleico (18:1), linoleico (18:2) e linolênico (18:3) (CORREIA; BISCONTTINI, 2003; GUTIERRES & SILVA, 1993; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004). Estes ácidos graxos, cuja proporção relativa é mantida constante após a reação de transesterificação, compõem mais de 95% do teor de ácidos graxos do óleo e tal característica é relativamente constante para a grande maioria dos óleos comerciais disponíveis no mercado (CORREIA; BISCONTTINI, 2003; MORETTO, 1998).

A literatura científica está repleta de estudos que defendem a impropriedade do processamento de alimentos em óleos e gorduras aquecidas. Já está bem estabelecido que o aquecimento descontrolado de gorduras pode acarretar na formação de compostos com propriedades antinutricionais, entre eles, inibidores enzimáticos, destruidores de vitaminas, produtos de oxidação de lipídios, irritantes gastrointestinais e agentes mutagênicos ou carcinogênicos (MORETTO, 1998; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004).

O óleo vegetal, quando descartado em efluentes de esgoto urbano, pode chegar com facilidade à corpos hídricos subjacentes e ao oceano (SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004; ZINC et al, 2004). Com sua estrutura lipídica de natureza hidrofóbica e sua densidade inferior à da água, o óleo de cozinha desenvolve uma barreira superficial que impede a passagem de radiação solar e oxigênio, comprometendo toda a cadeia trófica normal subsequente, aumentando os níveis de oxidação orgânica, DBO (Demanda Bioquímica de Oxigênio) e DQO (Demanda Química de Oxigênio) (PUPIN et al, 2000; CORREIA; BISCONTTINI, 2003; MORETTO, 1998; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004), além de possibilitar a geração de metano (CH₄) através de anaerobiose de microrganismos fermentadores (PUPIN et al, 2000).

Além de gerar graves problemas de higiene e mau cheiro, a presença de óleos e gorduras na rede de esgoto, causa o entupimento, bem como o mau funcionamento das estações de tratamento. Para retirar o óleo e desentupir são empregados produtos químicos altamente tóxicos, o que acaba criando uma cadeia perniciosa, além de causar danos irreparáveis ao meio ambiente constitui uma prática ilegal punível por lei (MORETTO, 1998; ZINC et al, 2000).

Alguns métodos alternativos de descarte de óleo vegetal vêm sendo empregados em algumas regiões do Brasil, como a produção do biodiesel - um combustível orgânico composto de mono-alkilésteres de ácidos graxos de cadeia longa, derivados de óleos vegetais ou de gorduras animais, a partir de óleo comestível usado, projeto desenvolvido pelo COPPE (Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) (CAMPBELL, 2000; MORETTO, 1998) ou a produção de sais de ácido carboxílico pelo processo de saponificação para uso como sabão caseiro, processo comumente utilizado em regiões não-urbanas (CAMPBELL, 2000).

Entretanto, segundo empresas que realizam a coleta e processamento de óleo de cozinha oriundo de estabelecimentos industriais, de prestação de serviços e domiciliares, o preço pago pelo óleo de cozinha usado pelas indústrias de reciclagem, não mais que R\$ 0,04 o quilo, não é atraente e a armazenagem do líquido significa um trabalho a mais para o empresário e para a dona de casa. Neste sentido, a questão se resume na conscientização de comerciantes e da população em geral da importância em preservar o meio ambiente (ZUCATTO; WELLE; SILVA, 2013). Neste

contexto, a educação formal assume um espaço fundamental para o desenvolvimento de valores e atitudes relacionadas à sustentabilidade ecológica e social (LIMA, 2014).

Considerando tais prerrogativas, o presente trabalho objetivou investigar os hábitos de uso e descarte do óleo de cozinha utilizado por manipuladores de alimentos de cantinas de Escolas da Rede de Educação Pública Estadual situadas no município de Tubarão, SC.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo utilizou um questionário objetivo aplicado durante o primeiro semestre letivo de 2015 a manipuladores de alimento responsáveis pelas cantinas de 8 Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação, situadas no perímetro urbano do município de Tubarão, SC.

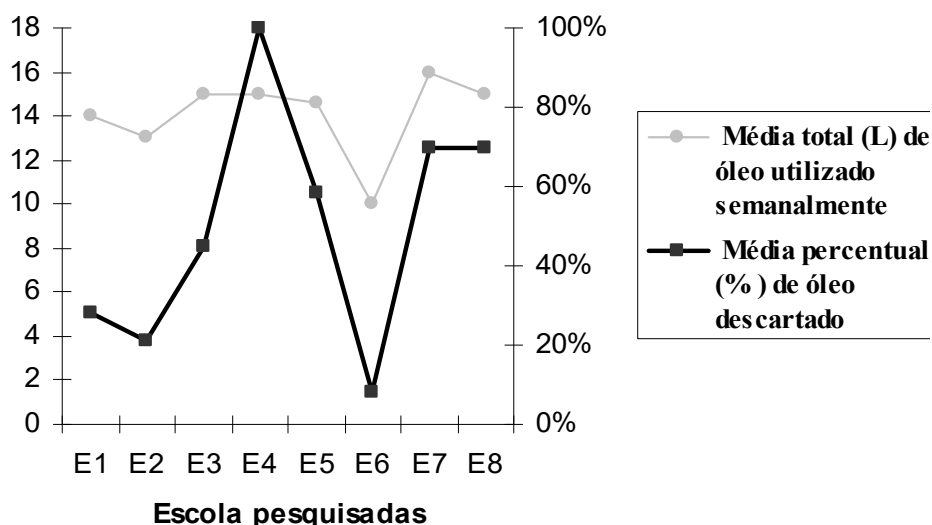
Dentre as questões apresentadas, estimou-se a quantidade média semanal em litros de óleo vegetal destinado ao preparo de alimentos, a quantidade de óleo descartada, o meio de descarte usualmente destinado, o grau de instrução do manipulador responsável e o grau de conhecimento acerca dos problemas de sustentabilidade e dos danos ambientais potenciais ocasionados pelo descarte do óleo vegetal usado no ambiente.

Os dados obtidos foram expressos em média e números percentuais totais. Para estudo de associação estatística entre as variáveis foi realizado o cálculo do Coeficiente de Contingência (C) através do programa de análises estatísticas *Biostat* 5.3.

Resultados e Discussão

Conforme os dados obtidos durante arguição dos manipuladores, constatou-se que a média aritmética de óleo vegetal utilizado é de 14,45 L semanais nas 8 cantinas das Escolas pesquisadas (dados apresentados no gráfico 1).

Gráfico 1 - Relação entre média total expressa em litros (L) de óleo vegetal, utilizado e média percentual (%) de óleo vegetal descartado (L) semanalmente nas cantinas das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica no primeiro semestre de 2015.



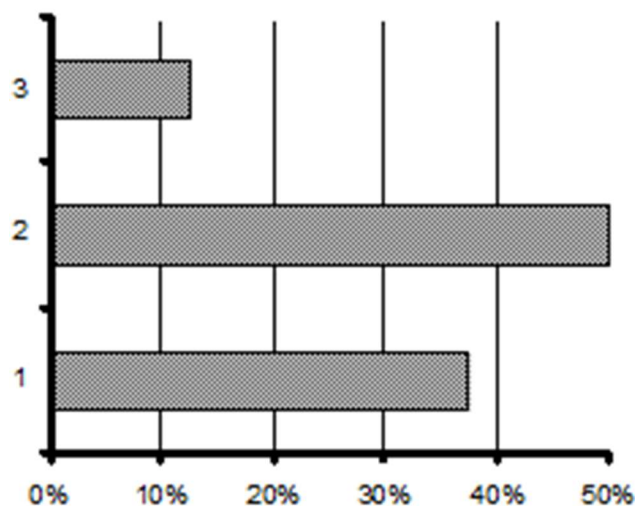
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A porcentagem de descarte do óleo utilizado mostrou-se variável entre as Escolas analisadas, havendo remanejamento usual do óleo no preparo posterior de alimentos. Dentre os métodos de descarte do óleo apurados, ocorreu a prevalência da utilização como matéria-prima para o preparo de sabão caseiro, usualmente nas próprias instalações das cantinas (Gráfico 2). Tal fato, como ressaltado na literatura, deriva do hábito do remanejamento de gorduras em domicílios fora do perímetro urbano como alternativa ao descarte em efluentes não tratados (MORETTO, 1998).

Nenhum dos manipuladores entrevistados alegou descartar o óleo utilizado em lixo comum ou reciclável, fato devido à falta de políticas públicas municipais tanto quanto à coleta e metodologias próprias de descarte de resíduos industriais e domiciliares de óleo vegetal, como quanto à coleta e reutilização de lixo orgânico em geral.

Dos entrevistados, 37,5% relataram que frequentemente despejam o óleo recém utilizado diretamente nos ralos de pias das cantinas, com o único receio de entupimento das caixas de gorduras relacionadas ao encanamento. Outros 12,5% afirmaram descartar o óleo diretamente sobre o solo, em quintais ou espaços reservados para esse fim, ocasionando mau cheiro e recorrente fonte potencial de vetores de patógenos atraídos pela oferta de matéria orgânica (DONAIRE, 1999) (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Métodos de descarte de óleo vegetal empregados pelos manipuladores responsáveis pelas cantinas das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica pesquisadas no primeiro semestre de 2015.

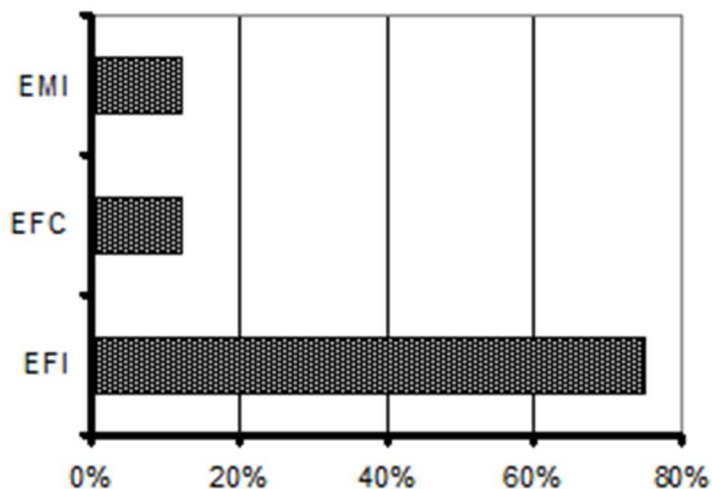


¹Descarte pelo ralo de pias; ²Reaproveitamento para a produção de sabão caseiro; ³Descarte em quintais ou terrenos.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O grau de escolaridade dos manipuladores de alimento revelou-se baixo, sendo maioria (75%) sequer ter concluído o Ensino Fundamental (Gráfico 3). Em paralelo, como mostra o gráfico 4, o mesmo percentual (75%) afirmou desconhecer os danos causados pelo descarte de óleo vegetal no ambiente e de maneira geral não mostraram noções de Educação Ambiental acuradas, como conhecimento de técnicas e maneiras eficientes de economia de energia. Somente 25% dos manipuladores entrevistados indicou compreender qualquer efeito nocivo do despejo de óleo vegetal usado no ambiente, e, congruentemente, tais afirmações foram obtidas dos manipuladores com maior grau de escolaridade. De fato, uma forte associação estatística foi observada entre maiores graus de escolaridade e noções do efeito deletério do óleo vegetal sobre o ambiente ($C > 0,8$).

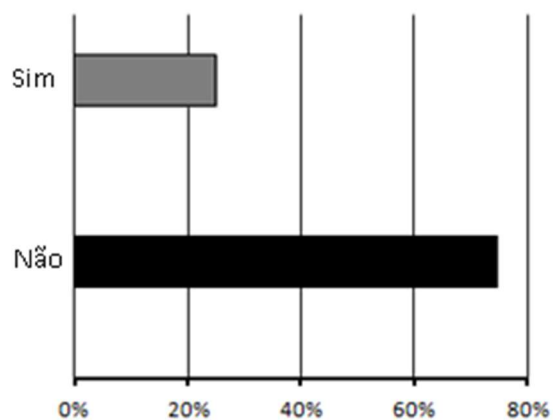
Gráfico 3 - Grau de escolaridade dos manipuladores de alimento das cantinas das Escolas pesquisadas no mesmo período.



EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 4 - Resposta a questionamento acerca do conhecimento dos prejuízos ambientais causados pelo óleo de cozinha



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Considerações finais

O presente estudo indicou a utilização de meios impactantes de descarte do óleo vegetal por parte dos manipuladores das Escolas analisadas e sua relação com a falta de informações acerca desta prática. Este resultado aponta falhas no processo de gestão ambiental das cantinas escolares e formação dos manipuladores – prováveis reflexos da falta de um programa de ação pública quanto à Educação

Ambiental e logística e incentivo à coleta e armazenamento adequados do óleo de cozinha utilizado.

O perfil de utilização e descarte de óleo de cozinha observado pode ser tomado como uma estimativa não oficial dos hábitos domiciliares de sustentabilidade e ecoformação da comunidade tubaronense. Tais constatações podem servir como ponto inicial para o fomento de ações compensatórias e programas de intervenção em Educação e Conscientização Ambiental, tanto para os profissionais envolvidos no funcionamento das cantinas das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica, quanto para o corpo estudantil, pais, professores e todo o contexto social do município de Tubarão.

Referências

CAMPBELL, Mary K. **Bioquímica**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 240p.

CORREIA, Roberta; BISCONTINI, Telma. Desalting and cooking effects on chemical composition and fatty acid profile of charqui and jerked beef. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 23, n. 1, 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-20612003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2016.

DAJOZ , Roger. **Princípios de ecologia**, 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, 345 p.

DONAIRE, Dalton. **Gestão Ambiental na Empresa**. 2 ed, São Paulo: Atlas, 1999, 128 p.

GALDINO, Carlos Alberto; SANTOS, Esmeraldo. Macedo Dos; PINHEIRO, José; MARQUES JR., Sérgio, RAMOS, Rubens Barreto. Passivo ambiental das organizações: uma abordagem teórica sobre avaliação de custos e danos ambientais no setor de exploração de petróleo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 22, 2002, Curitiba. **Anais Eletrônicos ...** Curitiba, ENGEP, ABPRO, 2002. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002_TR100_1263.pdf>

GUTIERREZ, L. E.; SILVA, R.C.M. da. Composição em ácidos graxos de melão de cana-de-açúcar e de leveduras. **Scientia Agricola**, Piracicaba, v. 50, n. 3, dez. 1993 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-90161993000300022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2015.

LIMA, W. Aprendizagem e Educação Social: um desafio aos conceitos. Fórum Crpítico da Educação: **Revista ISEP/Programa de Mestrado em Ciências pedagógicas**, v.3, n.3, out. 2004.

MORETTO, Eliane. **Tecnologia de óleos e gorduras vegetais na indústria de alimentos**. São Paulo. Livraria Varela, 1998

MORRISON, R.T.; BOYD, R.N. **Química Orgânica**. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. 1498p.

PUPIN, Antonio Marcos et al. Lipídios totais e ácidos graxos em linhagens de *Metarhizium anisopliae*. **Brazilian Journal of Microbiology**. São Paulo, v. 31, n. 2, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-83822000000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2015.

SANIBAL, Elaine Abrão Assef; MANCINI FILHO, Jorge. Perfil de ácidos graxos trans de óleo e gordura hidrogenada de soja no processo de fritura. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, Campinas, v. 24, n. 1, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-20612004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out 2015.

ZINK, Klaus-Gerhard et al. Organic matter composition in the sediment of three Brazilian coastal lagoons: district of Macaé, Rio de Janeiro (Brazil). **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 76, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out 2015.

ZUCATTO, L. C.; WELLE, I.; SILVA, T. N. **Revista de Administração de Empresas**. v. 53, n. 5, p. 442-453, set/out. 2013.

Dados para contato:

Autor: Douglas Bardini

E-mail: douglas_bardini@hotmail.com

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: POSSIBILIDADES E LIMITES

Transdisciplinaridade e ecoformação

Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop¹

1. UNIVALI - SC

Resumo: Esta pesquisa buscou responder a seguinte questão problema: Quais as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo presentes nas falas de professores de Escolas Criativas? Delimitou-se o seguinte objetivo geral: analisar as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo presentes nas falas de professores de Escolas Criativas. É uma pesquisa de abordagem qualitativa. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas com membros fundadores da Rede Internacional de Escolas Criativas e com professores que integram Escolas Criativas. O tratamento do dados deu-se por meio da Investigação Narrativa. Os autores utilizados para o presente estudo foram: Moraes (2010), Morin (2001), Zwierewicz e Torre (2009). Os dados demonstraram que os limitadores não impedem que práticas criativas sejam realizadas e estimuladas. A pesquisa propõe que para potencializar práticas docentes criativas é preciso investir em formação docente que considere as implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas de tais práticas.

Palavras-chave: Escolas criativas. Práticas docentes. Complexidade.

Introdução

Demandas educacionais atuais apontam para outros caminhos acerca de metodologias aplicadas desde a Educação Infantil até o ensino Superior. A consideração dos contextos de atuação de professores e estudantes ganha destaque assim como as expectativas em torno do que se deve ensinar e o que realmente se deve aprender para que os indivíduos possam atuar na sociedade de forma plena, consciente, engajada e responsável.

Colocar o discente no centro do processo e considerá-lo como agente social ativo, criativo e transformador é o objetivo de tais vias e aportes metodológicos de ensino. A escola, assim como a sociedade, passa por um período de transição, de modificação em que alunos e professores são atores e co-responsáveis por conduzir de maneira eficiente os caminhos a serem trilhados em um mundo de emergências sociais e ambientais latentes. Ao se sentirem responsáveis e fazendo parte das

mudanças e das transformações que a humanidade vem passando, a escola, os professores, os alunos e toda a comunidade escolar assumem uma posição ativa diante dos problemas e dos percalços, envolvendo-se e prospectando ações, desconstruindo posições passivas e resignadas. Dessa forma, os seguintes autores darão suporte para a presente pesquisa: Moraes (2010), Morin (2001) e Zwierewicz e Torre (2009).

Conceitos como a complexidade, a transdisciplinaridade e a criatividade começam a aparecer em currículos e metodologias. Tendo como base tais conceitos a presente pesquisa delineou a seguinte questão problema: Quais as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo presentes nas falas de professores de Escolas Criativas? E, como objetivo geral, analisar as possibilidades e os limites de um fazer pedagógico com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo presentes nas falas de professores de Escolas Criativas. O interesse por práticas inovadoras e diferenciadas parte de inquietações vivenciadas na prática pedagógica da pesquisadora e que, por meio do livro *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*, dos professores Saturnino de La Torre e Marlene Zwierewicz, vislumbrou-se as Escolas Criativas e a Rede Internacional de Escolas Criativas como uma possibilidade de tornar tal inquietação objeto de pesquisa.

Apontamos, com nossa pesquisa, algo a mais que não despreze totalmente o modo de pensar racional, os conteúdos a serem transmitidos e ensinados, mas que acrescente outra face por onde o conhecimento e o desenvolvimento do ser humano também se dão. Morin (2001) não descarta de maneira nenhuma a fantasia e o imaginário no desenvolvimento do ser humano.

Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque na Investigação Narrativa. Considerando as mudanças do fazer pedagógico que a revisão bibliográfica permitiu vislumbrar - em que escolas estão buscando práticas que se embasam em outros referenciais teóricos e metodológicos -, a presente pesquisa pretendeu analisar o que os professores apontam em suas falas como possibilidades e como limites de práticas pedagógicas embasadas nos conceitos que sustentam a proposta do projeto Escolas Criativas e da Rede Internacional de Escolas Criativas.

Utilizamos a entrevista semiestruturada e os sujeitos entrevistados foram: dois representantes no Brasil e membros fundadores da RIEC com o objetivo de coletar dados sobre o histórico do projeto; sete professores que atuam em Escolas Criativas com o objetivo de investigar, em suas falas, quais os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica com enfoque complexo, transdisciplinar e criativo.

Ouvindo os professores relatarem suas práticas, dá-se a chance a eles de redimensionarem e de reestruturarem seus saberes e seus fazeres. Percebemos, assim, que suas falas são impregnadas por suas práticas, porém observamos, a vontade que possuem por teorizá-las, mostrá-las, narrá-las e compartilhar aquilo que sabem, fazem, pensam que sabem. Demonstraram, em suas falas também, um querer aprender constante. É narrando que se constitui, basicamente, a prática, pois, ao iniciar uma aula, ao se introduzir um conteúdo, ao citar um exemplo, o professor narra, conta, reconta.

Para uma investigação com objetivo de pesquisar práticas pedagógicas diferenciadas com enfoque em referenciais teóricos e epistemológicos que rompem com o paradigma tradicional, buscamos trazer, nesta pesquisa, uma metodologia que se alinhasse aos princípios epistemológicos da transdisciplinaridade e da complexidade. Para isso, esta pesquisa buscou, em Bruner, (1997) e Bolívar (2002), fundamentos metodológicos, os quais se articulam e se entrelaçam em proposições teórico-práticas do fazer científico, bases para transitar em marcos epistemológicos diferentes do positivista, ou até mesmo do crítico. Os relatos orais das entrevistas focalizadas foram transcritos e foram analisados à luz da Investigação Narrativa.

A base da investigação narrativa parte do pressuposto de que a linguagem é mediadora da ação, ou seja, a narrativa é a estrutura principal da maneira como os seres humanos constroem sentido. O transcorrer da vida e a identidade construída do “si mesmo” (a identidade pessoal) são vividos como uma narração. Para Bolívar e Domingo (2006):

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o

proposiciones abstratas, como hace el razonamiento lógico-formal. (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 4).³⁹

Uma primeira característica da narrativa para Bruner (1997) seria a sequencialidade - que é a maneira singular que cada narrativa ordena e apresenta os fatos e os personagens. A segunda característica, também segundo Bruner (1997), seria que a narrativa pode ser verídica ou fictícia sem que haja algum tipo de perda em relação ao alcance da história. O autor completa afirmando que “[...] a sequência de duas sentenças, e não a verdade ou falsidade de qualquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral ou enredo” (BRUNER, 1997, p. 47). Ou seja, a maneira como a narrativa será captada depende dessa sequencialidade singular que se torna fundamental para a significância da história.

As Escolas Criativas e a RIEC fundam-se em bases teóricas que, de certa forma, rompem ou criticam o modelo tradicional de educação, propondo outras vias e novas metodologias para uma prática pedagógica mais aberta, transdisciplinar criativa e complexa.

Resultados e Discussão

As entrevistas tiveram um caráter focalizado, como uma conversa e, assim, das narrativas extraídas dessas entrevistas, analisamos as possibilidades e os limites que os professores apontaram referentes às práticas com enfoque criativo. Entrevistamos nove sujeitos dentre membros fundadores da RIEC e professores que integram Escolas Criativas. Desse recorte, destacamos as possibilidades levantadas pelos professores:

Eu não considero, se eu partir do princípio de vontade, de se trabalhar com aquilo que se tem, isso não se torna empecilho de maneira alguma, na verdade, às vezes, até busca melhorar talvez essa barreira. Dependendo da maneira como você vai levar essa atividade, pode estar ajudando a escola. (Professora Maria)

39-“A narrativa expressa a dimensão emotiva da experiência da complexidade, das relações a da singularidade de cada ação, frente às deficiências de um modo atomista e formalista de decompor ações em um conjunto de variáveis discretas. Como modo de conhecimento, o relato capta a riqueza e os detalhes dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos), que não podem ser expressos em definições, declarações factuais ou proposições abstratas, assim como faz o raciocínio lógico-formal.” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 4, tradução nossa).

Podemos salientar na fala da professora Maria algo que ficou claro em relação aos demais relatos dos professores entrevistados: seus fazeres pedagógicos com enfoque criativo realizam-se a partir de suas iniciativas próprias e sempre lidando com aquilo que se tem. Acreditamos que isso se deva, em especial, por tratarem-se de professores de escolas públicas, ou seja, um contexto historicamente marcado por falta de valorização, recursos e iniciativas inovadoras.

A compreensão de toda a complexidade técnica, científica e humana que permeia as instituições escolares, aqui as escolas públicas, talvez seja o gatilho para que professores busquem mudanças em suas práticas pedagógicas com o objetivo de transgredirem pensamentos deterministas do tipo: “escola pública é ruim”, “inovação educacional depende de recursos e aparatos tecnológicos”, “nunca vai mudar, sempre foi assim”, etc. “A boa vontade de se trabalhar com aquilo que se tem”, fragmento da fala anterior da professora Maria, não significa resignar-se e aceitar imposições ou o fracasso dos pensamentos deterministas, mas sim buscar o novo, mover-se, desacomodar-se, inovar.

A medida que narravam e reconfiguravam suas práticas, os professores destacaram que apenas sua boa vontade, sua iniciativa, não bastavam para seguir afirmando suas práticas pedagógicas com enfoque criativo. Esse tipo de ação só se sobressai mediante a troca, a partilha de saberes e ação coletiva docente, como destaca a professora Ana no excerto a seguir:

Tem muita possibilidade. Eu acho assim, que podes enriquecer. A gente teve uma troca de experiências agora com os professores, não faz um mês. A escola proporcionou, então que a gente trocasse as experiências inovadoras, todos os professores da escola. Foi riquíssimo, eu acho que é uma coisa que contamina, um alimenta o outro. (Professora Ana)

A riqueza do encontro proporcionado pela escola para que os professores trocassem suas experiências bem sucedidas, seus saberes, ganha destaque na fala da professora, pois foi um aspecto também realçado pelos demais professores entrevistados: a partilha, a troca, o “um alimenta o outro”, como a própria professora definiu esse processo, visto que “[...] a experiência de cada um é, também, sempre a experiência dos outros e, em consequência, a educação deve promover a inteligência geral e complexa, capaz de perceber o todo multidimensional para nele compreender o sentido e a qualidade do parcial” (GOERGEN, 2006, p. 112).

A prática pedagógica com enfoque criativo possibilita, segundo as falas das professoras, a valorização do outro nas ações realizadas em sala, na escola, na interação com os alunos, com outros professores, com a comunidade escolar. Percebemos isso em todas as falas coletadas: o “outro”, “ajudar o outro”. Acreditamos, junto a Pimenta (2012, p. 22), que “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

As possibilidades de práticas pedagógicas com enfoque criativo possibilitam a compreensão do outro nos processos educativos assim como a partilha de saberes. Destacamos, assim, um aspecto relevante na fala da professora Júlia, que, além da partilha de saberes, problematiza informações que constituem a prática pedagógica dos professores na medida em que compreendem seus contextos de atuação e os reelaboram para melhor conduzirem suas práticas. Podemos sinalizar elementos da ecoformação, ou seja, a interação do docente com seu entorno social e humano, considerando sempre a relação natureza, sociedade e indivíduo (ZWIEREWICZ; TORRE, 2009).

Compartilhar com os professores esse tipo de informação: o porquê do município, até onde a gente pode chegar, coisas que a gente mora aqui e nem sabia que tinha. A gente conhecer mesmo de onde a gente vem, onde a gente está pisando. Com os projetos a gente pode sugar, vou usar bem essa palavra, bastante coisas das professoras. (Professora Júlia)

Quando a escola abre-se e insere-se no contexto social e cultural dos alunos e professores e não à parte dele, há possibilidades para práticas pedagógicas com enfoque criativo, como bem destaca a professora Mara em seu relato a seguir:

Eu acho que com essa ligação entre as escolas. Porque cada escola tem a sua realidade mas isso não quer dizer que eu tenho que estar fora da realidade da escola do meu vizinho. Eu posso simplesmente não usar o que ele está usando mas, se a gente troca informações, eu posso usar de uma forma diferente. (Professora Mara)

Dentre os membros fundadores da RIEC entrevistados, destacamos, de suas falas, as possibilidades de práticas com enfoque criativo.

O que é possível a partir do que os professores estão fazendo.

Ajuda a construir um caminho.

O projetos criativos ecoformadores são uma referência e não um modelo.

(Professora Marlene Zwierwicz)

Aproximação entre escola e Universidade.

Rever currículos, formação docente e visão de escola.

Trocas de experiências entre escolas (valorização dos processos).

A comunidade percebe a escola como um espaço de ecoformação.

Valorização e identificação de experiências na Escola Pública.

(Professora Vera Lúcia Souza e Silva)

O que os membros fundadores da RIEC destacam como possibilidade implica muito mais na formação de professores. A perspectiva dos membros fundadores, os quais também são formadores docentes e atuam diretamente com os professores de Escolas Criativas, demonstra possibilidades de prática pedagógicas com enfoque criativo na visão do formador.

Os professores entrevistados que atuam em Escolas Criativas sinalizaram as possibilidades de tais práticas na perspectiva da ação pedagógica docente. Dentre as falas apresentadas, tanto dos professores quanto dos membros fundadores, percebemos que as possibilidades de práticas com enfoque criativo são amplas e já se mostram em efetiva realização por parte dos professores. Destacamos, ainda, a potencialidade que tais práticas abrem para o aprofundamento teórico em relação aos conceitos que embasam tais práticas, para permitir que essas práticas sigam respaldadas teórica e metodologicamente.

Os limites foram apontados, e os professores entrevistados enfatizaram, em suas narrativas, que tais limites não impedem que práticas com enfoque criativo sejam inseridas nos contextos e nos processos educacionais e escolares. Podemos destacar a vontade de inovar por parte desses professores, uma vontade de, mesmo com dificuldades, realizar aquilo que acreditam ou dizem acreditar ser uma prática mais aberta, inovadora e criativa. Os professores, mesmo afirmando que os limites não impedem práticas criativas, pontuaram de forma contundente aquilo que consideram barreiras e limites para uma realização plena de tais práticas.

A primeira coisa na questão dos limites é a aceitabilidade, a abertura ao novo. E a gente sabe que nem toda escola é aberta a isso porque bagunça tudo, querendo ou não, para alguns isso é trabalho, que movimenta a rotina, então é um limite. Mas eu acho que o limite maior de todos é o professor se aventurar a fazer isso. Então a primeira barreira surge dali, do profissional, de ele se dispor a fazer o novo, porque dá trabalho e nem sempre dá certo. (Professora Maria)

A fala da professora Maria destaca um aspecto que podemos considerar tanto como possibilidade quanto limite: a postura docente. O envolvimento do professor, a abertura ou não ao novo, a iniciativa em romper práticas engessadas e partir para desafios depende apenas do professor “se dispor a fazer o novo.” A professora Maria destaca atitude resistente do professor ao novo como um limite para práticas pedagógicas com enfoque criativo. Contudo, de maneira nenhuma pretendemos aqui culpar o professor, pois temos plena consciência de que, muitas vezes, os contextos educacionais em que atua fazem com que o professor assuma posturas equivocadas e a “[...] formação envolve um duplo processo: o da autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam” (PIMENTA, 2012, p. 33).

Acreditamos que a reelaboração constante da prática nos contextos escolares pode transformar uma prática docente resistente ao novo em uma prática docente criativa na medida em que, como sinalizaram os professores desta pesquisa, o professor sinta-se acolhido, em um ambiente de troca e partilha de saberes permanente e estimulado, em que as escolas percebam-se em suas identidades próprias, porém troquem e compartilhem experiências.

A partilha e a troca de experiências aparecem pontuadas pelos professores como um limite se ela não ocorre de forma plena. Um aspecto que impede e limita a partilha e a troca, como sinaliza a professora Ana em seu relato a seguir, é a estrutura política voltada a essas ações.

Os limites são essas questões que para tu cresceres precisas também do outro, precisas partilhar. Então é a questão de estrutura mesmo, as políticas, a estrutura do teu trabalho que está ligada a questões políticas, então é isso também que barra. Não tem o que te segure de possibilidades, só que tu podes crescer muito mais se tivesse uma estrutura, uma política voltada, tempo de troca. (Professora Ana)

Além de uma estrutura política voltada à partilha e à troca de experiências docentes, apontada como um limitador para práticas pedagógicas com enfoque criativo, os professores destacaram, como aparece na fala anterior da professora Ana, o tempo.

A professora Ana destacou em seu relato o tempo disponível para as trocas de experiências que a estrutura política não permite. Já a professora Sônia destaca, em

seu relato a seguir, o tempo para planejar, tempo para fundamentar os projetos realizados.

Tempo. Falta tempo, para planejar com outros professores. É questão mesmo de grade horária, do tempo de estar em sala de aula, prova para corrigir, burocracia também é uma coisa que impede muito. Tem que, às vezes, fazer um projeto para daí poder trabalhar. Esse tempo para fundamentar, essa habilidade de fundamentar a gente não tem também em muitos casos. (Professora Sônia)

Para planejar com outros professores, fazer um projeto e fundamentá-lo são atividades que necessitam de tempo e que a professora Sônia destacou como limitador: a falta desse tempo. Segundo Moraes (2010), a necessidade de um tempo interativo e rico, em que os processos de mediação e intermediação ocorram, deve estar presente e ser considerado de fundamental importância em contextos pedagógicos. Tanto para ensinar quanto para aprender é preciso reconsiderar e ressignificar o tempo escolar. A professora Norma a seguir destaca em sua fala inquietações que considera limitadoras em relação também ao tempo.

O tempo. Hoje meu maior limitador é o tempo. Eu teria que ter mais tempo para criar e eu não tenho esse tempo. Então, eu faço dentro das minhas limitações, de acordo com o que eu posso. (Professora Norma)

A professora Norma destacou, também, a questão temporal como um limitador de práticas pedagógicas com enfoque criativo. Os tempos escolares segundo Moraes (2010), deveriam estar a serviço da aprendizagem, ou seja, tempo disponível para assuntos, temas, conversas, partilhas, planejamento de ações com foco na aprendizagem.

Seguimos com mais três relatos apontando limites para as práticas pedagógicas com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo, segundo os professores:

A gente tem consciência que a gente está trabalhando e mostrando para as crianças o que é o certo fazer, mas na verdade elas não sabem que a gente realmente não consegue fazer o devido trajeto do material (lixo). (Professora Júlia)

Os recursos financeiros. São feitas diversas atividades então os materiais vão muito rápido daí tem que comprar. (Professora Virgínia)

Acho que o limite maior seria uma sala com muitas crianças, que impede a gente, às vezes, de fazer um trabalho melhor. (Professora Mara)

Estes são limites estruturais que não dependem da ação docente e sim de instâncias maiores como gestão política da educação. A má gestão educacional implica na ação docente e, mesmo que o professor não considere os limites e as barreiras como impeditivos para que práticas pedagógicas com enfoque criativo realizem-se nos contextos escolares, questões como as ressaltadas nas falas dos docentes entrevistados demonstram que algumas barreiras ainda são desafios a serem superados e modificados.

Todas as ações dentro de uma escola devem convergir para que os encontros e os acontecimentos ocorram em função da transformação, da educação e do crescimento dos atores que atuam nos contextos educativos. A escola não forma somente o aluno na relação estabelecida no processo ensino e aprendizagem. Professor e aluno emergem juntos em uma trama relacional que permite a ambos formarem-se, reconfigurarem-se, reestruturarem-se como pressupõem os referenciais teóricos por esta pesquisa analisados.

Os limites, então, são considerados desafios e são considerados como parte de um processo, sempre estimulando a compreensão do entorno e da realidade a fim de considerar os limites, compreendê-los e traçar soluções, buscar parcerias, ações coletivas que não se resignem com o imposto e sim que procure impactar com soluções e até novos desafios.

Os membros fundadores da RIEC destacam os limites como desafios a serem vivenciados, destacamos suas falas em relação a esse aspecto:

O processo de mudança é gradativo.

Há de se avançar nos conceitos.

Construir práticas com os professores (formação).

(Professora Marlene Ziwerwicz)

Os professores precisam aprofundar os conceitos e se identificar com os princípios teóricos da ecoformação. (Professora Vera Lúcia Souza e Silva)

Diante das falas coletadas, percebemos que os limitadores não impedem que práticas pedagógicas com enfoque criativo sejam realizadas, porém, para dar sustentação a tais práticas, os dados apontam também para a necessidade de maior compreensão por parte dos professores que já atuam em uma perspectiva criativa, dos conceitos tanto teóricos quanto metodológicos que percorrem o projeto Escolas Criativas e a RIEC.

Para tanto, acreditamos, com base nos dados, que a formação docente voltada aos pressupostos teóricos e metodológicos dessas práticas devem ganhar mais destaque.

As possibilidades e os limites apontados pelos professores que integram Escolas Criativas analisados pela presente pesquisa mostraram que a ação docente é fundamental, ou seja, parte do professor a iniciativa por focar suas práticas na perspectiva criativa, e a abertura ao novo depende de uma postura docente assumida conscientemente. Para ampliar as possibilidades e transpor os limites aqui analisados, os professores precisam, como demonstraram em seus relatos, que, além de uma postura aberta e flexível assumida, precisam também embasar teórica e metodologicamente essa postura para que as ações e as práticas docentes com enfoque criativo ganhem respaldo e plena execução.

Acreditamos, dessa forma, na força da formação docente inicial e continuada que levem em consideração os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade como via para a ressignificação de uma prática criativa que já ocorre, tanto que é capaz de apontar seus limites e suas possibilidades, porém que necessita de uma compreensão aprofundada dos processos que se dão nessa prática.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo nas falas de professores de Escolas Criativas. Para alcançá-lo, buscamos identificar nas falas dos sujeitos desta pesquisa (coletadas por meio de entrevista focalizada) o que apontam como possibilidades e limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo.

As possibilidades de práticas pedagógicas com enfoque criativo, apontadas nesta pesquisa, foram: postura docente aberta e flexível, partilha de saberes, ação coletiva docente, ampliação das relações entre as escolas, relação aluno/professor que buscam e pesquisam juntos. E as mencionadas pelos membros fundadores da RIEC foram: partir dos que os professores estão fazendo, ajudar a construir um caminho, aproximar escola e universidade, revisar currículos e formar docentes; trocar experiências entre as escolas, valorizando os processos. A comunidade pode perceber a escola como um espaço de ecoformação e a valorização e a identificação de experiências na escola pública.

Em relação aos limites, podemos destacar, dos relatos dos professores entrevistados: novamente a postura docente (agora fechada e inflexível), o tempo institucional e pessoal, estrutura organizacional e política, recursos e número de alunos em sala. E, dentre os membros fundadores da RIEC, podemos destacar, de seus relatos, os seguintes limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo: o processo de mudança é gradativo, há de se avançar nos conceitos que sustentam teórica e metodologicamente as Escolas Criativas e a RIEC.

Destacamos as possibilidades e os limites, porém não pretendemos categorizá-los, pois o que importa para nossa pesquisa é o relato do professor. Mesmo assim, conseguimos elencar as possibilidades de uma maneira resumida para que se perceba de maneira pontual a resposta à questão problema: Quais as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo?

Para o professor potencializar sua prática docente e transformá-la realmente em uma prática criativa, transdisciplinar e complexa, considerando a complexidade dos fenômenos e a criatividade individual, coletiva e dos contextos educacionais, é preciso investir em formação docente inicial e continuada que considere os conceitos da criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade em todas as implicações epistemológicas e metodológicas que tais conceitos trazem e que precisam ser estudados, analisados e considerados como vias para uma educação mais conectada com a realidade dos contextos de atuação de alunos e de professores.

Referências

BOLIVAR, Antonio. "De nobis ipse silemus?": Epistemology of Biographical Narrative Research in Education. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**. Granada, Espanha, v.4, n.1, 2002.

BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa em Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research**, v.7, n 4, art.12, set 2006.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro. Novas competências docentes para a educação: anotações para um currículo de formação de professores. In: BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cassia; GESSER, Verônica. **Currículo e avaliação: investigações e ações**. Itajaí, SC; Maria do Cais, 2006. p. 97-137.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (Org). São Paulo: Cortez, 2012.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. (Org). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

Dados para contato:

Autor: Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop

E-mail: raquelpereiraknop@gmail.com

PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL E DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR SOB O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Políticas públicas de atenção à diversidade

Maria Marlene Schlickmann¹

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE¹

Resumo: Este artigo vislumbra uma reflexão sobre a relevância do tema preconceito e discriminação étnico-racial no contexto escolar, bem como o conhecimento dos professores do Ensino Fundamental sobre a legislação que regulamenta esta temática e verificar quais estratégias são adotadas para trabalhar o assunto nas escolas. Para tanto, os acadêmicos da quinta fase de Educação Física e Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde aplicaram uma entrevista aberta a trinta e dois professores de municípios do Sul de Santa Catarina, para elucidar inquietações sobre o assunto e que remetem à realidade local, resultando o alcance dos objetivos elencados e na amplitude prevista.

Palavras-chave: Preconceito étnico-racial. Discriminação. Legislação. Currículo.

Introdução

Discutir o preconceito étnico-racial e a discriminação se configura como uma necessidade que emerge na sociedade atual, tão marcada pela problemática em questão. Sabe-se, porém, que muitas vezes, esta se apresenta de forma bastante sutil e velada, mas que afeta sobremaneira alguns indivíduos e que não se restringe apenas a raça negra.

É indispensável apontar o que se configura como racismo. Segundo a acepção do “Dicionário Aurélio”, é “a doutrina que sustenta a superioridade de certas raças” (2004, p. 616). Consiste basicamente em comportamento e convicção pautada em ações resultantes de aversão em relação a pessoas que apresentam características físicas visíveis (cor de pele, tipo de cabelo) de seu pertencimento racial. A crença de que se podem definir raças como superiores ou inferiores fundamenta as atitudes racistas (BRASIL, 2005).

Cavalleiro (2005) afirma que

O racismo é ingrediente básico das dinâmicas e relações interpessoais entre os profissionais da educação e as crianças, e a operação dele

no cotidiano escolar permite uma nítida separação dos alunos em sala de aula de acordo com o pertencimento racial. (p.82)

As manifestações racistas se configuram de várias formas, em meio as quais, o preconceito e a discriminação se evidenciam. Etimologicamente, preconceito, vem do latim *prae*, antes, e *conceptu*, conceito. Cashmore (2000, p. 438) diz que preconceito “[...] pode ser definido como conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes”.

Sabe-se que o preconceito faz parte das reações dos seres humanos em sua convivência social, ao se deparar com o desconhecido, o diferente ou o não familiar. No entanto, embora seja uma forma comum ao comportamento humano, o preconceito torna-se nocivo quando atribui significados depreciativos a outros indivíduos ou grupos. Neste sentido, o preconceito racial se configura como problemático e bastante frequente em nossa sociedade, causando danos diversos e consequências não mensuráveis a suas vítimas. Este fato evidencia a necessidade premente de combater o preconceito e a discriminação racial, que nada mais é do que a concretização desse (MUNANGA, 2005).

A Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Normas de Discriminação Racial da ONU, ratificada pelo Brasil, diz que:

Discriminação Racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e/ou exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública. (BRASIL, 1969)

É desnecessário evidenciar a importância fundamental dos movimentos sociais e dos avanços relacionados à legislação no que se refere à superação de uma sociedade preconceituosa e excludente. Neste sentido, a Lei 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a Lei 11.645/08 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena” , representam um avanço significativo e chamam a comunidade escolar para a realização de um trabalho sistemático, contínuo e efetivo para ultrapassar esta realidade que segrega e estigmatiza o diferente.

O Brasil, constituído por uma diversidade cultural e étnico-racial tão grande, precisa de escolas com profissionais preparados e dispostos para enfrentar as situações de racismo e discriminação. Neste sentido, Lopes (2006) afirma que os educadores precisam promover discussões acerca das relações “raciais”, do preconceito racial e suas manifestações na sociedade e em especial na escola, com o propósito de ampliar a compreensão do tema e dar condições de refletir sobre a construção de um currículo escolar que dê uma direção nova ao trabalho pedagógico. A autora afirma ainda, que é preciso reescrever a história sob a ótica da presença e participação da população negra e trabalhar com o conceito de igualdade que pressupõe semelhanças e diferenças e não superioridade e inferioridade.

Com o propósito de verificar a existência de preconceito étnico-racial no meio educativo sob o ponto de vista do professor, bem como o conhecimento destes mesmos indivíduos a respeito das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade de trabalhar a temática na escola e sua consequente contribuição para diminuir o preconceito e a discriminação racial neste contexto, desenvolveu-se este estudo.

Debates realizados nas disciplinas de Estrutura de Ensino na 5ª fase do curso de Educação Física e de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica na 5ª fase do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), sobre o preconceito e a discriminação racial, mais especificamente sobre a legislação que regulamenta a abordagem deste tema nas escolas, suscitaram nos acadêmicos a necessidade de ampliar conhecimentos e buscar dados e informações sobre a realidade local. Desta forma, este trabalho foi realizado sob esta motivação, ou seja, dar respostas às inquietações bastante pertinentes ao atual contexto social.

Procedimentos Metodológicos

O preconceito e a discriminação racial existentes na sociedade é uma realidade que precisa ser tratada como problemática que exige esforço de todos. Silencioso, velado, sutil ou até explícito, o racismo é uma das formas mais marcantes desse processo excludente que ainda atua dentro e fora das escolas, gerando discriminação, violência, preconceito e segregação. Além de ser exigência legal, trazer essa

temática para dentro dos estabelecimentos de ensino é, com certeza, tarefa primordial e urgente. Neste sentido, buscaram-se subsídios no cotidiano de docentes atuantes na educação básica de municípios da região, com o propósito de elucidar inquietações e ampliar conhecimentos sobre o tema deste ensaio teórico.

No desenvolvimento do trabalho utilizou-se de 32 (trinta e duas) entrevistas exploratórias para coletar subsídios que possibilitem ampliar a compreensão sobre este universo. O trabalho deu-se por meio de pesquisa qualitativa. As entrevistas foram aplicadas pelos acadêmicos da quinta fase do curso de Educação Física e de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), campus Orleans, sul de Santa Catarina aos professores da Educação Básica. A pesquisa fez parte das propostas de reflexão e estudos da disciplina Estrutura de Ensino - Educação Física e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica - Pedagogia, dos cursos e fase supracitados.

A entrevista aberta foi aplicada aos professores da Educação Básica atuantes nos municípios de Braço do Norte, Lauro Müller, Orleans, Rio Fortuna, São Ludgero e Urussanga, municípios do sul de Santa Catarina. Tomou-se como critério para definição do campo de pesquisa os municípios nos quais residem os acadêmicos envolvidos na pesquisa. Para população desta pesquisa optou-se pelos professores da Educação Básica residentes nos municípios acima citados. Para definir a amostra, os acadêmicos foram orientados para entrevistar um professor que estivesse em atividade docente preferencialmente no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, independente da disciplina ou área de atuação.

A partir das respostas dadas às perguntas abertas e previamente elaboradas, procedeu-se a análise das mesmas à luz do referencial teórico selecionado para este estudo.

Resultados e Discussão

Valorizar e acolher diversidades que permeiam o contexto escolar não é tarefa fácil, porém é uma tarefa indubitável que pertence à escola e esta não pode negar a sua responsabilidade social e sua função político-cultural no que tange à superação do racismo e seus desdobramentos ruins. Isto, por si só, já evidencia o reconhecimento do valor social deste debate.

As entrevistas realizadas no desenvolvimento deste trabalho, embora de forma bastante concisa e objetiva, possibilitaram fazer algumas reflexões e inferências

importantes com os 39 (trinta e nove) acadêmicos envolvidos neste trabalho. As entrevistas foram estruturadas a partir de quatro questões que remetiam aos seguintes tópicos: existência de preconceito étnico-racial no meio educativo; conhecimento sobre a legislação que regulamenta a inclusão do tema em questão no currículo escolar; opinião sobre a contribuição da Lei para a diminuição do preconceito e da discriminação racial nas escolas; atividades realizadas nas escolas sobre o assunto.

As referidas questões atenderam ao objetivo fundamental que dá suporte a este trabalho, ou seja, explorar a realidade e dela extrair subsídios para compreendê-la e nela interagir. Do total dos questionários utilizados como instrumento para a referida entrevista, 32 (trinta e dois) foram devolvidos com as devidas respostas e considerações dos sujeitos pesquisados.

Quando se perguntou sobre a existência de preconceito étnico-racial em seu meio educativo, a maioria dos professores, ou seja, 93,7% dos entrevistados, respondeu que sim. Somente 2 (dois), isto é, 6,3% responderam que não existe preconceito. Estes dados apontam com bastante evidência como o preconceito está presente no meio educativo. Alguns dos entrevistados expuseram suas opiniões afirmando:

Infelizmente ainda existe, mesmo que muitas vezes camuflado, pois as pessoas tentam esconder seus verdadeiros sentimentos em relação aos “diferentes”; As cotas para negros e outras “classes” são uma forma de preconceito, já que quando não se dá condições de acesso ao ensino pelos mesmos meios, se cria outros meios, que em parte, é também uma forma de preconceito; Partindo do pressuposto de que a sociedade está envolta de preconceito, o meio escolar é um dos espaços onde ele é mais evidenciado. A priori, a criança acaba reproduzindo o que ouve dos pais, da família e das pessoas de seu convívio. A partir daí é como se o preconceito “internalizasse” e na adolescência será tal como a sociedade já é; este tipo de preconceito existe em todos os meios e na educação não é diferente. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

Os depoimentos expressam a dimensão que o preconceito assume não somente no contexto escolar, mas em todos os recantos da sociedade atual. Ainda, um professor enfatizou seu posicionamento sobre o tema em questão dizendo;

Apesar de se pregar que os preconceitos raciais estão menos presentes no mundo atual, não podemos vedar nossos olhos diante desta problemática, porque percebemos que a nossa sociedade vive

de hipocrisia e faz de conta que este problema não existe. Os alunos fazem *bullying* relacionado a este tema, os professores e demais profissionais também provocam situações de desrespeito e discriminação. Enfim, já avançamos muito em alguns itens, mas ainda precisamos evoluir muito nesta temática. (DEPOIMENTO DE ENTREVISTADO).

As falas dos entrevistados convergem no sentido de que há a consciência sobre a existência do preconceito na escola e de que há alguns “nós” a serem desatados para que a sociedade evolua em direção ao respeito à diversidade. As situações de conflito ou de preconceito podem ser oportunidades de desenvolver nos alunos uma postura plural, tolerante e multicultural, além de oportunizar crescimento no processo ensino-aprendizagem. No entanto, Munanga (2005) afirma que os professores:

(...) por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, P.15).

Indagou-se também se os professores pesquisados conhecem a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 que regulamentam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Para esta questão, 53% responderam que conhecem, 25% não conhecem e 22% afirmaram que conhecem “mais ou menos”. Este dado traz à tona um dado que aponta a necessidade premente de o educador atualizar-se constantemente. Esta Lei está em vigor desde o ano de 2003 e, portanto, deveria ser do conhecimento de todos os professores. No entanto, se somados os sujeitos pesquisados que afirmaram desconhecimento total e/ou parcial temos 47% da amostra. Um índice preocupante e que nos remete a muitas reflexões e inquietações.

Alguns dos entrevistados expressaram o que pensam a respeito da indagação referente à legislação, afirmando:

É a Lei que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa lei ressalta a importância da cultura negra na formação de nossa sociedade, e tem a finalidade de promover meios que permitam aos negros, índios e brancos darem-se as mãos rumo a uma nação igualitária; O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. Antes da aprovação da Lei, o que normalmente se fazia era trabalhar esses conteúdos, mas não havia uma regulamentação expressa sobre o assunto. Agora que virou Lei, o próprio material escolar se adaptou a essa realidade e contempla esses temas na programação didática; Apesar de não conhecer a Lei, mas sei que nos últimos anos tem sido entregue materiais referentes a este tema para ser trabalhado com os alunos. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

Percebe-se a importância do currículo e, conseqüentemente, os materiais didáticos dele advindos para o cumprimento da regulamentação legal. No entanto, isto não é suficiente para resolver a problemática do preconceito e da falta de conhecimento do professor. Muito ainda precisa ser feito para que o cumprimento da Lei se efetive e a consciência dos cidadãos sobre o tema se amplie.

Também foi foco dos estudos, saber a opinião dos entrevistados sobre a contribuição da Lei para diminuir o preconceito e a discriminação racial, quando esta regulamenta o trabalho escolar, tornando obrigatória a inclusão deste assunto no currículo escolar das escolas.

Os professores entrevistados que acreditam que a Lei contribui, totalizaram 56% e os que afirmaram que não, totalizaram 44% da amostra. As respostas afirmativas à questão convergiram para argumentos muito semelhantes, apontando que o fato de trabalhar o tema em sala de aula amplia os conhecimentos dos alunos e os conscientiza sobre o respeito à diversidade, levando-os à reflexão de que não é a cor da pele que define o ser humano. Para justificar a opinião de que a Lei contribui para a diminuição do preconceito e da discriminação, alguns dos professores questionados disseram:

A partir do momento que os alunos têm conhecimento da Lei, eles pensarão antes de agir, ofender e discriminar; A Lei traz a compreensão, sendo um instrumento de rompimento de barreiras na vida do educando, e a grande missão está nas mãos do professor que deve construir juntamente com o educando significados, apontar caminhos que levem a não violência e trabalhar contra qualquer tipo de discriminação; O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para

garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Até então muitos temas eram trabalhados de forma desvinculada e sem relação com a realidade vivida. Inserir temas importantes nesta temática se faz necessário para ver a importância destes grupos étnicos no contexto da população brasileira e sua inserção no contexto social. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

Os depoimentos apontam uma percepção bem objetiva da importância que tem o trabalho feito nos meios educativos quando se busca melhorar a vida em sociedade. No entanto, a pesquisa trouxe dados que reforçam divergências bem extremas de opinião dos professores pesquisados, uma vez que alguns deles (seis dos trinta e dois sujeitos pesquisados) foram enfáticos em afirmar que “o preconceito vem de berço, vem de casa, dos próprios pais” e que a família é que tem obrigação de educar a criança. Opondo-se ainda mais ao que preconiza a Lei, dos 44% que afirmaram que a Lei não contribui para a diminuição do preconceito e da discriminação, destacamos alguns depoimentos:

Acho que a Lei contribui para aumentar ainda mais o preconceito e a discriminação, pois dá ênfase a um assunto que deveria ser tratado com igualdade perante as outras etnias; A Lei está tratando “separado” os personagens da nossa história, para quê? Isso não é discriminar? Se a ideia é trabalhar que todos somos iguais é necessário agir desta forma?; A obrigatoriedade de trabalhar tais conteúdos só contribui para o aumento do preconceito, criando a distinção dos grupos étnicos na sociedade, causando assim um conflito entre os mesmos. Todos devem ser tratados iguais como ser humano, só assim iremos ter um país livre de preconceito, com uma sociedade unida, em busca de um futuro melhor. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

Quando os acadêmicos indagaram sobre a realização de atividades sobre o tema em questão, 69% disseram que realizam e 31% que não realizam. Estes dados confirmam aspectos já apresentados neste estudo, pois se muitos docentes não conhecem a legislação e nem estão de acordo com a aplicação prática, é bem coerente com a afirmação de que não realizam atividades voltadas ao assunto em questão com seus alunos. Estes professores afirmaram também, que o fato de não realizar atividades sobre o assunto é devido à “falta de exigência da escola”. Desta afirmação emerge uma reflexão sobre o papel da escola e dos professores na perpetuação ou não de práticas racistas e discriminatórias. No entanto, não se trata

aqui de culpar a escola e os professores pela situação, mas de buscar meios para a superação desta realidade social (LOPES, 2006).

Dentre os que disseram realizar atividades sobre o tema com os educandos, 28% realizam debates, conversas, leituras e discussões de textos e de situações cotidianas que ocorrem dentro da escola e que envolvem esta problemática. Alguns dos professores entrevistados que especificaram as atividades que desenvolvem a respeito do tema, apresentaram as respostas expressas a seguir:

Em minha escola, realizamos projeto interdisciplinar sobre a cultura afro, utilizando teatros, desenhos, poesias, músicas, vídeos, pinturas, modelagens, etc.; Realizo atividades por meio do livro didático, vídeos, imagens, produções de texto, cartazes, rodas de conversa, reflexões para que o aluno compreenda que todos têm seu valor na sociedade e precisam ser valorizados; Normalmente trabalhamos em sala com exercícios e discussões sobre tais temáticas. Em alguns casos, abrimos espaço para o debate e opinião pessoal sobre o assunto, buscando, é óbvio, fazer uma intervenção, quando necessária. Como vivemos numa sociedade em que a maioria é formada por brancos, é extremamente pertinente abrir espaços para a discussão sobre temas que trabalhem essas temáticas.

As atividades mencionadas pelos professores nos possibilitam afirmar que a maioria delas tem um enfoque bastante voltado às artes, mas que envolvem as demais disciplinas e possibilitam uma participação ampla e irrestrita dos alunos. Este é um aspecto bem importante no sentido de avançar em direção à superação do preconceito e da discriminação.

Dentre os docentes entrevistados, muitos apontaram que “os livros didáticos trazem o assunto” e, por isso, trabalham o tema por estar inserido neste contexto. Percebe-se, neste caso, que a presença do conteúdo no currículo escolar e/ou no material didático é fator importante para que a Lei seja cumprida e para que se trabalhe em prol da conscientização e superação de qualquer forma de preconceito e discriminação racial.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou, embora dentro de limitações inerentes ao mesmo, fazer algumas inferências importantes sobre o preconceito e discriminação étnico-racial nas escolas, sob a percepção de professores da Educação

Básica de alguns municípios da região, ou seja, de Armazém, Braço do Norte, Gravatal, Lauro Müller, Orleans, São Ludgero, Rio Fortuna e Urussanga.

É importante destacar que o racismo é um problema que infelizmente se perpetua no âmbito escolar, por meio das mais variadas manifestações e que muitos docentes ainda se posicionam de forma pouco enfática, se expressando apenas quando o problema se evidencia e não de maneira preventiva e reflexiva com vistas à conscientização e à mudança de comportamento dos indivíduos.

Outro ponto que emergiu durante este estudo é o fato de que muitos dos professores pesquisados desconhecem a legislação que regulamenta a obrigatoriedade de inclusão do tema em questão no trabalho realizado nas escolas. Fato este que aponta a necessidade premente de capacitação e atualização constante e continuada para a implementação de propostas metodológicas eficazes no combate de manifestações preconceituosas e discriminatórias dentro das escolas.

É importante salientar os anseios para que esta pesquisa possa contribuir na construção de pilares que sustentem uma cultura educacional pautada pela busca de novas estratégias educativas e pedagógicas e que estas possibilitem a valorização das diversidades humanas, das mais variadas culturas e grupos étnico-raciais que formam a nossa sociedade.

Espera-se, ainda, que apesar do caráter primário deste trabalho, possa fomentar e motivar muitos outros estudos sobre este tema que é um problema de ordem social. A sociedade é dinâmica, em constante desenvolvimento e incorporação de novos conhecimentos, e, é nessa perspectiva, que pairam as esperanças por uma sociedade isenta de preconceito e de discriminação e por uma escola acolhedora da diversidade e promotora do respeito e tolerância entre todos.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **DECRETO nº 65.810**, de 8 de dezembro de 1969.

Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>>. Acesso em: 15 de jun. 2016

_____. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 maio 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.639/03**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das relações étnicas raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. 2006.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Dados para contato:

Autor: Maria Marlene Schlickmann

E-mail: maria.marlene0809@hotmail.com

PROJETO “SOB PRESSÃO”: A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS COMO AGENTE INFLUENCIADOR NO RITMO DAS FUNÇÕES VITAIS

Criatividade e inovação no ensino

Maria Juliana de Pieri Briguento¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; Rosilane Damazio Cachoeira²

¹. Escola Barriga Verde (EBV); ². Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: O projeto “Sob Pressão” teve a finalidade de aliar conteúdos programáticos e percepção do próprio corpo com relação ao movimento. Parte-se da premissa que a aprendizagem precisa ocorrer de forma leve e prazerosa, sendo assim, o 5º ano da Escola Barriga Verde, participou de uma práxis interdisciplinar, estudando conteúdos relacionados aos sistemas respiratório e cardiovascular e complementando com atividades práticas, onde puderam perceber batimentos cardíacos, respiração, pressão arterial, além de testes do PROPES-BR. Notou-se que as crianças compreenderam a importância dos exercícios físicos no bom desempenho de nossas funções vitais, contribuindo para tornar o processo de ensino aprendizagem mais relevante.

Palavras-chave: Percepção. Movimento. Aprendizagem.

Introdução

A disciplina de ciências faz parte do currículo escolar e está presente em muitas situações de nosso cotidiano. Mas, ensinar esta disciplina requer muita dedicação, pois é preciso ter consciência que o saber científico vai além dos muros da escola. Como afirmam Krasilchik e Marandino (2007, p. 31)

A escola possui papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos. No entanto, nem ela, nem nenhuma instituição tem condições de proporcionar e acompanhar a evolução de todas as informações científicas necessárias para a compreensão do mundo. A ação conjunta de diferentes atores sociais e instituições promove a alfabetização científica na sociedade, reforçando-a e colaborando com a escola.

Cabe aos educadores compreenderem a importância do ensino de ciências como algo capaz de transformar o indivíduo e interferir desta forma, em sua realidade. Por isso o aprendizado precisa significar, ou seja, deixar de ser mera repetição de conteúdos. A criança precisa se sentir agente capaz de intervir no meio em que vive.

Ao nascerem, as crianças reagem a estímulos, reflexos involuntários e com o passar dos tempos elas começam a estabelecer relações com as pessoas e com o ambiente que as cerca (OLIVEIRA, 1997). Em suas vivências cotidianas, observando, experimentando, imitando e recebendo informações de pessoas mais experientes, se comunica, questiona, aprende e se desenvolve, portanto, a interação da criança com o meio, mediada pelas pessoas que a rodeiam é muito importante na construção do seu conhecimento.

Mediação, de acordo com Oliveira (1997, p. 26) “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada”. Assim, a relação que a criança exerce com o mundo não se faz sozinha, mas depende das pessoas que vivem ao seu redor, das pessoas que participam de sua vida, de sua educação.

Partindo dessa premissa, foi desenvolvido com os alunos do 5º ano da Escola Barriga Verde, o Projeto “Sob Pressão”. Nesta proposta, as crianças fizeram diversas atividades buscando integrar conteúdos programáticos com uma dinâmica diferente de trabalho. Em uma ação integrada com a professora regente da turma, Maria Juliana de Pieri Brigunte, a professora Ma. Coordenadora do Centro de Recreação e Lazer do UNIBAVE, Renata Righetto Jung Crocetta, desenvolveu algumas ações que possibilitaram um maior entendimento acerca dos conteúdos estudados em sala de aula.

Nesse momento privilegiado de aprendizagem os educandos fizeram em um primeiro momento: aula de Jump (mini trampolim), medições de peso, altura, flexibilidade e envergadura, aferições de pressão arterial e batimentos cardíacos. Já em um segundo momento, participaram de um pequeno circuito, onde começavam com abdominais e em seguida eram conduzidos pela professora a concluir um teste de corrida e agilidade, e por fim passavam por uma nova aferição de pressão arterial e batimentos cardíacos.

O objetivo das atividades era que percebessem que nosso corpo precisa de mais oxigênio e mais sangue quando estamos em movimento, por isso o coração precisa bater mais rápido para bombear mais sangue para todas as partes do corpo.

Procedimentos Metodológicos

Caracterizada por descritiva, aplicada, explorativa, com abordagem quantitativa essa pesquisa utilizou os testes do PROESP-BR, específicos para avaliar

a aptidão física relacionada à saúde (APFS): IMC, flexibilidade, abdominais e resistência aeróbia, em 23 estudantes de 9 a 11 anos da Escola Barriga Verde do município de Orleans, SC. Os dados coletados foram analisados e comparados aos parâmetros do PROESP-BR (GAYA, 2015). Antes da realização dos testes, foram recolhidas as autorizações enviadas aos pais.

No primeiro encontro foi realizada uma conversa inicial sobre a relação entre pressão, frequência cardíaca e exercícios físicos. Após, realizamos o aferimento da pressão e da frequência cardíaca em repouso. Os alunos foram submetidos ao aferimento de altura, peso e envergadura, bem como o teste de flexibilidade (Banco de Wells).

Após essa primeira parte, foi realizada uma aula de Jump (mini trampolim) com intuito de acelerar os batimentos cardíacos, para que os alunos percebessem quando colocassem as mãos sobre o peito.

Depois do intervalo, foram realizadas no pátio as atividades relacionadas à aptidão física, como o teste de resistência abdominal, agilidade e corrida; bem como a repetição das medidas pressão e frequência cardíaca.

Os dados foram analisados e apresentados aos alunos uma semana depois.

Resultados e Discussão

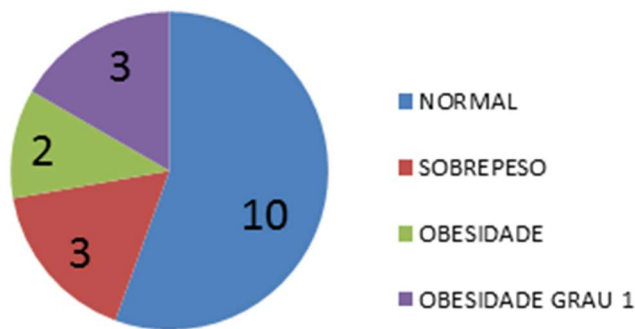
O Projeto Esporte Brasil – PROSEP-BR “é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre 7 e 17 anos” (GAYA, 2015). O PROESP-BR propõe um método de realização de medidas e testes que podem ser realizados nas escolas, auxiliando os professores de educação física e demais na avaliação de indicadores.

Considera-se extremamente importante a avaliação da aptidão física relacionada à saúde, pois estas envolvem elementos associados à prevenção e a redução dos riscos de doenças. Os testes PROESP-BR avaliam a aptidão física relacionada à saúde por testes simples da função cardiorrespiratória, como o teste de corrida e caminhada de 6 minutos, composição corporal, o índice de Massa Corporal – IMC, e testes da função músculo esquelético, com os testes de flexibilidade (sentar e alcançar); força/resistência abdominal e agilidade.

Sendo assim, foram realizados os testes em 18 meninas e 5 meninos, e descreveram-se os resultados.

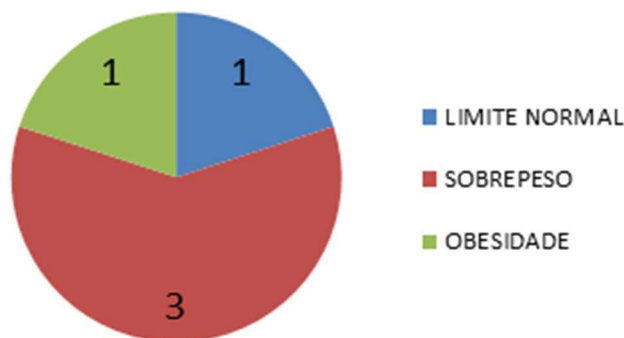
Para avaliar o estado nutricional das crianças utilizamos os valores críticos adaptados do estudo de Conde e Monteiro (2006) disponível no manual do PROESP-BR, o qual diferencia entre: baixo peso, normal, sobrepeso, obesidade e obesidade grau 1. Apresentamos o IMC das meninas e meninos, conforme os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – IMC meninas



Fonte: Autoras (2016).

Gráfico 2 – IMC meninos



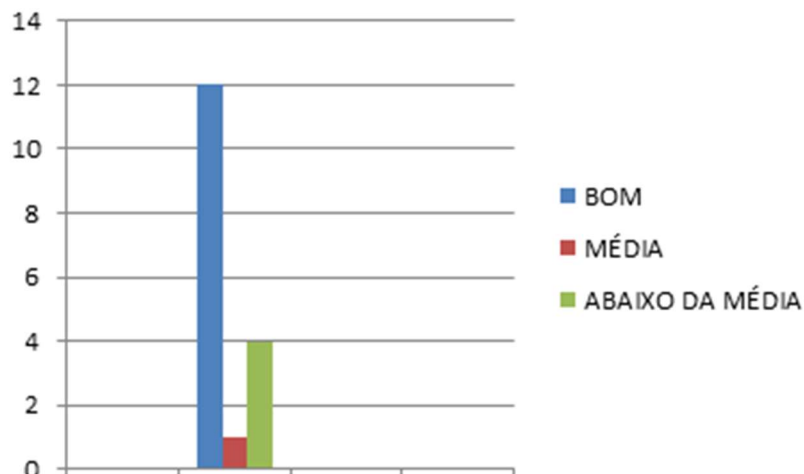
Fonte: Autoras (2016).

Deve-se atentar aos números de alunos com sobrepeso e obesidade, pois conforme a Associação Brasil para Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica – ABESO (2015), dados da Organização Mundial de Saúde apontam a obesidade como um dos maiores problemas de saúde pública no mundo. A projeção é que, em 2025, cerca de 75 milhões de crianças estarão com sobrepeso e obesidade no mundo. Na região sul do Brasil, este número chegou a 35,9% em 2015.

Para avaliar a aptidão física para saúde osteomuscular, os pesquisadores do PROESP-BR determinaram valores do teste de flexibilidade (sentar e alcançar) e de resistência abdominal (*sit up*). A partir desses pontos de corte por idade e sexo, estabeleceu-se não apenas a divisão proposta pelo PROESP-BR (valores abaixo dos pontos de corte zona de risco à saúde; valores acima zona saudável), mas

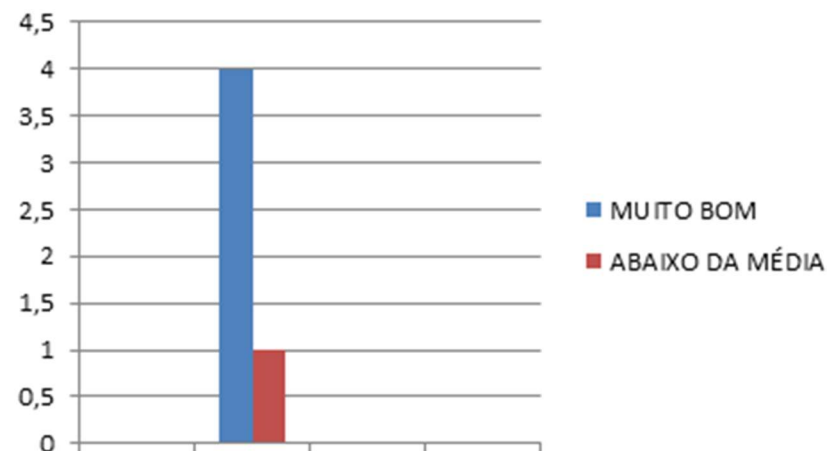
adjetivos que fossem mais fáceis para que as crianças entendessem quando fossem mostrados os resultados, conforme mostram os Gráficos 3 e 4:

Gráfico 3 – Teste de flexibilidade meninas⁴⁰



Fonte: Autores (2016).

Gráfico 4 – Teste de flexibilidade meninos



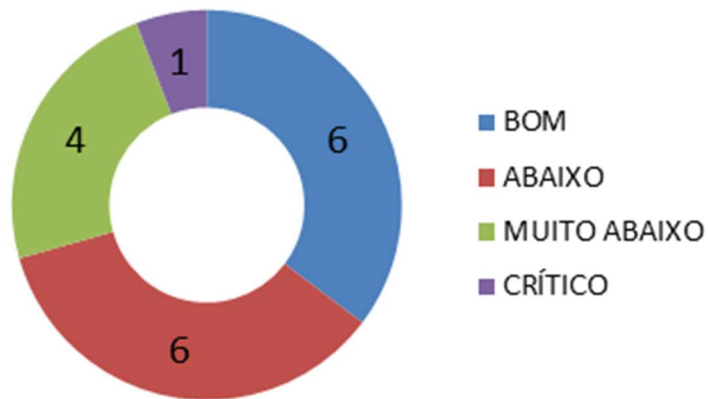
Fonte: Autores (2016).

O teste de flexibilidade reflete a realidade das crianças atuais, cada vez mais sedentárias. Aquelas que não fazem atividades físicas tendem a se tornar menos flexíveis, pois esta é uma capacidade física que pode ser melhorada.

Utilizamos também uma nomenclatura mais simples para os testes de resistência abdominal, conforme visto no Gráfico 5:

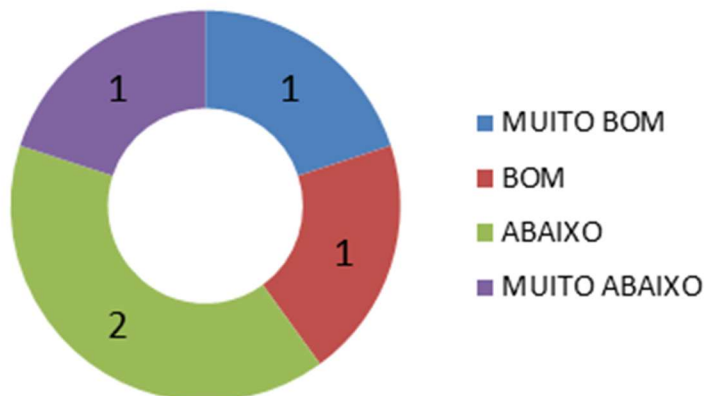
⁴⁰ Os testes práticos foram realizados com 17 meninas, pois uma delas não quis participar, alegando dores no joelho.

Gráfico 5 – Resistência abdominal meninas



Fonte: Autores (2016).

Gráfico 6 – Resistência abdominal meninos

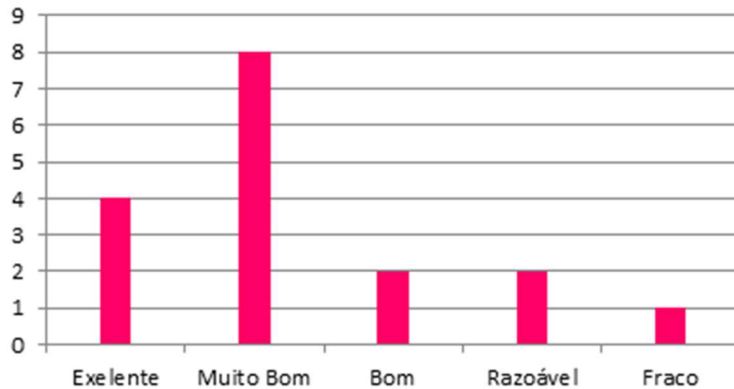


Fonte: Autores (2016).

É interessante ressaltar que os mesmos alunos que tiveram valores baixos no teste de flexibilidade o tiveram também no de resistência abdominal. Optou-se por realizar também o teste de agilidade, descrito no PROESP-BR como um avaliador da aptidão física para o desempenho esportivo. Destaca-se que não se buscou um referencial para a avaliação esportiva, mas a utilização deste como atividade física de alto impacto cardiorrespiratório para o aferimento da pressão arterial e frequência cardíaca.

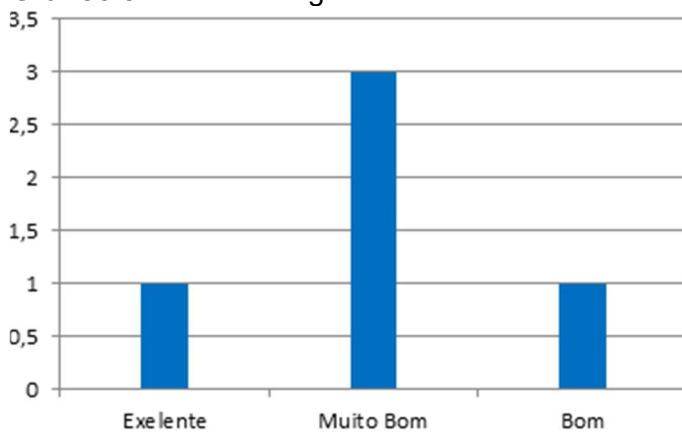
Porém, consideramos interessante também expor os dados deste teste, o qual foi baseado integralmente no PROESP-BR, o qual utiliza os critérios de desempenho: fraco, razoável, bom, muito bom e excelência (GAYA, 2015). Expomos os dados nos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 – Teste de agilidade meninas



Fonte: Autores (2016).

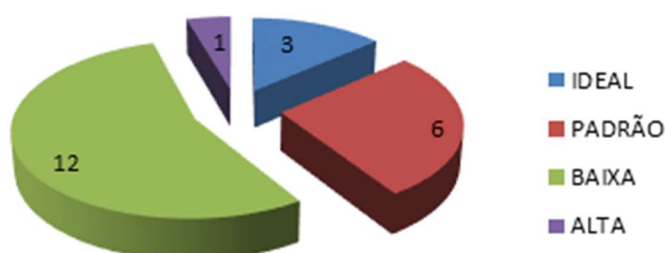
Gráfico 8 – Teste de agilidade meninos



Fonte: Autores (2016).

Para comparação dos dados do aferimento da pressão arterial, utilizamos a pesquisa de Brandão (et al, 2002) como base, a qual considera como ideal a pressão arterial 122/78mm Hg para meninos e meninas de 9 anos. Apresentamos os dados coletados no gráfico 9, utilizando os descritores: ideal, padrão (dentro da normalidade), baixa e alta:

Gráfico 9 – Pressão arterial em ambos os sexos



Fonte: Autoras (2016).

A PA na população jovem está intimamente relacionada ao crescimento somático, estando aí incluídas a altura e a maturação esquelética e sexual. De fato, o peso e o índice de massa corpórea (IMC) são as variáveis que apresentam a mais forte correlação com a PA nesta faixa etária, principalmente a partir de 6 anos.

Observou-se um pequeno aumento na pressão arterial após a prática dos exercícios físicos, mas não foi tão significativa. Apenas em dois casos ela foi bem elevada, coincidindo com duas crianças com IMC obesidade.

Para realizar a comparação dos dados de frequência cardíaca em repouso e após a atividade física, utilizamos a pesquisa de Andalaft (2012), o qual aponta como descrito no quadro 1.

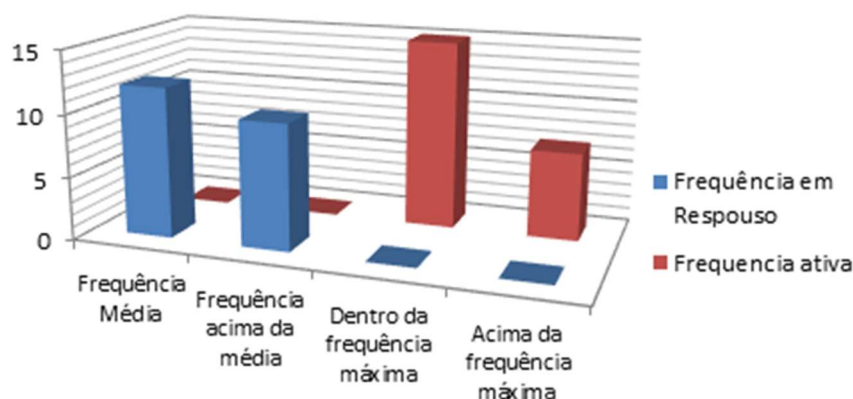
Quadro 1 – Frequência cardíaca

Idade	Frequência Mínima	Frequência Média	Frequência Máxima
8 – 12 anos	55	79	115

Fonte: Andalaft (2012).

Sendo assim, aferiu-se a frequência cardíaca em repouso, obtendo dois resultados: aqueles que estão na média (79bpm) e aqueles que em repouso estavam acima da frequência média. E após os exercícios, aqueles que ficaram com a frequência cardíaca dentro do limite máximo e os que ultrapassaram o limite máximo (Gráfico 10).

Gráfico10 – Frequência cardíaca em repouso e após atividade física



Fonte: Autoras (2016).

Pode-se compreender que a mesma relação da pressão arterial com o IMC se dá também com os batimentos cardíacos. Observamos que os alunos com IMC em sobrepeso e obesidade aferiram a pressão arterial como alta e batimentos cardíacos passando do limite máximo depois da prática de atividade física.

Os resultados foram apresentados para as crianças uma semana após a realização dos testes físicos. Durante a apresentação os alunos puderam se perceber como integrantes importantes nas atividades a que foram submetidos. Iniciou-se então um diálogo sobre o sedentarismo e os hábitos saudáveis. Os educandos expuseram as conclusões a que chegaram com a realização desta dinâmica interdisciplinar e perceberam que as atividades físicas têm ligação direta com o ritmo do organismo.

Considerações Finais

Diante da evolução tecnológica que acompanhamos atualmente, é difícil pensar no estudo de ciências, como algo preso nos livros e completamente dissociado do cotidiano dos alunos. A aprendizagem precisa fazer diferença na vida de quem se apropria dela. A mera exposição de conteúdos sem relação com o dia a dia, torna-se algo sem relevância.

A aprendizagem necessita de novas práticas que envolvam os educandos e façam com que eles se sintam integrantes diretos e atuantes neste sistema, passando assim a construir o conhecimento.

Partindo destes argumentos, foi desenvolvido o Projeto “Sob Pressão”. No qual, as crianças puderam ampliar suas percepções com relação ao próprio corpo, constatando assim, que os movimentos influenciam o ritmo das funções vitais e exercem influência direta sobre o crescimento e desenvolvimento físico do indivíduo. Compreenderam também que a saúde do organismo depende de muitos fatores, dentre eles pode-se destacar a prática de exercícios físicos. Ficou evidente para as autoras que uma correlação entre o IMC e pressão alta/ batimentos elevados nos alunos, confirmando a ideia de que quanto mais sedentárias, mais riscos à saúde as crianças estão submetidas.

Desta forma os discentes se perceberam como atuantes no processo de ensino aprendizagem, ou seja, não apenas repetidores de conteúdo, mas seres capazes de construí-lo de forma concreta, prazerosa e significativa, conseguindo assim influenciar positivamente o meio em que se encontram inseridos.

Referências

- ABESO, Associação brasileira para o estudo da obesidade e da síndrome metabólica. **Mapa da obesidade 2015**. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/atitude-saudavel/mapa-obesidade>>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- ANDALAF, Rogério Braga. **Utilização dos métodos não invasivos em diagnósticos das arritmias na infância**. 2012. Disponível em:<http://www.relampa.org.br/detalhe_artigo.asp?id=831>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BRANDÃO, Andréa A. et al. Hipertensão arterial no jovem como marcador para a prevenção cardiovascular primária. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro- SOCERJ** , out/nov/dez, 2002.
- CONDE, WL; MONTEIRO, CA. Body mass index cutoff points for evaluation of nutritional status in Brazilian children and adolescents. **Jornal Pediatria**, Rio de Janeiro, 2006.
- GAYA, Adroaldo (org.); LEMOS, Adriana; GAYA, Anelise; TEIXEIRA, Débora; PINHEIRO, Eraldo; MOREIRA, Rodrigo. **Projeto Esporte Brasil - PROESP-BR: Manual de testes e avaliação**. Versão 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2015.
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2007.
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky. **Aprendizagem e Desenvolvimento - Um processo sócio histórico**. 4. ed. – São Paulo: Scipione, 1997.

Dados do Autor:

Nome: Maria Juliana De Pieri

E-mail: julianadepieri2009@hotmail.com

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Criatividade e inovação no ensino

Denise Coan Albino¹; Rosecler Hanoff Damázio¹

Escola Barriga Verde (EBV)

Resumo: Este artigo trata-se da implantação de projetos realizados na Educação Infantil da Escola Barriga Verde de Orleans, SC. O objetivo é organizar a construção dos conhecimentos que facilitam o enriquecimento das experiências das crianças, propiciando-as a sonhar, a pensar, a traçar objetivos, alternativas para a construção de uma aprendizagem significativa, por meio de uma metodologia diferenciada, baseada na construção e aplicação de projetos. Os professores desenvolvem projetos, de forma a dar vida ao conteúdo, tornando o aprender mais vivo e atraente. Por meio da proposta percebeu-se maior motivação das professoras e dos alunos.

Palavras-chave: Projetos. Aprendizagem. Objetivos. Motivação. Conhecimento.

Introdução

A partir da segunda metade do século XX, foi repensado o atendimento institucional às crianças de 0 a 6 anos. Foram registrados avanços significativos na Educação Infantil, sendo que, o primeiro foi em 1980, onde a promulgação da Constituição Federal (1988), reconhecendo o direito da criança. O reconhecimento da Educação Infantil como uma fase educativa, entretanto, ocorreu por meio da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). A partir deste documento, a Educação Infantil foi definida como a etapa dos anos iniciais da Educação Básica e passou a ser entendida como base para o desenvolvimento integral da criança de 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1998).

Com a nova concepção de criança, a caracteriza como ser criativo, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direito, um ser sócio histórico, capaz de estabelecer múltiplas relações com o mundo ao seu redor, o processo ensino aprendizagem necessita de mudanças que apontem uma visão de conjunto em que as experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento precisam estar inter-relacionadas com o conhecimento. Portanto, partiu-se do princípio que as crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio e se utilizam das mais

diferentes linguagens para se expressar. Por meio de propostas didáticas foi organizado um trabalho educativo nos seguintes âmbitos: Identidade e Autonomia, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes Visuais, Música e Movimento, Natureza e Sociedade. Brasil (1998, p. 25):

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão independente e mais autônoma.

Oferecer as crianças experiências que se constituem diariamente, realizando ações adequadas, educar os sentidos, os movimentos, as linguagens, o pensamento, a autonomia pessoal e a sociabilidade, são atos que conseqüentemente trazem o desenvolvimento integral da criança. A escola não apenas significa um espaço educador para meninos e meninas, mas representa uma instituição com múltiplos participantes, como os pais e a equipe de trabalho. É um local onde todos se educam de modo colaborativo.

Surge então, uma nova concepção de criança, que a caracteriza como um ser criativo, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser histórico, produtor de cultura e nela inserido. Por meio dessa concepção, as crianças são vistas como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Brasil (1998, p. 22):

[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

A criança constitui sua singularidade mediada por relações sociais que se estabelecem na escola, em um determinado período histórico. Neste sentido, estudar o indivíduo historicamente significa ter em mente que o processo de construção dos

conhecimentos está em constante movimento. Os estudos da perspectiva teórica sócio-histórica, orientada por Lev Semenovich Vigotski estuda o sujeito no seu processo de constituição histórico, e se apropria de significados produzidos socialmente. Vigotski (2007, p. 58) “a internalização de formas culturais de comportamentos envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 114) “[...] o sujeito histórico, compreendido como um ser determinado pelo processo social, mas, ao mesmo tempo, determinante dele, a partir de sua possibilidade de agir sobre a realidade e transformá-la”. As relações da infância serão mediadas pelos processos educacionais, que permite compreender o indivíduo nas suas relações sociais em determinado momento histórico. Aguiar (2007, p. 67) acredita “que a psicologia sócio-histórica, tendo como base o materialismo histórico e dialético, permite-nos uma apreensão da escola e dos processos que nela se constituem e que, ao mesmo tempo, lhe dão vida e concretude”.

A criança desde cedo é estimulada, possui uma gama de benefícios no processo educativo, pois por meio das brincadeiras e da ludicidade, percebe que está num ambiente seguro e de prazer. A escola, diante da riqueza de possibilidades de prazer e de informações, sente necessidade de tornar-se ambiente de apropriação e produção de conhecimentos de forma prazerosa. Segundo Cantarelli et al (2006, p. 01)

[...] sabe-se que toda criança precisa ser estimulada, e é, nesse contexto, que se torna relevante para o desenvolvimento global da criança um ambiente o menos restritivo possível, onde haja uma série de estímulos que facilitem a apropriação do conhecimento. A criança, devido a seus aspectos comportamentais afetivos e cognitivos, está predisposta à realização de atividades relacionadas à imaginação,

pois precisa de fatores externos como modelos para construir e organizar seu pensamento.

As atividades lúdicas possibilitam a criança construir o seu pensamento e formar suas ideias a respeito do mundo, da vida. Por meio da imaginação a criança demonstra seus desejos mais íntimos, seus conflitos e pensamentos. As histórias possibilitam as crianças a vivenciar, aprender e compreender sobre diversos assuntos.

Volpato (1999) que cita Freire (1998) fala na relação entre a alegria necessária, a atividade educativa e a esperança. Conforme escreve Freire (1998) (apud VOLPATO, 1999, p. 13) “Há esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir, aos obstáculos à nossa alegria”.

Nesta mesma linha de pensamento, tornam-se indispensáveis as palavras de Snyders (1996) (apud VOLPATO, 1999, p. 13):

A escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo com que alunos e educadores sonham e de que sentem falta. A escola contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, esse sentimento já é possível na escola atual, o que torna ainda mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. É a partir da própria escola, dos fragmentos que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.

Portanto, podemos dizer que a escola, em especial a Educação Infantil, juntamente com os profissionais que nela atuam, tem necessidade de ser transformada para tornar-se um ambiente feliz e favorável a uma aprendizagem significativa, estimulada por meio da metodologia de projetos.

Para ampliar o conceito de Projetos e não correr o risco de limitá-los devemos ter clareza de seu conceito em sua forma mais ampla e abrangente. Na verdade, o projeto é, a princípio, uma irrealidade que aos poucos vai se tornando real, onde começa a ganhar corpo a partir da realização das ações. Segundo Machado (1997) (apud NOGUEIRA, 2007, p. 76) “como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro”.

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de

memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. (GIROTTTO, 2006).

Sendo assim, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto social, por isso, é impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes no processo. A formação dos alunos deverá ser pensada como um processo global e complexo, associando com o conhecer e o intervir no real.

Trabalhar na perspectiva da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil possibilita às crianças a criação de estratégias de organização de seu saber em relação a sua aprendizagem e entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilita a construção do seu conhecimento. Como metodologia de trabalho, a Pedagogia de Projetos visa organizar os alunos em torno de objetivos previamente definidos coletivamente (LOBATO, ALVES, FRATARI, 2010, p. 03).

Segundo Lobato, Alves, Fratari (2016) a Metodologia de projetos apresenta algumas fases que deverão ser respeitadas: A discussão e apresentação do projeto, exigindo das crianças participação na escolha do tema. A problematização do tema, propiciando o processo de indagação, considerando não somente o que as crianças sabem, mas também a diversidade de seus pontos de vista, sendo o professor o mediador da construção do problema. A contextualização do objeto de estudo, o objetivo é desafiar as crianças a buscarem fontes de informações para desvendar o problema levantado. E por último o planejamento e organização das ações, estabelecendo os objetivos a serem alcançados pela turma.

Trabalhar por meio de projetos, dar-se-á oportunidades de experiências e vivências no processo de aprendizagem em todas as áreas: cognitiva, motora, afetiva, social e emocional, buscando o equilíbrio e o desenvolvimento integral da criança, numa prática educacional que possibilite às crianças novas conexões para desenvolver suas habilidades e competências, trazendo da pesquisa, da experiência concreta e da participação em grupo, o caminho mais curto e significativo para a construção do saber.

Para compreender qual é a função de uma Pedagogia de Projeto dentro do contexto da escola diz Giroto (2006), tem como função favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, aos diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que

facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos e à transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Ao implantar a metodologia de projetos na Educação Infantil, é de fundamental importância propor uma didática para o lúdico, tendo as brincadeiras e jogos, importantes atividades pelas quais a criança poderá desenvolver suas potencialidades, pois brincar é uma ação da criança e por meio de suas conquistas no jogo, ela afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia, explora o mundo, compreende e assimila as regras e padrões, absorvendo gradativamente toda riqueza em sua volta.

A pedagogia de projetos, então, vem ocupar um espaço de construção e de encantamento e dar sentido e condições para um fazer educacional que privilegie a criança, enquanto ser ativo em desenvolvimento, questionar a postura do professor enquanto mediador desse processo, como também questiona a escola enquanto espaço de encontro de possibilidades, de reflexão e de relações em busca de um encontro único de Projetos.

Diante desta proposta, cabe à escola definir o que fazer, pois as sociedades humanas tem possibilidades de fazerem escolhas. Valorizar mais alguns aspectos que outros. No âmago toda escola define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia e os que ela silencia, e é daí que decorrem as abordagens correspondentes, porque é o que define o tipo do homem que espera ver sair da escola. E no nosso caso, estamos lutando para que ele saia da escola com conhecimento e alegria de viver.

Assim, trabalhar com projetos leva as crianças a construírem sua aprendizagem por meio das descobertas de suas dúvidas sobre a temática em questão, é o caminho para formar crianças autônomas, críticas, reflexivas, responsáveis e construtoras de sua própria história, em parceria com a família e de todos os envolvidos no processo educativo.

Procedimentos Metodológicos

A proposta de trabalhar com projetos na educação infantil da escola Barriga Verde surgiu após a avaliação do material didático até então utilizado e as possibilidades de uma aprendizagem diferenciada. A proposta foi apresentada e discutida com as professoras da Educação Infantil.

Inicialmente foi realizada uma reunião no ano de 2015, com as professoras, direção e coordenação da Educação Infantil da Escola Barriga Verde em parceria com o Centro Universitário Barriga Verde, especificamente com o Curso de Pedagogia. Em fevereiro de 2016 foi realizada uma formação com todas as professoras da Educação Infantil, orientando-as com relação a elaboração e execução do Projeto Criativo Ecoformador, ficando assim denominado.

Como partes integrantes do projeto tem-se: a) definir prioridades quanto aos objetivos que quer trabalhar com determinado grupo, tendo em vista os seus conhecimentos e seu nível de desenvolvimento; b) pensar nos possíveis meios que conduzem à realização do projeto; c) problematizar as questões e contribuir para organizar o trabalho, buscando a participação de todas as crianças nas definições de responsabilidades, tomadas de decisão e sobretudo, no desenvolvimento de todas as etapas; d) intervir adequadamente, tendo em vista seus objetivos como mediador entre a criança e o conhecimento.

Ao longo do ano, cada professora desenvolverá quatro projetos, sendo um para cada bimestre. Os temas serão sempre definidos de acordo com a necessidade e o contexto social em que o grupo está inserido. A participação do professor neste momento é crucial.

Resultados e Discussão

O trabalho do professor na aplicação dos projetos é fundamental, pois o bom andamento das atividades de ensino depende diretamente da ação docente, que também se tornará um aprendiz organizando a dimensão interativa, contextualizando o saber ao aprender. O professor passa a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo. A família é co-participativa do processo do ensino-aprendizagem e os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada um. Trabalhar com projetos é importante, pois estimula o interesse dos alunos, envolvendo-os a pensar certo.

Quanto as crianças, deverá decidir e opinar sobre o tipo de projeto que querem desenvolver, para quem irão desenvolvê-lo, propor, discutir e decidir com o professor as atividades e a forma de desenvolvê-las, organizar conjuntamente com a professora, o tempo e o espaço para o desenvolvimento do projeto, definir as diferentes etapas do mesmo, envolvendo-se na execução de todas.

Portanto, a participação da criança na escolha do tema a ser trabalhado é de suma importância, defendendo o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (GIROTTI, 2006).

Girotti (2006) os projetos de trabalho representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder alguns desafios da sociedade atual. Nesse sentido, evidencia-se uma ruptura com a visão tradicional da educação. Não se trata, portanto, de uma mera técnica, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica.

Após a escolha do tema, as professoras deram início as pesquisas e desenvolvimento das atividades para a execução do trabalho.

Os projetos desenvolvidos no primeiro semestre foram: Estimulação, Sensações e muita diversão no Berçário; Era uma vez; Brincando e aprendendo com as cores e formas geométricas; Mergulhando no mundo das cores; Minha escola; Eu sou assim; Viajando pelo mundo das Profissões; Pequenos observadores do tempo; Um pouco daqui e um pouco dali.

O resultado das ações desenvolvidas na execução de cada projeto resultou em uma exposição ao final do primeiro semestre, onde cada professora organizou as atividades dos alunos para que a comunidade externa, pais, colaboradores e demais visitantes pudessem ter acesso a inúmeros trabalhos, todos repletos de criatividade e significados.

Considerações finais

Trabalhar com projetos na Educação Infantil possibilita às crianças participarem efetivamente de todas as ações, sugerindo temas, participando das perguntas, assumindo responsabilidades, atuando na construção do seu próprio conhecimento, pois é um caminho para formarmos crianças autônomas, críticas, reflexivas, responsáveis e construtoras de sua própria história.

É importante perceber a criança como um ser em desenvolvimento, com vontades e decisões próprias, cujo os conhecimentos, habilidades e atitudes são

adquiridas em função de suas experiências, em contato com o meio e através de uma participação ativa na resolução de problemas e dificuldades.

No desenvolvimento de projetos, os objetivos mobilizadores entre professor e aluno são diferentes, por isso, exigem papéis e atividades diferenciadas a serem desempenhadas por ambos.

Percebemos que ao trabalhar com projetos, todos se organizam de forma coletiva, sendo que, a cooperação e a interação substituem a competição e o isolamento. A interação entre professor e aluno é determinante na construção do saber, são fios que tecem os discursos e deixam entrever as práticas.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: VILELA, Ana Maria Jacó e SATO, Leny. **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda., 2007. p. 65-73.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 109-125.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 06 set 2016.

CANTARELLI, Ana Paula et al. **Literatura Infantil**: instrumento educacional. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/LITERATURA%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GIROTTI, CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. Educação em revista, Marília. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjshJHVwPvOAhUGQSYKHSrJAO0QFggcMAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.marilia.unesp.br%2Findex.php%2Feducacaoemrevista%2Farticle%2Fdownload%2F605%2F488&usg=AFQjCNFwdUD9YtNsp-jlGpngohdJ4_Pi5w&sig2=5GaYetwLAab92Ao3pOZfgw&bvm=bv.131783435,d.eWE&cad=rja>. Acesso em: 06 set 2016.

LOBATO, Valéria Oliveira dos Santos; ALVES, Maria Cristina S. de Oliveira; FRATARI, Maria Helena Dias. Pedagogia de Projetos. Uma Experiência na Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilha/article/view/13904/7959>>. Acesso em: 06 set 2016.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos:** uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7 ed. São Paulo: Érica, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLPATO, Gildo. **Experiências pedagógicas:** coletânea. Prefeitura Municipal de Criciúma, 1999.

Dados para contato:

Autor: Denise Coan Albino

E-mail: denisecalbino@gmail.com

PROJETO CRIATIVO ECORFORMADOR NOS ANOS INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

Transdisciplinaridade e Ecoformação

Eliane de Fátima Prim Santos¹; Vera Lúcia de Souza e Silva²

¹Universidade Regional de Blumenau-FURB; ²Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC, Universidade Regional de Blumenau-FURB

Resumo: O objetivo deste artigo é relatar o desenvolvimento do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) “O estudo dos bugios e seu ambiente biodiverso” realizado com estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, Blumenau/ SC. O projeto foi norteado pelos organizadores conceituais e conceitos didáticos dos PCE, pressupostos teórico-metodológicos baseados na aproximação com os conceitos da transdisciplinaridade e ecoformação. Alternativa aplicada para romper a fragmentação e descontextualização do ensino na alfabetização. O PCE de pesquisa ação com abordagem qualitativa, foi desenvolvido com itinerários nos quais estudantes e pessoas envolvidas puderam sentir/pensar/aprender/viver contextualizados ao seu entorno mediático.

Palavras-chave: Estudo dos bugios. Alfabetização. Projeto Criativo Ecoformador. Ecoformação.

Introdução

Estamos em constante transformação em nossos processos pessoais e profissionais elaborando e reelaborando conceitos e práticas, em um processo que nos constitui protagonistas de nossas histórias.

Neste sentido, ao enfrentarmos as demandas diárias em nossa profissão vamos formando e transformando a nós mesmos e nossas práticas. É importante termos consciência deste processo, pois em última análise “as transformações em nossas práticas de ensino começam por nós, temos que ter em mente que não são as reformas educativas que mudam a escola, mas sim o pensamento do professor que pensa reformas para avançar (PUJOL; TORRE, 2013, p. 30).”

As vivências, reflexões, aprendizado estruturando um repertório teórico e prático, construído ao longo de 26 anos enquanto professora de Educação Infantil e Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fortaleceram a minha

convicção do quanto é significativo para o ensino e aprendizagem, conhecer e se envolver nos contextos de vida dos estudantes, suas histórias e seu ambiente. Para Morin (2002, p.15) o conhecimento pertinente ao estudante é contextualizado “[...] o conhecimento progride não tanto pela formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.”

Neste percurso a partir de 2011, venho buscando referenciar minha prática através dos pressupostos teóricos-metodológicos da transdisciplinaridade e da ecoformação, através da aplicação de projetos voltados a sustentabilidade, na Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (EBMVT), de Blumenau-SC.

A EBMVT vem desenvolvendo o Projeto Escola Sustentável e se orienta para o desenvolvimento de práticas sustentáveis criativas e inovadoras que mobilizem os estudantes para aprender para a vida, no contexto de seu entorno ambiental.

Considerando o entorno biodiverso da escola como espaço importante para a ecoformação, me interessei em aplicar o Projeto Criativo Ecoformador (PCE), (TORRE; ZWIREWICZ, 2009), como uma metodologia integradora e transformadora da realidade, alternativa encontrada para a fragmentação e descontextualização do ensino, no processo de alfabetização.

Revisão teórica

É importante e necessária uma reflexão que gere uma mudança conceitual e paradigmática (MORIN, 2002; MORAES, 1997, 2008; TORRE, 2008, 2009, 2014; SILVA, 2013; SUANNO, 2014), para que o olhar sobre o desenvolvimento humano prevaleça nas discussões que permeiam os ambientes educativos. Buscando assim o empenho na construção de outras lógicas de ser, estar e aprender que não sejam direcionadas apenas a reprodução de conhecimentos. Para tanto, a escola deve se pautar com o objetivo de fomentar o desenvolvimento humano e a criatividade, orientando sua estruturação e organização para ajudar a construir a personalidade, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa (TORRE; PUJOL, 2013).

Chama a atenção à perpetuação de práticas de ensino e a falta de avanços nas escolas atuais, “nossas escolas ainda seguem padrões típicos da revolução industrial do século XIX. Nem o progresso da ciência, nem a difusão das tecnologias, nem a sociedade do conhecimento, mudaram significativamente os processos de formação (TORRE; PUJOL. 2013, p.22).” A impressão que se tem é de que a escola parou no tempo em vários aspectos.

É necessário repensar os pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas desenvolvidas, para ampliar discussões sobre a criação de novos rumos para a educação. Neste sentido a contribuição da complexidade e em decorrência do Paradigma da Complexidade para o processo de ensino é apontada por Zwierewicz (2013, p. 151) “sua aplicação é um passo ‘além-conteúdo’, estimulando uma aprendizagem, na qual estão implicadas questões não definidas exclusivamente pela ciência”.

Nesta perspectiva refletir sobre o âmbito das mudanças nos sistemas educacionais, rompendo paradigmas incide nas transformações de práticas e conceitos que são vivenciados na educação. Estas desvelam as emergências de ensino que se apresentam em cada tempo e as construções deste processo, que mobilizam o fazer pedagógico e traduzem o olhar sobre a realidade.

Com efeito a concepção do professor sobre o mundo, suas relações, como construiu e constrói conhecimentos estão interligados, interconectados à forma como age e se posiciona como ser humano. Além de se revelar na prática pedagógica, nas relações com o conhecimento, também o faz nas relações com os estudantes, com seus contextos de vida, seus saberes e as formas nas quais estes são construídos na escola. Para Moraes (2008, p.64) “nossas explicações com relação ao funcionamento da sociedade e dos processos de reconstrução do conhecimento têm a ver com a maneira como observamos e nos relacionamos com a realidade. ”

Portanto para a realização de práticas coerentes e transformadoras da realidade, precisa estar claro quem é o sujeito que se quer formar e qual é a visão da natureza da realidade, de que este faz parte. Para elucidar esta dimensão é importante refletir sobre o que, porque, para quem e como se ensina. Postas estas questões ampliadas e articuladas aos conceitos discutidos e seus contextos, delineiam reflexões acerca do significado, em que contexto, a quem favorece este ensino que nortearão os paradigmas que fazem parte da construção do desenvolvimento humano de sujeitos protagonistas de suas histórias.

Desta forma a Transdisciplinaridade, a Ecoformação, e a Criatividade podem referenciar práticas inovadoras e dinâmicas que valorizem a ação criativa humana em suas vertentes subjetivas, para superar a fragmentação e descontextualização nos processos de ensino.

Conforme este objetivo, a transdisciplinaridade é vista como reflexão, método, ação formadora, atividade que busca uma melhor compreensão do mundo e da vida.

Ela está *entre as disciplinas, através e além* delas (TORRE; MORAES, 2008). Traz um movimento coletivo na construção do conhecimento, unindo as subjetividades de cada estudante, a nível pessoal; os contextos educativos naturais e culturais, a nível social; interligados a questões amplas, em nível global. Sua projeção social ultrapassa um movimento epistemológico, disciplinar e cultural é apontada por Torre e Moraes (2008) “é, antes de tudo, um olhar que tem sua projeção na vida e no âmbito social. Uma visão da realidade com repercussões no modo de conceber a cidadania, a identidade, a pertinência. ”

Através do pensamento complexo a Transdisciplinaridade tem seu chão na Ecoformação, religando os contextos sócio-culturais-ambientais. Um dos campos conceituais da transdisciplinaridade se refere à ação ecologizada, “que se manifesta na formação integral do ser humano através de sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (coformação, heteroformação), consigo mesmo (autoformação) e com a consciência do próprio ser (ontoformação) que tem lugar tanto no âmbito formal quanto informal (TORRE; MORAES, 2008, p. 24). ”

Portanto ao integrar a formação individual, social, contextualizada nos entornos naturais e culturais o ensino é concebido de forma mais ampla do que uma grade curricular baseada em conhecimentos com fins em si mesmos, sendo um meio de compreender-se, aos outros e ao contexto mediático e natural nas realidades em que se está inserido.

Desta forma seres humanos conscientes de sua forma de ser e autores de seus processos de estar (pertencer) no mundo, protagonizam suas histórias, exercendo sua cidadania para buscar transformar suas realidades, voltados à construção de um mundo mais humano e sustentável para todos.

Os pressupostos da Ecoformação trazem um referencial de interação e relação entre os estudantes e seus contextos de forma dinâmica. Neste sentido a complexidade, o olhar transdisciplinar e ecoformador formam os princípios teóricos que orientam o desenvolvimento dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Ao mesmo tempo os PCE emergem como perspectiva de apresentar uma alternativa inovadora para o processo de ensino e aprendizagem. Criados por Torre e Zwierewicz (2009, p.155) “parte do interesse dos discentes, busca a relação com os conteúdos, transcende o mero conhecimento, promove atitudes colaborativas e é flexível, considerando as necessidades que surgem durante o seu desenvolvimento.

Neste contexto, o ambiente biodiverso da escola é constantemente observado, é onde os estudantes interagem e intervêm em vários momentos, através dos projetos desenvolvidos. O olhar atento sobre esta biodiversidade gera a necessidade de compreendê-la e estudá-la.

A região da Itoupava Central, bairro onde a EBMVT está situada, é constituída de uma parte remanescente de Mata Atlântica, que serve de habitat para muitas espécies de animais e plantas. Em vários momentos do dia é possível ouvir as vocalizações de vários bandos de bugios na região. A proximidade de um destes bandos, em 2015, causou a mobilização e a curiosidade de grande parte da comunidade escolar, por permanecerem dentro da mata do terreno da escola em vários períodos, comportamento que não havia sido observado até o momento.

Os bugios, são uma espécie considerada em vulnerabilidade, devido à constante interferência humana em seu habitat. Em áreas próximas à escola observa-se o crescente desmatamento, diminuindo as espécies de árvores para sua alimentação e seu habitat. Por isso, se faz necessária a preservação da espécie e de seu ambiente biodiverso, contribuindo para a conscientização quanto a preservação ambiental.

Neste sentido o entorno biodiverso da escola se constitui como um espaço importante para a ecoformação. Em consonância a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) atende a um referencial de ensino e aprendizagem pautados na autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral da pessoa, visando o bem-estar pessoal, social e ambiental (ZWIEREWICZ, 2013).

Procedimentos metodológicos

O relato de experiência descrito neste artigo, compõe parte da pesquisa, em andamento, desenvolvida para dissertação de mestrado no ensino de Ciências Naturais e Matemática da Fundação Universidade Regional de Blumenau/FURB. O objeto principal da pesquisa realizada consiste em adaptar a sequência dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), com seus fundamentos baseados no pensamento complexo, ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade, aplicada em uma turma de 25 estudantes do 1º ano do ensino fundamental, tendo como tema o estudo dos bugios no seu ambiente biodiverso, realizado na Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, no período de maio a dezembro de 2015.

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa e participante. Para Demo (2008) a Pesquisa Participante constitui-se em estratégia para construção coletiva do conhecimento, pois tanto o pesquisador/participante, como o pesquisado encontram-se numa relação linear. A leitura da realidade baseada no pensar/refletir/apontar soluções conjuntas, possibilita a construção da consciência crítica como condição necessária para a cidadania. A Pesquisa foi aplicada com a participação da pesquisadora no decorrer da investigação, enquanto pesquisadora e professora.

Ela é descritiva, com os dados coletados através de registros das produções dos estudantes, em cadernos e portfólio, fotos, áudio e vídeo, diário de campo da pesquisadora e material postado no blog do projeto.

Resultados e discussão

Os PCE são fundamentados nos seguintes organizadores conceituais: epítome, legitimação teórica e pragmática, perguntas geradoras, metas, eixos norteadores, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente e polinização. Os quais serão descritos e analisados conforme o *relato dos itinerários* do projeto desenvolvido.

A *epítome* do projeto, marcou um momento de mobilização dos estudantes e aguçou sua curiosidade e a vontade de pesquisar. Aconteceu quando um bando, composto por três bugios, começou a permanecer em um espaço da mata dentro do terreno da escola. Este fato foi inusitado, pois não tinha acontecido em nenhum momento nos anos anteriores. Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, e a partilha das experiências que estes já haviam tido com os bugios, passamos a observá-los nos momentos em que estavam na mata da escola.

Apesar das dúvidas iniciais, se realmente seriam alvo de um projeto os três bugios continuaram permanecendo em períodos alternados, no mesmo local da mata e os estudantes ficavam cada vez mais curiosos e persistiam em saber sobre eles e observá-los. A cada semana que apareciam era um grande alvoroço.

Assim iniciamos o projeto com a *legitimação teórica* através de uma história infantil trazida por Denise Patrício, “Quem já viu um bugio”, que se destina a sensibilizar para a preservação do ambiente e principalmente dos bugios. Trazendo informações científicas sobre a espécie. Seguiram-se conversas, representação através de desenhos e pinturas. Novos livros e materiais vieram contribuir com as pesquisas durante o projeto. Os estudantes registravam os conhecimentos

construídos e conseguimos trazer em dois momentos profissionais do CEPESBI-Centro de Pesquisas Biológicas e Observatório de Primatas de Indaial, cidade próxima a Blumenau, para conversar e esclarecer dúvidas sobre comportamentos e hábitos de vida dos bugios.

A medida que o estudo dos bugios ia se desenvolvendo e o bando continuava sendo observado na mata da escola e em casa, para responder as curiosidades surgidas foram trazidas outras pessoas que com seus conhecimentos contribuíram com o aprofundamento das questões levantadas. Também foram utilizados recursos e materiais de pesquisa para ampliar as questões abordadas. Concordamos com Moraes quando destaca o valor da coletividade, da colaboração e da cooperação como possibilidade de mudança, na construção conjunta de um outro tipo de pensamento.

[...] urge a emergência de um pensamento que nos ajude a entender o equilíbrio em movimento, ou seja, a estabilidade aparente mantida pelo movimento que lhe é subjacente, o ser como vir-a-ser, e a mudança como elemento estruturador da matéria e componente essencial da dinâmica da vida. Este pensamento mais abrangente e profundo, certamente, nos ajudará a perceber que tudo na vida é processual, inacabado e incompleto enquanto se vive (MORAES,2013, p.56).

No primeiro ano de alfabetização a legitimação teórica aconteceu ao longo do projeto à medida que foram surgindo as dúvidas dos estudantes. A cada semana começávamos ouvindo as contribuições trazidas pelos estudantes em suas observações em casa e fazendo um feedback do que já sabíamos com registro em cartazes e nos cadernos. Seguindo-se a *legitimação pragmática* articulando os conhecimentos advindos das entrevistas, conversas, palestras e materiais de pesquisa em que os estudantes participavam com a contribuição e discussão dos estudantes.

Como por exemplo após cada observação dos bugios na mata passávamos ao registro diversos, como forma de desenvolver escrita, leitura, raciocínio matemático, oralidade, entre outros conteúdos do currículo escolar para o primeiro ano de alfabetização. Nas atividades envolvendo conversas com profissionais que pudessem contribuir para o aprofundamento das pesquisas realizadas eram feitas a partilha com o grupo das interpretações dos estudantes sobre o que aprenderam de novo. Estes momentos de articulação e construção de significados sobre as experiências e

aprendizado foram muito ricos e mobilizadores da aprendizagem. É importante ter clareza da necessidade deste processo integrador, pois tudo o que se sente, vê, aprende, pensa, constitui um processo coeso que liga os estudantes a vida.

Na organização do PCE, na etapa das *perguntas geradoras* partimos da discussão sobre as curiosidades e as respectivas hipóteses dos estudantes, a cada semana surgiam outras perguntas e hipóteses. De acordo com Torre e Moraes (2008, p.11), “a disposição de perguntar é um claro indicador de uma atitude transdisciplinar”. Esta atitude possibilita autonomia frente ao conhecimento e à vida.

As *metas* a serem atingidas como um resultado fortemente desejado foram se ampliando à medida que o projeto foi se enriquecendo. O projeto teve início com o estudo dos bugios, mas com a necessidade de abranger outras realidades de forma coesa e articulada foi integrando as relações dos bugios em seu ambiente biodiverso. Assim foram projetadas o alcance das seguintes metas: construção de material informativo para a comunidade do entorno escolar, conhecer órgãos de proteção e estudos da espécie, observar e monitorar o estado de preservação da Mata Atlântica da região, possibilitar vivências de interação e conhecimento da biodiversidade do entorno escolar para sua valorização e preservação, realizar uma Mostra interativa em que os estudantes sejam os comunicadores dos estudos e pesquisas realizadas para a comunidade escolar.

O projeto desenvolvido teve como *eixo norteador*: promover a sensibilização dos envolvidos no projeto em direção a ações sustentáveis no ambiente biodiverso do entorno escolar, contribuindo para a valorização e preservação dos bugios e de seu ambiente biodiverso, articulando os eixos da alfabetização e as demandas da realidade local e global. Objetivos específicos elencados envolveram os eixos indicados pelas Diretrizes Curriculares para o 1º Ano de Alfabetização e serviram de instrumento para o desenvolvimento do projeto em todas as etapas desenvolvidas, valorizando os pressupostos de sustentabilidade da EBMVT.

Definindo as *coordenadas temporais* do projeto, sua realização aconteceu nas quintas e sextas-feiras, do mês de maio a dezembro, do ano de 2015.

A partir do momento de epítome de observação dos bugios em seu ambiente biodiverso que foi e continuou sendo um mobilizador da curiosidade e fomentador das pesquisas desenvolvidas até o término do projeto, foram desenvolvidas uma sequência de atividades formando seus itinerários, que serão relatadas de forma resumida a seguir.

Convidamos em dois momentos profissionais do CEPESBI para conversarem com os estudantes, no primeiro momento Zelinda Hirano idealizadora e fundadora do CEPESBI veio a escola e conversou sobre as dúvidas básicas como alimentação, hábitos de vida, fatores de risco para os animais e preservação.

A partir deste momento as pesquisas foram sistematizadas e o estudo continuou com observações em campo. Neste início de projeto um dos bugios do bando desceu das árvores da mata e atravessou a rua, comportamento não habitual. O zelador da escola parou os carros para que o bugio não fosse atropelado.

Como presenciei o fato contei-o aos estudantes. Já ligaram o fato com uma das causas de morte dos bugios, que são os atropelamentos. E concluíram que precisariam tomar uma atitude para que o bugio não perdesse a vida. Foi criado com os estudantes panfletos e desenhos, para conscientizar os motoristas da via de que haviam bugios neste trecho e que deveriam dirigir ainda mais atentos e em baixa velocidade. Aconteceu assim a *primeira polinização* do projeto, com auxílio de um guarda de trânsito antes de iniciarem o período de aula, os carros eram parados e os estudantes conversavam com os motoristas, entregando o panfleto informativo e explicando a situação de risco para os bugios.

Neste sentido as polinizações são momentos importantes de conscientização, conforme Zwierewicz (2009), em que os estudantes percebem a realidade e desenvolvem ações de transformação partindo da sensibilização e desenvolvimento da consciência pessoal, comunitária e social.

Nas observações feitas na mata da escola eram acompanhadas por nosso zelador. Ao compartilhar com os estudantes seus saberes em sala de aula, levou folhas e frutos de aroeira, fruto da embaúba e alguns brotos de uma planta trepadeira que observava os bugios comendo.

O bando observado permanecia nas árvores bem altas, geralmente de embaúba ou figueira. Os estudantes tinham a visão da base das árvores, então planejei um momento na sala informatizada com o auxílio do professor de informática, para que pudessem ver a área de outro ângulo. O objetivo era de que percebessem sua extensão, bem como a ocupação humana da região, focos de desmatamento e a importância dos corredores ecológicos, que ligam partes remanescentes de mata para trânsito dos animais.

Nesta atividade o professor começou a apresentar o planeta Terra destacando algumas regiões interessantes do mundo. Os estudantes queriam saber em que parte

ficava a China, onde tinham vulcões, desertos, enfim, depois através do *google map* localizaram a escola, a área da mata observada, e a Mata Atlântica da região. Observaram que nesta região estão acontecendo desmatamentos que diminuem o habitat das espécies de animais e plantas. Posteriormente estas relações foram aprofundadas em sala com mapas da região de Mata Atlântica brasileira e sua diminuição ao longo dos anos, confecção de mapas da escola e da mata, gráficos dos elementos observados, construção da escrita. Consequentemente ampliar o conceito de conhecimento a uma rede de múltiplas relações como nos coloca Santos (2003, p.31) implica em um desafio aos professores:

Superar os conhecimentos tradicionais e transgredir a estrutura disciplinar do sistema, buscar conhecimentos desde diferentes óticas, entender e falar diversas linguagens e considerar vários sistemas de referência[...] reconhecendo a insuficiência de um único paradigma epistemológico para intervir no mundo permeado pelos valores, pelas crenças e manifestações de inúmeras culturas que interagem na construção de mundos interiores de cada participante.

Como vínhamos observando a mata achei interessante mostrar aos estudantes que as atitudes de amor à natureza e as pesquisas que os estudantes estão realizando também foram realizadas há muitos anos atrás em Blumenau, por Fritz Müller que foi chamado de “O príncipe dos observadores” e até hoje ainda se notabiliza pela sua extraordinária produção científica. Assistiram a um documentário contando de sua vida desde a infância, passando pela viagem ao Brasil, a vida na colônia em Blumenau, o estudo e pesquisas sobre plantas e animais da região e as correspondências que mantinha com cientistas da época, entre eles com mais frequência se correspondia com Darwin. Os estudantes sentiram-se empoderados criando uma identificação com Fritz Müller, construíram livros reconstruindo sua vida e relacionaram várias de suas atitudes com as atitudes que estão tendo como pequenos observadores, estudantes e pesquisadores em sua comunidade local.

Para além destas, a atividade levou a pesquisas nas revistas *Ciência Hoje* levantando questões como o que fazem os cientistas e a desconstrução das visões ingênuas que permeiam o imaginário criado sobre eles. Partindo do conhecimento dos estudantes sobre Ciências e os cientistas vimos como estes trabalham em grupos que cooperam entre si com suas pesquisas, não são indivíduos retratados como esquisitos alienados do mundo trabalhando sozinhos em seus laboratórios. Outra questão abordada foi a de que existem cientistas homens e mulheres, ser cientista não é uma

prerrogativa masculina. Chegando à conclusão de que os conhecimentos produzidos pela ciência podem servir para o bem da humanidade como para propósitos maus, que podem levar a destruição da vida no planeta.

Livros com desenhos de estudos feitos por Fritz Müller foram apresentados aos estudantes e cartilhas sobre sua história foram emprestadas por eles da biblioteca da escola, pois queriam mostrar aos pais a obra deste cientista. Ficaram empolgados ao ficarem sabendo que Blumenau tem um museu com objetos pessoais de Fritz Müller e um acervo de seus estudos. Os planejamentos para ir ao museu começaram.

No ensino, a valorização do contexto como elemento na religação dos saberes, traz o sentido do conhecimento para a vida, ou seja, seu conhecimento intrinsecamente funcional (SANTOS. 2004; ZWIEREWICZ. 2013). Nesta trajetória valoriza o sujeito autônomo em sua forma de pensar e agir pois o liga ao processo em construção. Decorre daí interesse, mobilização, aprendizagem, alta autoestima. Para Santos (2004, p. 81) “[...]educar significa levar os jovens a dialogarem com o conhecimento. ”

Uma nova entrevista com um profissional do CEPESBI foi pedida, os estudantes ainda tinham muitas curiosidades sobre os bugios. Elencamos e enviamos e-mail das perguntas com as possíveis hipóteses criadas pelos estudantes.

A veterinária Amanda Peruchi veio conversar com os estudantes e respondeu as dúvidas previamente levantadas e a questionamentos surgidos. Trouxe também um bugio taxidermizado que puderam tocar e conferir de perto sua anatomia.

Neste dia tiveram uma surpresa bastante impactante, pois Amanda trouxe em primeira mão para eles assistirem o filme feito de um filhote de bugio recém-chegado ao CEPESBI. Contou a eles a história do Bob, nome dado ao filhote pela equipe:

Um filhote de bugio, foi encontrado na mata da região por um guarda florestal, em meio a árvores derrubadas, sem seu bando. O guarda florestal levou-o para casa, lá foi mordido por seu cachorrinho. Vendo que o filhote estava ferido o guarda levou-o ao CEPESBI, para receber tratamento. Lá chegando recebeu uma pequena cirurgia, pois tinha feridas bastante abertas. Amanda dormiu várias noites no CEPESBI, para dar mamadeiras de três em três horas ao Bob, pois ainda mamava quando perdeu-se da mãe (Relato oral de Amanda Peruchi, veterinária do CEPESBI).

Em sala como em todos os momentos de apropriação de conhecimentos através de materiais didáticos, de saberes compartilhados entre a comunidade escolar

ou de conversa com profissionais especializados passamos a sistematização dos conhecimentos, dos sentimentos e das percepções dos alunos sobre a dinâmica, processo que pode ser também considerado avaliativo dando a dimensão do alcance dos objetivos da atividade desenvolvida.

O *processo avaliativo* proposto durante o projeto foi realizado como forma de desenvolver estratégias as necessidades individuais apresentadas pelos estudantes, buscando através delas a mobilização dos potenciais individuais e coletivos. Contando assim com a avaliação diagnóstica pautada nos conhecimentos prévios, nos potenciais dos indivíduos e do coletivo, partindo dos contextos específicos apresentados pelos estudantes e a cada semana avaliação em grupo para ampliar os conhecimentos e o autoconhecimento.

A forma de comunicação da época de Fritz Müller e dos dias atuais foi estudada. Os estudantes aprenderam a mandar e-mail que é a forma mais corrente de comunicação em nossos dias, para a Amanda, perguntando do Bob. Receberam fotos e a notícia de que estavam tentando fazer com que Ibirama, uma fêmea de bugio que reside no CEPESBI, adotasse Bob.

Esta história foi reproduzida pelos estudantes através da criação de personagens e uma maletinha, levada para contá-la em casa, servindo de divulgação da necessidade de preservação do ambiente biodiverso. Além disto a história virou livro criado pelos estudantes e foi modelada em massinha.

Quanto as cartas, foi trazido por cada estudante o endereço de alguém com quem eles gostariam de partilhar as descobertas do estudo sobre os bugios. Aprenderam a fazer uma carta e conheceram o processo de seu envio pelos correios. Também construíram um folder informativo com os conhecimentos sobre a espécie, uma mensagem e um desenho. Foi dado um e-mail para as pessoas partilharem sua opinião sobre a iniciativa, que foi mais uma *polinização* e algumas responderam de forma bastante positiva.

Este processo construído com os estudantes foi longo pois contou com escrita, reescrita, inclusive passar a caneta os endereços dos envelopes e colar os selos, não foi dado nenhum conhecimento pronto para ser copiado. Todos esperavam ansiosos a chegada da carta ao seu destino e vinham contando o que as pessoas diziam a eles sobre a carta recebida. Acontecendo mais um *processo de polinização* do projeto.

A professora de ciências dos anos finais veio partilhar com a turma os conhecimentos a respeito dos bugios dos nomes científicos de animais e plantas, uma

das curiosidades aguçadas durante o projeto. Bem como partilhou as pesquisas que estava desenvolvendo com os estudantes do sexto ano em um estudo sobre as espécies de árvores da mata da escola, com podagem de partes da planta, que foram enviadas para a FURB, e catalogadas.

Os estudantes acompanharam após a conversa a podagem de uma folha de embaúba. Nesta atividade as relações de vida na mata ficaram ainda mais claras, pois nas folhas foram encontradas duas lagartas, que delas estavam se alimentando; exoesqueletos de insetos e algumas rugas. Este material foi levado para a sala e observado com um microscópio digital. Os estudantes aprenderam que a mata é um reservatório biodiverso de vida, que está presente em todos os lugares.

O passeio de estudos ao museu Fritz Müller chegou e puderam conhecer os objetos pessoais utilizados por ele e elementos de sua produção científica. O roteiro organizado com os estudantes incluía conhecerem os objetos do museu e escolherem o que mais chamou sua atenção para desenhar nas pranchetas levadas. Também foi tirada uma foto ao lado do objeto escolhido para partilhar em sala esta experiência.

Na mostra cultural que aconteceu na escola os próprios estudantes apresentaram elementos e atividades que fizeram parte de seus estudos e foram guardados para esta ocasião com estudantes, professores e pais. Neste momento um desafio foi proposto aos visitantes, que observassem duas fotos em tamanho grande, tiradas da mata de nossa região, em que aparecem árvores cortadas. As pessoas eram convidadas a observarem e descobrirem durante a semana onde ficava este lugar. Também foram distribuídos o endereço do blog com as atividades desenvolvidas até o momento com os estudantes. Durante a semana seguinte foi feita a divulgação do blog, pelos estudantes na escola. A mostra foi uma *importante polinização* do projeto desenvolvido e uma das metas alcançadas com sucesso.

O encerramento do projeto culminou com um circuito de jogos organizado com a biodiversidade de vida da Mata Atlântica, dos bugios e de sustentabilidade para articular os conhecimentos adquiridos durante seu desenvolvimento e ampliá-los possibilitando uma rede de relações importantes para marcar a necessidade de preservação da espécie e de seu ambiente. O filme Lorax foi assistido com o mesmo objetivo e um piquenique encerrou este momento.

Para integrar as atividades de finalização do projeto organizamos um passeio, com acompanhamento dos pais, pelo entorno da escola para localizar o local próximo que estava sofrendo desmatamento, desafio lançado na mostra cultural. Cada

estudante foi entregando os folders informativos que foram criados por eles, para a comunidade local. Outro momento de *polinização* e conscientização importantes.

Considerações finais

O PCE propiciou aos estudantes em processo de alfabetização apropriarem-se do código escrito conhecendo e intervindo em uma emergência de seu contexto ambiental local. O que implica em um conhecimento dinâmico, funcional, significativo para suas vidas, interferindo positivamente na busca de soluções para as problemáticas ambientais da região.

A articulação entre os itinerários construídos ao longo do PCE com o contexto da realidade apresentada e o currículo escolar apresenta-se como uma alternativa para romper a fragmentação do ensino na alfabetização, à medida que promove o diálogo entre os conhecimentos, saberes, disciplinas e seus contextos. Outrossim, transcende aos conhecimentos construídos, indo além destes, com o fortalecimento de valores como cooperação, valorização, respeito, persistência, autonomia, autoria e sustentabilidade, fomentando valores humanos e sociais.

O ambiente biodiverso do entorno escolar compreendido como espaço de manutenção da vida e das relações que a promovem, possibilita a comunicação dialógica, a interação e a inter-relação na construção do conhecimento, fomenta formas de autonomia e intervenção crítica frente as problemáticas que se apresentam no cotidiano dos projetos desenvolvidos e da escola sustentável como um todo.

Portanto a conexão estabelecida entre a realidade ambiental e a vida dos estudantes levou-os a viver e conviver dentro de uma realidade coesa e integrada. Evidenciando ações coletivas para tornar a escola uma comunidade voltada para as relações com o conhecimento; as relações entre o coletivo de estudantes, familiares, professores, funcionários, comunidade em geral e as relações com ambiente biodiverso de seu entorno, formando uma rede de relacional voltada ao desenvolvimento humano e a conscientização ambiental.

Assim o desenvolvimento do PCE com ações de cuidado, observação e articulação de saberes, conhecimentos e contextos, trouxe vivências ecoformadoras que provocaram mudanças de atitudes e comportamentos; pois os estudantes se empenharam em partilhar os conhecimentos construídos para que as pessoas também se conscientizassem da necessidade de preservação dos bugios e de seu

ambiente biodiverso. O contexto ambiental dos estudantes foi ampliado, criando novos e importantes significados para eles.

Os processos de polinização que aconteceram no decorrer do projeto impactaram os estudantes, as pessoas envolvidas no entorno escolar e em outros contextos, e possibilitaram a fecundação das ideias compartilhadas, possibilitando o conhecimento e valorização da biodiversidade, necessária para a transformação de consciências. Neste sentido foi muito importante, pois é no envolvimento da comunidade escolar que acontece a mobilização e a reflexão sobre os hábitos cristalizados nas ações cotidianas em seus contextos locais e culturais.

Evidenciamos que o desenvolvimento dos PCE pode inspirar espaços, currículos e gestão escolares, voltados a sustentabilidade, contribuindo consideravelmente para uma tomada de consciência pessoal, comunitária e social. Diante disto podemos inferir que práticas pedagógicas contextualizadas, baseadas nos pressupostos transdisciplinares e ecoformadores constituem projetos interessantes, mobilizadores da aprendizagem, dinâmicos, com sentido para a vida, trazendo contribuições para toda a comunidade escolar. Nesta perspectiva, estamos ampliando possibilidades para construir uma história diferente, nas práticas docentes, com esperança em um futuro com melhor qualidade de vida para todos, pautada na consciência individual que pode gerar consciência coletiva e transformação global.

Referências

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP. Papirus, 1997.

MORAES, M.C.; SUANNO, J. H. (Org.). **O pensar Complexo na Educação. Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do Pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

TORRE, S.; PUJOL, M. A. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, S.; PUJOL, M.A.; SILVA, V. L. S. (Coord.). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013, p.13 – 31.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (Coord.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Coord.). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: Um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

Dados para contato:

Autor: Eliane de Fátima Prim Santos

E-mail: elianeprim@bol.com.br

PROJETO INTEGRADOR COM BASE NA LEI Nº 10.639/03: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Políticas públicas de atenção à diversidade

Richard da Silva¹; Vanilda Maria Antunes Berti¹

¹.Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: O presente artigo realizou um estudo sobre a Lei no. 10.639/03 por meio de um Projeto Integrador. O objetivo central é analisar os relatos da ação do projeto, bem como mostrar a importância do estudo da diversidade cultural. Usou-se a abordagem qualitativa, com a técnica de entrevista. Estabeleceram-se sugestões de acordo com as DCN, que trarão mais informações e saberes que constituem os povos afros e indígenas. O Projeto teve o compromisso de integrar e estimular novos valores e comportamentos, acreditando que a educação é essencial à sociedade, realizando esforços sistemáticos na contribuição com a cidadania.

Palavras chave: Lei no. 10.639/03. Projeto Integrador. Etnorracial.

Introdução

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, veio também o modelo da educação europeia. Com a imposição desse modelo, foi ignorada a educação indígena e, posteriormente, a africana. Porém, com o passar do tempo, iniciaram-se mobilizações de representantes negros e de outros segmentos da sociedade brasileira com ações afirmativas à igualdade de direitos para toda a nação (FIGUEIREDO, 2007). Os estágios da educação brasileira se distanciam dos legados dos povos indígenas e afro desde o descobrimento do Brasil. O transcorrer da história indica a participação nos costumes da música, da culinária, das ervas e das danças no cotidiano brasileiro.

Historicamente, o Brasil, da época Colonial à República, viveu legalmente uma postura permissiva diante do racismo e da discriminação dos povos indígenas, afro e afrodescendente. A contribuição dessa época trouxe reflexos negativos à população, formando um povo intolerante àquelas culturas, porém internalizadas na cultura brasileira (FIGUEIREDO, 2007).

Diante dessa realidade, as informações nos livros didáticos e obras da história brasileira não informavam adequadamente, passando a ideia de que os negros eram indisciplinados, serviam apenas ao trabalho braçal e como objetos sexuais dos seus

senhores, uma vez que os negros estavam na condição de escravos. Os indígenas eram considerados indolentes, saúde frágil, preguiçosos e infantis culturalmente (FREIRE, 2008).

Esses conhecimentos se arrastaram durante décadas, contribuindo consideravelmente à exclusão da população indígena e afro da sociedade em seus diversos aspectos. Entretanto, o Ministério da Educação, em reconhecimento a essas discriminações e com o comprometimento de políticas afirmativas do governo federal, implementou uma série de medidas para corrigir injustiças até então estabelecidas.

Diante da pluralidade sociocultural, o governo federal aprovou:

- Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro, afro brasileiro e indígena, nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio;
- O Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas;
- A Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações etnorraciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000;
- Em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação das Relações Etnorraciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Essas leis trouxeram a discussão das relações etnorraciais, impulsionando ao debate e à mudança significativa a respeito do reconhecimento da diversidade etnorraciais e as questões sociais na educação. Com isso, o conjunto de medidas e ações teve como objetivo corrigir as injustiças, eliminar as discriminações e promover a inclusão social e a cidadania em todo o sistema brasileiro (BRASIL, 2004, p.5).

Decorrendo então da promoção da inclusão social e da cidadania no sistema educacional brasileiro, cujo parágrafo 1º do Art. 26-A da Lei nº 11.645, de 08 de março de 2008 diz:

[...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, p. 1).

Com a alteração da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), salientando o cumprimento da educação como direito social, contemplou o atendimento democrático da diversidade étnico social, superação do racismo e das desigualdades raciais [...] (BRASIL, 2010, p. 27).

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004 p.7).

Aliado a esse contexto, o Conselho Nacional de educação – CNE estabelece a Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004 às instituições de Ensino Superior 1º [...] incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Com o estabelecimento da Resolução no. 1, de 17 de junho, coube às instituições superiores implementar ações no cotidiano dos alunos para estimular valores, atitudes e formação de novos comportamentos diante da herança histórica e social presente na cultura brasileira. Nessa perspectiva, o Curso de Sistema de Informações e Administração do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE estabeleceu o Projeto Integrador para que os acadêmicos percebessem o reconhecimento e a valorização do homem em seus diversos aspectos culturais e de identidade étnica.

O Projeto Integrador do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE visa estabelecer um diálogo mais aprofundado entre acadêmicos, coordenadores e professores a respeito da inclusão e da diversidade presente na sociedade e no

cotidiano escolar. Assim, acredita-se que a discussão sobre as relações etnorraciais impulsiona ao debate e às mudanças significativas nas relações entre os indivíduos, ação esta que leva ao estímulo do reconhecimento de políticas educacionais para a valorização da diversidade, com a finalidade de superar as desigualdades presentes no cotidiano.

Este estudo tem como objetivo central analisar os relatos dos coordenadores que instituíram o projeto, bem como de seus professores, a fim de mostrar a importância do estudo da diversidade cultural; neste caso, a cultura afro e indígena no currículo de graduação do UNIBAVE. O estudo visa ao reconhecimento e valorização da cultura desses povos e a contribuição de um debate significativo no sentido de uma construção pautada em ações afirmativas no espaço escolar.

Aspectos históricos da população afro e indígena

É desafio ao ambiente escolar o resgate do saber no cotidiano dos movimentos sociais pela diversidade humana. Esses movimentos, ou em outras instituições, no entanto, inicia-se na escola (CASTRO, 2005).

População Afro e Afro Descendente

Os negros foram trazidos para o Brasil entre os anos de 1550 e 1850, para trabalharem como escravos nos mais diversos tipos de trabalho. Com a exploração da mão de obra escrava negra e as diversas relações trouxe inúmeros significados na cultura brasileira. O povo africano, oriundo de diversos lugares, trouxe uma rica bagagem cultural, com maneiras diferentes de ver o mundo, bem como saberes na metalurgia, mineração, construção civil, agricultura, culinários e medicinais dentre outros (SANTOS 2010).

Os saberes advindos do povo africano foram utilizados de forma a produzir riqueza e prestação de serviços diversos, entretanto a associação feita se relação que se faz do trabalho negro está associada ao trabalho braçal. Porém, a contribuição foi significativa na economia brasileira e na produção artístico cultural, no período da colonização e praticamente no Império – 1822 a 1889; na mão-de-obra na produção de açúcar e café, mineração de metais preciosos (SANTOS 2010).

Ainda, para Santos (2010, p. 59), a perpetuação discriminatória desde então reservou a essa etnia, “papéis sociais marginalizados, com pouco ou quase nenhum acesso a bens primordiais, como saúde, educação e moradia, além dos mecanismos

de exclusão no mercado de trabalho”. Porém, ressalta-se que a Lei no. 10.639/03 veio institucionalizar os direitos desse povo guerreiro presente e que contribuiu à formação da cultura e da nação brasileira.

Este avanço nos currículos escolares leva a uma “luta para combater os imaginários e práticas racistas, uma vez que se trata de uma política pública educacional que procura atingir a população escolar de todas as origens raciais e nas vários níveis e modalidades de ensino (ROCHA e SILVA, 2013, p. 65)”.

População Indígena

A Lei nº 11.645, 10 de março de 2008, altera a Lei no. 9.394/96, que veio modificar a Lei no. 10.639/03, pois estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional incluam no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A população indígena obteve importante conquista referente ao direito da terra, respeito e preservação cultural e autonomia nas questões educacionais, com a Constituição Federal de 1988. Com a participação dos povos indígenas em sua elaboração, a Carta Magna foi promulgada. Houve um movimento indígena e de setores sociais, os quais se mobilizaram com o intento de garantir e conduzir as decisões sobre os direitos indígenas nesta Constituição. Os indígenas foram protagonistas nesse momento histórico, tanto na participação das discussões, assim como desempenharam papel de assessoria aos parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor de seus povos (GRUPIONI, 2001).

Contribuíram para esta configuração na política indigenista, documentos internacionais como: a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011); ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº143 de 25 de julho de 2002; a Declaração das Organizações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008); à Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, ratificada pelo Congresso Nacional em dezembro de 2006, e promulgada no país pelo Decreto-Lei nº 6.177, de 1º de agosto de 2007; e a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ratificada pelo Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006.

Esta Convenção “visa defender a riqueza cultural em sua capacidade de geração interação, renovar-se [...] Ela abre o caminho para o fortalecimento das

relações humanas em um mundo globalizado muitas vezes insuficientemente solidário” (UNESCO, 2005, p. 29).

Com tais documentos, os povos indígenas foram reconhecidos em sua contribuição para a diversidade cultural que passou a considerada “patrimônio comum da humanidade” (ONU, 2008, p. 2) e para socioculturais. Eles apresentam uma série de diretrizes para que os Estados Nacionais contemplem os “direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, costumes, tradições e suas instituições” (OIT, 2011, p. 23). Atribui-se, portanto, na Convenção da Diversidade das Expressões Culturais, a recomendação dos Estados adotarem medidas para proteger e promover a diversidade cultural, considerando-a estratégica para o desenvolvimento sustentável nacional e internacional.

Marcos Legais Nacionais

Até 1988, a legislação que regulamentava as políticas indigenistas no Brasil era a Lei nº 6.001, de 1973, conhecida como Estatuto do Índio. O Estatuto do Índio qualifica a capacidade civil do índio como relativamente capaz, constituindo-se em um marco legal que rege a política tutelar e assimilacionista desenvolvida pelo Estado até então. Com este Estatuto, os índios possuem autonomia parcial sobre seus atos, sendo tutelados pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, criada em 1967, pela Lei nº 5.371 (SILVA, 2001).

O Ministério da Cultura criou a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural - SID, no ano de 2003, de acordo com a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada pela Assembleia Geral da UNESCO, em 2005, e promulgada no Brasil pelo Decreto-Lei nº 6.17707, a qual adotou políticas públicas para a diversidade cultural brasileira (SILVA, 2001).

De acordo com este movimento “houve um rompimento da tradição na legislação brasileira, no que diz a respeito do abandono na postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento” (GRUPIONI, 2001, p. 19).

No novo texto constitucional, o povo indígena deixou de ser considerado uma espécie em vias de extinção e passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural - o direito de serem índios e de permanecer como tal; sendo de responsabilidade da União legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las (GRUPIONI,

2001). No Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Lei 13.005 faz menção explícita aos povos indígenas e ressalta nas suas diretrizes no 2º artigo, inciso terceiro, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014)”.

O Artigo 26 da Lei no. 11.645/08 estabelece:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A formação dos professores na questão etnorraciais

De acordo com as modificações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais, iniciou-se um processo na formação dos saberes educativos em relação ao desafio metodológico e didáticos no ambiente escolar na formação dos professores. Esses processos são constituídos por meio das relações socioculturais entre os humanos e os sujeitos sociais, entendendo que se enfrentam constantemente as diferentes realidades e identidades, tanto local quanto global na formação educativa. Entretanto, “faz-se necessário o reconhecimento da história, das relações sociais, culturais e políticas de ações afirmativas, colocando contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES e SILVA, 2002, p. 20)”.

Quando se trata de construção e reconstrução de novos saberes, na formação de professores, provocam-se reações diversas, reflexões sobre a formação vivenciada entre outras. Este novo trabalho se caracteriza por uma arte de educar para a cidadania para superar a cultura do preconceito e da discriminação, exigindo desejo, afetividade e determinação de contribuir com um tempo de justiça, um tempo de reparação (SANTANA, 2003).

Após a Lei no. 10.639/03, a reconfiguração também se fez presente nos currículos escolares, constituídos de saberes e práticas, significados e um diálogo

com a cultura escolar; [...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 1994, p. 8).

As relações etnorraciais permitem aos professores o trabalho em conjunto com mais de uma disciplina na busca de um trabalho interdisciplinar; segundo Fazenda (2002, p. 64) “a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo”.

Neste processo interdisciplinar, as disciplinas não são eliminadas, mas reorganizam a comunicação entre elas, orientam o uso da mesma temática no currículo. Com isso, estabelecem-se ligações de [...] complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos (BRASIL 1999).

Com isso, o professor pode construir os conteúdos e a metodologia da área de acordo com a perspectiva do tema (OLIVEIRA, 2012). Na concepção do MEC, cabe aos professores construir os conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de modo que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas tenham uma ligação a respeito dos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania (MENEZES, 2002).

Nesta perspectiva, a construção desses saberes irá compor o conhecimento em suas diversas dimensões, professores e alunos terão a oportunidade ao reconhecimento da adoção de novas políticas educacionais e valorização da diversidade, superando as desigualdades etnorraciais presentes ainda na educação brasileira.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos deste estudo têm uma abordagem qualitativa e apresentam os aspectos da percepção dos entrevistados e suas relações socioculturais com as questões etnossociais. Cada situação captada e sistematizada apresenta um marco conceitual, tendo a compreensão que as percepções no momento não se esgotam, filtrando apenas as informações registradas nas entrevistas, de forma a garantir a lisura da pesquisa.

Quanto à técnica, caracteriza-se por uma entrevista semiestruturada aos gestores dos cursos de Sistemas de Informação e Administração do UNIBAVE e acadêmicos que participaram do projeto integrador.

Resultados e Discussão

Para a apresentação às respostas dos questionamentos propostos, os resultados foram articulados, apontando algumas questões que permeiam as percepções dos pesquisados. Observou-se a polarização, perspectivas contraditórias, porém registram-se singularidades e positividade às questões étnico-raciais. A Lei no. 10.639/03 está incorporada à Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, que vem interferir no reconhecimento da problemática social e na adoção da transformação da realidade.

O Projeto Integrador abrangeu práticas de assuntos em sala de aula?

Acarretou em trabalhos em arte e palestras com convidados afros e indígenas, estabelecendo conhecimentos teórico e conceitual, no aprofundamento das questões étnico-raciais. Permitiu também, a ampliação da compreensão do direito à diferença, um dos pilares do direito social desses povos.

Houve com o Projeto Integrador sensibilização a respeito das relações étnico-raciais, na opinião dos gestores e nos acadêmicos?

É a sensibilização, uma vez que o aluno que vem para o curso com outro objetivo. Teria mais sucesso de sensibilização, em alunos da educação infantil”.

Sim, pois nos proporciona maiores conhecimentos, e nos possibilita ter uma visão diferente diante do assunto. Tendo em vista que ainda há muito preconceito, que pudesse dizer até hereditário, por falta de conhecimento dos cidadãos.

Sim. Pois dependendo a nossa etnia racial, devemos ser tratados todos iguais”.

Sim. [...] sensibiliza de forma que uma coisa tão natural que são as culturas afro e indígenas, precisa de uma lei para que seja tratado em escolas e instituições.

Na concepção do MEC, cabe aos professores construir os conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de modo que as diversas áreas não representem pontos isolados, mas tenham uma ligação a respeito dos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania (MENEZES, 2002).

A proposta interdisciplinar estabelece ligações da sociedade brasileira que é constituída pela diversidade e o que se busca é respeitar o educando, não se devem segregar culturas, já que as diferenças são tão importantes na constituição do sujeito

(OLIVEIRA, 2012). Ainda, esta lei dá amparo legal dentro de uma concepção inclusiva e instrumento de combate ao preconceito racial, entretanto, a realidade dos professores não contribui o suficiente, pois os mesmos não apresentam conhecimento nem experiência suficiente da cultura e história nas questões étnico-raciais (PESSÔA, 2010).

Quanto aos esforços das atividades para as relações etnoraciais, os entrevistados acham que o Projeto Integrador contribuiu suficientemente, pois é uma realidade não distante dos acadêmicos e que leva às suas atividades profissionais. As políticas afirmativas, instituídas pela Lei 10.639/03, vêm reparar e reconhecer a valorização da história, cultura e identidade dos povos afro e indígena. Nessa interação entende-se que haja a construção de uma nação democrática, onde todos têm seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Quanto às disciplinas que compõem o Projeto Integrador?

Gestão de Pessoas foi a disciplina mais presente, não descartando as demais disciplinas como Sociologia, Psicologia Organizacional e disciplinas técnicas de cada curso, pois esta é uma disciplina de abrangência maior.

A instituição – UNIBAVE ou os cursos participam de Movimentos étnico-raciais?

Os cursos pesquisados não participam de Movimentos etnoraciais e gostariam de participar, porém há um núcleo na instituição que cuida dos assuntos relativos a esses assuntos, porém em fase de construção.

O Projeto Integrador trouxe o debate para a sala de aula em seus diversos fatores a respeito da cultura afro e indígena.

Considerações Finais

A mudança no mundo trouxe um estímulo à reflexão na prática pedagógica e do papel da universidade. Não cabe à universidade apenas capacitar seus acadêmicos para os postos de trabalho, mas exercerem a prática da cidadania nos mais diversos aspectos. Com este entendimento, a qualidade do trabalho universitário propicia aos acadêmicos o desenvolvimento das competências, habilidades e valores, produzindo novos saberes para um perfil profissional de acordo com a nova sociedade.

Essa aquisição de conhecimentos está sintonizada com a articulação dos conteúdos presente nos currículos dos cursos de graduação e com a realidade social. Essa necessidade de romper com a fragmentação e a especialização do conhecimento é uma resposta às necessidades principalmente das ciências humanas e da educação (GADOTTI, 2016).

A interdisciplinaridade contribui para um conhecimento integral dos acadêmicos, de forma a enfrentar o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Com essa visão, o curso de Sistemas de Informação promoveu um Projeto Integrador, abrangendo as disciplinas do curso, bem como um estudo mais aprofundado da Lei no. 10.639/03, com o objetivo central em analisar os relatos dos coordenadores que instituíram o projeto; ainda mostrar a importância do estudo da diversidade cultural, neste caso, a cultura afro e indígena no curriculum de graduação da referida instituição.

Esse diálogo trouxe questionamentos e aprovações, cabendo estabelecer novos estudos, uma vez que não se finda com esta pesquisa, entretanto despertou a curiosidade, a colaboração em disciplinas, muitas vezes técnicas, porém de grande contribuição para novas formas pedagógicas.

Quanto às ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, as quais podem fazer parte no ambiente acadêmico pesquisado, gerando um comprometimento com a cidadania e valorização dos povos afro e indígena (BRASIL, 2004, p. 24).

- ✓ Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.
- ✓ Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;
- ✓ Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

A educação está presente no cotidiano dos cidadãos e é um ativo na transformação de um povo. Com o Projeto Integrador relativo à Lei nº. 10.639/03 e Lei 11645/2008, o UNIBAVE, com o compromisso de integrar e estimular novos valores e

comportamentos, acreditando que a educação é essencial à sociedade, realiza um esforço sistemático na contribuição com a cidadania.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. Lei nº 11.645. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 10 mar. 2008.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: **Ministério da Educação**. 2010.

_____. **Ministério da Cultura**. Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, 2010. Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural, 2012. Plano Setorial para as Culturas Indígenas/ MinC/ SCC – Brasília: 2012. ISBN 978-85-60618-09-5. Políticas públicas. Culturas Indígenas - Brasil

CASTRO, Silmara Angela Buosi. **Memorial de Formação**: o resgate da ludicidade: a importância das brincadeiras, do brinquedo e do jogo no desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Otto Vinícius Agra. **O movimento social negro no Brasil e o apelo à educação dos afro-brasileiros**. In: Conferência Internacional a Reparação e descolonização do conhecimento. Salvador (Bahia): [UFBA]. Anais, 25-27 de maio de 2007. p.117-123.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 13ª edição. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963. República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, ANO CXLV, nº 48, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional, 2008. p.1

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 10/07/16.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____; SILVA, P. B. G. e. **Experiências étnico culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRUPIONI Luís Donisete Benzi. **Ação de Educação Escolar Indígena/organização.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34: 1999.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas.** Educação e Pesquisa. São Paulo: v.29, n.1, jan./jun. 2003.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana,** Brasília, 2005.

MENEZES, W. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola.** Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco, ago. 2002. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf. Acesso em: 12 nov. 2010.

OLIVEIRA, L. M. **Políticas Públicas do combate ao racismo na proposta curricular da educação física na rede pública estadual de ensino na cidade de Santo André.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP: 2012.

PESSÔA. Jaciara Maria de Medeiros. **LEIS 10.639/03 E 11.645/08: (re) construindo a história afro-brasileira e indígena.** IV Colóquio de História. UNICAP: 2010.

OIT – **ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.** Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011 v. ISBN: 978-92-2-824257-7.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** UNIC, 107ª Sessão Plenária 13 de setembro de 2007, RJ: 2008.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. **À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas,** Revista da ABPN. V. 5, n. 11, jul/ out. 2013, p. 55-82.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores (as) negros (as) e relações raciais: percursos de formação e de transformação.** Dissertação, Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2003

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: atemática africana e afro-brasileira em questão.** , Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE: 2010. 334 f, enc.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVÉRIO, V. R. **O papel das Ações afirmativas em contextos racializados:** algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: _____; SILVA, P. B. G. e (Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura**. 33^a reunião, 03 a 21 de outubro de 2005. Paris: 2005.

Dados para contato:

Autor: Richard da Silva

E-mail: vanildamaberti@yahoo.com

PROJETO INTEGRADOR: CRIATIVIDADE NO ENSINO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

Criatividade e inovação no ensino

Renata Righetto Jung Crocetta¹; Marilete Willemann¹; Jeferson Luiz de Azeredo¹; Clynton Pizoni¹; Emanuel Antunes Matias¹

¹UNIBAVE

Resumo: Este artigo trata-se de um relato de experiência do Projeto Integrador realizado com diferentes fases dos cursos de Educação Física e Psicologia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE. O objetivo do projeto foi proporcionar uma aprendizagem interdisciplinar, cujo foco está nos temas transversais, explorando as relações étnico-raciais. Para tal, utilizamos os conteúdos das disciplinas vinculados a subtemas ligados à temática étnico-racial, apresentados de forma produtiva pelos acadêmicos na forma de dança, teatro, filme e oficinas num evento a estudantes da terceira série do ensino médio da região.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Integração. Criatividade.

Introdução

A cultura é um processo acumulativo, segundo Laraia (2004) o homem recebe conhecimentos e experiências acumuladas ao longo das gerações que o antecederam, que servem de lente por meio da qual vê o mundo e interfere na sociedade. A reflexão sobre estes sujeitos histórico-culturais nos remete a análise de conflitos, disputas e jogos de poder dessas relações. Comportamentos etnocêntricos resultam em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes.

A universidade é então, um dos principais lugares onde existe a construção cultural, e por isso, também é local onde as contradições se manifestam através das relações. Conforme Passos (2002) essas contradições estão relacionadas às desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas da sociedade brasileira.

Sendo assim, o currículo dos cursos superiores deve tratar além das disciplinas e conteúdos a serem ministrados, mas também de toda a diversidade de assuntos que circundam o espaço universitário. Baseado nas teorias pós-críticas, o currículo deve considerar os temas como gênero, raça, etnia, sustentabilidade e outros, como fundamentais no âmbito educacional, e em todas as disciplinas.

No Brasil, tornou-se obrigatório em 2003, a partir da lei nº 10.639, o estudo dos temas ligados a história da África e a relação da cultura negra e dos negros na sociedade nacional (PASSOS, 2014). Alguns municípios e estados brasileiros já haviam aprovado leis semelhantes, porém, o poder público pouco se interessa e apoia essas leis, as quais caem no esquecimento dos gestores e professores. Desta forma, a escola apresenta dificuldades para trabalhar conteúdos ligados a diversidade étnico-racial, principalmente aquelas que evidenciam as desigualdades encontradas pelos negros hoje, especificamente no espaço escolar e especialmente, em determinadas disciplinas.

No contexto educativo atual, a busca por atividades inovadoras que busquem uma aprendizagem dinâmica e criativa precisa ser meta de todo profissional da educação, em especial do professor. Construir uma práxis dentro destas perspectivas não é algo fácil, mas também não é impossível. A criatividade no modo de trabalhar os conteúdos na sala de aula pode facilitar muito a aprendizagem de dos alunos/acadêmicos.

Pensando nisso, elaboramos um projeto integrador entre os Cursos de Educação Física e Psicologia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, nomeado: “Questões étnico-raciais e espaço escolar: um olhar para a inclusão”. O objetivo do projeto foi promover uma aprendizagem significativa sobre as relações étnico-raciais e a inclusão desse debate no ambiente escolar, utilizando-se da temática como elemento integrador entre as áreas do conhecimento da Psicologia e Educação Física.

Sendo assim, buscamos relacionar a temática étnico-racial aos conteúdos das disciplinas: Biologia e Dança, Ritmo e Movimento, do curso de Educação Física, e as disciplinas de Sociologia Aplicada a Psicologia do curso de Psicologia. Instigamos os acadêmicos a pesquisar sobre o tema, estimulando a consciência crítica contra o racismo; possibilitar discussões sobre as relações étnico-raciais por meio dos trabalhos: teatro, danças, oficinas, etc., apresentados na “Noite Cultural”; incitar a imaginação, a criatividade e o fazer artístico para a compreensão das diversas áreas do saber; e promover a socialização dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade externa.

A proposta deste artigo, enquanto relato de experiência é socializar os resultados obtidos através do projeto, principalmente aqueles resultantes dos trabalhos realizados pelos acadêmicos na Noite Cultural.

Procedimentos metodológicos

O cenário do estudo foi no UNIBAVE, localizado em Orleans, Santa Catarina. No que se refere à sistematização, o projeto integrador teve cinco etapas: organização entre os professores; apresentação e organização com os acadêmicos; palestra sobre o tema; discussões da temática na disciplina; apresentação dos trabalhos.

A primeira etapa foi a reunião entre os professores, a fim de escolher a temática e organizar os objetivos.

O início com os acadêmicos foi em março de 2016, quando os professores responsáveis pelas disciplinas fizeram a apresentação do mesmo para as suas respectivas turmas. Neste dia, organizaram-se quais atividades seriam realizadas pelas turmas, sendo estas conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 - Atividades a serem realizadas pelas turmas

TURMA	ATIVIDADE
1ª fase de Educação Física	Equipe 1: Jogo Mancala Equipe 2: Declamação de frases e poemas Equipe 3: Teatro sobre racismo nos tempos atuais Equipe 4: Filme sobre Escravidão
5ª fase de Educação Física	Dança de abertura do evento
7ª fase de Psicologia	Equipe 1: Capoeira Equipe 2: Religiões Afrodescendentes Equipe 3: Cultura indiana Equipe 4: Cotas raciais

Fonte: Autores (2016).

A fim de reforçar os estudos da temática, no dia 20 de abril de 2016, realizamos um encontro entre as três turmas, para participarem da palestra: “O Paradigma da Educação Inclusiva: sensibilidades contemporâneas”, cuja temática étnico-racial foi fortemente trabalhada pela palestrante.

No decorrer do semestre cada professor foi atrelando a temática do projeto junto as suas atividades, trazendo os temas para discussão em sala de aula.

O encerramento do projeto, com a apresentação dos trabalhos, ocorreu no dia 15 de junho de 2016, na “Noite Cultural”, evento o qual convidasse alunos da terceira série do ensino médio das escolas da região para participarem.

O processo de avaliação foi baseado em alguns pontos, como: estrutura conceitual e científica do trabalho (trabalho escrito), organização do grupo e participação equitativa, envolvimento e dinamismo da dança/oficina, e relações com o tema central do projeto.

Para apresentarmos os dados neste relato de experiência, foi necessário arquivar as fotos, vídeos e demais materiais feitos na noite do evento. Cada professor realizou uma descrição das atividades realizadas por sua turma.

Resultados e Discussão

A escolha da temática se deu ao pensarmos quão importantes são as discussões sobre as relações étnico raciais na formação acadêmica. No caso do curso de Educação física, identificamos a formação inicial de professores como primordial na construção das concepções e visões de mundo sobre a educação, por isso, é fundamental que também os assuntos relacionados aos mais diversos conhecimentos culturais sejam aprofundados. Conforme a Resolução CNE/CP 1 que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002, p. 1), a organização curricular deverá orientar a formação docente para o “acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural”.

Em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na tentativa de facilitar o estudo das aplicações da lei, conforme nível de ensino e sujeitos sociais (conselhos de educação, núcleos de estudo, fóruns de educação, etc.) (PASSOS, 2014).

O Plano estabelece para as instituições de ensino superior (IES) as seguintes ações:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;

- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (BRASIL, 2009, p. 30-31).

Essas ações criam no MEC, e nas Instituições de Ensino Superior, bem como nos seus gestores e educadores, uma responsabilidade na concretização dessa política, por meio de projetos, formações e o ensino.

Pensando nisso, utilizamos as três etapas, ensino, pesquisa e extensão, para validar o Projeto Integrador, pois realizamos o ensino da temática em sala de aula e palestra, instigamos a pesquisa sobre o tema e conseguimos realizar a extensão a cerca de 100 alunos da educação básica da região.

Apresentamos abaixo os subtemas abordados pelas equipes e como foram apresentados. A abertura da “Noite Cultural” foi realizada pela 5 fase do curso de Educação Física, a qual apresentaram a coreografia “ Somos filhos da mesma raiz”. Essa coreografia é resultado das aulas práticas realizadas na disciplina de Dança, Ritmo e Movimento.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a dança é uma “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, [...] e da cultura de raiz africana” (BRASIL, 2005, p. 20).

Precisamos observar a dança criativa, nas instituições educacionais, numa dimensão maior, pois, não iremos formar bailarinos profissionais no curso de educação física, mas precisamos demonstrar a dança como algo benéfico à criatividade do educando, contribuindo de forma significativa no despertar da autonomia, criticidade e liberdade de expressão (LABAN, 1990).

Os acadêmicos deveriam montar uma coreografia que representasse a unidade entre os humanos, reforçando a ideia que somos diferentes na aparência da nossa cor da pele, mas não na raça. Os mesmos construíram um texto introdutório para a coreografia: Por que brigar? Por que discriminar? Somos todos diferentes por fora, todos, mas por dentro somos todos iguais. Fomos gerados pela mesma semente, que resultou numa grande árvore, na qual somos diferentes tonalidades de folhas, advindas de uma mesma raiz.

Figura 1 – Coreografia “Somos filhos da mesma raiz”



Fonte: Autores (2016).

Após a apresentação da dança, iniciaram-se as atividades desenvolvidas pelas demais equipes. Duas delas trabalharam com o subtema do racismo. Para isso, a disciplina de Biologia abordou sobre como o tema está intimamente ligado às ciências biológicas, pois o conceito de raça veio do italiano *razza*, que etimologicamente veio do latim *ratio*, que significa categoria, espécie. Conforme Munanga (2003), sua primeira utilização foi na área da Zoologia e Botânica, para a classificação de espécies vegetais e animais. Mesmo que a ciência afirmasse que todos os homens e mulheres são pertencentes a mesma espécie (*Homo sapiens*), ordem (grande símios) e classe (mamíferos), no século XVIII a cor da pele predominou na classificação dos homens, tornando-se critério para a divisão humana em três raças: branca, negra e amarela. Para o autor, o problema está na hierarquização das raças, pois a aparência biológica (cor da pele e traços morfológicos) foi utilizada como valorização ou desvalorização das qualidades psicológicas, intelectuais, morais e culturais.

Sendo assim, a equipe 2 do curso de Educação Física apresentou o trabalho: Somos todos humanos, onde recitou frases de impacto em relação ao racismo e preconceito, e entraram no palco, a fim de impactar visualmente, com metade do rosto pintada de branco e a outra de preto, como visto na Figura 2:

Figura 2 – Somos todos humanos



Fonte: Autores (2016).

A equipe 3, também do curso de Educação Física, abordou o Racismo nos tempos atuais. Os mesmos encenaram um caso de preconceito racial, onde um negro é preso injustamente por um roubo que não cometeu. O teatro quis demonstrar como destinamos rótulos pejorativos às pessoas por causa de sua cor.

O racismo é uma crença na naturalização da hierarquia das raças, pela relação direta entre os aspectos físicos, morais, intelectuais e culturais. O racista utiliza o conceito de raça no sentido sociológico, ou seja, a raça não é somente um grupo de indivíduos com os mesmos aspectos biológicos, mas um grupo social com os mesmos traços culturais, o qual considera inferior ao grupo que ele é pertencente (MUNANGA, 2003). A Figura 3 demonstra o teatro realizado pela equipe:

Figura 3 – Racismo nos tempos atuais

Fonte: Autores (2016).

Também considerado com um tipo de racismo, a equipe 2 do curso de Psicologia abordou sobre o racismo religioso destinado as Religiões Afrodescendentes.

Segundo a secretária de Políticas para Comunidades Tradicionais do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, Givânia Maria da Silva, as religiões de matriz africana, sempre foram alvo de preconceito e também sofrem agressões e ataques contra seus símbolos e instituições. “Este racismo tem se acirrado na sociedade brasileira e usado questões de fé como pano de fundo. Ela defende que somente a mudança estrutural da educação na sociedade brasileira pode trazer resultados efetivos quando o assunto é igualdade racial”. (PORTAL BRASIL, p. 1, 2016). A equipe trouxe a origem, história e as crenças de algumas religiões de raiz afro, propondo conhecimentos sobre tal tema para os visitantes, como podemos observar na Figura 4:

Figura 4 – Religiões Afrodescendentes



Fonte: Autores (2016).

Entendemos que muitas práticas racistas estão atreladas ao desconhecimento sobre a cultura e tradições de determinado povo. Sendo assim, no propósito de apresentar informações sobre outras culturas, uma equipe do curso de Psicologia explanou sobre a cultura Indiana, apresentada na Figura 5:

Figura 5 – Cultura Indiana



Fonte: Autores (2016)

Também contribuíram para uma proposta de apresentação da cultura afrodescendente, duas equipes que explanaram sobre o Jogo Mancala e sobre a Capoeira.

A proposta de trazer o Jogo Mancala foi para que os visitantes conhecessem um novo jogo de mesa, com origem africana, explicado pelos acadêmicos conforme a Figura 6:

Figura 6 – Jogo Mancala



Fonte: Autores (2016).

Os estudos e práticas sobre a capoeira contribuem, e na educação física não é diferente, para discussões sobre a temática étnico-racial porque trazem consigo, não raro, a visão da ideologia crítica sobre a história do negro no Brasil, suas vivências e expressões culturais.

Neste contexto, a capoeira pode possibilitar a todos os brasileiros, negros ou não, o aprendizado sobre a história e cultura afro-brasileira, através dos elementos africanos da música e dos instrumentos musicais, da ginga, dos ritmos, dos passos da dança, etc.

A equipe 1 do curso de Psicologia explicou a origem, história e conceitos da capoeira, numa proposta prática de oficina, explicitado na Figura 7:

Figura 7 – A Capoeira



Fonte: Autores (2016).

Para compreender a relação da sociedade brasileira com a questão racial, precisamos resgatar o processo histórico. O início dessa relação se dá por meio da escravidão e segregação que os negros sofriam nas fazendas que, para Schwarcz (2005), era uma segregação dissimulada, pois havia mundos diferentes, o mundo da “senzala” e o mundo da “casa grande”. Depois de trazer cerca de 4 milhões de africanos como escravos, em 1888 o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, que apesar de seus intuitos humanitários, não deu nenhum amparo aos negros que saíram das inúmeras fazendas como ex-escravos e compuseram a força de trabalho para os piores ofícios do sistema econômico e social da época.

A equipe 4 do curso de Educação Física apresentou o filme: Preto e branco. As filmagens foram realizadas pelos próprios acadêmicos, nas dependências do Museu ao ar Livre Princesa Isabel e conta a história de um escravo que mesmo humilhado e maltratado pelo seu “senhor”, o salva de uma emboscada, assim, ganha a confiança do seu “dono” e é libertado. Podemos observar a representação do filme na Figura 8:

Figura 8 – Filme: Preto e Branco



Fonte: Autores (2016).

Outro subtema discutido pelos acadêmicos foi a inserção das cotas para alunos negros, proposta que gera muita polêmica na área educacional e das políticas públicas. Consideramos extremamente importante trazer a tona essas discussões, pois são esses temas polêmicos que acabam gerando um discurso racista, pois não conhecem o porquê da implantação do sistema e nem os resultados. Os acadêmicos apontaram dados estatísticos das políticas de cotas, como visto na Figura 9. O número de negros matriculados na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC aumentou muito, como observamos no quadro 2 baseados no Relatório de Avaliação das cotas sociais e étnico-raciais (2012) da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC:

Quadro 2 - Número de ingressantes na UFSC conforme cor e período

	2004 a 2007	2008
Negros	1%	4,6%
Pardos	7,5%	-

Fonte: Crocetta (2014).

Figura 9 – Política de cotas nas universidades



Fonte: Autores (2016).

A “Noite Cultural” encerrou-se com a produção e disseminação de conhecimento, e com certeza, com muitos questionamentos. Consideramos que essa articulação entre diferentes conhecimentos é que permite ao aluno “constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Considerações finais

Ensinar não é somente repassar conteúdos, mas transformar as aulas e metodologias em assuntos interessantes e pautados na realidade dos acadêmicos/alunos. Trazer assuntos silenciados pela sociedade aflora discussões ricas de histórias e experiências de cada aluno.

Consideramos a escolha da temática étnico-racial extremamente viável ao nosso ambiente acadêmico, não só pela obrigação da lei 10.639/03, mas pelo impacto que o tema proporciona aos nossos acadêmicos, que na sua maioria são de descendência ítalo-alemã, carregados de uma tradição familiar muitas vezes preconceituosa.

Avaliamos o Projeto Integrador como pequeno passo dentro da instituição, pois apresentar temáticas problematizadoras aos acadêmicos já na primeira fase faz com que tenham um novo olhar sobre várias outras questões.

Para nós professores, o desafio foi transformar a iniciação à pesquisa em uma atividade que pudesse ser vivenciada por alunos da terceira série do ensino médio da região. Os trabalhos/oficinas foram pensados para que cada grupo pudesse interagir

de forma dinâmica e sistêmica abordando o tema do projeto, desenvolvendo assim uma extensão universitária.

No feedback realizado com os acadêmicos após a “Noite Cultural” obtivemos alguns pontos importantes como avaliação na visão dos mesmos. Disseram que estavam empolgados com o projeto, e dispostos a apresentar os resultados. Mas alguns se mostraram preocupados quanto ao tempo e a elaboração do "cenário"/espaço em que cada um utilizaria para expor suas ideias. Acharam desafiador. Os alunos de psicologia relataram que problematizar, pesquisar e discutir fazem parte de um mesmo universo da pesquisa, expor é uma prática que confirma tal movimento.

Ressaltamos a importância da participação das escolas no evento. Quando temos diretores e professores disponíveis a novas práticas, temos mais interação e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2005.

_____. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR; MEC/SECAD, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CROSETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA**. 2014. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul Catarinense (UNISUL), Tubarão, SC, 2014.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da Ancestralidade**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PASSOS, J.C. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. **Série Pensamento Negro em Educação**. Florianópolis/SC: v.08, p.19 - 43, 2002.

_____. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, Revista do Programa de Pós-graduação em Educação, UNISUL, v. 8, n.13, jan/jun 2014.

_____. **Juventude negra na EJA**: Os desafios de uma política pública. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PORTAL BRASIL. **Cidadania e justiça**: Ataques contra religiões de matriz africana são 'racismo religioso', afirma secretária. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/intolerancia-religiosa/textos/201ce-um-acirramento-do-racismo-em-relacao-a-populacao-negra-usando-religiao-como-pano-de-fundo201d-diz-secretaria>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista USP**. 2005.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Relatório de Avaliação das cotas sociais e étnico- raciais no período de 2008 –2012**. Florianópolis, 2012.

Dados do Autor:

Nome: Renata Righetto Jung Crocetta

E-mail: renatarjung@hotmail.com

PROJETO MEMÓRIAS DE UMA BIBLIOTECA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patrimônio material e imaterial

Carine Estevam Marcílio Mota¹; Élia da Silva¹; Rosa Angela de Oliveira¹; Idemar Ghizzo²

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL; ² Centro Universitário Barriga Verde-UNIBAVE

Resumo: A aplicação deste projeto partiu do princípio de preservar a memória institucional e pela necessidade da valorização das memórias da biblioteca desde sua origem até atualidade. Tem como objetivo evidenciar e relembrar a história da Biblioteca, por meio de exposições com objetos históricos, seminário e entrevistas de história oral. A partir da pesquisa exploratória e documental, realizou-se entrevistas com abordagens tratativas sobre as memórias individuais e coletivas de pessoas que fizeram parte em algum momento da história da biblioteca. Os resultados revelam a importância desta ação cultural como uma forma de preservar o patrimônio material e imaterial da instituição.

Palavras Chave: Memória. Biblioteca. Exposição. Entrevistas. Seminário.

Introdução

O projeto memórias de uma biblioteca foi estruturado a partir da data comemorativa de 20 anos de inauguração do novo prédio da biblioteca universitária da Unisul. Foi executado na Universidade do Sul de Santa Catarina, pelo setor de referência da biblioteca Universitária, que desenvolve projetos de incentivo a leitura e de preservação patrimonial. O objetivo deste projeto foi evidenciar e relembrar a história da Biblioteca, por meio de exposições com objetos históricos e acervos, seminário e entrevistas de história oral. Neste trabalho foram discutidos conceitos relacionados à memória. A fundamentação teórica foi baseada em autores que pesquisam sobre o tema exposto.

O projeto justifica-se pela necessidade da valorização das memórias da biblioteca desde sua origem até atualidade, ressaltando vivências de professores, colaboradores, alunos e ex- alunos da universidade. A aplicação deste projeto partiu do princípio de preservar a memória institucional não simplesmente com o intuito de retomar o passado, mas sim aproveitar as oportunidades que ele oferece para o

crescimento e o aperfeiçoamento das atividades relacionadas ao patrimônio material, imaterial e memória dentro de unidades de informação como bibliotecas, museus e arquivos.

Procedimentos metodológicos

O projeto memórias de uma biblioteca se baseou em métodos das ciências sociais e caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e documental com abordagens tratativas sobre as memórias individuais e coletivas de pessoas que fizeram parte em algum momento da história da biblioteca.

Denomina-se exploratória, porque envolve entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2002, p. 45). Uma vez que, as entrevistas realizadas foram sobre as memórias individuais referentes à biblioteca.

É documental porque realizou-se um resgate de fotos e documentos em arquivos pessoais, institucionais, diretórios, que tratam sobre o tema Biblioteca Universitária da Unisul. De acordo com Oliveira (2007) a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico e por este motivo requer uma análise mais cuidadosa do pesquisador.

Para este fim realizou-se atividades como: exposição, seminário sobre memória e entrevistas. Para cada atividade constituiu-se uma metodologia. A exposição foi montada com objetos, fotos e documentos que relembavam a história da biblioteca. Trabalhou-se a metodologia da expografia criando um circuito cronológico histórico expositivo aliado aos processos técnicos da biblioteca especificando cada documento e objeto e em que momento fez parte da história da biblioteca.

A cronologia da exposição foi configurada em três momentos históricos da instituição começando com o Sagrado Coração de Jesus, Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FEESC) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), levando o visitante estabelecer vínculos com a memória institucional coletiva.

O seminário foi realizado com os alunos do curso de graduação em história, cujo debate foi sobre a memória e a história. Para a execução do seminário foram convidados a expor o tema alguns profissionais, entre eles dois museólogos e um médico escritor que escreve das memórias locais, valendo-se de conceitos historiográficos a propósito de memória.

As tratativas com o curso de graduação de história deu-se da escolha de um texto que servisse de base para o debate. Esta atividade foi mediada pela biblioteca.

As entrevistas foram realizadas com professores, funcionários (ativos e aposentados) e alunos (ingressos e egressos) da Universidade do Sul de Santa Catarina. O roteiro da entrevista foi elaborado por uma historiadora, utilizou-se da metodologia de história oral, levando em consideração o perfil de cada entrevistado.

Os entrevistados escolhidos para os relatos foram uma colaboradora da zeladoria aposentada, um colaborador do administrativo aposentado, uma colaboradora aposentada da Biblioteca da Unisul, um aluno egresso da Unisul, duas bibliotecárias aposentadas da Unisul o reitor atual, e o ex- reitor da Unisul do período da inauguração, e um professor aposentado da Unisul. Para a realização da gravação das entrevistas foi utilizado os estúdios da Unisul TV, possibilitando dessa maneira, realizar a gravação dos recursos em áudio e vídeo. Todas, entrevistas foram armazenadas como um recurso informacional, e serão disponibilizadas no Repositório Institucional Unisul (REUNI).

Resultados e discussão

As bibliotecas universitárias prestam apoio á projetos de ensino, pesquisa e extensão. Promovem ações culturais que buscam por meio da informação prestada pelos bibliotecários de referência, atingir os mais diferentes públicos.

Este trabalho foi executado pelo setor de referência da universidade em questão que desenvolve projetos de incentivo a leitura e de preservação patrimonial. Martins e Ribeiro (1979, p. 13) definem informação “A palavra informação origina-se do latim, *informatio*, isto é, ação de informar ou informar-se, notícia recebida ou comunicada, instrução, direção, indagação, inquirição, investigação, informe”.

Não obstante deste conceito está o setor de referência e suas ações. Corroborando com esta ideia não menos importante são as ações estruturantes e informativas de valorização e preservação do patrimônio material e imaterial das instituições. O projeto memórias de uma biblioteca viabilizou um leque de possibilidades de se valorizar ás memórias institucional, através de ações culturais e atividades promovidas e sua aplicabilidade como exposição, seminário de memória e entrevistas.

A importância que se dá a memória institucional perpassa a questão historiográfica quando se refere ás entrevistas de história oral, como também a prática

biblioteconômica no que se refere à recuperação da informação, por meio de documentos físicos para exposição e também museológica quando se procura ajustar a expografia dos objetos e documentos. Preservar a memória institucional não é simplesmente retomar o passado, mas sim utilizá-lo de maneira adequada. Valorizando-o, tendo a percepção de sua importância enquanto recurso de reflexão e de aprendizagem, aproveitando assim as oportunidades que ele oferece para o crescimento e o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas.

Buscar a memória Institucional é reportar ao contexto da organização, seus documentos históricos, seus funcionários, sua criação. Esse processo de estruturação da história da instituição traz a importância da preservação de documentos que servem para compor a memória institucional e da própria comunidade.

A memória institucional é produzida através dos registros que fazem parte integrante de diferentes arquivos e compreende informações fragmentadas que a qualquer tempo poderá ser utilizada, dependendo de sua organização e de sua recuperação.

Para Meneses, (1999, p. 12),

A memória está em voga, e não só como tema de estudo entre especialistas. Também a memória como suporte dos processos de identidade e reivindicações respectivas está na ordem do dia [...] Palavras-chave são “resgate”, “recuperação” e “preservação” – todas pressupondo uma essência frágil que necessita de cuidados especiais para não se deteriorar ou perder uma substância preexistente.

Meneses (1999), chama a atenção, da importância das diversas transformações sociais e tecnológicas que tem ocorrido na sociedade informacional afetando diretamente na formação de identidade, mas também na articulação da memória coletiva. Na afirmação de Goulart, (2005, p. 39-40),

A história reconstrói criticamente os eventos, faz o confronto analítico entre eles, começando onde termina a tradição e se esgota a memória coletiva. Busca não se comprometer afetivamente com as experiências daqueles de quem fala. Fragmenta o tempo, periodiza, seleciona acontecimentos e separa fatos obedecendo a uma lógica exterior à dos grupos observados. A memória visa à reconstrução de experiências pessoais e sociais, desenroladas a partir do interior do grupo, de forma a oferecer dele um quadro de analogias nas quais seus membros se reconheçam. Ela reflete a experiência de pessoas cuja identidade procura garantir.

Goulart (2005, p. 40) ainda complementa que: “[...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, nas imagens e nos objetos vividos, a história se liga em continuidade temporal, evoluções e relações de coisas”.

No entanto, a memória se torna uma construção operada a partir do presente, com a conservação física e intelectual do patrimônio documental, material e imaterial dando garantia de elementos que recuperem a memória coletiva, desde que se tenha uma estrutura que permita a sua utilização e difusão.

Para viver é preciso esquecer e lembrar, ou seja, selecionar pensamentos, ações, decisões, com todo o arsenal de informações acumuladas no tempo. Todos esses elementos são importantes para o planejamento estratégico e a tomada de decisão no que se refere ao futuro das instituições.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1994, p. 423).

A memória se torna um mecanismo pelo qual se pode, no presente, inferir algo que se situa no passado e tentar prever, a partir das marcas deixadas pela história e sua tendência cíclica, o que pode vir a ocorrer no futuro. O grande desafio está em preservar e reservar espaços para salvaguardar essa memória.

Apesar de remeter ao passado, estes elementos permitem uma visualização do presente e do futuro. Huyssen, (2000, p. 67) afirma que “Como indivíduos e sociedades, precisamos do passado para construir e ancorar nossas identidades e alimentar uma visão do futuro”.

Em suma está uma das maiores importâncias de se manter a memória institucional, pois só olhando para o passado é que se é capaz de se vislumbrar alternativas de reflexão para o futuro.

Há também a memória coletiva, que vem valorizar a identidade das comunidades onde, são eleitos conscientes ou inconscientes. Le Goff (1994, p. 408) expõe que:

Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários, ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais,

as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história. Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem a memória.

Tendo em vista a questão e relacionando-a com a memória institucional, é possível estabelecer alguns paralelos, principalmente levando-se em consideração que conservar a memória institucional é de certa forma contribuir para a preservação da memória coletiva, dos grupos e comunidades a qual cada indivíduo está inserido.

A memória institucional é algo intangível do ponto de vista da percepção visual levando em consideração o objeto em si.

As lembranças vão além da materialidade do objeto, quando os sujeitos rememoram as relações que tiveram com os referidos objetos expostos. É preciso ser o consciente sobre papel do passado no presente como também relacioná-lo não apenas no sentido de recuperação da memória, mas, na relação que o passado tem com o presente. Arnheim, (2000, p. 41) “primeiro, não podemos continuar passando a responsabilidade para o passado sem admitir que deveria ter havido um início em algum ponto”.

O autor chama atenção do passado do objeto ou documento e ainda afirma que teve um início e, não um fim, e que por intermédio da exposição se estabelece relação entre o passado e presente. Todas as lembranças guardadas na memória são revisitadas pelo objeto exposto. Outra análise que poderá ser feita está relacionada com algo intangível como, por exemplo, um processo metodológico feito por um professor e executado na biblioteca, ou um livro com o cheiro de novo, ou um autor que faz parte do referencial bibliográfico de um trabalho acadêmico, que pode ser rememorados pelos sujeitos que ali visitam.

Vários são os exemplos de patrimônios imateriais que aqui poderiam ser elencados. Elencar os patrimônios imateriais transcende a realidade, onde é possível através de uma exposição visitar toda história vivida pelo sujeito, que por sua vez faz emocionar, sorri, lembrar de colegas da sala de aula, de trabalho, alunos, professores. Corroborando com esta história podemos dizer que a biblioteca iniciou seu processo histórico junto com a história do Sagrado Coração de Jesus um colégio fundado pelos

padres Dehoninos. O Colégio era um internato para meninos que funcionava como escola primária e secundária na década de 40.

Em março de 1947, o estabelecimento iniciou suas atividades no prédio em obras. O período letivo ia das oito da manhã ao meio dia, com quatro aulas diárias para cada série. Aos sábados, as primeiras séries tinham três aulas. O ensino de religião estava no currículo e as sessões de ginástica aconteciam fora do horário normal. (MARKUN; HAMILTON, 2001, p. 52)

A biblioteca na época funcionava como escolar e seu acervo era na sua maioria livros didáticos, de literatura, nas áreas de religião e filosofia.

Com a aquisição do Colégio, a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina - FESSC, tornou-se proprietária também de parte do acervo bibliográfico existente, na sua maioria de obras nas áreas de Filosofia e Religião. (UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, 2016, p.1).

Nesta época a biblioteca passou a ser universitária. Salieta-se assim a história da biblioteca como sendo de referência regional, haja vista que já possuía um acervo bem diversificado. A biblioteca configura-se num espaço de muitas memórias universitárias, da mesma maneira que seu público alvo era de universitários, professores e funcionários. Este público utiliza-se ainda da biblioteca na maioria das vezes para realizar trabalhos acadêmicos, utilizam do sistema, objetos, processos, procedimentos, interação com colaboradores e bibliotecários, em busca de informação.

Exposição

Para lembrar estas histórias universitárias se estruturou o projeto memórias de uma biblioteca. Uma das atividades promovidas pelo projeto foram exposições de objetos e documentos de arquivos institucionais e pessoais que lembram a história da biblioteca desde sua fundação na década de 40 até os dias atuais. As exposições foram pensadas sob a perspectiva da expografia ou museografia, utilizada na museologia.

Para Castilho (2008, p. 6) “A museografia surgiu no Brasil a partir das montagens das exposições dos primeiros salões de pintura no país, em meados de 1816, com a abertura da Escola de Belas Artes tendo como diretor Debret”.

No entanto, um fator preponderante para a valorização do espaço museal dentro de uma biblioteca é a forma como é organizada a informação da coleção de objetos e documentos criando assim um espaço museográfico ordenado de forma que estabeleça uma exposição dialógica entre o emissor (objeto) e receptor (visitante). Santana (2011, p. 100) afirma que

A montagem das exposições de curta duração poderá, além de envolver a produção convencional dessas exposições, ser também orientada para o diálogo e para a inserção de grupos formados por entidades sociais e outros grupos que estão nos arredores [...]

A linguagem expositiva da referida exposição estabelece um diálogo cronológico principalmente quando nas fotos expostas e objetos aparecem em ordem hierárquica das mais antigas para as atuais, fazendo o visitante fazer um paralelo entre passado e presente. O sinônimo do objeto é traduzido por meio de etiquetas que contam a história do objeto, quais os processos biblioteconômicos foram realizados e sua importância para determinada época. Castilho (2008, p. 6) coloca que

[...] à museografia assume o papel de “arquitetura da informação”, localizando o trajeto do visitante dentro do espaço, seja ele a galeria ou não, esta estrutura museológica é a mais rica, do meu ponto de vista, pois envolve e desenvolve os mais diversos sentidos provocando sensações e percepções, a partir dos nossos cinco sentidos. (CASTILHO, 2008, p. 6).

O projeto utiliza-se de uma perspectiva da arquitetura da informação que valorize a memória desse bem imaterial criando mecanismos que facilitem a exposição destas memórias. Um dos princípios norteadores desta proposta foi identificar formas de expor os objetos e documentos que pudesse comunicar-se com os visitantes. A exposição valeu-se de uma metodologia classificatória por meio de triagem documental por tipologia de documentos e objetos. Objetos e documentos que possuíam relação com o mesmo processo técnico biblioteconômico, ficavam agrupados para que os visitantes conseguissem compreender a importância dos objetos e documentos para o processo técnico da biblioteca. Diante disso se persiste na ideia sobre a importância desta ação cultural como uma forma de preservar o patrimônio material e imaterial da instituição.

Seminário sobre memória

Frequentemente a Biblioteca Universitária é visitada por usuários com os mais variados interesses informacionais usando a biblioteca para pesquisa, realização de trabalhos acadêmicos, projetos, acesso à internet, pesquisa em base de dados, leituras entre outros. Esta circulação de pessoas e histórias confere a Biblioteca um espaço de muitas memórias individuais e coletivas. Para que o seminário fosse realizado, foi repassado aos estudantes do curso de história o texto história e memória de Raimundo Nonato Pereira Moreira para que pudessem discutir questões conceituais sobre a memória.

A Discussão acerca da memória constitui-se de suma relevância do ponto de vista da identidade institucional porque por meio dela se identifica, pensamentos e ações que refletem a realidade atual. De acordo com Montenegro, (1994, p. 19) “Embora parta do real, do fato, do acontecido, o processo da memória se desloca e passa a operar através de uma dimensão onde as motivações inconscientes e subjetivas constituem o vetor determinante da construção desse quadro”.

Como se pode observar, o fato é apenas um começo do processo histórico que envolve os sujeitos que vivenciaram o fato.

Entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro à dezembro de 2015. Todas as entrevistas foram baseadas em roteiros estruturados com perguntas relacionadas às memórias de professores, colaboradores, alunos e comunidade em geral. Na compreensão de (CORRÊA, 1978, p.23) as entrevistas,

É um método pelo qual se procura obter informações através de um interrogatório direto, durante uma conversa. É pois, em sentido globalizante, orientada para um objetivo definido que não visa simplesmente uma satisfação pessoal de cada uma das duas ou mais pessoas que dela participam, o que simplesmente conversa pode proporcionar.

As referidas entrevistas foram elaboradas de modo a manter vínculo com a memória. Partindo deste pressuposto criou-se roteiros de entrevista.

Passados 20 anos da inauguração do novo prédio da Biblioteca Universitária, muitas histórias de pessoas fazem parte desta memória. Muitos trabalhos de conclusão de curso, pesquisa de projetos inovadores, pesquisas de cunho social a

busca pela informação sempre esteve presente na memória de professores, colaboradores, alunos e ex- alunos da universidade. O autor Meihy, (2002 p. 53) diz que:

Nesse sentido, a história oral mantém um vínculo importante com a questão da memória, e vice-versa. A transposição das narrativas da memória para a história, a sociologia, a antropologia ou qualquer outra disciplina acadêmica, no entanto, se dá na capacidade de diálogo entre a memória, a mediação da história oral e a história [...].

A partir da arquitetura de um novo prédio para abrigar os acervos da biblioteca universitária, se construiu e projetou-se uma nova arquitetura de vidas e destinos. Desta maneira, foi trabalhada a memória institucional por meio de entrevistas, com professores, colaboradores, ativos e aposentados utilizando a metodologia da história oral. Sob o ponto de vista de Corrêa, (1978 p. 14), “A história oral é essencialmente uma história de vida, que ao historiador ou ao pesquisador interessa somente aquela determinada pessoa que presta informações, pois só ela tem condições para tal por suas experiências”.

Considerações finais

A Pesquisa apresentou relatos inéditos sobre a história da biblioteca por meio da memória individual de pessoas que fizeram parte desta história. Este tema é um assunto desafiador, haja vista as muitas abordagens, que são dadas a este assunto. Não menos importante está a valorização da cultura material e imaterial que por meio de exposições e discussões agregam ao tema um caráter peculiar.

Estes estudos ampliam o leque de possibilidades de se desenvolver ações culturais relacionadas ao patrimônio material, imaterial e memória dentro de unidades de informação como bibliotecas, museus e arquivos. Além disso, esquentam as discussões sobre a importância de se registrar estas memórias para as futuras gerações.

Referências

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

CASTILHO, E. Museografia como área do design aplicado à Museologia: o processo comunicacional museológico a partir das linguagens da exposição. **Museologia Hoje**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-9, 2008.

- CORRÊA, C. H. P. **História oral: teoria e técnica.** Florianópolis: UFSC, 1978.
- GOULART, S. **Patrimônio documental e história institucional.** São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia.** Rio de Janeiro: Aeroplano. 2000.
- LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- MARKUN, P.; HAMILTON, D. **Muito Além de um sonho: a história da Unisul.** Tubarão: Editora Unisul, 2001.
- MARTINS, J. C. O.; PINHEIRO, A. R. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial.** Fortaleza: Iphan, 2015.
- MARTINS, M. G.; RIBEIRO, M. L. G. **Serviço de referência e assistência aos leitores.** Porto Alegre: Ed. da URGs, 1979.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MENESES, U. T. B. A crise da memória, história e documento: reflexões para um tempo de transformações. In: SILVA, Z. L. (org.) **Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1999. p.11-29.
- MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: a cultura popular revisitada.** 3. ed. São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.
- SANTANA, C. B.. **Para além dos muros: por uma comunicação dialógica entre museu e entorno.** São Paulo: Brodowski, 2011.
- UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Histórico biblioteca.** Disponível em: < <http://www.unisul.br/wps/portal/home/biblioteca/conheca-a-biblioteca/historico>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Dados para contato:

Autor: Carine Estevam Marcílio Mota

E-mail: carine.marcilio@gmail.com

RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: HERANÇA HISTÓRICA E CULTURALMENTE CONSTRUÍDA

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Marilete Aparecida Willemann¹; Renata Jung Crocetta¹; Marcilene Alberton dos Santos¹; Vandreça Vigarani Dorregão¹; Silvana Niehues da Silva²

¹.Centro Universitario Barriga Verde –UNIBAVE; ². Faculdade de Capivari – FUCAP

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal compreender como acontece a construção e a manutenção do preconceito e do racismo nas interações sociais, baseando-se em discussões de teóricos renomados, para que se possa analisar a realidade atual no Brasil e possibilitar reflexões sobre a vida do indivíduo negro no espaço escolar. Esse trabalho esclareceu como acontece a construção e a manutenção do preconceito e do racismo nas interações sociais e suscita reflexões sobre a vida do indivíduo negro no espaço escolar. Para a composição deste artigo, utilizou-se como método o bibliográfico.

Palavras-chave: Racismo. Preconceito. Discriminação.

Introdução

A diversidade étnico-racial no Brasil é notável: descendentes de vários povos africanos, europeus e índios, entre outros que compõem a sociedade brasileira. Essa realidade pode ser percebida nos mais variados espaços sociais, onde se estabelecem relações entre sujeitos de diversos contextos, o que possibilita o encontro de diferentes costumes, valores e culturas. Naturalmente, esse encontro é quase sempre carregado de conflitos entre diferentes grupos, cujas atitudes discriminatórias e, muitas vezes, violentas são nitidamente percebidas: estupros, assédios, desqualificações, insultos, perseguições e tantos outros casos mostrados pela mídia são reflexos dessa natureza.

O preconceito e a discriminação atingem “os diferentes” de modo geral. O desrespeito à diversidade suscita uma série de reflexões sobre as diferenças que tantas vezes são vistas e tratadas como desigualdades. Situações de invisibilidade e de “preconceito silencioso” também estão presentes e fazem parte do cotidiano de muitas sociedades, inclusive no Brasil, que é um país miscigenado.

A escola sendo parte da sociedade, também é local de construção de relações entre sujeitos sociais. Nela, encontram-se indivíduos de todas as “origens” e que, por isso, enquadram-se entre aqueles que apresentam a diversidade de gênero, raça/etnia, valores e outras diferenças construídas a partir de suas vivências. Assim como em toda a sociedade, é na escola que todas essas diversidades são visivelmente identificadas como desigualdades. Elas se sobrepõem e se reforçam, mas em certas situações podem também passar despercebidas, invisíveis, mas destruidoras.

A discriminação étnico-racial, além de outras, é produzida e reproduzida em todos os espaços da vida social em diferentes culturas e épocas. Reflexões sobre a importância da valorização da diversidade, bem como lutas por igualdade, entre os diversos grupos raciais, tem sido constantes nas últimas décadas. Porém, o preconceito, a discriminação e a violência têm sido ainda hoje uma realidade persistente e, até mesmo, “naturalizada” em diferentes segmentos da sociedade, inclusive na escola.

A partir dessas observações apresenta-se o problema dessa pesquisa: Como o preconceito e a discriminação étnico-racial se constroem e se mantêm nas interações sociais dentro e fora do espaço escolar?

A escola, sendo um espaço de encontro de diversidades não pode ser vista apenas como um local para “transmissão” de conhecimento. Ela é um espaço de construção social onde estão inseridos cidadãos com direitos, que precisam ser respeitados e valorizados.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compreender como acontece a construção e a manutenção do preconceito e do racismo nas interações sociais, baseando-se em discussões de teóricos renomados, para que se possa analisar a realidade atual no Brasil e possibilitar reflexões sobre a vida do indivíduo negro no espaço escolar. Para tal, propõe-se parafrasear autores de importância na área; relacionar aspectos de conflito na construção sociocultural do indivíduo; e, narrar acontecimentos decorrentes dos conflitos vividos na escola.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia usada nesse trabalho é a descritiva e bibliográfica, pois apresenta revisão teórica sobre o tema em diversas fontes, tais como: livros, artigos, documentários, entrevistas e leis voltadas para a temática das questões raciais.

Na primeira parte desse artigo, apresentar-se-á a construção social dos conceitos: raça, racismo, preconceito e discriminação. Também, discute-se sobre o mito de que no Brasil vive-se uma democracia racial e a percepção do brasileiro que concebe o preconceito e o racismo como atitudes do outro e não de si mesmo.

Em seguida, discorre-se sobre a produção do preconceito e da discriminação social no espaço escolar, evidenciado como as brincadeiras, as aulas, os materiais didáticos e até posturas dos profissionais da educação podem contribuir consciente ou inconscientemente para a perpetuação do racismo. Além disso, apresentam-se leis e políticas de ações afirmativas que têm sido implementadas no país para promover a equidade dos negros na sociedade brasileira.

A construção dos conceitos: raça, racismo, preconceito e discriminação

Em torno do século XIV, por meio das grandes navegações, o povo ocidental entrou em contato com um mundo novo e cheio de diversidades. A crença em um mundo regido por vontade divina foi substituída gradativamente pelo pensamento reflexivo em que prevalece a necessidade de ordenar e classificar as coisas. Esse processo de classificar, que se instalou na civilização ocidental, tem por base a inclusão do que for semelhante num padrão considerado desejável e correto e a exclusão do diferente. Segundo Ferreira, (2002, p.73) “cada ato de classificação compreende a divisão do mundo em dois: entidades que respondem a um conceito e todo o resto que se diferencia dele”.

O termo raça, no campo da Biologia, é usado para classificar diferentes populações de uma mesma espécie, a partir de suas características genéticas e físicas. Desse modo, Carl Von Linné, naturalista sueco, no século XVIII classificou a espécie humana em quatro raças:

Americano: moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (MUNANGA, 2003, p. 6).

No século XIX, o naturalista britânico Charles Darwin, em sua obra “A Origem das Espécies” apresenta a teoria da evolução, demonstrando que na natureza os seres mais bem adaptados sobrevivem, geram descendentes e mantêm as características adaptativas ao longo das gerações. No mesmo século, sociólogos começam a aplicar os conceitos da evolução e adaptação para sociedades humanas, surgindo então, o “Darwinismo Social”.

Partindo dos pressupostos dessa teoria, civilizações europeias se consideravam superiores a povos de outras regiões como africanos, índios e aborígenes, que eram classificados como menos civilizados ou inferiores. Critérios como a cor da pele, tipo de cabelo, conformação facial e craniana entre outras características físicas eram usados para classificar a humanidade em diferentes raças. Juntamente com os atributos biológicos, foram atribuídas qualidades favoráveis ou desfavoráveis às diferentes raças.

Assim, os indivíduos da raça branca, foram decretados coletivamente superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

O conceito de raça passou a ser político e ideológico e não apenas diferenciador, pois era determinante de poder para as sociedades e culturas que o construíram. Com a colonização da América, o povo europeu passou a escravizar os povos africanos, considerados a partir da perspectiva do colonizador/escravizador como menos civilizados. Percebe-se então o preconceito e a discriminação em relação ao negro.

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

Pesquisas científicas recentes, dentre elas o Projeto Genoma Humano, comprovaram que não existe, do ponto de vista biológico, raças humanas, pois o genoma humano é composto por mais de 25 mil genes e as diferenças mais visíveis como a cor da pele, a textura dos cabelos e o formato do nariz e dos lábios, são determinados por um grupo pequeno de genes. De acordo com Quintão (2010, p. 2) a *American Anthropological Association* afirma que “as diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano”. Geneticistas e antropólogos garantem que do ponto de vista biológico, na espécie humana não há raças.

Após tais constatações, alguns estudiosos sugeriram que o termo raça para designar grupos humanos não mais fosse usado no meio científico. Porém, esse conceito tem sido usado tanto no senso comum quanto em pesquisas científicas na área das ciências sociais. Os cientistas sociais concordam com a inexistência biológica das raças humanas, mas, segundo Munanga, (2003, p.5), “justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão”.

O termo etnia, usado para representar uniformidade cultural de um povo, está associado ao conceito de raça, porém eles não são sinônimos, uma vez que etnia compreende fatores culturais. Os negros, escravizados pelos europeus e trazidos para Brasil, eram de grupos étnicos diversos, com nacionalidade, religião, língua e tradições próprias, não pertencendo, portanto, ao mesmo grupo étnico.

A construção do conceito raça foi permeada de preconceito e de discriminação. Preconceito é uma opinião concebida sem análise e de maneira apressada e tem como sinônimos, prejuízo e prejulgamento. Conforme Gomes (2012, p 54) “preconceito é um juízo de valor ou opinião que são formados antecipadamente, sem haver conhecimento dos fatos ou ponderação”.

De acordo com Sant’Ana (2005, p. 64):

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Enquanto o preconceito está no campo das ideias, a discriminação é a ação de separar ou segregar. Segundo Sant'Ana (2005, p.15) "discriminação é a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros." Assim, a discriminação é a manifestação de atitudes, no sentido de fazer ou de deixar de fazer algo, movidas por ideia preconceituosa com prejuízo para o outro.

Para Valente (1998, apud LOPES, 2005, p.190).

- a) preconceito racial é ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória;
- b) discriminação racial é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas.

A ONU (Convenção da Organização das Nações Unidas, 1968), sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, no artigo 1º definiu "discriminação racial" como toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

A ideologia de que determinada raça é superior a outras constitui o racismo. Essa crença estabeleceu uma hierarquia entre as raças e fundou um sistema político de dominação pelos povos que tinham convicção de que eram superiores. O racismo está presente na humanidade há muito tempo, ganhou força quando os povos europeus colonizaram outras terras e tem sido um problema em vários países, inclusive no Brasil. Porém, o termo racismo foi criado na década de 1930, para identificar a doutrina que defende que a raça determina a cultura.

Nas décadas seguintes, o conceito de racismo foi ampliado pelas ciências sociais e política, adquirindo outros significados.

Até o final dos anos 1960, a maioria dos dicionários e livros escolares definiam [o racismo] como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças. O núcleo dessa doutrina era de que a raça determinava a cultura, e daí derivam as crenças na superioridade racial. Nos anos 1970, a palavra foi usada em sentido ampliado para

incorporar práticas e atitudes, assim como crenças; nesse sentido, racismo [passa a] denota[r] todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial e, algumas vezes, frouxamente, designa também aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais. (BANTO; MILES, 1994 apud GUIMARÃES, 2004, p. 8)

Várias são as classificações do racismo encontradas na produção científica contemporânea. O racismo individual é aquele que se processa de um indivíduo contra outros, por meio de atos discriminatórios que, por vezes, chegam à violência, agressão e até assassinatos.

De acordo com Jones (1973, apud MOREIRA, 2011, p. 6) existem dois tipos de indivíduos racistas: o dominador e o aversivo.

O dominador representa os indivíduos portadores de preconceito e o manifesta com atitudes negativas, demonstrando o seu ódio e/ ou aversão aos negros. O aversivo é aquele que não exprime explicitamente o seu preconceito, mas que pode referir-se ao negro pela sua capacidade intelectual como uma exceção à raça, ou então não deseja manter relações com negros, embora não exprima esse sentimento com muita frequência.

A forma institucional do racismo é definida por práticas e costumes de cultura que causam desigualdades raciais numa sociedade. Conforme Borges, Medeiros e d'Adesky (2002, apud GOMES, 2012, p.15) "implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos".

O racismo cultural se manifesta na língua, na música, nas crenças, nos valores e em vários outros elementos culturais de um povo. Para Jones apud Moreira, (2011, p. 7) "a capacidade para controlar, pelo exercício do poder, a vida e os destinos do povo negro, se torna racismo cultural quando tais destinos estão direcionados aos padrões etnocêntricos brancos." Esse tipo de racismo desqualifica a cultura do negro e controla os destinos deles, direcionando-os aos padrões do branco.

O racismo se apresenta com características próprias nos diferentes lugares, recebendo também classificações próprias. Uma modalidade de racismo vivenciada no Brasil é o racismo cordial, que se caracteriza por atitudes e comportamentos discriminatórios contra negros, expressos por meio de piadas e ditados populares racistas. Conforme Guimarães (1999, p.67) "trata-se de um racismo sem intenção, às

vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos”.

“Nelson Rodrigues, ‘especialista’ em denunciar aquilo que geralmente se esconde por detrás das aparências, aponta uma farsa da qual, muitas vezes, o brasileiro se orgulha - a crença de que, no Brasil, vive-se uma ‘democracia racial’. O preconceito contra a população negra, em função de um mito que o nega, torna-se difícil de ser compreendido e combatido” (FERREIRA, 2002, p.2).

Ferreira (2002, p. 4) defende a ideia apresentada por vários pesquisadores de que “no Brasil, o preconceito e o racismo são considerados atributo do outro, o que encobre o problema e dificulta a sua erradicação”. Essa forma de encarar o preconceito e o racismo encobre o problema e faz com que as condições de existências e o exercício da cidadania dos povos negros sejam precários. Portanto, a democracia racial é um mito da sociedade brasileira.

A Lei nº 9.459,1997, que complementou a Lei nº 7.716/1989, define o racismo como crime (BRASIL, 1997). A Lei nº 12.711/2012 reserva uma porcentagem de vagas em universidades para negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). A Lei nº 12.900/2014 destina vagas de concursos públicos para negros e pardos (BRASIL, 2014).

Por meio da implantação destas leis, que se baseiam no princípio da equidade, tem-se tentado minimizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças.

Escola: espaço de reprodução do preconceito e discriminação racial

No Brasil, a educação é um direito estabelecido pela Constituição Federal. De acordo com o censo escolar de 2013, mais de 40 milhões de estudantes estão matriculados na educação básica das redes pública estadual e municipal de ensino em todo o país. Embora seja possível aprender em diferentes espaços e grupos sociais, a educação formal e institucionalizada na escola tem papel relevante na vida dos indivíduos. Na escola, assim como em toda a sociedade brasileira, o preconceito e a discriminação racial estão presentes e deixam marcas profundas naqueles que são vulneráveis a eles.

É preciso insistir sempre que a sociedade brasileira é preconceituosa e discriminadora em relação à sua população. Em decorrência, o

modelo de educação não tem sido inclusivo, ainda quando permita a entrada de todos na escola. Todos entram, ou a maioria entra, mas nem todos saem devidamente escolarizados, aptos a enfrentar a vida como verdadeiros cidadãos (MUNANGA, 2005, p.189).

Muitas são as formas de manifestação do racismo na escola, como piadas e brincadeiras de mau gosto, uso de expressões de cunho racista, entre outras. Quando acontecem situações explícitas de discriminação racial por meio de xingamentos e agressões entre os alunos. É comum por parte dos educadores pôr a responsabilidade na família, afirmando que o preconceito vem de casa.

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro (MUNANGA, 2005. p.52).

O livro, sendo um instrumento de comunicação de conteúdos conceituais, não está isento de distorções em suas informações e muitas vezes as informações aparecem descontextualizadas, desvinculadas da realidade e de forma tendenciosa, o que dificulta ao aluno uma reflexão crítica.

No livro didático, a presença de personagens negros é, ainda hoje, escassa, estereotipada e marcada por valoração negativa. Regina P. Pinto (1987, citada por Fonseca, 2009, p. 99), analisou a representação de algumas categorias sociais em livros didáticos e constatou que, “tanto nas ilustrações quanto no corpo do texto a presença afro-brasileira é de pouca evidência, mas quando apresentados são de maneira estereotipada, grotesca e subalterna”.

Porém, esse recurso didático, apenas traduz as concepções e ideologias de um povo. No caso do povo brasileiro, ele retrata uma história de preconceito e racismo sutil, que pode ser percebido num currículo oculto. Sendo o livro didático um instrumento, o uso dele, bem como a maneira de usá-lo é uma opção política feita pelos profissionais da educação. Cabe aos profissionais da educação estarem atentos às diferentes formas de manifestação do racismo.

O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse

ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2005, p. 32 -33).

A falta de percepção e mesmo a negação da diversidade étnico-racial no espaço escolar produz consequências à educação. É comum, nas escolas, evitar falar em diferenças e, quando isso acontece não há problematização de que para alguns grupos, diversidade é sinônimo de desigualdade e de menos oportunidades. Além disso, a temática da diversidade é trabalhada apenas em datas comemorativas ou em feiras culturais sendo abordados aspectos da culinária, música e danças de maneira fragmentada e descontextualizada.

Quando a discriminação racial é discutida, frequentemente é tratada como um problema do discriminado, sem levar em conta os discriminadores que de certa forma também são vítimas de uma visão eurocêntrica. É importante salientar que o preconceito e a discriminação racial não são herdados geneticamente. Rocha e Trindade, (2006, p.58) defendem que, “não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos”.

O crescimento da força política do movimento negro e antirracista, levou a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, definindo como tema transversal a “pluralidade cultural” e das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2004, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Para Abreu e Mattos (2008, p.9) “as Diretrizes trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial”.

A Lei nº 10.639/2003, determina no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, com o objetivo de desmistificar as abordagens eurocêntricas sobre o negro africano e sobre o afro-brasileiro. Essa lei com o parecer aprovado pelas Diretrizes propõem políticas de ação afirmativa voltadas aos grupos que foram e ainda são discriminados pela exclusão social. Essas políticas visam oferecer uma resposta à demanda da

população afrodescendente, no sentido de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

De acordo com documentos oficiais, “os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade” (BRASIL, 2009, p. 5).

Na escola, sendo lugar de formação de cidadãos, deve-se valorizar a diversidade cultural dos povos que constituem essa nação. Os projetos e atividades nela desenvolvidas devem ser pautados em “princípios éticos de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia [...] contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem...” (BRASIL, 2016, p.19).

Muitos profissionais da educação não estão preparados para lidar com o grande desafio de trabalhar com as diversas manifestações de discriminação no espaço escolar. Para Munanga, (2005, p. 15) “essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã”. Por estarem inseridos numa sociedade pautada em valores eurocêntricos, os professores como qualquer pessoa podem reproduzir de maneira consciente ou inconsciente os preconceitos que estão presentes no cotidiano. Em função disso, nem sempre esses profissionais conseguem perceber o preconceito racial presente em materiais didáticos e nas relações sociais vivenciadas dentro e fora do espaço escolar.

A falta de percepção, ou mesmo de preparo adequado para lidar com as questões raciais dificultam o exercício de reflexão sobre discriminação, perdendo-se a oportunidade de discutir a diversidade e de levar os alunos à percepção da riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade brasileira.

“Na maioria dos casos, [os professores] praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p.16).

Para superar essa fragilidade é necessária a formação profissional e continuada dos profissionais da educação em que a discussão sobre a questão racial esteja presente em todos os momentos. Formação essa, que de acordo com Gomes, (2005, p. 149) “esteja acompanhada da adoção de práticas concretas, [...] com contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor”. A mesma autora defende ainda que “seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. ” Essa formação possibilita a reflexão e a discussão de ideias e valores defendidos, possibilitando a percepção do preconceito e da discriminação, contribuindo assim para a formação de profissionais da educação realmente preparados para educar para as relações étnico-raciais.

Para essa educação acontecer de fato é necessário ainda, segundo Rocha e Trindade (2006, p.71), que os profissionais da educação “queiram produzir outro cotidiano, onde as diferenças e a diversidade se façam ver, não para serem excluídas ou hierarquizadas, mas para serem incluídas no cotidiano e no processo pedagógico de modo potente, rico e respeitoso”.

A escola pode e deve promover reflexões e ações para diminuir o preconceito e a discriminação. Lopes (2005, p. 189):

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometido com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

Na área educacional várias pesquisas estão sendo feitas, com o objetivo de combater o racismo na escola e construir referenciais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais. Alguns pontos básicos podem orientar ações no cotidiano escolar:

A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo. [...] Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro. [...] Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula. [...] Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro. [...] Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro. [...] Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias (ROCHA; TRINDADE 2006, p.71 - 73).

Essa é uma responsabilidade da escola como um todo: direção, professores, orientadores, assistentes pedagógicos, secretário e bibliotecário. Ações como essas, construídas a partir de muito empenho e dedicação, certamente contribuirão para a construção de uma verdadeira democracia racial.

Considerações Finais

Vive-se num país de grande diversidade racial. Essa diversidade, ao invés de ter sido valorizada e usada como elemento de riquezas culturais que se completam, tem sido fonte de problemas, de exclusão e sofrimento, especialmente para os afrodescendentes.

Como no Brasil o preconceito é sutil e atribuído ao outro, além da ideia equivocada de que se vive uma “democracia racial”, é necessário primeiramente o reconhecimento dessa realidade por parte dos cidadãos, para que em seguida as pessoas possam se sensibilizar para essas questões. Isso precisa acontecer em todos os espaços sociais, inclusive na escola.

O racismo e o preconceito são construídos e se fortalecem nas relações sociais, portanto podem ser desconstruídos desde que haja enfrentamento do problema nas várias esferas sociais, como política, religiosa e educacional. Na educação, esse objetivo será alcançado se a escola for um ambiente de inclusão, que leve em conta a diversidade racial e cultural formadoras da nossa identidade e que a conceba não como fator de superioridade, mas de complementariedade e de enriquecimento da nossa sociedade.

Perceber essa diversidade e oportunizar reflexões e discussões, no cotidiano escolar, sobre atitudes discriminatórias e racistas, baseadas no preconceito é função da escola, bem como de todos que nela estão inseridos. Para tanto, é necessário que a comunidade escolar enxergue a diversidade, que discuta e problematize as inúmeras situações em que a diferença é considerada sinônimo de desigualdade e de

menos oportunidades para um grupo e privilégios para outro. A visibilidade dessa realidade será possível se forem promovidos programas de formação profissional e continuada, abordando a temática racial e possibilitando aos educadores agir de forma adequada diante de casos de racismo e preconceito racial no cotidiano escolar.

É necessário que os educadores reconheçam as desigualdades e tenham uma postura crítica diante do “mito da democracia racial”; percebam o impacto do racismo e suas combinações com outras formas de discriminação no currículo escolar e nos materiais didáticos; recusem material pedagógico que apresente o negro de forma estereotipada; façam uma releitura dos processos históricos, considerando os conflitos e valorizando as formas de luta e de resistência de negros; planeje estratégias de combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no espaço escolar; troquem experiências com outros profissionais da questão étnico-racial.

Referências

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.**

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.**

_____. **Lei nº 12.900, de 9 de junho de 2014.**

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

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**, 2016. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 maio 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares**, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 10 jun. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2005.

ONU. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial 1968.** Disponível em <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimi.htm>. Acesso em 15 maio 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente.** 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822002000100005 Acesso em: 10 abr. 2016.

FONSECA, Dagoberto José. **Educação das Relações Étnico-Raciais: O Brasil Afro.** 2009. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40300/4/Volume4.pdf>. Acesso em 15 abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

GUIMARÃES, A. S. **Preconceito de cor e racismo no Brasil.** 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001. Acesso 10 abr. 2016.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 20 maio 2016.

MOREIRA, Eryson. **A construção social do indivíduo negro no âmbito escolar - UFRB.** 2008. Disponível em: www3.ufrb.edu.br/lehrb/wp-content/uploads/2011/08. Acesso em: 25 mar. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3^o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05 de novembro de 2003.

_____. **Negritude: Usos e Sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il. Disponível em:
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 21 maio 2016.

QUINTÃO, Cátia C. A. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar.** 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-94512010000300015. Acesso em: 10 abr. 2016.

ROCHA, Rosa Margarida, TRINDADE, Azoilda Loretto de. Ensino Fundamental. In: _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANT' ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA. Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68. Disponível em:
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/9_Munanga_K_org_Superando%20o%20racismo%20na%20escola.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.

Dados para contato:

Autor: Marilete Aparecida Willemann

E-mail: marawillemann@yahoo.com.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO RECREIO DIRIGIDO NA ESCOLA BARRIGA VERDE

Criatividade e inovação no ensino

**Renata Righetto Jung Crocetta¹; Clynton Pizoni¹; Denise Coan Albino²;
Rosilane Damazio Cachoeira²**

¹UNIBAVE; ² Escola Barriga Verde (EBV)

Resumo: Este artigo trata-se de um relato de experiência do Projeto Recreio Dirigido, implantado na Escola Barriga Verde de Orleans, SC. O objetivo do projeto foi organizar as práticas esportivas no horário do recreio a fim de diminuir a indisciplina, violência e desentendimentos entre os alunos. Diante do exposto, a escola em parceria com o Centro de Recreação e Lazer da Fundação Educacional Barriga Verde – FEBAVE, organizaram atividades diversificadas a serem realizadas pelo estagiário do setor. Por meio da proposta percebeu-se uma mudança significativa no comportamento dos alunos durante o período do recreio.

Palavras-chave: Recreio tradicional. Recreio dirigido. Atividades recreativas/esportivas.

Introdução

O recreio escolar é o momento mais esperado pelas crianças/adolescentes. Este é regulamentado desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, na década de 1970 e faz parte indissociável da carga das horas letivas anuais de direito dos alunos. Etimologicamente é derivado do latim *recreo*, *recreare*, que significa recuperar, reviver, revigorar, ou seja, é neste período que os alunos têm a oportunidade de liberarem as energias que ficaram acumuladas durante as atividades realizadas em sala de aula (GONÇALVES, 2014).

O recreio tradicional segundo Pires e Serrano (2011, *apud* VIEIRA, 2011) é o espaço/tempo onde a criança/adolescente deve ter extrema liberdade, ou seja, sem a interferência de professores. Deve ser algo livre, sem atividades planejadas, ficando a escolha dos alunos decidirem o que vão fazer, sejam as atividades, a formação dos grupos e como enfrentar os conflitos. A escola é responsável pelo zelo, e interferência em caso de problemas de ordem maior.

Se observarmos um recreio escolar tradicional, vamos perceber que existem alguns problemas. Normalmente são crianças maiores misturadas com menores, que acabam não obedecendo às ordens e se envolvem em confusões. O recreio tradicional é lugar de algazarra e brigas. Isso acontece devido ao descaso de muitas escolas, que não organizam o espaço do recreio escolar com atividades recreativas adequadas.

Um dos principais problemas que observamos no recreio tradicional é a questão do *bullying*, que pode prejudicar o desenvolvimento emocional das crianças/adolescentes. Segundo Perrenoud (2000, p. 148, grifo do autor) *bullying* quer dizer: "ações de maltratar e amedrontar o outro." Os xingamentos, agressões verbais e até físicas podem surgir dentro do recreio. "Os alunos intolerantes, sexistas e racistas sabem que sua atitude não é admitida pela maior parte dos professores. Por isso, agem quando o professor vira as costas, ou fora da sala de aula."

Uma proposta encontrada em diversas instituições para resolver esses problemas foi o recreio dirigido. Gaelzer (1979) ressalta que a maneira mais interessante de conduzir o horário do recreio é por meio do recreio dirigido, que consiste numa participação ativa dos professores ou monitores, não apenas observando ou zelando de longe os alunos no recreio, mas proporcionando atividades, sendo estimuladores e facilitadores do brincar/jogar.

Conforme Soecki, Antonelli e Rothermel (2013) o recreio dirigido é de certa forma, uma mudança, pois, sem tirar a liberdade do aluno durante a recreação, ele acrescenta momentos de aprendizagem para o seu desenvolvimento, como a criatividade, o cooperativismo, e também o raciocínio, respeitando as diferenças do outro e contribuindo para a conservação do ambiente escolar melhorando seu comportamento ao regressar para a sala de aula. Segundo Gonçalves, Copi e França (2014, p. 5, grifo do autor):

Algumas das pesquisas e propostas sistematizadas de recreio dirigido objetivam principalmente a ocupação desse espaço e tempo aparentemente mal aproveitados, com professores abrindo mão de seus próprios intervalos, comandando atividades lúdicas, culturais e esportivas das crianças, disciplinando os recreios. Em alguns casos, certos alunos são selecionados para vestir coletes especiais e passar esse tempo monitorando seus pares. Entretanto, apesar de pedagogicamente bem intencionada, acredita-se que a atitude de ordenar, conduzir e vigiar as práticas do recreio tende a restringir as possibilidades de vivências sócio-culturais e corporais dos alunos, potencializando o disciplinamento dos corpos e tornando o recreio

mais um tempo/espaço de controle, com 'policiais' (alunos) e 'juizes' (professores).

A criança/adolescente necessita de socialização durante o recreio, transformando esse espaço em um local para jogar e aprender ao mesmo tempo, diminuindo a indisciplina e a agressividade, que prejudica tanto o momento do recreio. Desta forma, o recreio dirigido busca introduzir atividades esportivas, a fim de organizar o horário do recreio, pois segundo Hérbart (*apud* CANTO, 2004, p. 25, grifo do autor) existe uma “necessidade dos jogos e brinquedos para as crianças, afirmando que elas devem estar sempre ocupadas, porque a ociosidade leva à desordem e ao desenfreamento.” Ao mesmo tempo, o autor defende a liberdade aos alunos: “há de conceder-se à criança toda a liberdade que as circunstâncias permitam para que se manifeste sinceramente e para que se possa estudar a sua individualidade.”

Diante dos estudos sobre o recreio tradicional e o recreio dirigido, pensamos na nossa problemática: como diminuir a indisciplina durante o recreio na Escola Barriga Verde?

Sendo assim, elaboramos o projeto Recreio Dirigido, o qual teve como objetivo: organizar as práticas esportivas no horário do recreio a fim de diminuir a indisciplina, violência e desentendimentos entre os alunos.

Partindo disso, buscamos propiciar atividades de grupo e cooperação; promover práticas esportivas diferenciadas; possibilitar trocas de conhecimentos e experiências entre os alunos; incentivar a prática esportiva coletiva, percebendo-a como um jogo cooperativo, e não competitivo; incentivar uma adoção de postura não discriminatória e preconceituosa entre os alunos; valorizar os alunos que respeitam as regras e os demais colegas; incentivar a participação das meninas nos jogos.

A proposta deste artigo, enquanto relato de experiência é socializar os resultados obtidos por meio do projeto, pois acreditamos que a implantação do recreio dirigido em nossa escola, amenizou e resolveu vários problemas apontados acima.

Procedimentos metodológicos

O lócus do estudo foi na Escola Barriga Verde – EBV, localizada em Orleans, Santa Catarina. A atuação ocorreu com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da referida escola. No que se refere à sistematização, o projeto teve, até este

momento, três etapas: a formulação do projeto; a apresentação do estagiário; e a realização do Recreio Dirigido.

A primeira etapa foi uma reunião entre a Direção e Coordenação da EBV junto com a Coordenação do Centro de Recreação e Lazer, setor da Fundação Educacional Barriga Verde – FEBAVE, a qual a EBV é mantida. Esta reunião serviu para encontrarmos uma solução para os problemas que surgiam durante o recreio. A princípio pensou-se num monitor, mas consideramos como seria interessante desenvolver uma prática mais participativa, onde o “monitor” interagisse com os alunos, surgindo então, a proposta de realizar o Recreio Dirigido.

O estagiário do Centro de Recreação e Lazer é o responsável por realizar o Recreio Dirigido. Ressaltamos que ele é acadêmico do curso de Educação Física do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE, também mantido pela FEBAVE, o que possibilita uma experiência maior com as práticas esportivas e jogos. O mesmo é responsável por organizar as práticas esportivas e jogos que serão realizados, além de criar as regras de convivência e fazer com que os alunos respeitem-nas durante o recreio.

Após a escolha do estagiário, partimos para apresentação deste nas salas de aula e explicação aos alunos de como funcionaria o Recreio Dirigido. O início das atividades foi em março de 2016.

O processo de avaliação do andamento do projeto se dá pelo estagiário, o qual analisa três critérios, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Critérios da avaliação

Atividades	Participação	Comportamento
<ul style="list-style-type: none"> - Quais gostam mais? - Quais aceitaram ou recusaram? - Fizeram a atividade com empenho? - Quais atividades são realizadas meninos e meninas juntos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem participa? - São sempre os mesmos? - Quais dias têm mais alunos? - Gênero 	<ul style="list-style-type: none"> - Palavrões, bullying, agressões - Aceitação das meninas

Fonte: Autores (2016).

Para apresentarmos os dados neste relato de experiência, foi necessário arquivar as fotos e demais materiais feitos durante o processo.

Resultados e Discussão

É necessário destacar que esse projeto ainda está em andamento, assim, não temos resultados conclusivos, porém apresentamos alguns resultados a partir de nossas iniciativas.

Segundo Nascimento e Mattos (2010) muitos professores de educação física utilizam como conteúdos de suas aulas somente o conhecido “quadrado mágico” dos esportes, o futsal, handebol, basquete e voleibol, os quais constituem a prática da educação física escolar vigente. Conforme pesquisa realizada por Gregório (2007) foi constatado que todos os professores trabalhavam esportes coletivos tradicionais (voleibol, futebol/futsal, handebol e atletismo) como principal conteúdo de suas aulas, ministrando uma modalidade por bimestre.

A fixação nessas modalidades acaba repetida no recreio, onde os meninos apossam-se da quadra para jogar futebol, restando às meninas a quadra de voleibol. Observamos que as modalidades não mudam, é sempre o futsal reinando na quadra esportiva.

A fim de promover práticas esportivas diferenciadas, buscamos, lentamente, inserir outros esportes, como o frescobol, quebrando a rotina pelo menos uma vez por semana. O basquetebol e o handebol, apesar de fazerem parte do “quadrado mágico”, não são tão praticados por nossos alunos, que preferem unanimemente o futsal. Ressaltamos que essa inserção foi realizada um mês após o início do projeto, depois de conversas com os alunos, para que eles tivessem uma maior aceitação, e assim o foi, como demonstrado nas Figuras 1 e 2:

Figura 1 – Basquete



Fonte: Autores (2016)

Figura 2 – Handebol



Fonte: Autores (2016).

Outra proposta que tínhamos era incentivar a prática esportiva coletiva, percebendo-a como um jogo cooperativo, e não competitivo, na tentativa de diminuir a competitividade na hora do recreio. Entendemos que a competitividade acaba distanciando alunos da prática esportiva, pois “por não se destacarem nos esportes, não são convidadas para jogar; outras ainda são provocadas, discriminadas e agredidas por não possuírem o estereótipo masculino ou feminino padrão na sociedade” (NEUENFELD, 2003, p. 42).

Nesse sentido, modificamos a “construção tradicional dos times”, aquela onde dois líderes escolhem os demais. Essa proposta aponta os melhores e piores, e padroniza sempre o mesmo grupo. Agora, os times são construídos conforme a chegada dos alunos na quadra (um para lá, um para cá) misturando também as faixas etárias.

Para auxiliar nesse contexto, o estagiário atua como árbitro, mas apenas para confirmar a decisão dos alunos, pois eles mesmos é que param a partida e dizem se foi falta ou não, conforme observamos na Figura 3:

Figura 3 – Jogo cooperativo



Fonte: Autores (2016).

Apesar de tentarmos deixar no recreio ainda um espaço livre, um momento privilegiado onde os alunos ficam à vontade para serem 'eles mesmos', tivemos que propor algumas regras de convivência, pois conforme Gonçalves, Copi e França (2014, p.4) muitos alunos não conseguem “manejar adequadamente essa liberdade, isto é, não adquiriram ainda autonomia suficiente para compreender o nexos de liberdade e a convergência dialética do 'quero' com o 'posso' e acabam normalmente confundindo-o com libertinagem, anarquia, caos, entre outros”.

Logo no início do projeto, discutimos com os alunos a importância de respeitar as regras de funcionamento do recreio, sendo uma delas a proibição dos “palavrões”. Todos os dias era um festival de “nomes inadequados” sendo gritado em meio ao jogo, soando feio àqueles que circulavam próximo a quadra. Nossa ideia foi emancipá-los enquanto a cobrança dessas regras, sendo que os próprios alunos chamam atenção dos colegas que falam algum “palavrão” ou xingam alguém.

Os xingamentos e agressões são outra preocupação que a escola tinha com o horário do recreio. Sabemos que brincadeiras ocorrem de forma natural e espontânea entre os alunos. Eles colocam apelidos uns nos outros, tiram “sarros” e dão muitas risadas. Mas quando isso se transforma em verdadeiros atos de perversidade e violência, ou quando alguns se divertem à custa dos outros que sofrem, a brincadeira deixa de ser sadia e recebe o nome de *bullying* escolar (SILVA, 2010).

A palavra *bullying* é um verbo derivado do objetivo inglês *bully*, que significa valentão, tirano. É um termo que designa o hábito de usar superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar e humilhar outra pessoa. A terminologia é adotada por educadores, em vários países para definir o uso de apelidos maldosos e toda forma de atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os outros (CHALITA, 2008).

Um estudo que merece destaque foi desenvolvido em São José do Rio Preto, interior paulista, pela educadora Cleo Fante, nos anos de 2002 e 2003. A pesquisa envolveu cerca de 2 mil alunos em oito escolas das redes pública e particular, e revelou que 49% dos estudantes estavam envolvidos com *bullying*, assim distribuídos: 22% figuraram como vítimas, 15%, agressores e 12%, vítimas agressoras (aqueles que são vítimas e reproduzem a vitimização). Estes indivíduos encontram-se na faixa etária entre 13 e 14 anos, são líderes e sentem prazer em mostrar poder. Dos autores, 60% são meninos. Apesar de serem encontradas em menor porcentagem, as meninas também agredem com tramas, fofocas e intrigas para excluir outras meninas. (FANTE, 2005 apud CHALITA, 2008).

Seguindo a proposta de diminuir o *bullying*, buscamos incentivar a participação das meninas nos jogos. Tipicamente, observa-se que alunos e alunas permanecem juntos, refletem e trocam experiências nas aulas ditas “teóricas” do currículo escolar. Quando chegado o momento do recreio acontece a divisão, a partir de então, meninos e meninas assumem suas funções pré-estabelecidas e realizam as atividades referentes à sua identidade biológica, ou seja, os meninos vão à quadra jogar futebol, e as meninas jogar voleibol.

Conforme a pesquisa realizada por Neufenfeld (2003) em meses de observação do recreio escolar, em apenas um recreio foi observado que as meninas puderam jogar. Normalmente, os meninos discriminam a participação das meninas ou desrespeitam o direito delas de também poderem jogar futebol. Sendo assim, consideramos extremamente importante discutir com alunos e alunas questões referentes ao gênero nas aulas, pensando numa aproximação dos mesmos, conforme vimos nas Figuras 4 e 5:

Figura 4 – Quadra das meninas



Fonte: Autores (2016).

Figura 5 – Jogo coeducativo



Fonte: Autores (2016).

A coeducação é uma abordagem metodológica que considera a equidade entre meninos e meninas nas práticas esportivas, busca a relação entre meninos e meninas e não a guerra dos sexos, a hierarquia de poder ou a supressão do feminino sobre o masculino. Seu objetivo é que as atividades sejam capazes de fornecer aos educandos conhecimentos para problematizarem os padrões estabelecidos, mostrando para eles que o masculino e o feminino têm coisas em comum, pois é importante, meninos aprenderem a dançar e meninas a jogarem futebol (COSTA; SILVA, 2002).

Acreditamos então que a coeducação pode contribuir na ação de interpretar o desporto e as atividades físicas numa perspectiva relacional de gênero, combatendo

o sexismo, libertando alunos e alunas das amarras que determinam o que cada sexo pode vivenciar como práticas corporais (JESUS; DEVIDE, 2006).

Sobre a avaliação realizada pelo estagiário, obtivemos até agora os seguintes dados, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Avaliação das atividades

Critérios	Avaliação realizada pelo estagiário
- Quais gostam mais?	Meninos – futebol Meninas – voleibol
- Quais aceitaram ou recusaram?	Basquete foi aceito tranquilamente. Não recusaram nenhum esporte proposto.
- Fizeram a atividade com empenho?	Sempre participam ativamente.
- Quais atividades são realizadas meninos e meninas juntos?	Futebol, voleibol e handebol.

Fonte: Autores (2016).

Percebemos que apesar de oferecermos novas práticas recreativas e esportivas, o futebol ainda é esporte preferido pelos meninos. Já as meninas dirigem-se a quadra de voleibol, pois ainda há resistência por parte dos meninos em praticar o futebol com elas.

Dentre os esportes realizados, o basquete teve grande aceitação, por apresentar-se como um jogo mais livre (*free style*) sem muitas cobranças de regras.

Quadro 3 – Avaliação de participação

Critérios	Avaliação realizada pelo estagiário
- Quem participa?	Todas as turmas do Fundamental II e apenas a primeira série do ensino médio.
- São sempre os mesmos?	Normalmente sim.
- Quais dias tem mais alunos?	Nas quartas e sextas-feiras, pois são os dias que tem a disciplina de educação física.
- Gênero	Os meninos participam mais (cerca de 30 meninos e 15 meninas).

Fonte: Autores (2016).

É interessante ressaltarmos a maior participação dos alunos do 6º e 7º ano. Os “menores” como assim se chamam em relação aos alunos do ensino médio,

dominam em maioria o espaço. São poucos os alunos do ensino médio que participam, 3 ou 4 da primeira série, e apenas 1 da segunda série.

Quadro 4 – Avaliação de comportamento

Critérios	Avaliação realizada pelo estagiário
Palavrões, <i>bullying</i> , agressões	Ainda surgem alguns palavrões em meio aos jogos, mas diminuiu consideravelmente desde o início do projeto. Agressões e <i>bullying</i> não surgiram.
Aceitação das meninas	Os meninos ainda são arredios com a prática do futebol junto com as meninas e também ao cederem a quadra para elas. Já no voleibol, participam tranquilamente juntos.

Fonte: Autores (2016).

Avaliamos positivamente a diminuição dos “palavrões” durante o recreio dirigido. Os alunos se tratam com respeito e percebemos uma boa convivência entre as diferentes idades e turmas.

Considerações finais

Consideramos que para o encaminhamento do projeto foi necessário o comprometimento da escola em transformar o recreio em um momento educativo. Quando os diretores, corpo docente e funcionários se propiciam a analisar e repensar no cotidiano escolar, boas práticas surgem.

Avaliamos o projeto positivamente até o momento. Percebemos que é importante dar liberdade aos alunos neste momento, não duvidando da capacidade de organização dos mesmos; mas, é de fundamental importância ajudá-los a se auto organizarem e dar uma orientação ao fazer esportivo.

Referências

CANTO, R. Recreação escolar. In: _____. **Apostila do curso de Educação Física**. Universidade Federal de Rondônia, PROHACAP, 2004.

CHALITA, Gabriel. Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores. In: _____. **Pedagogia do amor**. São Paulo: Editora Gente, 4ª ed, 2008, p.103.

COSTA, Maria Regina Ferreira da; SILVA, Rogério Goulart. A educação física e a coeducação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23. n.2. p.43-jan 2002.

GAELZER, L. **O Recreio na escola de primeiro grau**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1979.

GONÇALVES, Felipe Sobczynski; COPI, Roberta de Cássia Reino; FRANÇA, Rodrigo de. Projetos de intervalo nas escolas municipais Ana Hella e Governador Leonel de Moura Brizola: do recreio dirigido ao recreio divertido. In: **ANAIS DO VII CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, Matinhos/PR, 2014.

GREGORIO, Joanderson Olimpio. O Esporte Como Principal Conteúdo de Educação Física em Macapá-AP. de 2007. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/o-esporte-como-principal-conteudo-educacao-fisica-macapa-ap/>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pires. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set./dez. de 2006.

NASCIMENTO, Felipe Dias do; MATTOS, Luiz Otavio Neves. A (re) significação do esporte – um diálogo com a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987). In: III CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE MEGA EVENTOS ESPORTIVOS NO BRASIL: SEUS IMPACTOS E A PARTICIPAÇÃO POPULAR. **Anais...Niterói**, RJ, 23 a 25 de setembro de 2010.

NEUENFELDT, D. J. (Org.). Recreio Escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço? In: _____. **Caderno de Resumo**. Lajeado: UNIVATES, 2003.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOECKI, Ana Márcia; ANTONELLI, Maria Alda; ROTHERMEL, Lucelia. Recreio dirigido escolar. **Revista Nativa**, Mato Grosso, v. 1, n. 2, p. 1–16, 2013.

VIEIRA, Thiago Martins. **O que acontece durante o recreio em duas escolas da cidade de Jaú com crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). 2011.

Dados do Autor:

Nome: Renata Righetto Jung Crocetta

E-mail: renatarjung@hotmail.com

REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS: UMA ABORDAGEM POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

**Vanessa Isabel Cataneo¹; Marleide Coan Cardoso²; Bazilio Manoel de
Andrade Filho³**

**¹.Centro Universitário Barriga Verde; ².Instituto Federal Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina - IFSC; ³.Instituto Federal Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC**

Resumo: Este artigo é resultado de uma atividade realizada com alunos do ensino médio em duas unidades escolares, com o objetivo de abordar o estudo das representações gráficas. Para atingir os objetivos propostos discutiu-se a teoria de representação semiótica, teoria da relevância e representações gráficas, aplicadas ao estudo de funções no ensino médio. A atividade aplicada buscou verificar como o uso de diferentes registros de representação semiótica pode facilitar a compreensão do conceito de função e seus elementos. Os resultados obtidos apontam que os registros de representação semiótica podem potencializar o processo de aprendizagem dos objetos matemáticos quando devidamente planejados.

Palavras-chave: Funções. Representações gráficas. Representações semióticas. Teoria da relevância.

Introdução

Os objetos de ensino da matemática necessitam de abordagens metodológicas diferenciadas para se tornarem significativos ao estudante. Tal característica desencadeou, nas últimas décadas, inúmeras pesquisas que envolvem estas possibilidades metodológicas, as conhecidas tendências em Educação Matemática.

As tendências em educação matemática foram desenvolvidas a partir do conhecido Movimento da Educação Matemática. De acordo com Pais (2001, p. 10, *itálico no original*).

*A educação matemática é uma grande área de pesquisa educacional, cujo objeto de estudo é a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos, referentes ao ensino e à aprendizagem da matemática, nos diversos níveis da escolaridade, quer seja em sua dimensão teórica ou prática. Além dessa definição ampla, a expressão *educação**

matemática pode ser ainda entendida no plano da prática pedagógica, conduzida pelos desafios do cotidiano escolar.

O uso de metodologias da educação matemática pode ser o primeiro passo para melhorar o ensino da matemática, pois torna esta ciência mais significativa ao estudante, ao permitir que este a compreenda como uma ferramenta para interpretar também fenômenos da vida diária.

Os princípios da educação matemática envolvem um olhar sobre esta ciência multifacetada, que foi construída pelo ser humano. Este olhar pode envolver as diferentes áreas do conhecimento em seu processo ensino aprendizagem, tais como: psicologia, epistemologia, sociologia, semiótica, dentre outras, a fim de possibilitar ao estudante construir novos conceitos ou (re)significar os já construídos.

Neste contexto, dentre as atuais tendências em Educação Matemática, surge a Teoria dos Registros de Representação Semióticas, de Duval (2009, 2011), que busca discutir o processo de conceituação dos objetos matemáticos, por meio de suas diferentes representações.

Considerando estas diferentes representações, denominadas de registros, surgem às atividades de formação, tratamento e conversão, as quais, quando mobilizadas, requerem do estudante um processo inferencial. Fora justamente essa característica dos objetos matemáticos que motivou os autores a buscarem nas Ciências da Linguagem uma teoria que permitisse descrever e explicar como estudantes realizam conversões entre os diferentes registros. Os estudos realizados apontaram a Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2003), como uma alternativa para a discussão dos processos inferenciais envolvidos na atividade de conversão.

Nesta perspectiva, se apresenta uma possibilidade metodológica para o ensino aprendizagem da análise de gráficos envolvendo o estudo das funções no ensino médio, considerando-se a seguinte problemática: Como analisar as representações gráficas por meio de registros semióticos, de modo a tornar o conceito de função e seus elementos significativos?

Para responder a problemática proposta, de maneira geral, objetiva-se apresentar as representações semióticas como possibilidade metodológica para a análise de gráficos de funções. Especificamente tem-se:

- a) Identificar os diferentes registros de representação semiótica dos elementos que compõem uma função;

- b) Aplicar uma atividade didática envolvendo os diferentes registros de representação semiótica na análise de gráficos de funções;
- c) Analisar a funcionalidade das representações semióticas na abordagem de conceitos de elementos de uma função;
- d) Discutir, por meio da Teoria da Relevância, quais elementos permitem aos alunos escolher um dentre os múltiplos registros de representação de seu domínio.

Para responder à problemática e os objetivos desta pesquisa, torna-se relevante uma revisão teórica fundamentada em autores que discutem sobre: registros de representação semiótica, teoria da relevância e representação gráfica de funções.

Registro de Representação Semiótica

A matemática é tida como uma ciência formal e em razão disso opera com objetos abstratos que se restringem à mente humana em nível conceitual. Ou seja, em essência, o que caracteriza esse tipo de ciência é a ausência de objetos externos observáveis, constituindo-se em um conjunto de símbolos vazios cuja principal característica é a forma e não o conteúdo da representação (CARDOSO, 2015).

Para um matemático, este conjunto de símbolos vazios, denominados de linguagem matemática, é trivial. Contudo, para um estudante, esta característica faz com que ela pareça algo difícil de ser compreendida, já que além de precisar aprender determinado conceito, ele precisa conhecer as unidades significativas constituintes destes símbolos bem como operar com os algoritmos associados a ele.

Diante disso, o processo de ensino e aprendizagem da matemática requer as representações, para viabilizar o acesso aos seus objetos matemáticos. Neste contexto, destacam-se os registros de representação semiótica como signos com unidades significativas diferentes que revelam aspectos distintos dos objetos que representam (CARDOSO, 2015).

Um dos pioneiros no estudo sobre as representações semióticas dos objetos matemáticos foi Duval (2009, 2011). Segundo ele os registros de representação semiótica são elementos essenciais e mediadores da linguagem matemática utilizada na transposição didática dos objetos matemáticos. Deste modo, o uso de distintos registros oferece ao estudante a possibilidade de diferentes compreensões complementares sobre um mesmo objeto de estudo, além do que, o estudante ao dominar mais de um registro de representação tem um salto qualitativo no seu

processo de aprendizagem, mesmo que qualquer registro de representação semiótica somente recorte parcialmente os objetos representados.

No entanto, a utilização de diferentes registros de representação semiótica na abordagem dos objetos de ensino nem sempre são compreendidas com facilidade, pois, o estudante não visualiza que uma equação no registro algébrico está representando o mesmo objeto no registro gráfico, e que este objeto se constitui de grandezas variáveis, constituindo unidades significativas para situações de ensino de distintas áreas de conhecimento.

Para Duval (2009), a apropriação do conhecimento matemático está diretamente relacionada com a apropriação de suas representações semióticas. E para que isso ocorra, é necessária segundo ele a existência da relação entre *semiósisis* e *noésisis*.

Segundo Duval (1999, p. 15, itálico no original):

Se chamamos de *semiósisis* a apreensão ou a produção de uma representação semiótica, e *noésisis* os atos cognitivos como a apreensão conceitual de um objeto, a discriminação de uma diferença ou compreensão de uma inferência, pareceria então evidente admitir que a *noésisis* é independente da *semiósisis* ou, ao menos, a dirige.

Assim a *noésisis*, está direcionada para conceitualização do objeto matemático. Já *semiósisis*, tem relação com os objetos imediatos, ou seja, está em conexão com as representações semióticas destes objetos, logo, as representações semióticas cumprem a função de representar os objetos matemáticos em suas multiplicidades no processo de ensino.

Portanto, a importância de uma abordagem didática de ensino da matemática que priorize a utilização dos registros de representação semiótica pauta-se na especificidade dos diferentes registros de representação, que podem auxiliar o docente no processo de ensino e na compreensão do conceito do objeto matemático pelo seu estudante.

Duval (2009, p.32) enfatiza que:

A especificidade das representações semióticas consiste em serem relativas a um sistema particular de signos, a linguagem, a escritura algébrica ou os gráficos cartesianos, e em poderem ser convertidas em representações equivalentes em outro sistema semiótico, mas podendo tomar significações diferentes para o sujeito que as utiliza.

Tais aspectos nos conduzem as atividades subjacentes à compreensão: a *formação de uma representação identificável*, que consiste na mobilização de um ou mais signos para chamar a atenção para um determinado objeto; os *tratamentos* que consistem nas transformações efetuadas em um objeto matemático dentro de um mesmo registro de representação; e, por fim, as *conversões* que permitem transformações para representar um mesmo objeto matemático por meio de diferentes registros de representações.

Segundo o autor, a necessidade de diversos registros de representação para o pensamento cognitivo pode ser explicada a partir de três aspectos que influenciam na escolha de um registro e que podem influenciar na aprendizagem: a) *custo de tratamento*, ou seja, ter uma menor economia de tratamento, tornando-o uma forma mais simples e mais próxima à língua natural; b) *As limitações específicas de cada registro*, sugerindo a complementaridade de registros; c) a *coordenação entre registros*, considerada pelo autor a chave para compreensão dos diferentes objetos matemáticos. Para ele, “a atividade conceitual não pode, então, mais ser isolada da atividade semiótica porque *a compreensão conceitual aparece ligada à descoberta de uma invariância entre representações semioticamente heterogêneas*” (DUVAL, 2009, p. 83, itálico no original).

Neste sentido, o docente ao ensinar funções, bem como os elementos que compõe a análise de sua representação gráfica, deve oferecer ao seu estudante o acesso aos diferentes registros de representação. Isso contribui com a aprendizagem, além de instigar diferentes interpretações pelo estudante de um mesmo objeto de ensino.

A partir do momento em que o estudante consegue ter domínio e compreensão das diferentes representações, ele começa a ter independência para fazer relações e análises sobre o mesmo objeto de ensino, selecionando as representações que são mais acessíveis a ele em sua primeira interpretação do objeto apresentado.

Nesta perspectiva, a pesquisa se fundamenta na teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), que defende a ideia que uma informação é mais relevante na medida em que maiores forem os efeitos cognitivos ou quando menores forem os esforços de processamento. Para tanto na próxima seção se apresenta um breve estudo desta teoria.

Teoria da Relevância

A teoria da relevância é uma abordagem pragmática cognitiva fundamentada numa economia de custos e efeitos cognitivos. Segundo Sperber e Wilson (1986/1995), esta teoria embasa-se em dois princípios o *cognitivo* e o *comunicativo*, justificando-se pela capacidade de a mente humana tender sempre a maximizar a relevância dos *inputs* que processa, e por criar expectativas precisas de relevância perante enunciados. Assim, por relevância define-se uma propriedade dos *inputs* direcionados à cognição, logo um *input* se mostra relevante quando seu processamento por um sistema cognitivo vale à pena. Cabe aqui esclarecer que *inputs* são enunciados, pensamentos, memórias ou qualquer registro de representação direcionado ao processo cognitivo.

Conforme Sperber e Wilson (2001, p. 241) o princípio cognitivo de relevância, constitui-se de dois fatores:

o esforço necessário para o processar otimamente e os efeitos cognitivos que são alcançados por esse processamento ótimo. É nossa opinião que a presunção de relevância é diferente pelo lado do efeito e pelo lado do esforço. Do lado do efeito, a presunção é a de que o nível dos efeitos alcançáveis nunca é menor do que o necessário para tornar o estímulo digno do esforço de processamento; do lado do esforço, é a de que o nível do esforço requerido nunca é maior do que aquilo que é necessário para conseguir esses efeitos.

Assim, a tese central de Sperber e Wilson (2001, p.11), é a de que “quanto maiores são os efeitos cognitivos, maior é a relevância; quanto menor é o esforço de processamento, maior é a relevância”. Portanto o ensino de um novo objeto matemático ou a retomada de um conceito já estudado será relevante ao estudante, quando o ensino gerar novos efeitos cognitivos atendendo a expectativa do estudante. Pelos princípios da teoria da relevância isso se trata de uma relevância ótima se o estudante atingir um maior efeito cognitivo com um menor esforço de processamento.

No ensino da matemática isto não é diferente. O professor, ao mobilizar diferentes registros, possibilita que o estudante construa um conjunto de suposições acerca do objeto matemático estudado. A cada conversão ou tratamento realizado, o conjunto de suposições pode ser ampliado ou cada uma das suposições fortalecidas, ou ainda, caso haja alguma contradição, ela poderá ser eliminada.

Os princípios cognitivo e comunicativo de relevância redundam num *procedimento de compreensão guiado pela noção de relevância*. Segundo esse

procedimento, o ouvinte segue um caminho de menor esforço na computação de efeitos cognitivos, considerando interpretações em ordem de acessibilidade e parando quando sua expectativa de relevância é satisfeita.

Considera-se que a entrada de dados (*inputs*) no ambiente cognitivo acontece por meio de informações sensoriais, linguísticas e, no caso especial da Matemática, por meio dos diferentes registros de representação semiótica de seus objetos. O processamento central de informações é responsável pela integração e comparação das informações derivadas dos vários sistemas de entradas de dados da memória.

O fato de muitos processos centrais serem inferenciais impõe um constrangimento importante sobre o sistema de representações conceituais. As representações conceituais têm de ter propriedades lógicas: têm de ser capazes de fazer implicações, de se contradizerem umas às outras e de sofrerem regras de dedução. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 124).

A teoria da relevância assume que os mecanismos de compreensão são idiossincráticos. Estímulos não são relevantes por si mesmos, mas relevantes para um indivíduo. Além disso, estímulos não são relevantes sempre da mesma forma para um mesmo indivíduo, mas relevantes conforme os diferentes contextos cognitivos desse indivíduo durante sua existência. Isso implica dizer que sempre é possível acessar alguma nuance do objeto matemático nas sucessivas experiências dos indivíduos com seus diferentes registros de representação. Logo, mesmo para o docente experiente, há como aprender mais sobre um objeto matemático e sobre formas de ensiná-lo, se ele dominar seus diferentes registros de representação.

Além disso, dispor de diferentes registros implica dispor de diferentes ferramentas cognitivas diante de problemas para os quais não se definem previamente os processos de resolução. Em contextos reais, um indivíduo experiente, diante de diferentes formas de abordar um problema, tenderá a escolher a rota mais eficiente (leia-se, relevante). Isso em mente, por exemplo, entre duas rotas que sabidamente são eficazes, ele escolherá aquela que implica menos custos de processamento, dentro de suas habilidades e preferências.

Conforme Sperber e Wilson (2001, p. 255), “o que é importante é que, dado o ambiente cognitivo, dado o contexto inicial e dado o estímulo, algumas hipóteses são mais acessíveis do que outras e isso significa que requerem menos esforço de processamento”.

Em relação ao esforço do processamento, poder-se-ia argumentar que mobilizar diferentes registros requer do aluno um maior esforço de processamento, já que cada registro requer o domínio de um tratamento específico. Contudo, esse esforço justifica-se pelos efeitos cognitivos gerados, ou seja, uma melhor compreensão dos objetos matemáticos.

Pensando nas representações gráficas, especificamente, elas permitem que conceitos como domínio, imagem, contradomínio sejam mais bem visualizados, bem como permitem analisar o comportamento da função, sua variação do sinal, raízes, entre outras análises possíveis, de forma mais possante que o algébrico, ou tabular, por exemplo.

Não estamos afirmando que o gráfico seja mais relevante que o algébrico, mas sim que ele pode servir de ponto de partida para a inserção da discussão dos algoritmos necessários para análise desses elementos algebricamente.

Representações Gráficas

A utilização de gráficos é uma forma de representar, de maneira mais objetiva e visual, informações e resultados de pesquisas sobre os mais diversos assuntos, ou mesmo de representar relação entre grandezas variáveis de diferentes naturezas. Essas representações matemáticas são encontradas em diversos locais do cotidiano, como por exemplo, em jornais, revistas, televisão, e muitos outros e muitas vezes, o conceito matemático por trás dessas representações passam despercebidos.

É comum observarmos uma representação gráfica como uma imagem que está inserida no texto ou apresentada nos meios digitais. De forma passiva, aceitamos a análise escrita ou falada e perdemos a oportunidade de interagir com o objeto (imagem) de forma mais ativa (FLEMMING e LUZ, 2003, p.10).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o aluno ao final do Ensino Médio deve ser capaz de utilizar a matemática para resolver problemas práticos do cotidiano, bem como modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento, compreendendo que a matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações, sendo um conhecimento social e historicamente construído.

Neste contexto, as orientações curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), referente ao ensino de funções, destacam que se devem explorar diferentes

situações qualitativas de relações entre grandezas, associados a uma situação do mundo natural ou social. O aluno necessita adquirir a capacidade de esboçar gráficos e interpretar as relações gráficas, reconhecendo função como um modelo matemático.

O processo de ensino e aprendizagem de função deve proporcionar condições para que o estudante consiga analisar uma representação gráfica, por meio do entendimento do que são as variáveis, domínio, imagem, posição de crescimento, decrescimento, ponto máximo, ponto mínimo, situações de continuidade e descontinuidade entre outros elementos do estudo das funções.

Para o ensino destes aspectos de uma função o docente pode se utilizar de diferentes registros de representação semiótica, a fim de oferecer ao estudante condições diferenciadas de acesso ao objeto matemático, possibilitando ao estudante a escolha entre um dentre os múltiplos registros de representação de seu domínio.

Procedimentos Metodológicos

Para atingir os objetivos propostos e responder a problemática desta pesquisa, relacionada ao ensino da análise das representações gráficas por meio de registros semióticos, a pesquisa em um primeiro momento caracterizou-se como bibliográfica. Foi constituída na leitura de diferentes autores, de referência nos assuntos de representação semiótica, teoria da relevância e na literatura que discute funções no ensino médio.

Desenvolveu-se após as leituras uma atividade didática envolvendo os diferentes registros de representação semiótica no estudo da análise gráfica de funções, qual foi aplicada com 65 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, das seguintes unidades escolares: Escola de Educação Básica Samuel Sandrini, localizada em Orleans - SC e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC Câmpus Criciúma.

Com a aplicação da atividade referente à análise de gráficos, aplicada em sala de aula buscou-se verificar como o uso de diferentes registros de representação semiótica dos elementos que compõem uma função, podem tornar o conceito de função e seus elementos significativos ao estudante.

Antes da aplicação da atividade em sala de aula os estudantes receberam aulas ministradas pelos docentes autores deste artigo, referente ao conteúdo de funções. Nas aulas foi adotada a metodologia de ensino com a abordagem de diferentes registros de representação semiótica, a fim de, ensinar os elementos que

compõem uma função. Após esta etapa ocorreu à aplicação das sequências didáticas cujas análises se apresentam no contexto dos resultados e discussões deste artigo.

Resultados e Discussão

Para ilustrar a estrutura proposta referente à utilização dos registros de representação semiótica na abordagem da análise de representações gráficas no estudo das funções, apresenta-se o resultado da atividade didática aplicada aos estudantes envolvidos nesta pesquisa. Os exemplos apresentados na análise foram escolhidos de forma aleatória, utilizando como critério de escolha a finalização de todos os itens solicitados na mesma. A atividade foi aplicada pelos pesquisadores durante sua atividade docente na disciplina de Matemática. O processo resolutivo foi elaborado pelos estudantes organizados em dupla, após orientações dadas pelo docente. Durante a aplicação da atividade os estudantes puderam solicitar auxílio do docente para constituírem suas respostas, neste aspecto a formação do docente assume papel fundamental na condução do processo ensino e aprendizagem.

Considerando que o objetivo da realização da atividade foi de identificar os diferentes registros de representação semiótica dos elementos que compõem uma função e analisar a funcionalidade destas representações na abordagem de conceitos de elementos de uma função pelos estudantes, a atividade consistia em analisar representações gráficas a partir do conceito de funções e seus elementos.

A figura 01 ilustra os gráficos que compõem a atividade aplicada com os estudantes em sala de aula.

Figura 01: Gráficos que compõem a atividade aplicada em sala de aula



Fonte: Autores (2016).

A partir destes gráficos foram analisados os seguintes elementos de uma função: grandezas variáveis, domínio, imagem, ponto máximo e mínimo e

crescimento. A figura 02 apresenta as respostas de alguns estudantes referente as questões aplicadas para o estudo dos gráficos da figura 01. Em relação a identificação das grandezas variáveis, os estudantes das duas unidades escolares utilizaram a língua natural para expressar suas respostas.

Figura 02 - Respostas do item a do estudo das representações gráficas

- a) Quais as variáveis envolvidas?
Os anos e a evolução do PIB em %.
- a) Quais as variáveis envolvidas no gráfico?
Aplicativos de mensagens e usuários ativos (milhões por mês).
- a) Quais as variáveis envolvidas no gráfico?
Anos e o faturamento das empresas aéreas %.

Fonte: Autores (2016).

O segundo item da atividade a ser analisado refere-se a representação do domínio e imagem do primeiro e segundo gráfico da atividade. A diversidade de representações semióticas nas respostas apresentadas pelos estudantes está descrita na figura 03.

Figura 03: Respostas sobre domínio e imagem do estudo das representações gráficas

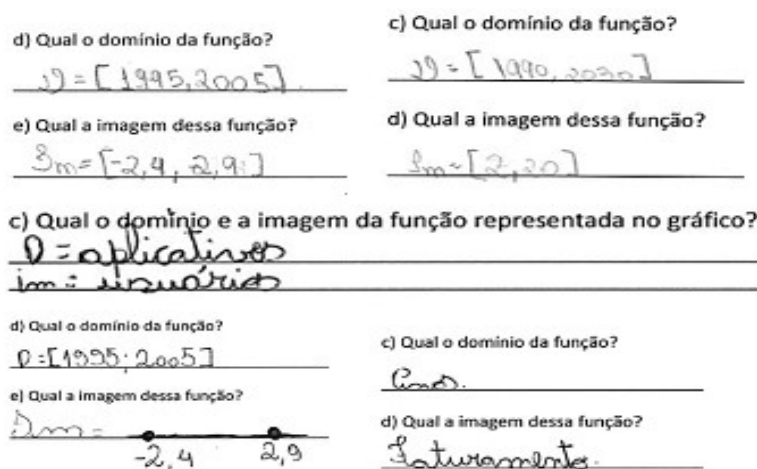
- e) Qual o domínio da função?
 $D: [1995 - 2005]$ ou $\frac{1995}{2005}$ ou $f: \mathbb{R} / 1995 \leq x \leq 2005$
- f) Qual a imagem dessa função?
 $\Delta_m: [-2,4 - 2,9]$ ou $\frac{-2,4}{-2,9}$ ou $\{y \in \mathbb{R} / -2,4 \leq y \leq 2,9\}$
- e) Qual o domínio da função?
 $D = \{1995; 96; 97; 98; 99; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005\}$.
- f) Qual a imagem dessa função?
 $\Delta_m = \{1,8; 2,9; 1,3; -1,5; -0,9; 1; -2,4; -0,7; 0,8; 0,8; 2,2\}$
- c) Qual o domínio e a imagem da função representada no gráfico?
 $D: \{ \text{todas as aplicações} \}$ $\Delta_m: \{y \in \mathbb{R} / 50 \leq y \leq 800\}, [50, 800]$
- c) Qual o domínio e a imagem da função representada no gráfico?
 $D: \{ \text{WhatsApp, Facebook, Messenger, e-mail, LinkedIn, Snapchat, Tango, Kakao Talk} \}$
 $\Delta_m: \{ 300, 600, 500, 240, 200, 100, 70, 50 \}$

Fonte: Autores (2016).

Observando as respostas dadas pelos estudantes, estes apresentam múltiplos registros de representações semióticas, tais como representações dos intervalos que correspondem ao domínio e imagem por colchetes, compreensão e geométrica. Porém se observa que alguns estudantes não perceberam a natureza das grandezas envolvidas, no caso do primeiro gráfico, tratava-se de uma grandeza contínua e o estudante representou em conjunto com o tratamento de uma grandeza discreta. Já o segundo gráfico apresenta uma grandeza de natureza discreta e o estudante utilizou-se de um registro característico de grandezas contínuas. Outro aspecto observado entre o grupo pesquisado é o de que o registro mais utilizado foi a da representação por colchetes.

No entanto, considerando a teoria da relevância, observa-se que alguns alunos apresentaram sua resposta em apenas um registro de representação, certamente aquele que para ele representou a primeira interpretação para a resposta da atividade proposta de escrever o domínio e a imagem da função. As respostas dos estudantes que utilizaram apenas um registro de representação estão dispostas na figura 04.

Figura 04: Respostas sobre domínio e imagem do estudo das representações gráficas



Fonte: Autores (2016).

Ainda em relação a esta atividade observa-se que os estudantes se utilizaram de diferentes registros de representação semiótica, entre eles, língua natural, registro geométrico, algébrico por compreensão e por colchetes, sendo possível identificar, nesta atividade, o registro mais relevante para o estudante foi a representação por colchetes, presente na maioria das respostas dos estudantes, provavelmente aquele que apresentou menor custo de processamento.

Considerações Finais

Ao finalizar o estudo referente à utilização dos registros de representação semiótica na abordagem das funções, em relação aos estudantes pesquisados, pode-se responder aos objetivos propostos pelos autores deste artigo e estabelecer algumas considerações. Em relação à identificação dos diferentes registros de representação semiótica dos elementos que compõem uma função, pode-se constatar que os estudantes, em suas respostas, apresentaram estes registros e suas conversões no estudo gráfico de funções. Confirmando a funcionalidade das representações semióticas no ensino dos elementos de uma função.

Embora que os estudantes apresentaram a multiplicidade de registros semióticos em suas respostas foi possível verificar a Relevância presente no menor custo de processamento, pois estes apresentaram a maioria de suas respostas em colchetes e na representação geométrica entre os vários registros de representação.

Entretanto a compreensão da diversidade dos registros contribuiu para apreensão significativa dos conteúdos conceituais pelos estudantes. A aplicação da atividade em sala de aula junto aos estudantes possibilitou concluir que a utilização das representações semióticas potencializou a aprendizagem das funções e seus elementos, quando estes realizaram o processo de tratamentos e conversões dos elementos fazendo uso das múltiplas representações, que foram abordadas pelos autores durante o ensino das funções.

Considera-se que os registros de representação semiótica, quando devidamente planejados pelo docente e aplicados adequadamente como metodologia de ensino, podem potencializar o processo de aprendizagem, mobilizando diferentes aspectos dos objetos representados de maneira que, o estudante domine estas diferentes formas de representar os objetos de estudo.

Referências

- ANDRADE FILHO, Bazilio Manoel de. **Processos de conversão de registros em língua natural para linguagem matemática: análise com base na Teoria da Relevância**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.
- BRASIL. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

CARDOSO, Marleide Coan. **Conciliação de metas, relevância e registros de representação semiótica em matemática**. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

DUVAL, Raymond. **Semiósis e pensamento humano**: registros semióticos e aprendizagens intelectuais. Trad. de Lênio Fernandes Levy e Marisa Roâni Abreu da Silveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

_____. **Ver e ensinar a Matemática de outra forma**: entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas. Organização Tânia M. M. Campos. Tradução Marlene Alves Dias. São Paulo: PROEM, 2011.

FLEMMING, Diva Marilía. LUZ, Eliza Flemming. **Representações Gráficas**. São José: Ed. Saint Germain, 2003.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância**: comunicação e cognição. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 2001.

Dados para contato:

Autor: Vanessa Isabel Cataneo

E-mail: vanessaisacataneo@hotmail.com

SEMEANDO O BRILHO DO NATAL: EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIA

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Vanessa Isabel Cataneo; Elcio Willemann; Edina Furlan Rampineli; Juliana Natal da Silva; Valdirene Böger Dorigon

Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: Este estudo apresenta o relato de experiência de uma proposta extensionista, que compõe o programa Semeando o Brilho do Natal, realizada no Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, de Orleans/SC, em 2015. O relato objetiva discorrer sobre a importância de propostas dessa natureza para estreitar elos entre a universidade e a comunidade externa. Para tal, utilizou-se a pesquisa descritiva, com base em observação e análise documental. Como resultado, percebeu-se que o programa contribuiu para fortalecer a memória social e cultural, num processo de integração entre a universidade e a comunidade externa, com compromisso social e participação ativa dos envolvidos.

Palavras-chave: Atividade extensionista. Cultura natalina. Integração. Comunidade.

Introdução

A realização deste estudo visa apresentar o resultado do programa Semeando o Brilho do Natal, como uma prática de extensão que teve início no ano de 2010, por iniciativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Unibave - Propex e do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel de Orleans, com o apoio dos demais segmentos do Unibave, bem como das demais entidades mantidas pela Fundação Educacional Barriga Verde – Febave.

O programa Semeando o Brilho do Natal é realizado ao final de cada ano letivo. Ele propõe o desenvolvimento de ações culturais e sociais, buscando estreitar elos entre a universidade e a comunidade externa. Com isso possibilita, também, promover reflexão, espiritualidade e harmonia, com compromisso social, participação ativa e integração de todos os envolvidos.

Este programa extensionista tem buscado, em suas edições, aproximar, cada vez mais, a universidade à comunidade externa. Conforme Menegon et al. (2013, p. 1268),

O termo universidade deriva de Universo; e isso evidencia que uma instituição de ensino, para ser devidamente chamada de universidade, deve explorar todas as áreas do conhecimento científico por meio de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Assim, o programa aqui apresentado tem sua relevância concentrada na possibilidade de oferecer momentos de integração entre a universidade e a comunidade em geral, acompanhadas pela cultura e pela arte.

Segundo Silva (1996, p.2), a extensão universitária atua na realidade como:

Uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades.

Neste contexto, a universidade, por meio de projetos e/ou programas de extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, viabiliza uma troca de valores entre a universidade e o meio. Assim, é pela extensão que a universidade vai até a comunidade, ou a recebe em seu *campus*, disseminando o conhecimento de que é detentora (ARAÚJO; CASIMIRO, 2009).

Destaca-se, ainda, que a universidade, ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional, tem a possibilidade de renovar constantemente a sua própria estrutura, seus currículos e suas ações, criativamente.

Atualmente existem muitas discussões nas instituições de ensino ao que se referem às datas comemorativas, principalmente as festas cristãs, pois existe uma diversidade de crenças religiosas que são características da contemporaneidade. Ações em torno da cultura natalina buscam trazer à tona memórias adormecidas do povo, já que estas comemorações são tradições sociais adaptadas e incorporadas às instituições de ensino.

Neste contexto, “a memória evoca o passado para que o homem possa reter e salvar o que já se foi, guardando o que tem significado, utilizando o aprendizado para a construção de novos conhecimentos” (CHAUÍ, 2000 apud SILVA et al, 2015, p. 04). Complementando, Lopez (2008, p. 32) define a memória social como “[...] o conjunto

de registros eleitos pelo grupo como significativos, que estabelece sua identidade, seu jeito de ser e viver o mundo e decorre dos seus parâmetros históricos e culturais”.

As comemorações de natal proporcionam um viés que rememoram as tradições sociais, estabelecendo um elo afetivo entre a instituição de ensino e a comunidade. Segundo Le Goff (1924, p. 423),

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

O Natal é uma festa cristã em que se comemora o nascimento de Jesus Cristo. “É uma das maiores festas populares do Brasil, determinando um verdadeiro ciclo, com bailados, autos tradicionais, bailes, alimentos típicos, reuniões, etc.” (CASCUDO, 1972, p. 590). É uma tradição que foi passada de geração em geração:

Desde o alvorecer da religião cristã as festas natalinas ou do Ciclo de Natal são comemoradas de 24 de dezembro a 6 de janeiro. Foram reguladas no ano de 138, pelo Papa Telésforo que, segundo a tradição, foi o sucessor de São Pedro. Mas foi o Papa Júlio I, no ano de 376 que fixou a data de 25 de dezembro para o nascimento de Cristo. Somente cem anos mais tarde é que surgiria a chamada ‘Missa do Galo’ (ARAÚJO, s/d apud MAIA, 1976, p. 145).

Alguns elementos são simbólicos do Natal, “[...] desenvolve-se nos seus aspectos folclóricos em detentor da Missa do Galo, construção e visita aos presépios, preparação da árvore de Natal, ceia e mais comumente, almoços [...]” (LIMA, 1971, apud MAIA, 1976, p. 145).

Nesta festa cristã também se faz presente a figura do Papai Noel, a troca de presentes, as canções e decoração natalina, é quando se enfeitam as casas, as praças e as ruas das cidades. Além de tais particularidades, o fator cultural influencia na perda ou na modificação de certos elementos, conforme destaca Maia (1976, p. 146), “além dessas características, podem surgir outras, adaptando-se à região e com aspectos locais”. Como é o caso do Terno de Reis, presente em Santa Catarina e em outros estados brasileiros, no qual “[...] um grupo de pessoas tocando viola, rebeca, pandeiro, sanfona e tambor, saem pelas ruas às vésperas do Natal, no Ano Novo e no Dia de Reis, batendo nas portas das casas, cantando e anunciando o nascimento do Menino Jesus, exaltando sua Divindade” (MARTINS, 1996, p. 57).

As manifestações culturais são representativas da voz social, pois as pessoas expõem seu interior, expressam o que pensam. Neste sentido, as instituições de ensino têm o papel fundamental na sociedade, que é manter vivo o histórico cultural da humanidade. Segundo Mak, (2013, p.239),

O ambiente escolar é único, digno de uma diversidade cultural rica, que é ainda mal trabalhada e estudada. É preciso trazer essa diversidade para melhor desenvolvê-la em sala de aula, incluindo no debate feito entre educadores e educandos o saber sobre outras realidades, visões de mundo ou filosofias de vida. A maioria dos professores repete práticas sem nenhum senso crítico; o cristianismo é algo tão enraizado, tão sedimentado, que passa despercebido e naturalizado.

Nesta perspectiva, o Unibave, com o intuito de promover ações integradoras, explora as diversidades e outras manifestações culturais, neste caso, a cultura natalina. Por meio do programa Semeando o Brilho do Natal, tem-se buscado desenvolver ações extensionistas, culturais e sociais, as quais são apresentadas neste relato de experiência. Como já mencionado, este programa resulta de uma parceria entre as entidades, Unibave e o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.

A história do Centro Universitário Barriga Verde - Unibave está vinculada às origens de sua mantenedora, a Fundação Educacional Barriga Verde – Febave, criada no ano de 1974. Tem como princípio básico demonstrar que a educação é o mais importante produto social para formar uma sociedade com equilíbrio em todos os sentidos. A Febave trouxe para Orleans e região maior ânimo, pois além de suprir necessidades de educação, cultura e promoção social, também foi se firmando como uma base para o desenvolvimento regional.

O projeto para implantação da primeira faculdade na Febave foi aprovado no ano de 1998, sendo transformado em Centro Universitário no ano de 2006, com a criação do Unibave. Com característica multicampi, o Unibave atua em Orleans e Cocal do Sul, oferecendo cursos de graduação e de pós-graduação, na modalidade *lato sensu*; assim como cursos de extensão e de qualificação profissional, voltados aos interesses regionais.

O Unibave vem crescendo regionalmente e nacionalmente, abrindo portas, firmando parcerias e oferecendo Educação Superior de qualidade, comprometida com sua região de inserção e conectada às ações globais, primando pelo desenvolvimento social.

Diante de seus princípios, mantém atividades contínuas e permanentes, como forma de solidificar e concretizar sua missão, que é “Promover educação que possibilite atender às necessidades humanas de forma sistêmica, criativa e sustentável”, contribuindo para o desenvolvimento regional, consolidando, assim, o Ensino Superior em uma instituição comunitária.

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, inaugurado em 1980, também mantido pela Febave, preserva e comunica os testemunhos materiais, as histórias, as memórias, os saberes e fazeres referentes ao processo de colonização de Orleans e região, com a finalidade de proporcionar à sociedade experiências de interpretação e reinterpretação desse patrimônio cultural. Além disso, desenvolve ações educativas e culturais, destinadas a diferentes públicos, contribuindo para a preservação do patrimônio cultural da região. Neste contexto, o Unibave e o Museu ao Ar Livre, articulados, desenvolvem programas e projetos extensionistas com o intuito de atender à missão institucional.

Os programas de extensão representam a interação com a comunidade mediante a articulação com o ensino e a Iniciação Científica. Os projetos extensionistas visam à difusão das conquistas e benefícios resultantes das iniciativas científicas, tecnológicas e da criação cultural geradas na instituição. Souza Neto (2015, p. 11) define extensão como,

Um processo educativo, que envolve ações de caráter científico, cultural e artístico, voltadas para a integração da instituição universitária, possibilitando, assim, uma efetiva participação da universidade na sociedade, reconhecendo em ambas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do saber popular e científico.

Neste ínterim, a extensão tem como pressuposto a relação dialética entre o sujeito e a história, não sendo a extensão apenas um instrumento a mais de transmissão ou transferência de técnicas ou conhecimentos, mas, além disso, de transformação e de construção social. Portanto, a extensão deve articular o conhecimento científico com o conhecimento popular, numa troca em que ambos são favorecidos.

Assim, o programa Semeando o Brilho de Natal se constitui em uma das atividades extensionistas que procura atender aos objetivos e valores do Unibave e do Museu ao Ar Livre, pois, na sua execução, envolve, de modo articulado, o corpo docente e discente; funcionários da Instituição de Ensino Superior -IES; egressos e a

comunidade externa. Na realidade, ocorre uma troca de conhecimentos, possibilitando à universidade também aprender com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade.

Procedimentos Metodológicos

A relevância social das IES é avaliada por meio da análise das ações desenvolvidas em âmbito institucional e é nesse processo que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão ganha sentido, ainda para Canterle e Favaretto (2008), compete especialmente à extensão uma proximidade mais direta com o desenvolvimento comunitário.

Dentre os projetos e programas de Extensão desenvolvidos pelo Unibave, está o programa Semeando o Brilho do Natal, que neste relato de experiência terá suas ações descritas. O relato é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações vivenciadas.

A Pró-Reitoria de Pós-Graduação Pesquisa e Extensão – Proppex é um órgão que tem por finalidade coordenar, implantar e acompanhar as políticas e atividades de pós-graduação, pesquisa e extensão do Unibave.

O Unibave, sendo uma instituição de Ensino Superior, de caráter comunitária, concebe a Extensão como um elemento do processo educativo, cultural e científico, visando desenvolver atividades em sintonia com as aspirações e necessidades da comunidade, de forma sistêmica, criativa e sustentável. Para tanto, envolve as diferentes áreas do conhecimento e fortalece o vínculo com os diversos segmentos sociais do ensino, buscando, por consequência, aproximar o cotidiano social à vida acadêmica.

A universidade vem estimulando a expansão da extensão como uma atividade de contínuo enriquecimento científico, pois acredita que a transposição do aprendizado, para além dos muros institucionais, é uma maneira de qualificar o aprendizado profissional e de fortalecer a formação cidadã.

Nesta conjuntura, diversos projetos e programas da IES são realizados com o intuito de aproximação com a comunidade em que está inserida. Dentre eles, citamos: Páscoa Solidária, Festival de Inverno da Solidariedade, Programa Sangue Verde, Reciclando Medicamentos, Unibave Rosa, Unibave Azul, Natal Cidadão, Cinema na Comunidade, Vovôlei, Unibave na Comunidade, Univida.

Os programas e projetos buscam promover interação, socialização do saber, troca de experiências, vivências e novos conhecimentos, atendendo à comunidade em suas diferentes faixas etárias. Os projetos são executados em parceria com setores institucionais e/ou entidades externas.

O programa Semeando o Brilho do Natal busca, ao longo de suas edições, a integração da comunidade acadêmica com a comunidade externa por meio de ações que envolvem conhecimentos, sentimentos e reflexões.

As atividades acontecem no *campus* universitário de Orleans, em frente à Casa de Pedra, pertencente ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel. A Casa de Pedra é o local que identifica a realização desta ação extensionista. Esta recebe a partir do mês de novembro a decoração natalina, sendo palco para as apresentações.

O programa conta com diferentes ações culturais que são realizadas em uma noite festiva, determinada em calendário acadêmico, com destaque para danças, encenações teatrais, corais e a chegada do Papai Noel. As ações festivas são desenvolvidas por acadêmicos ativos e egressos; funcionários da instituição e voluntários da comunidade externa.

O planejamento do programa inicia no momento em que a data é definida no Calendário Acadêmico, seguindo as etapas: a) composição da comissão organizadora institucional; b) definição do cronograma de atividades; c) convite aos corais e aos grupos que farão apresentações artísticas e danças; d) definição da decoração natalina; e) divulgação do evento; f) organização da noite festiva.

O público participante, na noite do evento, é composto por pessoas da comunidade acadêmica como professores, alunos e técnicos administrativos, juntamente com a comunidade externa, a qual é convidada a participar com apresentações e assistir aos eventos culturais.

Neste contexto, a extensão universitária pode se fortalecer com a difusão cultural sob a forma de atividades que visem à ampliação da cultura e ao aperfeiçoamento da cidadania.

Resultados e Discussão

O programa extensionista, Semeando o Brilho do Natal, teve início no ano de 2010. Desde então, várias atividades culturais foram realizadas, caracterizando o evento como um momento de integração entre a comunidade acadêmica e a

comunidade externa. Neste relato se descrevem os resultados das ações que compuseram a programação do último evento, realizado no final do ano de 2015.

O programa contou com a apresentação de dois corais do município de Lauro Müller, “Coral Menino Jesus” e o “Coral Anjos Mineiros”, compostos por 60 integrantes, crianças e adolescentes. A figura a seguir mostra um dos momentos do evento.

Figura 1 – Apresentação dos Corais Menino Jesus e Anjos Mineiros



Fonte: Arquivo Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

Além da apresentação dos corais, houve a participação de acadêmicos do Unibave, que apresentaram números musicais e danças.

Com esta ação buscou-se promover a articulação entre a universidade e a comunidade, pois a participação dos corais aproxima os cantores e seus familiares da comunidade acadêmica. A universidade, por sua vez, abre suas portas promovendo um momento de integração entre os colaboradores, docentes, discentes e dirigentes da instituição, que, ao acolherem os visitantes, dão um brilho todo especial ao evento.

Na abertura houve um pronunciamento do Reitor do Unibave, enaltecendo o movimento, que, além de trazer alegria aos visitantes e artistas, também promove momentos de reflexão e harmonia entre os componentes da própria universidade que participam da organização, da acolhida aos visitantes e, também, prestigiam as apresentações.

Figura 2 – Apresentação do grupo de dança Unibave



Fonte: Arquivo Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

A figura acima evidencia a apresentação do grupo de dança do Unibave, mostrando que a cultura e a arte também fazem parte da formação universitária. Formado por entusiastas da dança, este grupo é composto por acadêmicos do Unibave, egressos e da comunidade externa.

Um momento emocionante e bastante esperado por todos é a chegada do Papai-Noel. Esta atividade é coordenada por um grupo de pessoas da comunidade, que organiza a chegada de vários personagens vestidos de Papai Noel, acompanhados das Mamães Noéis, que se apresentam em carruagens motorizadas e fazem a distribuição de doces. Nesta ação evidencia-se a interação, especialmente das crianças, que aguardam este momento de encantamento e alegria, culminando, assim, as ações do programa.

A cada edição do evento, que já se consolidou, percebe-se um aumento cada vez maior de público, especialmente externo, que espera, anualmente, a sua realização. Também, registra-se a presença de um público interno, cada vez maior, com a participação de discentes, incentivados pelos docentes, que colocam esta atividade em seu plano de aula.

A figura abaixo registra um dos momentos do evento com a chegada do Papai Noel e o envolvimento do público.

Figura 3 – Momento do evento com a chegada do Papai Noel



Fonte: Arquivo Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

Cabe ressaltar neste programa a ocorrência da abertura oficial dos demais eventos e ações sociais que a instituição desenvolve com o tema do Natal, eventos esses promovidos pela Casa da Cidadania, Escola de Educação Básica e Escolas Técnicas, mantidas pela Febave. Nesse período ocorre a tradicional iluminação da Casa de Pedra, assim como a decoração da árvore de natal e todo o *campus* recebe um brilho especial, marcando o início das comemorações de final de ano na instituição.

Considerações Finais

O natal é uma festa de importante aspecto cultural, que acompanha a sociedade por várias gerações e por isso é necessário integrá-lo à educação como um objeto de apoio cultural e social. Assim, por meio das comemorações natalinas é possível promover momentos de integração.

A quinta edição do programa extensionista, Semeando o Brilho do Natal, propôs o desenvolvimento de ações culturais e sociais, buscando estreitar elos entre a universidade e a comunidade externa. Com isso possibilitou, também, promover reflexão, espiritualidade e harmonia, com compromisso social e participação ativa de todos os envolvidos, pois as IES exercem um papel de extrema relevância para o desenvolvimento das comunidades, onde se inserem. Deste modo, ações

integradoras visam à promoção do fortalecimento da extensão universitária à comunidade, bem como aos propósitos institucionais.

O número de participantes na quinta edição superou as expectativas, pois anteriormente se restringia aos coralistas, a seus familiares e a comunidade acadêmica. Na edição de 2015, a comunidade externa aderiu com um número expressivo de participantes, criando um vínculo positivo com a instituição e novas expectativas para as próximas edições.

O programa possibilitou a difusão cultural e o aperfeiçoamento da cidadania, por meio de teatros natalinos, musicais e danças. O interesse de acadêmicos em participar com apresentações demonstrou que a academia, além de ser espaço para o desenvolvimento de conhecimentos formais, se constitui também, num espaço para vivências sociais e culturais, enaltecendo a proposta em evidência.

Também se ressalta que para a realização do programa ocorre a interação de diferentes saberes técnicos e artísticos, os quais são imprescindíveis para a organização do evento que com a contribuição de diferentes profissionais engajados na realização do programa.

A universidade enquanto local de ensino, pesquisa e extensão tem entre suas diferentes funções promover a socialização das diversidades culturais e sociais, primando por valores como responsabilidade, integridade e compromisso com o desenvolvimento da região, assim como a preservação de memórias das festividades natalinas, que atuam efetivamente na sociedade. Com este programa, a IES procura fortalecer a memória social e cultural num processo de integração entre a universidade e a comunidade externa.

Referências

ARAÚJO, Francisco de Paula e CASIMIRO, Lilian Cristina da S. R. **A importância dos projetos de extensão universitária na formação de cidadãos leitores.**

Disponível em

<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/CASIMIRO.%20A%20import%C3%A2ncia%20dos%20projetos%20de%20extens%C3%A3o.pdf> > Acesso em: 05 jul. 2016.

CANTERLE, Nilsa Maria Guarda; FAVARETTO, Fabio. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 393-412, jul./set. 2008.

- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 3. ed. rev. e aum. Brasília, DF: MEC, 1972. 2 v. (Coleção Dicionários Especializados).
- LE GOFF, Jacques, **História e memória**. 1924. Tradução Bernardo Leitão... [et al.] - - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LOPEZ, Immaculada. **Memória social**: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.
- MAIA, Thereza Regina de Camargo. **Paraty: religião & folclore**, ilustrações de Tom Maia, 2 ed., revista e ampliada, Rio de Janeiro, Arte & Cultura: LTC Editora S/A, 1976.
- MARTINS, Almir. **Terno de Reis**. BOLETIM da Comissão Catarinense de folclore. [s.l.]: [s.n.], 1996. 162 p.
- MAK, Denise. A Páscoa e o Natal: a comemoração dentro da escola **Revista Veras**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 231-241, julho/dezembro, 2013. Disponível em :<<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/issue/download/9/>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.
- MENEGON, Rodrigo Rodrigues, et. al. **Projetos de extensão: um diferencial para o processo de formação**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, UNESP - Presidente Prudente – SP. 2013. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educação/>. Acesso em: 30 de jun. 2016.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE – UNIBAVE. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2014 - Orleans**.
- SILVA, Oberdan Dias da. **O que é extensão universitária?** Disponível em <<http://www.ecientificocultural.com/ECC3/oberdan9.htm>> Acesso em: 05 jul. 2016.
- SOUZA NETO, João Clemente; ATTIKI, Maria Luiza G. **Extensão Universitária: Construção de Solidariedade**. São Paulo: Expressão & Arte, 2005.

Dados para contato:**Autor:** Vanessa Isabel Cataneo**E-mail:** vanessaisacataneo@hotmail.com

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

**Andréa Mateus¹; Bruna Becker¹; Bruna Vieira Dos Santos¹; Dheborá Martins¹;
Helen Vargas Bertolino¹; Milena Perin¹**

¹Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo: As tendências pedagógicas interferem na formação docente e são determinantes nas práticas efetivadas institucionalmente. Considerando sua relevância para as mudanças que se processam historicamente na educação brasileira, este estudo teve como objetivo sistematizar informações sobre características que as perfilam, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da abordagem qualitativa. Os resultados indicam que as tendências pedagógicas que têm interferido na educação brasileira são significativamente diversificadas e parte das mais recentes ampliam possibilidades de uma formação mais crítica e vinculada à realidade, detectando-se também uma incipiência de estudos sobre as vinculadas ao paradigma ecossistêmico.

Palavras-chave: Educação. Tendências pedagógicas. Paradigma ecossistêmico.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo sistematizar informações relacionadas às tendências pedagógicas que historicamente têm interferido na educação brasileira, destacando o papel da escola e do estudante, bem como a ênfase da relação docente e estudante atribuída por cada uma delas. Nesse ínterim, pretende colaborar na formação de estudantes ingressantes do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave (Orleans – Santa Catarina) e demais profissionais com acesso aos resultados.

A ideia da pesquisa surgiu em decorrência das atividades realizadas na disciplina Pesquisa em Educação, oferecida na primeira fase do referido curso. Em meio a aulas expositivas-dialogadas, dinâmicas de equipe, consultas em bases de dado e outras estratégias didáticas, a disciplina provocou alguns questionamentos que foram determinantes para a organização deste estudo, tais como: Até que ponto o uso de diferentes tendências pedagógicas pode contribuir em mudanças que afetam os

processos de ensino e de aprendizagem? Partimos do princípio que o uso dessas tendências é determinante para a aprendizagem dos estudantes e colabora para a definição de diferentes perfis docentes.

Destaca-se também que o desenvolvimento do estudo converge com o propósito da disciplina Pesquisa em Educação, já que seu objetivo é “Contextualizar a utilização de diferentes tipos de pesquisa em educação no contexto brasileiro, por meio da análise de publicações que veiculam em periódicos da área educacional e da sistematização dos resultados em artigos científicos [...]” e, dessa forma, favorecer “[...] a difusão e a valorização de estudos realizados no decorrer do semestre letivo.” (UNIBAVE, 2016, p. 1).

Quanto a suas especificidades, as tendências pedagógicas têm sido influenciadas por diferentes momentos vivenciados pela sociedade brasileira. Fogaça (2015) destaca que as referidas tendências foram dinamizadas graças aos movimentos sociais e filosóficos de cada período da história brasileira.

Libâneo (1990) e Saviani (2005) são autores que se dedicam à reflexão sobre as tendências pedagógicas, indicando que as principais usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico: Tendências Liberais e Tendências Progressistas. Esses dois blocos configuram as tendências prioritárias até o final do século XX, mas não fazem menção às tendências mais recentes, vinculadas ao paradigma ecossistêmico.

Libâneo (2005), contudo, abre possibilidades para discutir novas classificações. Em suas reflexões, o autor destaca a corrente holística, incluindo, entre outras modalidades o pensamento complexo e a ecopedagogia. Apesar de não usar o termo tendências, também destaca o que definiu com correntes pedagógicas pós-modernas e que para ele incorporam o pós-estruturalismo e o neo-pragmatismo.

As tendências pedagógicas são de extrema relevância para a educação, especialmente aquelas que contribuem para um trabalho docente mais consciente, baseado nas demandas atuais dos estudantes e de seus entornos, sem desconsiderar o âmbito global, bem como as incertezas em relação ao futuro. Nesse sentido, destaca-se a contribuição de Morin (2003, p. 13) quando alerta que existe nas escolas uma inadequação que se amplia, aprofunda “[...] entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez [...]” transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários.

O conhecimento dessas tendências e perspectivas de ensino por parte dos futuros pedagogos é fundamental para que em sua atuação possam potencializar práticas que superem a perspectiva de ensino linear, fragmentado e descontextualizado. Ou seja, superar uma prática pedagógica mantida nos cativeiros disciplinares e que não responde às necessidades da realidade (ZWIEREWICZ, 2013).

Nesse sentido, sua formação traz implícita a necessidade de ir além da apropriação de conhecimentos científicos, para poder dinamizar uma prática docente realmente significativa, que tenha algum sentido para os estudantes. Nesse processo, são primordiais questionamentos, tais como: O que ensinar? Para quem? Como? Para quê? Por quê? Como defende Luckesi (1994, p. 7) “[...] a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente.”

A escola precisa ser reencantada, precisa encontrar motivos para que os estudantes a frequentem com motivação. Nesse sentido, a insatisfação deve ser aproveitada para dar um salto, pois se o mal-estar for aceito como fatalidade, a escola impede os estudantes de sonhar, pensar e criar (GADOTTI, 2000).

Desse modo, é essencial que todos docentes tenham um conhecimento mais aprofundado das tendências pedagógicas, pois elas são concebidas para nortear as práticas pedagógicas. O educador deve conhecê-las, principalmente as mais recentes, ainda que seja para negá-las, mas de forma crítica e consciente, ou, quem sabe, para utilizar os pontos positivos observados em cada uma delas para construir uma base pedagógica personalizada, mas com coerência e propriedade.

Snyders (1974, p.103) defende que é possível “[...] pensar que se pode abrir um caminho a uma pedagogia atual; que venha fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão”. O importante é que se busque tirar a venda dos olhos para enxergar, literalmente, e assim poder dar um sentido político e social ao trabalho que está sendo realizado, pois, como afirma Libâneo (1974), aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade, o que está em consonância com o que diz Saviani (1991).

Procedimentos Metodológicos

Considerando o objetivo deste estudo, optou-se pelo uso da pesquisa bibliográfica. A inclinação por este tipo de pesquisa se deve à sua capacidade de sistematizar estudos precedentes “[...] a partir de material já elaborado [...]” (GIL 1999, p.65). O autor também registra que a maior vantagem deste tipo de pesquisa reside no seu potencial para abranger um estudo mais amplo, considerando aspectos não compiláveis para outras pesquisas.

Quanto às abordagens, optou-se pela qualitativa, que se difere da quantitativa “[...] à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.” (RICHARDSON, 1999, p. 79). A abordagem é fundamental para a compreensão de particularidades, possibilitando a exteriorização da subjetividade, sem a necessidade de assegurar a homogeneidade dos resultados.

Segundo Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem. Apesar de não implicar na participação de sujeitos, a articulação da pesquisa bibliográfica com a abordagem qualitativa possibilitou recorrer a estudos precedentes para atender os propósitos deste estudo.

Godoy (2005) destaca alguns pontos fundamentais para se ter uma ‘boa’ pesquisa qualitativa, tais como: credibilidade, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; transferibilidade, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; confirmabilidade (ou confiabilidade) dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; explicitação cuidadosa da metodologia, detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada e, por fim, relevância das questões de pesquisa, em relação a estudos anteriores.

Para o atendimento dessas condições, foram definidas categorias de análise que possibilitaram avaliar cada tendência pedagógica. Para registro dos dados coletados, foi utilizado um quadro de mapeamento, elaborado com base nas categorias de análise, condição que possibilitou a síntese de questões pontuais e sua interpretação com base em um processo comparativo.

Resultados e Discussão

Para apresentação dos resultados, esta seção foi dividida em três partes: na primeira são identificadas e caracterizadas as tendências pedagógicas; na segunda as tendências são comparadas, situando especificidades que as diferenciam no âmbito educacional; na terceira são tecidas considerações acerca das possíveis tendências vinculadas ao paradigma ecossistêmico.

- Tendências Pedagógicas

As tendências pedagógicas são apresentadas no Quadro 1. Além da nomenclatura, situa-se o papel da escola e do estudante, bem como a ênfase da relação docente e estudante atribuída por cada uma delas.

Quadro 1 - Tendências pedagógicas que influenciam na educação brasileira

	Tendência	Papel da escola	Relação docente-estudante	Papel do estudante	Metodologia
Liberais	Tradicional	Preparar o intelectual	Autoridade e disciplina	Receptor passivo	Aulas expositivas, lições e deveres de casa
	Renovada Progressista	Adequar necessidades individuais ao meio, propiciar experiências, cujo centro é o estudante	Clima democrático, o docente é um auxiliar na realização das experiências	Buscar, conhecer, experimentar	Aprender experimentando, aprender a aprender
	Renovada não-diretiva	Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho	O docente é o técnico e responsável pela eficiência do ensino e o estudante é personagem a ser treinado	Copiar bem, reproduzindo o que foi instruído fielmente	Excessivo uso da técnica para atingir objetivos instrucionais, aprender-fazendo, cópia, repetição, treino
Progres	Libertadora	Ênfase no não-formal. É uma escola crítica, que questiona as	Relação horizontal,	Refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas,	Participativa, busca pela construção do conhecimento

		relações do homem no seu meio	posicionamento como sujeitos do ato de conhecer	resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação	
	Libertária	Transformar o estudante no sentido libertário e autogestionário, como forma de resistência ao Estado e aos seus aparelhos ideológicos	O professor é o conselheiro, uma espécie de monitor à disposição do aluno	Refletir sobre sua realidade, sobre a opressão e suas causas, resultando daí o engajamento do homem na luta por sua libertação	Livre-expressão. Contexto cultural. Educação estética
	Crítico Social dos Conteúdos	Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para participação ativa na sociedade	Professor é mediador entre conteúdos e alunos	Sujeito no mundo e situado como ser social, ativo	Ênfase em atividades de análise do contexto cultural e social

Fonte: Queiroz e Moita (2007).

O confronto das tendências registradas no Quadro 1 possibilita tecer as seguintes considerações quanto:

- ao papel da escola: observam-se diferenças profundas, mas também algumas aproximações entre parte das tendências. No caso das progressistas, o estímulo à crítica está presente em todas elas, enquanto nas liberais a ênfase é a preparação exclusiva para o mundo do trabalho, ainda que em parte delas se tenha uma preocupação com a individualidade;

- à relação docente-estudante: enquanto as liberais se preocupam com questões diferenciadas (autoridade, clima democrático e eficiência), as progressistas priorizam uma relação horizontal, na qual o docente assume a tarefa de aconselhar ou mediar;

- ao papel do estudante: apesar de ser a busca uma das condições priorizadas em uma das tendências liberais, existe uma predominância no papel passivo do estudante, condição que se diferencia das progressistas quando é estimulada a emancipação.

- metodologia: nas tendências liberais prevalece a aula expositiva, apesar da ênfase na experiência estimulada pelas renovadas, enquanto nas progressistas vale a análise, o posicionamento e a expressão.

No grupo de tendências registrados no Quadro 1 não é feita menção às possibilidades surgidas a partir da discussão de alguns teóricos contemporâneos, tais

como Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Gaston Pineau e Saturnino de la Torre. Vale lembrar que estes pesquisadores desenvolvem ideias vinculadas ao paradigma ecossistêmico.

Na perspectiva do paradigma ecossistêmico, também conhecido como emergente, “[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...]. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p. 61). É, portanto, o oposto de uma perspectiva que isola os objetos daquilo que os envolve e que persiste no que Morin (2001) nomeia como inteligência cega por destruir os conjuntos e a totalidade. No contexto escolar, o referido paradigma influencia na organização de uma prática pedagógica que estimula a autonomia intelectual, contribuindo para que o estudante discuta os problemas, encontre soluções e transforme a realidade (MORAES, 1996).

O paradigma ecossistêmico prioriza a educação a partir da vida e para a vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009) e sua efetivação promove mudanças nos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no ambiente da sala de aula, no contexto institucional e no seu entorno.

Ainda que o referido paradigma tenha se manifestado por meio de práticas transdisciplinares e ecoforamadoras, existe uma incipiência de estudos que discutem possíveis tendências vinculadas ao referido paradigma. Uma das contribuições que podem ser visitadas para iniciar uma discussão mais próxima a essa busca é o mapeamento feito por Libâneo (2005), destacado no Quadro 2.

Quadro 2 – Correntes pedagógicas contemporâneas

Correntes	Modalidades
Racional-tecnológica	Ensino de excelência Ensino tecnológico
Neocognivistas	Construtivismo pós-piagetiano Ciências cognitivas
Sociocríticas	Sociologia crítica do currículo Teoria histórico-cultural Teoria sociocultural Teoria sociocognitiva Teoria da ação comunicativa
Holísticas	Holismo Teoria da Complexidade Teoria naturalista do conhecimento Ecopedagogia Conhecimento em rede
Pós-modernas	Pós-estruturalismo Neo-pragmatismo

Fonte: Libâneo (2005).

O referido autor destaca, por exemplo, o pensamento complexo e a ecopedagogia, ainda que não faça menção à transdisciplinaridade e à ecoformação. A partir dessa classificação, é possível analisar contribuições do pensamento de autores contemporâneos no sentido de estimular tendências que vão além das mencionadas no Quadro 1. Contudo, é importante destacar que uma classificação complementar a do primeiro quadro não pode tomar como base exclusiva a classificação proposta por Libâneo, pois a partir e para além dela várias práticas pedagógicas inovadoras foram implementadas, ampliando o leque de possibilidades de tendências implicadas.

Considerações Finais

Apesar da grande influência das tendências liberais na educação atual, a realidade tem indicado a necessidade de repensar o papel da educação no século XXI. Nesse sentido, esta pesquisa transformou-se em uma alternativa para a equipe envolvida situar desafios logo no início da formação no Ensino Superior.

Transitar das tendências liberais para as progressistas e situar a necessidade de uma terceira classificação, comprova que as mudanças fazem parte da dinâmica educacional. Uma dessas mudanças pode ser observada na relação entre docente e estudante. De transmissor do conhecimento historicamente acumulado, o docente passa a ser o mediador do conhecimento e o estudante passa a ter sua emancipação cognitiva.

Embora as tendências progressistas tragam práticas pedagógicas inovadoras, existem lacunas que precisam ser analisadas. São possibilidades que têm relação com a visão de que tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. Cabe ao sistema educacional implantar políticas que as dinamizem e a cada escola e educador analisar, criticar e construir sua proposta pedagógica, buscando mudanças no processo de ensino e aprendizagem para contribuir na formação de estudantes capazes de transformar a realidade, tornando-a mais inclusiva e solidária.

Referências

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FOGAÇA, Jennifer. **Tendências pedagógicas brasileiras**. [S. l.]: Brasil Escola, 2015. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>>. Acesso em: 20 maio 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, *Arilda Schmidt*. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2.ed. SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma educacional emergente implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. 16. ed. **Revista Em Aberto**, Brasília, a. 16. n. 70, abr./jun. 1996.

MORIN, Edgar, **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro: **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: As Tendências Pedagógicas e Seus Pressupostos**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 1997.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista** Coimbra: Almedina, 1974.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.).
Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em
foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

Dados para contato:

Autor: Andréa Mateus

E-mail: andreambaggio@gmail.com

TEORIA E PRÁTICA COMO COMPONENTES INDISSOCIÁVEIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no contexto escolar

Vanessa da Silva da Silveira¹; Bruno Dandolini Colombo¹

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a produção do conhecimento acadêmico e suas representações no cotidiano da Educação Física Escolar. Foi produzido a partir do relatório final da disciplina de estágio supervisionado III, em que desenvolveu-se e refletiu-se acerca das práticas pedagógicas realizadas em uma escola municipal de Morro da Fumaça/SC. Pode-se constatar que os conhecimentos teóricos apreendidos pelos acadêmicos na disciplina de estágio supervisionado III são importantes à prática pedagógica do professor na escola.

Palavras chaves: Educação física. Estágio supervisionado. Crítico-superadora.

Introdução

O presente artigo é fruto de experiências da acadêmica, em seu estágio supervisionado III, no curso de licenciatura em Educação Física, desenvolvido na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Esta tem por objetivo possibilitar ao acadêmico reconhecer-se enquanto professor (a) de Educação Física, mediador (a) do conhecimento da cultura corporal do movimento, por meio da inserção teórico-prático do trabalho escolar, considerando a formação científica, cultural, humana e ética desenvolvida ao longo do curso de licenciatura.

A acadêmica desenvolveu o referido estágio, com supervisão de seu professor, Bruno Dandolini Colombo, no primeiro semestre de 2016, numa escola da rede pública da cidade de Morro da Fumaça.

Neste texto objetiva-se apresentar a produção do conhecimento acadêmico e suas representações no cotidiano da Educação Física Escolar. Foi produzido a partir do relatório final da disciplina de estágio supervisionado III, em que desenvolveu-se e refletiu-se acerca das práticas pedagógicas realizadas em uma escola municipal de Morro da Fumaça/SC.

A acadêmica, a partir de sua análise de conjuntura escolar, optou por tratar o conteúdo rúgbi aos alunos, por ser contemporâneo, uma vez que seria modalidade de exibição nas Olimpíadas sediadas no Brasil.

Coletivo de Autores (1992) destaca a importância da organização e sistematização do conhecimento, sendo um de seus princípios de escolha do conteúdo a contemporaneidade.

Antes de ir à escola para atuação, como citado anteriormente, a acadêmica desenvolveu seus planos de atuação nas aulas de estágio com seu professor supervisor. Para uma organização metodológica e didática, utilizaram-se da proposta didático-metodológica Crítico-Superadora, apresentada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, obra de 1992, também conhecida por Coletivo de Autores. A referida obra tem como principais suportes teóricos o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, a Pedagogia Histórico-Crítico, de Demerval Saviani e a psicologia da aprendizagem histórico cultural de Vygotsky.

A proposta crítico-superadora apresenta princípios curriculares no trato do conhecimento que organizam e sistematizam os conteúdos da Educação Física a fim de possibilitar a apreensão do conhecimento pelos alunos. Portanto, o objeto de estudo da Educação Física escolar é a cultura corporal. Esta se manifesta por meio do jogo, da dança, do esporte, da ginástica, da capoeira, da arte circense, da luta, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Esta proposta da Educação Física destaca que atualmente as sociedades dos países capitalistas são divididas em duas grandes classes com interesses antagônicos, a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho por um mínimo salário, e seu interesse imediato é apenas a sobrevivência, e a classe proprietária, em que seu maior interesse é acumular riquezas, gerar mais renda e aumentar ainda mais seus patrimônios, pretendendo assegurar seu status social, por isso não visando uma superação de classes. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A tendência crítico-superadora, assim, apresenta uma nova concepção de currículo que esteja de acordo com os interesses da classe trabalhadora, sendo este um currículo ampliado que dê conta de um ensino crítico. Dentro deste eixo do currículo ampliado, têm-se alguns princípios para o trato com o conhecimento, conforme citado anteriormente. Sendo estes divididos em critérios para a Seleção do Conteúdo: Relevância Social do Conteúdo; Adequação às Possibilidades Sócio-cognocitivas; e a Contemporaneidade do Conteúdo. E critérios para a Sistematização

e Organização do Conhecimento, sendo eles: o Confronto e Contraposição dos Saberes; a Simultaneidade dos Conteúdos Enquanto Dados da Realidade; a Espiralidade da Incorporação do Conhecimento; e a Provisoriedade do Conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sendo assim, o plano de atuação foi desenvolvido com o conteúdo rúgbi numa escola municipal de Morro da Fumaça, tendo como suporte a proposta pedagógico-metodológica Crítico Superadora. A escolha do conteúdo foi baseada no princípio do trato com o conhecimento, de seleção do conteúdo, Contemporaneidade, uma vez que o Brasil iria sediar as Olimpíadas 2016, e este momento seria contemporâneo e histórico ao país. E ao mesmo tempo era Relevante para que os alunos compreendessem essa atividade corporal, sendo que muitos iriam ter acesso aos meios de comunicação, que, por sua vez, transmitiriam tal modalidade esportiva.

Com isso, é necessário ensinar o conhecimento científico aos alunos, para que estes compreendam melhor a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, o Coletivo de Autores (1992, p. 113) destaca que “O conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade”.

A partir desta breve explanação da proposta metodológica Crítico-Superadora, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos desta experiência e estágio supervisionado, bem como destacaremos de que forma os princípios curriculares apontados acima se efetivaram nas aulas de Educação Física realizadas nesta atividade acadêmica.

O artigo foi organizado de forma que se possam identificar os princípios de seleção, sistematização e organização do conhecimento, mencionados anteriormente, acontecendo dialeticamente nas aulas de atuação do estágio supervisionado III.

Procedimentos Metodológicos

Esta experiência acadêmica se deu na realização do estágio supervisionando obrigatório do curso de Educação Física da Universidade do extremo Sul Catarinense - UNESC. Este foi desenvolvido em uma escola municipal de Morro da Fumaça. O estágio aconteceu num total de 36 horas/aulas, sendo 03 horas/aulas de observação das aulas de Educação Física em turmas de anos finais do ensino fundamental II, e mais 06 horas/aulas em atuação em cada turma referida.

O relato de experiência foi produzido a partir das reflexões do relatório final de estágio supervisionado III, que por sua vez, discorre sobre a práxis pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, com 4 turmas dos anos finais do ensino fundamental, sendo este um dos critérios de avaliação da disciplina citada, do curso de licenciatura em Educação Física da UNESC.

Desta forma, a acadêmica foi até a escola que pretendia desenvolver o estágio supervisionado III, para realizar as questões normativas do estágio, bem como a aceitação da escola. O bairro onde a escola se encontra, apresenta um nível de classe social menos favorecido, em que muitas famílias moram em condições precárias, sem saneamento básico e rede de esgoto, muitas vezes em cerâmicas, sendo estas casas cedidas pelos proprietários da empresa.

Embora desta situação social dos estudantes e escola, a instituição escolar é bem organizada, contando com uma gestão que deu total apoio a acadêmica, não se opondo em momento algum a presença da mesma na escola e nem a sua proposta de ensino.

Como o estágio supervisionado se desenvolveria no ensino fundamental II, a acadêmica teve dois professores supervisores da escola, sendo um responsável pelo 6º, 7º e 8º ano, e um responsável pelo 9º ano.

Resultados e Discussão

Para maior compreensão da dinâmica das aulas, apresentamos a seguir o plano de ensino utilizado nas atuações.

Objetivos: Compreender brevemente a gênese do rúgbi e seu desenvolvimento histórico; Identificar alguns materiais da modalidade, e o campo;⁴¹ Aprender as principais regras⁴².

Linhas de ação

Aula 01 – Apresentação dos Materiais + 10 Passes + Entrega de Texto (apostila).

Iniciei minhas aulas falando brevemente sobre meus objetivos com o conteúdo e explicando que não conseguiríamos aprofundar o conhecimento sobre o

⁴¹ Bola, uniforme, capacete, protetor bucal, chuteira.

⁴² Pontuação: Try, conversão, penal, pontapé de ressalto; Kickoff, scrum, tackle, passe com as mãos e pés, posições dos jogadores.

mesmo, pelo fato de serem apenas seis aulas de atuação, mas que garantiríamos o essencial do conhecimento.

Realizei uma breve avaliação diagnóstica com os mesmos, para saber em qual ciclo eles se encontravam sobre a modalidade, que eu havia pressuposto que fosse o primeiro ciclo⁴³. Solicitei que dissessem o que sabiam sobre a modalidade, e eu ia anotando no quadro as respostas, e eles subsequentemente no caderno. Na última aula pretendia novamente fazer a mesma dinâmica para que pudesse avaliar o que eles aprenderam do conteúdo, fazendo assim o Confronto e a Contraposição dos Saberes.

Logo após mostrei para eles os materiais utilizados nos jogos oficiais (bola, uniforme, chuteira, capacete, protetor bucal). Antes de sairmos para a quadra/pátio expliquei como são realizados os passes e tackle na modalidade e que as realizaríamos na prática.

Após, dei início a atividade de 10 passes, sendo que tais passes somente eram realizados com as regras do rúgbi, ou seja, passes laterais ou para traz. Também havia a regra do tackle, onde os mesmos deveriam encostar a mão no ombro do colega para efetuar o mesmo. Como acreditei que haveria problemas nesta regra, e isso foi propositalmente, propus que solucionassem uma nova forma a partir de tal problema vivenciado. Claro que, caso não surgisse nenhuma resposta, havia levado a proposta de ser colocada à regra de arrancar o colete como forma de realizar o tackle.

Este jogo se deu da seguinte forma: a quadra/campo foi dividida em duas partes, para que os alunos pudessem identificar a área de pontuação e sua linha de impedimento. Na área de pontuação (in gol) foi colocado um colete com a cor de cada time, para que eles conseguissem identificar ainda mais sua área de pontuação.

Logo após, ao final da aula, solicitei que lessem em casa o texto que lhes entreguei e que fizessem no mínimo 05 questionamentos sobre aquilo que não haviam compreendido do texto, para entregar na próxima aula como uma forma avaliativa. Também lhes disse que pretendia fazer outra forma avaliativa com quiz.

No entanto, meu objetivo era fazer com que eles lessem para saber o mínimo possível do conteúdo, para que quando eu lhes apresentasse as regras eles já

⁴³ Para maiores informações sobre tais ciclos, verificar em Metodologia do Ensino da Educação Física – Coletivo de Autores.

estivessem ao menos acostumados com as nomenclaturas, uma vez que não são da nossa prática social brasileira.

Dependendo do clima que estivesse à aula, quem sabe eu fizesse a entrega deste texto no primeiro momento da aula, quando estivéssemos em sala, pois talvez quando fossemos para a quadra não daria tempo de voltar para sala e explicar o mesmo.

Nesta primeira aula é possível perceber o Confronto e a Contraposição dos Saberes, pois os alunos saíram do senso comum conhecido por eles sobre a modalidade, começando a aprender e compreender a essência do rúgbi.

Reflexão da aula anterior: (Apresentação dos Materiais + 10 Passes)

Aula 2 e 3- pique bandeira com try

Falei sobre o try e as outras formas de pontuação da modalidade que o compõe (try, conversão, penal, pontapé de ressaltado) e os tipos de passe novamente.

Divididas em duas equipes, os alunos deveriam atravessar o campo da outra equipe até atingir a região da bandeira, sem ser tocado pelos (as) colegas do outro time, pois era uma área de neutralidade, podendo ser feito passes para lateral e para traz.

Se algum aluno fosse tocado pelos oponentes no campo adversário, este teria que permanecer parado até alguém do seu time o descongelasse com um passe da bola. Na área da bandeira - in gol - do adversário ninguém poderia ser tocado. Assim que a equipe conseguisse chegar até a região da bandeira marcaria um ponto de try.

Para finalizar a aula, fiz uma conversa com os alunos explicando a relação do jogo pique bandeira com o Esporte Rúgbi, para que assim houvesse uma Simultaneidade dos Conteúdos, e os alunos compreendessem aquele jogo como um todo, e não como um sendo jogo e outro esporte de forma desarticulada.

Reflexão da aula anterior: realizei uma conversa sobre o que foi visto nas três aulas anteriores, sendo o jogo dos 10 passes e o pique bandeira, fazendo a relação com o Esporte Rúgbi e suas regras e fundamentos.

Aula 4, 5 e 6 – jogo propriamente dito com passe lateral e para traz + tackle + forma de pontuação try.

Iniciei a aula em sala fazendo uma breve apresentação do kickoff (chute de início de partida) para que os alunos tivessem conhecimento, porém lhes disse que talvez realizassem no último dia de aula. Também lhes expus o scrum, mas não

realizamos na prática, por questões de tempo e espaço, mas pensei ser interessante levar este conhecimento a eles, por ser algo que chama muito atenção no jogo.

Logo após fomos ao campo para começar o jogo propriamente dito, com as regras acima citadas: Passe lateral e para traz; Tackle; Try.

Critérios para avaliação: Participação efetiva dos alunos, por meio do envolvimento nas aulas práticas, nos debates, nos diálogos, nos registros, nos trabalhos de investigação e um quiz valendo uma nota de 0 a 10.

Recursos materiais: Bolas de rúgbi, bolas de futebol americano, camisetas, capacete, protetor bucal, chuteira, coletes.

Espaços pedagógicos: Sala de aula, pátio e quadra se possível.

Com a apresentação do plano de atuação acima, a seguir apresentamos reflexões acerca da efetivação do referido plano.

No início do estágio a acadêmica procurou fazer um diagnóstico da turma, em que Saviani (1985) afirma que com este diagnóstico o professor conseguirá analisar elementos da prática social do aluno, para que assim possa fazer a instrumentalização, de tal modo que ao final das aulas, o aluno possa partir para uma prática social mais avançada e elaborada.

Neste momento de diagnóstico das turmas, foi possível perceber conhecimentos do senso comum, não do rúgbi, mas sim do futebol americano. Com isso, para que os alunos fossem identificando os dados da realidade, a acadêmica realizou a aula orientada pelo princípio da Simultaneidade dos conteúdos, entre o rúgbi e o futebol americano.

De acordo com Coletivo de Autores (1992), os conteúdos devem ser apresentados simultaneamente, para que o aluno compreenda aquele conhecimento como um dado da realidade, na sua totalidade, e não por etapas, fragmentado, sendo assim numa constante dialética. Neste sentido Peña (2015, p. 64) apresenta que a filosofia marxista “é uma totalidade porque é uma filosofia que engloba o conjunto dos problemas, sem ser parcial ou fragmentada, mas de forma total”.

Outro princípio que orientou as aulas da acadêmica foi o Confronto e Contraposição de Saberes.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a

ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32).

Com isso, os alunos começavam a identificar que aqueles relatos que eles traziam, em verdade não eram do rúgbi e sim do futebol americano. Fazendo-se assim presente na aula mais um dos princípios da obra acima citada.

Sendo assim, com o desenvolvimento das atividades propostas pela acadêmica e as discussões em sala, os alunos começaram a se apropriar do conhecimento. Neste sentido, Saviani (1992) alega que é necessária a automatização do conhecimento, para que o aluno possa ter liberdade de criação, e possa realmente se beneficiar de tal conteúdo. Por conta disso, a acadêmica propôs atividades que justamente tinham como objetivo melhorar a prática social do rúgbi, mais especificamente seu passe, que se desenvolve numa perspectiva muito diferente da prática social dos esportes hegemonicamente praticados no Brasil.

Vale ressaltar que todas as atividades foram adequadas de acordo com as Possibilidades Sócio-cognitivas dos alunos, sendo este mais um dos princípios de sistematização e organização do conhecimento. Isso porque o aluno vai para a escola com uma bagagem de conhecimento, diferente de outras realidades sociais, podendo estes terem maior ou menor domínio sobre tal conteúdo. Por isso, em cada turma há uma adequação diferenciada, justamente pelas mesmas estarem em ciclos de escolarização diferentes. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Ressaltamos que, segundo Coletivo de Autores (1992), os ciclos são fundamentados com relação aos conhecimentos, e não a idade cronológica. Isto porque neste conteúdo, por exemplo, os alunos estavam no 1º ciclo, ou seja, o de Identificação dos Dados da Realidade. Porém a partir do momento em que se vai abordando o conteúdo de forma Espiralada, aumenta-se o conhecimento sobre a atividade da cultura corporal, e por consequência o ciclo de escolaridade vai sendo superado. Isto porque, o ciclo é de acordo com as funções psíquicas dos alunos, e não por conta da idade, sendo que caso esses alunos tivessem uma prática social do rúgbi, poderiam estar em ciclos bem mais avançados, pois seria algo de domínio deles.

Para o Coletivo de Autores (1992) se faz necessário que os alunos compreendam a Provisoriedade do Conteúdo, pois os mesmos devem perceber que aquele conteúdo foi consequência de um momento histórico, e que eles podem sim aprender conhecimento tratado. Um momento que este princípio se fez presente, foi

quando a acadêmica explicou que no começo da modalidade haviam algumas regras que posteriormente foram alteradas, justamente pelas necessidades reais da modalidade. Com isso, os alunos puderam compreender a provisoriedade que um conhecimento tem, que este atente a determinadas necessidades históricas, também percebendo-se enquanto sujeitos históricos, como a obra cita ser importante no trato com o conhecimento. “[...] a produção humana, seja ela intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.33).

A avaliação do conteúdo também foi desenvolvida de acordo com a concepção de avaliação que o Coletivo de Autores (1992) enfatiza. Sendo que esta avaliação se deu por meio de um quiz, em que as turmas eram divididas em duas equipes, e estas tinham o direito de responder questões que eram enumeradas de 01 a 20, e os alunos escolhiam um destes números para responder. Todas as respostas eram discursivas, para que os mesmos pudessem se expressar de uma melhor forma, colocando aquilo que havia conseguido assimilar sobre tal pergunta. Ressaltamos que as respostas eram do grupo e não individual, o que acabava contribuindo ainda mais na elaboração do pensamento sobre esporte tratado, pois conversavam entre si para chegar a uma resposta do grupo.

Sendo assim, a acadêmica fez com que este momento, na verdade, se tornasse mais um espaço de aprendizagem, pois ao discutirem a respostas em grupo, conseqüentemente eles aprendiam mais com os outros colegas, complementando assim sua elaboração de conhecimento sobre esta prática corporal.

Aconteceram situações em que os alunos, por exemplo, sabiam toda a jogada, porém não sabiam o nome, exatamente por ser em outra língua que eles não dominavam. Com esta situação fica claro que eles se apropriaram do conhecimento de forma efetiva, descreveram toda a jogada, mostrando assim sua compreensão na totalidade, e não como algo meramente mecânico a ser gravado para tirar uma nota quantitativa. Trazendo assim aspectos da apropriação do conhecimento por meio da transmissão-assimilação que o Coletivo de Autores (1992) aponta.

Outro critério de avaliação que complementou o quiz, foram às aulas práticas, pois no momento do jogo era possível perceber que eles haviam compreendido o jogo e suas regras, em que cobravam tais regras entre si. Sendo este também um aprendizado, pois para executar na prática, era necessário compreender o que havia sido lhes explicado sobre o jogo anteriormente. Ressaltamos que o que foi avaliado

não foram às participações de “corpo” em aulas, mais sim os sinais de compreensão que demonstravam durante os jogos, suas falas significativas.

Barbosa (2011) apresenta algumas dimensões, chamadas pelo autor de “domínios” que devem ser constantemente observados ao se avaliar na Educação Física. Entre eles tem-se o domínio psicomotor que seria o saber fazer, ou seja, as habilidades. O domínio cognitivo que seria o pensamento, a linguagem, o raciocínio, e por fim o domínio afetivo que se refere ao respeito, o trato e ajuda com os colegas.

Segundo o autor acima citado, é comum os professores de Educação Física avaliarem estes domínios de forma fragmentada, sendo que deveriam ser levados em consideração os três domínios em conjunto, fazendo assim uma avaliação mais coerente, justa e correta de acordo com individualidade de cada aluno. (BARBOSA, 2011).

[...] O sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 103).

Um momento muito significativo para a acadêmica em suas aulas com o 8º ano, foi quando estava explicando o conteúdo no quadro, por meio de esquemas para maior compreensão, e quando se deu conta estavam todos olhando-a fixamente, com um interesse e curiosidade muito grande pelo conteúdo. A mesma ficou surpresa por esta atitude dos alunos, justamente por ser a turma que os professores mais reclamam por falta de respeito e interesse nas aulas.

Coletivo de Autores (1992) afirma que é necessário tratar o conhecimento de forma que faça sentido e significado ao aluno, que o aluno consiga ter um a relação particular com o significado constituído pela humanidade. “[...] o sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, suas motivações”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

[...] O domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias. Duarte afirma que uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo a classe dominante [...] (SAVIANI; DUARTE 2012, p. 09).

Saviani (1985) destaca este ponto da luta de classes na educação, em que a escola pública, sempre acaba por ficar desfavorecida na educação, pois muitas vezes tem que se preocupar com questões que mais são de uma questão de educação compensatória, do que uma educação de qualidade que traga aquilo que realmente é de papel da escola, ou seja, o trato com o conhecimento sistematizado e científico.

Considerações finais

A partir deste relato de experiência, pode-se constatar que os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade são fundamentais, pois eles dão um norte à prática pedagógica do professor. Sendo assim, foi possível constatar que os princípios de Seleção, Sistematização e Organização do Conteúdo são essenciais na hora de elaborar um plano de aula/ensino, para uma melhor transmissão-assimilação do conhecimento aos alunos.

Pensamos que todos os professores deveriam ter conhecimento sobre estes princípios, pois assim teríamos uma educação de qualidade e com maior significado aos alunos. Como foi o caso do 8º ano, em que as professoras disseram que os mesmos não prestavam atenção nas aulas. Talvez isso se dê pela falta de uma organização didática, em que tenha como ponto de partida o conhecimento real do aluno e que lhe traga algum significado e sentido.

Acreditamos que todos juntos podemos sim fazer uma mudança na educação brasileira. Isso pode ser visto em toda a movimentação que teve na escola, somente por conta de uma acadêmica, em que, a título de exemplo, um time de rúgbi foi à escola se apresentar, onde alunos e professores tiveram contato com um esporte e uma cultura nova, em que o professor supervisor formado há anos disse que a mesma seria referência em suas aulas.

Enfim, podemos, de forma consciente e ensinando nossos alunos os conhecimentos que o façam entender melhor a sociedade que estão inseridos, contribuir na construção de uma educação que perspective a transformação da ordem societária atual à uma em que seja mais justa e igualitária.

Referências

BARBOSA, Cláudio Luiz de Alvarenga. **Educação Física e didática: Um diálogo possível e necessário**. Petrópolis. Vozes, 2011

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 3ª edição. São Paulo. Cortez, 1992.

PEÑA, Milcíades. **O que é Marxismo?** São Paulo: Editora Sundermann, 2015. 101p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política – 7 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados LTDA, 2012.

Dados para contato:

Autor: Vanessa da Silva da Silveira

E-mail: vanessa.renan_@hotmail.com

TRANSEXUALIDADE E RELAÇÕES DE TRABALHO

Políticas públicas de atenção à diversidade

**Lays Jasper¹; Letícia Souza¹; Natália Volpato Hobold¹; Natanael de Medeiros¹;
Thuane Oenning Kuntz¹.**

¹.Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de analisar as relações de trabalho frente à inserção de pessoas transexuais, onde por vezes surge o preconceito. Visto a frequente prática discriminatória em pleno século XXI, onde vivemos em uma sociedade heterogênea que se constitui por inúmeros sujeitos e suas particularidades. O preconceito fecha as portas do mercado de trabalho para as pessoas transexuais. Essas práticas desencadeiam uma série de problemas de origem psicológica e acabam deixando estes sujeitos à margem. É um trabalho de natureza bibliográfica com base de pesquisa virtual em materiais científicos. Os achados comprovam a resistência frente a diversidade.

Palavras-chave: Transexualidade. Preconceito. Relações de trabalho. Mercado de trabalho.

Introdução

Ao fim do milênio o trabalho é fundamental para o homem, não apenas como garantia de sobrevivência, mas de realização pessoal, de pertencer a um grupo, ser respeitado e valorizado (ALMEIDA, 1999). O indivíduo ao longo de sua existência direciona suas ações, pensamentos e desejos para o trabalho. Mesmo vivendo um momento de grande diversidade racial e cultural, percebemos em alguns ambientes de trabalho a presença de preconceito para com os outros.

O trabalho tem um importante papel na formação da subjetividade, cotidianidade e inserção social do indivíduo na contemporaneidade. Dada a sua importância destaca-se como fundamental na dimensão da vida do ser humano, é possível então constatar que a atividade profissional interfere diretamente na forma que o indivíduo se identifica e se posiciona socialmente. (DE SOUZA, BERNARDO, 2014)

A Constituição brasileira de 1988, em art. 3º, IV, aduz que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é “promover o bem de todos, sem

preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No caput do tão invocado art. 5º afirma que todos “são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. No art. 7º, XXX, ainda, proíbe-se a “diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”. (BRASIL, 1988)

As desigualdades de gênero e raça são persistentes no mercado de trabalho brasileiro, é necessário englobar aspectos que precisam ser levados em consideração ao analisar as políticas de emprego, é imprescindível caracterizar a estrutura da desigualdade social e com isto pode-se entender melhor como se dá a reprodução de situações de exclusão social. (ABRAM, 2006)

Acredita-se ser importante buscar evidenciar como se dão as relações de trabalho quando o sujeito em questão faz parte de um grupo composto por minorias. Este estudo está especificamente voltado a transexualidade. Apesar da amplitude de questões a serem abordadas, procura-se compreender como se constrói e se mantem ambientes de trabalho heterossexistas e a resistência quanto a inserção de indivíduos que não fazem parte deste grupo.

Corroborando com a manifestação da exclusão social, tem se a crença de que o mercado do trabalho é exclusivamente direcionado ao público masculino, sustentando a heteronormatividade que se condiz com a superioridade dessa classe, o que resulta em exclusão seja ela proposital ou não dos indivíduos que não fazem parte desse conjunto. Expressa pelas demandas, expectativas e obrigações sociais, essa crença se caracteriza pela naturalização da heterossexualidade como forma coerente de se apresentar diante da sociedade. Sendo assim, entende-se que indivíduos que não se adequam com esse caráter de normalidade ficam as margens. (MISKOLCI, 2009)

Os transexuais são pessoas que possuem uma rejeição ao seu fenótipo porque querem se parecer com o gênero que se identificam, chegando, inclusive, aos casos extremos de automutilação e suicídio. É como se houvesse uma desconexão entre os seus órgãos genitais e o seu psiquismo. Um homem no corpo de uma mulher; uma mulher em um corpo de homem. (COUTINHO, 2011)

Atrelado muitas vezes com sofrimento psíquico e fatores desconfortáveis que originam com o desencontro do sexo biológico e psicológico, estes podem não ser os exclusivos problemas as quais tenham que passar. Pode-se verificar aliado ao

envolvimento familiar e social onde pressões e discriminação podem ser grandes fatores de destaque a serem enfrentados. (SAMPAIO; COELHO, 2011)

Muitos transexuais encontram barreiras construídas pelo preconceito no decorrer da sua vida, no meio organizacional, a situação não é diferente, sendo observadas distintas formas de discriminação, nessas condições são limitadas as possibilidades de ascensão profissional, de relacionamentos sociais e de inserção mais ampla nas organizações. (SIQUEIRA, 2009)

Por mais que esse obstáculo no contexto organizacional seja vencido, ainda podem ocorrer situações de preconceito no próprio ambiente de trabalho. Estas situações causam sofrimento para as pessoas, como reafirma Siqueira (2009, p. 450) “A discriminação do *gay* no ambiente de trabalho leva a que os indivíduos mantenham sua orientação sexual *in closeted* (expressão para *no armário*), ocultando sua própria identidade, acarretando desdobramentos físicos e emocionais”.

Relatando ainda a intensidade de prejuízo que essas situações causam Amorin et. al. (2013, p. 526) destaca que “esses processos de exclusão trazem intenso sofrimento para os sujeitos que os vivenciam, marcando intimamente suas existências e afetando diretamente suas condições de saúde mental”.

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho envolvem diversas situações, começando pela escolarização. O desrespeito frente a sua identidade de gênero, ocasionadas pela discriminação de professores e alunos no ambiente escolar causam evasão escolar, dificultando o acesso em um mercado que não seja precário. (MARTENDAL, 2015)

Para um número significativo de mulheres transexuais, o mercado de trabalho se fecha e as opções encontradas são poucas, nessas situações as oportunidades por mais difícil que sejam são encaradas, independentemente de qualquer tipo de consequência que a atividade laboral possa acarretar, o mercado do sexo pode ser um exemplo. Tais experiências além de retratarem a exclusão de diferentes instituições, por vezes, são naturalizadas como as mais viáveis a estas mulheres. (MARTENDAL, 2015)

Júnior (2015) explana que “conforme dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA/2015) cerca de 90% de pessoas transexuais estão se prostituindo para poder obter os recursos mais básicos de sobrevivência.” É um dado preocupante pois retrata a escassez de acesso a um mercado de trabalho

formal. Ele ainda traz que “além disso, por conta do preconceito, muitos acabam marginalizados o que contribui para a disseminação da transfobia”

De acordo com Pelúcio (2005, p. 13) “os transexuais em geral possuem baixa escolaridade e pertencem às classes sociais mais baixas, o que contribui para a falta de qualificação profissional e o agravamento da estigmatização em razão da sua identidade sexual”.

É importante destacar que este é um trabalho exploratório, que embora esteja interessado em problematizar questões tangenciais que interferem no mundo do trabalho, não irá aprofundar aspectos importantes como a relevância crucial que o trabalho e as relações decorrentes dele, passam a ter na formação de qualquer sociedade.

Procedimentos Metodológicos

Para alcançar os objetivos do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica de cunho exploratório que de acordo com Lima (2007, p.37) “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo,” com a abordagem qualitativa que como retrata Ludke e Andre (2011, p.44) em sua modalidade “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados [...] os dados coletados são predominantemente descritivos e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

Em consonância com o tipo de pesquisa, foram coletadas informações relacionadas ao tema, tendo base de dados virtual. Tendo como base de dados a plataforma *Scielo*, as reportagens que contribuem com o trabalho foram selecionadas ao acaso quando o tema foi procurado na ferramenta de pesquisa do *Google*. A pesquisa foi norteada pela temática transexualidade e relações de trabalho. Não foi estabelecido período de publicação. O levantamento de dados aconteceu no mês de junho do corrente ano.

Resultados e Discussão

A sexualidade sempre foi um tabu em nossa sociedade, constantemente questões voltadas a essa temática são assunto de polêmica na mídia. Ela em sua complexidade categoriza e define os seres humanos. Como afirma Siqueira (2006, p. 23) neste sentido

A sexualidade também pode ser entendida como uma construção social, contribuindo, certamente, para que seja um dos aspectos mais conflituosos, controversos e desconhecidos da nossa cultura que, por sua vez, cria modelos estanques nos quais pretende, com frequência, encaixar e classificar as pessoas.

O preconceito é um fenômeno psicológico que nasce no processo de socialização, na qual o indivíduo se transforma e constitui a sua subjetividade. Esse processo pode ser entendido como derivação da cultura e de sua história, conseqüentemente pode se apresentar de diferentes formas em uma mesma sociedade. (CROCHIK, 2006)

Compreendemos a importância do trabalho na vida do ser humano, pois além de garantir a satisfação das necessidades básicas do ser humano, representa também uma fonte de identificação que contribui significativamente para determinar como será a colocação social do indivíduo, já destacamos a importância de um ambiente de trabalho saudável que promova um desenvolvimento social saudável para todos os que ali se fazem. Desse modo, da mesma forma que o trabalho precário gera adoecimento, a exclusão do mercado de trabalho pode também ser motivo de grande sofrimento para os indivíduos. (DE SOUZA, BERNARDO, 2014)

As possibilidades de inserção no mercado de trabalho para as transexuais são mínimas, mesmo que estas executem atividades que historicamente são vistas como femininas, as transexuais não são consideradas mulheres e são alvos de preconceitos por parte da sociedade. (NASCIMENTO, 2003)

Percebe-se a precariedade de programas de inserção de transexuais nas instituições. Muito disso relaciona-se com o preconceito acerca da condição sexual dos mesmos, pois é algo histórico e cultural já que o padrão hegemônico de homem há muito tempo dá-se acerca de contextos relacionados à virilidade ou homem branco, heterossexual.

Na sociedade atual, há grande preconceito quando se diz respeito à condição sexual de cada indivíduo, todavia no ambiente de trabalho não seria diferente. O preconceito por sua vez já se introduz quando, por exemplo, os transexuais não possuem oportunidades no mercado de trabalho, como qualquer outro indivíduo, ou quando são limitados a certos trabalhos no qual historicamente é julgado como predominantemente feminino.

O mercado de trabalho se fecha para as transgêneros, surgindo apenas subempregos, casos de carteira assinada são isolados e muito específicos. A marginalização enfrentada resulta numa consequente criatividade das transgêneros na luta pela sobrevivência, havendo a valorização das vias informais de relação, proximidade, indicações e referências pessoais como uma forma para a aquisição de uma vaga profissional. (CARVALHO, 2006, p. 2)

Esse ato de fechar as portas para LGBT's também pode surgir após as contratações das pessoas, casos como demissões sem um motivo evidente, ou melhor, sem um motivo relacionado ao trabalho, é o cenário que a manchete retrata na figura 1.

Figura 1 – Manchete sobre o acesso de pessoas LGBT no mercado de trabalho.



Fonte: Terra (2015).

A reportagem ainda traz que “pesquisa feita com recrutadores de 10 mil empresas mostrou que quase 20% delas não contrataria um homossexual para determinados cargos”. Esse dado retrata o preconceito que está impregnado na maioria das pessoas, que por ora, estão à frente dos setores de recursos humanos que são responsáveis pela seleção de pessoas (TERRA, 2015).

A matéria elaborada pelo site Terra (2015) realizou uma pesquisa e cita que “outro levantamento concluiu que 40% dos LGBTs contratados relataram já ter sofrido discriminação direta de algum chefe, colega ou cliente. E todos, sem exceção, disseram ter passado, pelo menos uma vez, por discriminação velada”. As situações de discriminação e preconceito além de deixar essas pessoas em constrangimento causam prejuízos psicológicos. O dano causado influencia no funcionamento destas pessoas no dia a dia, seja em funções laborais, sociais ou psicológicas.

O mercado de trabalho brasileiro é rígido e exigente, as peculiaridades de seleção são esdrúxulas e por vezes acaba deixando os sujeitos que não compreendem essas exigências à margem. Esta é uma prática comum em processos de recrutamento e seleção, este procedimento pode ser tomado como discriminatório se malconduzido. O problema é maximizado quando pessoas transexuais não entram no processo de contratação por conta da sua condição sexual.

Essas práticas resultam em um tipo de marginalização oriunda do preconceito aos “diferentes”, caracterizando a exclusão dos mesmos no mundo do trabalho. Essas pessoas que vão contra os ditames sociais são colocadas como transgressores. (CARVALHO, 2006)

De acordo com as leis que regem nossa nação, as oportunidades devem ser as mesmas independentemente das particularidades de cada um, inclusive diferenças salariais. Infelizmente a realidade afronta e infringe direta e indiretamente o que é previsto em termos legais e deveria ser assegurado.

Considerações Finais

É evidente que o mundo em que vivemos está em constante mudança que são necessárias para a sua evolução, está cada vez mais diversificado em questões étnicas e culturais. Porém atrelado a este processo evolutivo é necessário o respeito ao próximo, indiferente de qualquer coisa, para assim viver em sociedade e infelizmente não é bem assim que tudo está acontecendo.

De acordo com os materiais encontrados sobre o tema, pode-se perceber que isto está longe de ser uma realidade favorável, há grande falta de integridade para com o outro, sua subjetividade e escolhas. Esta conturbação acerca do sujeito e sua vida pessoal podem ocasionar diversas situações problemas, infringindo a liberdade de expressão de cada um como também seu estado psicológico.

O preconceito é uma das piores maneiras que existem de enfrentar as particularidades pessoais. É crime e repugnante, ninguém pode ser desclassificado de uma vaga de emprego devido a sua cor, religião, idade, raça, ou opção sexual.

Possuir carteira assinada já é considerado uma conquista para todos, e com ela poder colocar seus direitos de trabalhadores em prática, acreditamos que ao enfrentar todo esse preconceito, pessoas LGBT's dão um grande passo na sua vida, vencendo o discurso discriminatório existem em grande parte das instituições, dando novos rumos a um país que se preocupa com universalidade.

O objetivo do trabalho foi analisar as relações de trabalho de pessoas transexuais. Em suma essas relações, quando acontecem, podem ser positivas ou causar danos a essas pessoas. O preconceito ainda toma conta das instituições que acabam barrando por conta da heteronormatividade.

Percebe-se quanto ao olhar de pesquisadores que as estratégias de seleção de pessoas no mercado de trabalho por exemplo ainda devem ser analisadas, para que cada princípio de preconceito seja banido no início, e que os psicólogos sejam a porta de entrada responsáveis de barrar esses tipos de ações.

Neste sentido, também vale analisar como se dão as relações dos transexuais no ambiente de trabalho, podendo assim acompanhar qualquer ato que venha a denegrir a imagem desses trabalhadores. Neste contexto um estudo mais completo poderia ser feito, tendo também por base a vivência de pessoas transexuais, a fim de confirmar a teoria na práxis.

Precisamos ser otimistas, mas não de modo acrítico, devemos acreditar na possibilidade que cada sujeito tem de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. O preconceito deve começar a ser combatido nas escolas, onde estamos formando sujeitos que um dia poderão estar comandando grandes empresas, e podem ser os autores dessa transformação social.

Apesar de toda a dificuldade de inserção do mercado de trabalho, não podemos deixar de destacar a constante luta dos movimentos LGBT's que sempre buscam romper as amarras sociais enraizadas na sociedade, buscando uma sociedade justa e igualitária para todos.

Referências

ABRAM, Laís. **Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro**. Ciência e Cultura, v. 58, n. 4, p. 40-41, 2006.

ALMEIDA, Lucia. **O trabalhador no mundo contemporâneo: Psicodrama nas organizações**. São Paulo: Ágora, 1999.

AMORIM, Sylvia Maria Godoy; VIEIRA, Fernanda de Sousa; BRANCALEONI, Ana Paula. **Percepções acerca da condição de vida e vulnerabilidade à saúde de travestis**. Saúde em Debate, v. 37, n. 98, p. 525-535, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Evelyn Raquel. **Eu quero viver de dia: Uma análise da inserção das transgêneros no mercado de trabalho.** Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 7. 2006

COUTINHO, Maria Luiza Pinheiro. **Discriminação na relação de trabalho: uma afronta ao princípio da igualdade.** Rio de Janeiro: AIDE, 2003.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura.** Casa do Psicólogo, 2006.

DE SOUZA, Heloisa Aparecida; BERNARDO, Marcia Hespanhol. **Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional.** Bagoas- Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 8, n. 11, 2014.

JÚNIOR, César. **A exclusão dos transgêneros no mercado de trabalho no Brasil** Disponível em: <<https://pausini.wordpress.com/2015/11/11/a-exclusao-dos-transgeneros-do-mercado-de-trabalho-no-brasil/#respond>> Acesso em 16 de junho de 2016

LIMA, Telma CS; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katálysis, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

MARTENDAL, Laura. **"Experiência (S) Profissionais (S)? Relatos de mulheres transexuais."** 2015. 60 p. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização.** Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182

NASCIMENTO, Ewerton S; LARA, Sheila V. **Alternativas de mercado de trabalho para as travestis de Aracaju.** Aracaju: Ministério da Justiça, 2003.

PELÚCIO, Larissa Maues. **Nem todos os gatos são pardos.** Cadernos Pagu nº 25, Dezembro, 2005

SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **Transexualidade: aspectos psicológicos e novas demandas ao setor saúde numa perspectiva interdisciplinar.** Seminário internacional enlaçando sexualidades Direito, Relações Etnorraciais, Educação, Trabalho, Reprodução, Diversidade Sexual, Comunicação e Cultura. Salvador, p. 2-6, 2011

SILVEIRA, Esalva Maria Carvalho. **De tudo fica um pouco: a construção social da identidade do transexual.** 2006. 302 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares et al. **Homofobia e violência moral no trabalho no Distrito Federal**. Organizações & Sociedade, v. 16, n. 50, 2009.

TERRA, **Demitidos por serem gays: o nada fácil mercado para LGBTs**
Disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/brasil/demitidos-por-serem-gays-o-nada>> Acesso em 17 de junho de 2016.

Dados para contato:

Autor: Natanael de Medeiros

E-mail: natanael.bn@hotmail.com

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E O USO DE PSICOTRÓPICOS: SOB A VISÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Educação, processos pedagógicos e práticas socioculturais

Fernanda Regina Crozeta Bussolo¹; Marlene Beckhauser de Souza¹; Maria Marlene Schlickmann¹

¹UNIBAVE

Resumo: Atualmente a medicalização da educação está em evidência em virtude do grande consumo de medicamentos psicoterápicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos em idade escolar. Esta pesquisa pretende identificar o conhecimento e as ideias associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e o uso de psicotrópicos dos professores do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública no município de Orleans. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico e a aplicação de um questionário aos professores, que apesar de afirmarem ter estudado o assunto, ainda não conseguem estabelecer uma opinião clara a respeito do mesmo.

Palavras-chave: Transtorno de déficit de atenção. Hiperatividade. Medicação. Aprendizagem.

Introdução:

No cenário educacional, os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e de comportamento, muitas vezes, são vistos como doenças que devem ou podem ser medicalizadas. Moyses e Collares criticam a prática errônea dizendo que “a medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender” (MOYSÉS; COLLARES, 2011, p. 73).

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), embora seja um dos transtornos neuropsiquiátricos mais estudados atualmente, não possui, ainda, sua etiologia totalmente esclarecida. Estudos mais recentes, utilizando equipamentos por imagem demonstraram redução no volume e metabolismo de certas áreas cerebrais, dentre elas, regiões situadas no lobo frontal.

Na visão de Andrade e Júnior (2007), este transtorno parece ter causas multifatoriais, que vão desde aspectos biológicos à ambientais. Seu diagnóstico ainda

está fundamentado em entrevistas e questionários, muito embora a possibilidade de realização de exames de neuroimagem possa ser uma opção em um futuro não muito distante. Em relação às diferentes modalidades de tratamento, o mais indicado é sempre a possibilidade de uma equipe multidisciplinar agindo em diversas variáveis relacionadas ao transtorno.

Compreendemos que a medicalização acaba por isentar os professores, a escola e até mesmo os pais, de suas reais responsabilidades educacionais diante do período de formação das crianças em fase escolar, especialmente as que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como destacam Garrido e Moyses (2011, p. 157): "no ciclo da doença, a família e os profissionais da educação, corresponsáveis que são pela aprendizagem efetiva da criança, cedem seu papel ao diagnóstico e ao remédio".

Nessa perspectiva, esse estudo delineou-se a partir da seguinte problemática: qual o conhecimento e ideias associadas, que os professores do Ensino Fundamental apresentam sobre o uso de psicotrópicos no processo ensino aprendizagem?

Sendo assim, traçamos como objetivo geral da pesquisa: identificar qual o conhecimento e ideias associadas, que os professores do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do município de Orleans, apresentam sobre o uso de psicotrópicos no processo ensino aprendizagem.

Como objetivos específicos elencamos: aprofundar os conhecimentos sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e o uso de psicotrópicos em crianças que frequentam o Ensino Fundamental; identificar o conhecimento dos professores sobre os sinais e sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; perceber que ações os professores apresentam frente à possibilidade de lidar com uma criança que faz uso de psicotrópicos para tratar do transtorno em questão; verificar as estratégias de trabalho que os professores utilizam ou utilizariam no caso de uma relação direta com uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e que faz uso de psicotrópicos, considerando as condições do seu ambiente de trabalho;

A escolha do tema dessa pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar que conhecimento os professores têm sobre os sintomas, manifestações e tratamentos são indicados à uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e que faz uso de psicotrópicos, e que intervenções pedagógicas devem ser utilizadas em sala de aula com esses alunos.

Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é?

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é caracterizado por um padrão de desatenção e hiperatividade persistente, mais grave do que aquele normalmente observado em indivíduos com nível equivalente de desenvolvimento dentro da normalidade (APA, 2002). Estes sinais podem variar de acordo com a idade, nível de desenvolvimento e maturação do indivíduo, de modo que as avaliações devem ser feitas com cautela. Além disso, os prejuízos causados pelos sintomas devem estar presentes em mais de um ambiente (casa, escola, entre outros ambientes). Também deve haver evidências claras de interferência no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional e tal conjunto de sinais não pode ser mais bem explicado por uma outra condição.

Em crianças, a hiperatividade pode ser observada a partir de manifestações comportamentais do tipo inquietação, não permanecer sentado quando necessário, correr ou subir excessivamente, ter dificuldade para brincar ou permanecer em silêncio em atividades de lazer, frequentemente parecer estar "a todo vapor" ou falar em excesso. Em adolescentes e adultos, os sintomas de hiperatividade assumem a forma de sensações de inquietação e dificuldade para envolver-se em atividades de modo tranquilo (APA, 2002).

Apesar das peculiaridades de cada criança, algumas características são inerentes à maioria delas. Impaciência e falta de atenção para atividades que não as cativam entram nesse grupo. Mas é importante ficar atento, pois uma linha tênue separa o comportamento normal dos sintomas do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) — um tipo de transtorno neurobiológico provocado por mau funcionamento das estruturas neurais que provoca desatenção, inquietude e impulsividade.

Sintomas, causas e manifestações do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Estudos mais recentes apontam para a genética como principal causa relacionada ao transtorno, segundo Koch & Rosa (2014), aproximadamente 75% das chances de alguém desenvolver o TDAH tem relação com a herança genética. Além da genética, situações externas também parecem estar relacionadas ao transtorno. Fatores orgânicos como atraso no amadurecimento de determinadas áreas cerebrais e alterações em alguns de seus circuitos estão atualmente relacionados com o

aparecimento dos sintomas. Supõe-se que esses fatores formem uma predisposição básica (orgânica) do indivíduo para desenvolver o problema, que pode vir a se manifestar quando a pessoa é submetida a um nível maior de exigência de concentração e desempenho. Além disso, a exposição a eventos psicológicos estressantes, como uma perturbação no equilíbrio familiar, ou outros fatores geradores de ansiedade, pode agir como desencadeadores ou mantenedores dos sintomas.

De acordo com Koch & Rosa (2014), podem-se ter três grupos de crianças (e também adultos) com este problema: um primeiro grupo apresenta predomínio de desatenção, outro tem predomínio de hiperatividade/impulsividade e o terceiro apresenta ambos, desatenção e hiperatividade. Vale ressaltar que um "certo grau" de desatenção e hiperatividade ocorrem normalmente nas pessoas, e nem por isso elas têm o transtorno. Como se trata de uma doença neuropsiquiátrica, não existe um marcador biológico que identifique a doença, apenas é possível fazer o diagnóstico clínico, baseado em análise do cotidiano. O diagnóstico do TDAH é feito por informações da rotina do paciente. Se são crianças, colhe-se esses dados com os pais e profissionais das escolas. Baseado nessas informações, o médico irá comprovar se os sintomas se encaixam em seis ou mais situações de desatenção ou sintomas de hiperatividade descritos num formulário de base sobre o transtorno.

Os sintomas apresentados pela criança devem ocorrer necessariamente na escola e também em casa. Por exemplo, uma criança que "apronta todas" em casa, mas na escola se comporta bem, muito provavelmente não tem hiperatividade, o que pode estar acontecendo é uma falta de limites (na educação) em casa.

Segundo Koch & Rosa (2014), alguns comportamentos podem indicar a presença de TDAH em uma criança, como: deixar de prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares; dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades recreativas; não seguir instruções e não terminar suas tarefas escolares ou tarefas domésticas; dificuldade com a organização de suas atividades cotidianas; resiste para envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa); perdem coisas necessárias para a realização das tarefas ou atividades; é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa principal que está executando e apresenta esquecimento em atividades diárias.

Nessa perspectiva Koch & Rosa (2014), é importante que os professores estejam atentos sobre as manifestações dos seguintes sintomas, apresentados pelas crianças, durante sua permanência na escola: frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; abandona sua cadeira em sala de aula ou em outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, isso pode não ocorrer, mas a pessoa deixa no outro uma sensação de constante inquietação); tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer; frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas e interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intrometendo-se em conversas ou brincadeiras de colegas).

Tratamento e o uso do medicamento

Após o diagnóstico feito por um profissional que entenda profundamente do assunto, o tratamento abrange psicoterapia estrutural e organizadora para a criança, envolvendo toda dinâmica familiar e medicação quando necessário.

Comprovadamente a terapia cognitiva comportamental é a que dá melhores resultados. O foco da terapia deve ser a mudança de velhos hábitos que já se tornaram vícios: adiamento crônico, desorganização, pensamentos negativos, além do resgate da autoconfiança e da autoestima, que geralmente, são muito abaladas.

Dependendo do grau do TDAH, a medicação pode melhorar muito a qualidade de vida da pessoa. No Brasil, a primeira indicação é do estimulante do córtex pré-frontal, o metilfenidato. O metilfenidato pertence à lista de substâncias sujeitas ao controle especial, lista “A3” (psicotrópicos) da Portaria nº 344, de 12 de maio de 1998 que regulamenta sua comercialização.

Esse medicamento apresenta-se de três formas: Ritalina de curta duração, Ritalina LA de longa duração, e Concerta de longa duração. Eles funcionam como óculos para o míope: devolvem uma visão mais focada, mais nítida. O estimulante é fundamental quando há problemas de aprendizado, no entanto, ele sozinho não faz milagres, nem cura o transtorno.

A preocupação que se tem com os dados estatísticos que mostram o grande aumento nas vendas de medicamentos psicoestimulantes como o metilfenidato é que não se está considerando os efeitos colaterais que este medicamento causa no sujeito que o consome. Moysés e Collares (2013, p. 16) alertam que:

[...] o mecanismo de ação do metilfenidato e das anfetaminas é exatamente o mesmo da cocaína: poderosos psicoestimulantes. Com estrutura química semelhante, aumentam os níveis de dopamina no cérebro, neurotransmissor responsável pela sensação de prazer. Como consequência desse aumento artificial, o cérebro torna-se dessensibilizado a situações comuns da vida que provocam prazer, como alimentos, emoções, interações sociais, afetos, o que leva à busca contínua do prazer artificial provocado pela droga, culminando na drogadição.

Conforme esses autores, além de ser um possível caminho para as drogas ilícitas, a medicalização na infância, pode trazer ainda vários outros efeitos para o organismo, principalmente para o sistema nervoso central.

O papel da escola em relação à medicalização na educação

Em relação à medicalização das crianças, a escola tem um papel fundamental, pois, quando uma criança apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, a escola é a instituição que orienta os responsáveis e encaminha esta criança aos serviços de saúde, iniciando, assim, sua trajetória de avaliações psicopedagógica, psicológica, fonoaudiológica e neurológica, além de outras. Portanto, quando o professor sugere estes encaminhamentos, ele já possui indícios de que esta criança possa estar sofrendo de algum tipo de distúrbio ou transtorno de aprendizagem. A respeito disso, Garrido e Moysés (2010, p. 151) questionam:

[...] por que, quando uma criança vai mal na escola, insiste-se tanto em atribuir-lhe diagnósticos de distúrbios de aprendizagem sem se preocupar com fatores, ao nosso ver mais relevantes, como a qualidade da relação professor-aluno; as condições materiais da escola; a existência de uma orientação pedagógica dando suporte ao professor?

Segundo Meira (2012, p. 141)

[...] a escola não cumpre sua função social de socialização do saber e produz problemas que serão tratados como demandas para a saúde em diferentes espaços sociais (escolas, serviços públicos de saúde, saúde mental e assistência social, consultórios etc.).

A escola está, muitas vezes, transferindo os problemas de aprendizagem, que caberiam a ela mesma resolver, para outras áreas da sociedade, como a saúde. Para Collares e Moysés (1996, p. 129),

[...] ao transferir responsabilidades, as consciências tranquilizam-se. Após a chancela de um diagnóstico – real ou estigma – não mais importa o destino da criança, se suas necessidades especiais serão atendidas ou não. Omite-se não apenas a escola, mas todas as instituições envolvidas, a começar pela da Saúde.

No momento em que se encaminha uma criança ao serviço de saúde, a escola busca pelo diagnóstico, pelo laudo assinado por um médico, pois é este papel que dá credibilidade àquilo que ela diz. Com isso, a escola pode dizer à criança e a sua família, que afinal ela tinha razão, que a criança tem um problema e que por isso não aprende.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), cabem aos docentes as seguintes tarefas descritas no art. 13:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Dentre as incumbências dos docentes descritas na lei acima citada, podem-se destacar os incisos “III – zelar pela aprendizagem dos alunos” e “IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Nessas passagens, entende-se que o compromisso com a aprendizagem do aluno não é somente dele mesmo, que o professor também está envolvido nesse processo e tem uma grande parcela de responsabilidade, prevista em lei, com a aprendizagem de seus educandos.

Considerando essa responsabilidade, seria possível constatar que o professor deve pensar em estratégias e metodologias diversas para que consiga alcançar a aprendizagem, principalmente, daqueles alunos que precisam, muitas vezes, de um tempo maior que a maioria para poder aprender. Também dos alunos que possuem menor rendimento, diversificar os planos de aula, para que consiga, assim, envolver a todos no processo de aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

A discussão deste tema baseou-se num estudo bibliográfico de caráter informativo e descrito em que Oliveira (1999) descreve como pesquisa descritiva aquela que se caracteriza pela observação, interpretação dos fatos, análise dos fatos e classificação dos mesmos, sem que haja interferência do pesquisador. A pesquisa bibliográfica é baseada na consulta de livros, periódicos, artigos científicos e todo tipo de material publicado sobre o tema em questão.

Esse estudo se caracteriza como pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Conforme Lakatos & Marconi (1996, p. 75), pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos 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.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os professores que atuam no Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Orleans, totalizando dez professores.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário, que além dos dados de identificação e formação, apresentou nove questões sobre o tema aqui abordado. O questionário consiste, segundo o pensamento de Figueiredo e Souza (2011, p. 124), “na elaboração de uma série de perguntas ordenadas que traduzam os objetivos específicos da pesquisa em itens redigidos de forma clara e precisa, tendo, como base, o problema formulado ou a hipótese levantada”. Os resultados dos mesmos foram analisados a luz do referencial teórico aqui apresentado e estudado.

Resultados e Discussão

Na análise dos questionários respondidos, constatamos que todos os professores pesquisados são do sexo feminino, possuem curso de graduação em Pedagogia e apenas duas professoras não cursaram uma especialização até o momento. Dos dez professores envolvidos na pesquisa apenas três possuem menos de 12 anos de docência, o que comprova que são professores com tempo de serviço suficiente para identificar problemas reais de aprendizagem no ambiente escolar.

Após os dados de identificação e de formação o questionário buscou verificar os conhecimentos que esses professores apresentam com relação ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e o uso de psicotrópicos no seu tratamento.

Iniciamos perguntando se durante a formação acadêmica eles tiveram contato com algum estudo envolvendo dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Nas respostas obtidas praticamente todos os professores afirmaram que tiveram algum estudo envolvendo dificuldades ou transtornos de aprendizagem, durante sua formação.

De acordo com o DSM-V (2014), o transtorno específico da aprendizagem é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão.

Vale destacar, aqui, que quase todas as professoras já tiveram, em algum momento da sua formação, contato com estudos envolvendo os transtornos ou distúrbios de aprendizagem. Se eles são contemplados nos planos de ensino dos cursos de graduação e pós-graduação, significa que são importantes de serem estudados e pesquisados.

O segundo questionamento foi sobre que aspectos os professores consideram importantes para que o processo ensino e aprendizagem ocorra de maneira eficaz.

Na opinião desses profissionais, o professor deve ter conhecimento sobre a dificuldade apresentada pelo aluno, levando em consideração as relações pedagógicas envolvidas em sala de aula.

Apesar de existir diferentes conceitos, todos eles concordam que a aprendizagem implica numa relação bilateral, tanto da pessoa que ensina como da que aprende. Dessa forma, a aprendizagem é melhor definida como um processo evolutivo e constante, que envolve um conjunto de modificações no comportamento do indivíduo, tanto a nível físico como biológico, e do ambiente no qual está inserido, onde todo esse processo emergirá sob a forma de novos comportamentos.

Também foi perguntado sobre a opinião dos professores a respeito das principais causas das dificuldades de aprendizagem apresentada pelos alunos.

A grande maioria dos professores considera que as causas estão relacionadas a falta de atenção dos alunos, decorrente da falta de motivação, problemas familiares, falta de responsabilidade com os estudos e inadequação de metodologias aplicadas em sala de aula.

Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros. A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente em um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada.

Outro questionamento feito foi sobre se os professores atendem e/ou já atenderam algum aluno com alguma dificuldade de aprendizagem, e qual a causa da dificuldade de aprendizagem que esse aluno apresenta ou apresentava.

Todas as professoras responderam que já atendem e/ou já atenderam alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo as principais causas: deficiência auditiva, dislexia, síndromes diversas e TDAH.

Sobre o uso de medicamentos em alunos atendidos com TDAH e os sintomas que os mesmos apresentam, os professores relataram que o medicamento que essas crianças fazem uso é a Ritalina, e entre os sintomas apresentados para o uso da medicação destacam-se: a falta de concentração, irritabilidade, inquietação e impulsividade.

De acordo com as ideias de Moysés e Collares (2013, p. 17), “o único efeito comprovado dos psicoestimulantes foi a ‘melhora’ isolada do comportamento”. Sendo assim, quando se afirma que há uma melhora na aprendizagem com o uso dos medicamentos, entende-se que a aprendizagem não é uma consequência do medicamento em si. A aprendizagem acontece, nesses casos, em virtude da mudança no comportamento (mais calma, atenção e concentração), esta sim causada pela medicação.

Foi questionado sobre que metodologias e estratégias pedagógicas os professores utilizam para trabalhar com esses alunos que fazem uso da medicação no tratamento do TDAH.

Os professores responderam que procuram elogiar e incentivar esses alunos, colocam eles sentados nas primeiras carteiras, adaptam as atividades pedagógicas e avaliações a serem aplicadas com eles, bem como trabalham com atividades que exijam menos tempo de concentração. Uma das professoras disse que deixa por

conta do segundo professor fazer as adaptações necessárias dos conteúdos para o aluno.

Incapacidade de aprendizagem não deve ser confundida com dificuldades de aprendizagem. Isso quer dizer que, todas as crianças têm potencial para aprendizagem e habilidade distinta, basta ser motivada para que isso aconteça. Como afirma Záboli (1999, p. 46):

Motivação é algo que leva-os a agirem por vontade própria. Ela inflama a imaginação, excita e põe em evidência as fontes de energia intelectual, inspira o aluno a ter vontade de agir, de progredir. Em suma, motivar é despertar o interesse e o esforço do aluno. É fazer o estudante desejar aprender aquilo que ele precisa aprender.

No processo ensino e aprendizagem, a motivação é um elemento fundamental para que os alunos aprendam e obtenham resultados satisfatórios. Logo, o planejamento do professor é um fator imprescindível, pois a forma como ele planeja e conduz sua aula, desperta nos alunos o interesse em aprender o conteúdo trabalhado. É necessário que o professor repense suas atitudes, decisões e ações em sala de aula, pois estas são essenciais para criar um ambiente motivador que propicie oportunidades de aprendizagem ao aluno.

Questionou-se também, sobre a opinião desses professores sobre o uso de medicamentos psicoterápicos, como a Ritalina, para tratar das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Os professores apresentaram opiniões restritas sobre esse questionamento. Dos dez professores que participaram da pesquisa, apenas cinco deles, ou seja, cinquenta por cento, apresentaram suas opiniões, os outros não responderam ou disseram não ter uma opinião formada sobre o assunto. Das respostas obtidas, esses profissionais demonstraram aprovação do uso do medicamento, pois alegam que o mesmo contribui para a minimização dos sintomas apresentados, embora alguns deles expressaram preocupações com relação ao uso incorreto ou de modo abusivo, desses medicamentos.

Neste caso, Moysés e Collares (2013, p. 17) destacam que esses medicamentos, após um uso prolongado, além de culminarem na drogatização dos usuários, também “afetam todos os aparelhos e sistemas do corpo humano”.

Por fim, foi pedido que os professores fizessem algumas considerações sobre a utilização da medicalização, pelas crianças em idade escolar para, tratar das dificuldades de aprendizagem que os alunos com TDAH apresentam.

Mais uma vez alguns professores não responderam a esse questionamento, dos que expressaram suas opiniões, estes acreditam que a medicação sozinha não vai sanar os sintomas e dificuldades apresentados pelos alunos. É necessário o acompanhamento e ajuda de outros profissionais, bem como a integração da família no tratamento desse transtorno.

A tarefa de ensinar não é fácil, concordamos com Veiga ao referir-se que o ensino é “uma atividade laboriosa e complexa” (VEIGA, 2008, p. 33). O professor deve estar preparado para encontrar em sua sala de aula alunos que venham apresentar alguma dificuldade; mas não deve desistir e nem deixar de buscar novas metodologias que atendam a todos os alunos. Afinal, ser professor é saber olhar, contestar, mudar, superar, acreditar, cativar, encantar, estimular o seu aluno de diversas maneiras.

Considerações Finais

Compreendemos que a medicalização na educação tem comprometido ações relativas à prática pedagógica, especialmente nos casos de dificuldades de aprendizagem. Há uma crença de que o uso de medicamentos, principalmente, a Ritalina (metilfenidato), resolva os problemas enfrentados na sala de aula.

Os estudos realizados nessa pesquisa, permitiram uma reflexão ainda maior, acerca de alguns aspectos importantes referentes à medicalização na educação. Um destes aspectos, que foi o uso de medicamentos no tratamento de alunos com TDAH, observou-se que apesar de os professores afirmarem ter estudado sobre o assunto, ainda não conseguem estabelecer uma opinião clara a respeito do mesmo.

Os professores, em sua maioria conhecem os sintomas e comportamentos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, nesse caso em específico TDAH. Porém, em relação às metodologias utilizadas por eles, ou o conhecimento sobre como trabalhar com esses alunos, não foram suficientes para saber se as práticas estão condizentes com seus saberes. De modo geral, as respostas foram rápidas e nesse caso, permanece a dúvida: realmente eles têm conhecimento sobre esse assunto e organizam uma prática pedagógica que contribua no processo de aprendizagem dos alunos que apresentam esse transtorno?

Nesse sentido, é importante que a escola tenha uma prática pedagógica que enfrente os problemas de aprendizagem e não ceda este trabalho à medicina. Não se trata de negar as diferenças existentes entre as crianças e nem igualar a todas, pensando que vão aprender da mesma forma. Mas sim, ter como ideia principal que a aprendizagem ocorre para todos os alunos, cada um à sua maneira e a seu tempo.

Desse modo, a medicalização, entendida aqui como a transformação de problemas da vida em doença, não resolve os problemas de aprendizagem do aluno, pois ela age sobre o seu corpo de forma isolada. Porém, o medicamento pode ser usado como uma ferramenta que o auxilie no controle do seu corpo em casos extremos, agindo juntamente com as atitudes pedagógicas da escola, e assim, promover a aprendizagem.

Diante disso, cabe aqui ressaltar a angústia que ficou: Será que, realmente, todos os esses alunos precisam fazer uso desses medicamentos ou qualquer outro similar, no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade?

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM V)**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV)**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5.ed. rev Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

CARLINI, E. A. et al. Metilfenidato: influência da notificação de receita A (cor amarela) sobre a prática de prescrição por médicos brasileiros. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 30, n. 1, p. 11-20, 2003.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FIGUEIREDO, Antonio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Um Panorama Nacional dos Estudos sobre a Medicalização da Aprendizagem de Crianças em Idade Escolar. In: CRPSP; GIQE (Org.) **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 149-157.

KOCH, Alice Sibille; ROSA, Dayane Diomário. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. ABC da Saúde 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n.1, p.135-142, jan./jun.2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: Uma Análise a partir da Ciência Médica. In: CRPSP; GIQE (Org.) **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos** silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 71-110.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

POSSA, M. A.; SPANEMBERG, L.; GUARDIOLA, A. Comorbidades do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares. **Arquivos neuropsiquiatria**, v. 63, n. 2b, p. 479-483, 2005.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 31, n. 3, p. 124-131, 2004.

VEIGA, I.P.A. **Lições de didática**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2008.

ZABÓLI, G. **Práticas de Ensino e Subsídio para a Prática Docente**. 10. ed. São Paulo/SP: Ática, 1999.

Dados para contato:

Autor: Marlene Beckhauser de Souza

E-mail: profmarlenebn@hotmail.com

UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR COM BASE NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Transdisciplinaridade e Ecoformação

**Maria de Fátima Viegas Josgrilbert¹; João Henrique Suanno²; Sebastião Gabriel
Chaves Maia³; Alessandra Viegas Josgrilbert⁴**

¹ Faculdades Magsul e Faculdades Integradas de Ponta Porã,; ² UEG ³ ESALQ/CENA-
USP, Faculdades Magsul, ⁴ UFGD, Faculdades Integradas de Ponta Porã

Resumo: Este texto pretende descrever o movimento de construção de um novo projeto para o ensino superior, que tomou como base a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade, visando o desenvolvimento de competências e habilidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa no curso de Direito, utilizando-se o Grupo Focal para coleta de dados. O projeto curricular apresenta as disciplinas conectadas e está representado em forma de *design*, no qual essas disciplinas são representadas por palavras sínteses. Ao terminarmos esse trabalho, percebemos que havíamos construído um currículo com base em competências e habilidades necessárias à formação profissional.

Palavras-Chave: Currículo. Transdisciplinaridade. Projeto.

Introdução

A vontade de atualizar os cursos de graduação e o papel dos seus professores foram as causas que motivaram a construção de um novo currículo para os cursos superiores das Faculdades Magsul e das Faculdades Integradas de Ponta Porã, MS. Tal situação vem ao encontro das necessidades de um mundo globalizado, que por sua vez requer uma reestruturação do processo ensino-aprendizagem substituindo os procedimentos de informação, memorização e repetição.

Este texto pretende descrever o movimento de construção desse novo currículo, fundamentado na teoria da complexidade e na transdisciplinaridade, uma vez que acreditamos que tudo que existe faz parte de uma grande teia e está, de alguma forma, a ela conectado. Assim também, pensamos o currículo com disciplinas conectadas para a construção do conhecimento, pois, neste mundo globalizado e complexo, é evidente que uma disciplina sozinha não consegue soluções para resolver os problemas da humanidade.

Para propormos esse modelo curricular que apresenta as disciplinas relacionadas e conectadas construímos um *design*, no qual essas disciplinas são representadas por palavras síntese e, ao terminarmos esse trabalho, percebemos que havíamos construído um currículo com base em competências e habilidades necessárias à formação profissional. Uma vez que, em lugar do conteúdo disciplinar ser o foco principal, este se volta para a formação do acadêmico, não só por meio do conhecimento, mas também do autoconhecimento. Cabe destacar que a educação tem um importante papel social e os acadêmicos não se interessam por saberes sem sentido, fragmentados, desconexos e sem utilidade. Uma forma de ensinar e aprender que relaciona a prática com a teoria desde o começo do curso.

Compreendemos, dessa maneira, que competências, conforme Perrenoud (1999), envolvem um conjunto de recursos cognitivos, que incluem, saberes, capacidades, informações para solucionar uma série de situações cotidianas. Por exemplo, uma competência leva à utilização de várias habilidades articuladas, mas uma mesma habilidade, desenvolvida pelo indivíduo, pode ser utilizada em diferentes competências.

Essas ideias surgiram de um estudo comparativo entre o modelo de Projeto Pedagógico que tínhamos e as pesquisas teóricas que começaram a ser feitas sobre o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. A construção de um novo projeto pedagógico, que é a forma de planejamento do currículo, foi o ponto de partida, embasada nos estudos sobre: a interdisciplinaridade em Fazenda (2008); o pensamento complexo de Morin (2006, 2011); a proposta transdisciplinar de Nicolescu (2000, 2005) e de La Torre, Pujol e Moraes (2008); o pensamento eco-sistêmico de Moraes (2008, 2010); e de outros autores que buscam, para a educação, uma perspectiva mais humana. Um projeto para a Educação Superior que evoluiu de maneira escalonada, primeiramente disciplinar, passando a interdisciplinar e, finalmente, propondo uma prática transdisciplinar, acreditando que:

A fim de romper com os limites da disciplinaridade, a complexidade e a transdisciplinaridade propõem que, em processos de formação humana se invista e valorize um modo de pensar de natureza complexa, relacional, sistêmico-organizacional, que seja capaz de ampliar os níveis de percepção do sujeito [...] (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 14).

O movimento pedagógico de mudança curricular teve como base uma pesquisa no Curso de Direito das Faculdades Integradas de Ponta Porã. O questionamento condutor da investigação foi inspirado em um paradoxo proposto por Morin (2006): como reformar o pensamento da equipe docente, repensando a reforma do currículo? Uma vez que é impossível reformar um curso sem reformar as mentes dos profissionais que o compõem!

Procedimentos Metodológicos

Para a efetivação da investigação, desenvolvemos: um estudo documental das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) e do Projeto de Curso; uma revisão bibliográfica sobre a transdisciplinaridade; um estudo da matriz e das ementas do curso, priorizando os objetivos de cada disciplina e observação e análise das reuniões de professores e de acadêmicos do último ano, escolhidos como grupos focais. O grupo focal, como técnica de investigação qualitativa, foi escolhido, pois "permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes [...] por pessoas que partilham alguns traços em comum" (GATTI, 2012, p. 11).

Foram selecionados dois grupos que poderiam contribuir de forma relevante na construção de um novo modelo curricular: o grupo de professores do Curso de Direito e o grupo de acadêmicos concluintes. Estes grupos apresentavam características comuns: vivenciaram o curso sob óticas diferentes e podiam trazer elementos com base nas suas vivências cotidianas. Como o grupo de discentes era grande (vinte e sete acadêmicos), ele foi dividido em três grupos de nove estudantes. O grupo de docentes também ultrapassou o número ideal de participantes, mas não foi possível fragmentá-lo, pois precisávamos da opinião de todos os professores de forma integrada. Ficamos, então, com um grupo de dezesseis docentes e três grupos de nove acadêmicos.

Esses quatro grupos estavam integrados ao objeto da pesquisa e, portanto, se tornaram fundamentais para a coleta de dados, pois poderiam trazer ideias relevantes e originais. Os docentes foram escolhidos como grupo principal em função da delimitação do próprio objeto e porque entendíamos que participando do processo, iriam, concomitantemente, modificando suas atitudes frente ao modelo de currículo que visávamos. Foram selecionadas para coordenar os grupos duas professoras, uma

como moderadora e responsável pela condução dos trabalhos e outra, como relatora, devendo fotografar, gravar ou anotar o desenvolvimento dos trabalhos.

Além desses grupos, outros dois foram envolvidos na pesquisa: um grupo de professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso e um grupo formado pela mediadora do GF, a coordenadora do curso e a pesquisadora responsável. Estes outros dois grupos tinham como função: o planejamento das atividades, a análise do resultado das reuniões dos grupos focais, o estudo de textos sobre a transdisciplinaridade e currículo, o estudo das DCNs e o replanejamento das atividades em função dos diálogos entre os docentes. Tudo isso com o objetivo de transformar o currículo do Curso de Direito e as atitudes dos professores.

Definimos que iríamos tomar como base as reuniões docentes do primeiro semestre de 2015, que deveriam abranger os estudos relativos ao primeiro ano do Curso de Direito. O segundo semestre seria dedicado à análise dos dados coletados, às leituras complementares, à escrita dos relatórios e à construção dos *designs* e o novo modelo curricular seria implantado em 2016 de forma gradativa.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido durante os meses de abril a outubro de 2015. Para iniciarmos, explicamos aos docentes: a organização dos trabalhos, o funcionamento do grupo, o objeto da pesquisa, o roteiro das atividades, o referencial teórico e a metodologia que daria suporte ao trabalho que desejávamos desenvolver. A partir do primeiro encontro, várias reuniões foram sendo programadas, utilizando-se o seguinte planejamento: revisão da matriz curricular e das disciplinas (ementas e objetivos); concomitante ao estudo de textos sobre transdisciplinaridade. Conforme a evolução da pesquisa, replanejávamos e definíamos o desenvolvimento dos trabalhos.

Em meados de abril, reunimo-nos: direção, coordenação e NDE do curso, para analisarmos as DCNs e o projeto utilizado no Curso de Direito e traçarmos possibilidades de evolução da matriz curricular interdisciplinar para uma teia transdisciplinar. Isso posto, utilizamos algumas leituras de textos de Morin (2007) e Moraes (2008) com o intuito de analisarmos possíveis propostas de evolução do currículo. Nessa reunião, a coordenadora do curso trouxe algumas contribuições a serem analisadas, como mudança do ordenamento de disciplinas e alguns possíveis *designs* curriculares. Um professor apresentou a possibilidade de não abandonarmos as propostas do projeto antigo, mas apostar na sua evolução. Dessa reunião, extraímos as primeiras conclusões metodológicas.

Definimos que o primeiro trabalho com os docentes (GF) seria a análise da matriz curricular antiga, como um todo, para que definissem as reformas que julgassem necessárias e o ordenamento das disciplinas. Nos momentos seguintes, foram estudados as ementas e objetivos, em conjunto, para verificar seus pontos de conexão. Queríamos conhecer as disciplinas, visualizando o curso como um todo, sem desmembrá-lo ou reduzi-lo, superando a fragmentação estrutural do currículo anterior. Após a análise de todas as disciplinas de todos os semestres e seus objetivos, os professores procuraram os elementos que poderiam possibilitar a integração e a religação dos saberes.

Os discentes do último ano do curso, divididos em três grupos, foram entrevistados, lavando ao debate e à conclusão grupal das respostas. As perguntas foram abertas, com o foco nos pontos positivos e negativos do curso. As conclusões foram apresentadas no grupo focal dos docentes.

Após cada reunião, as falas gravadas eram registradas como dados da pesquisa. Os procedimentos descritos subsidiaram a construção de uma nova teia curricular representada em forma de *design*, buscando elementos para compreender como se daria a reforma do pensamento dos docentes do curso, bem como a reforma do próprio curso.

Resultados e Discussão

Como a investigação evoluiu? Que relações se efetivaram? De início, não tínhamos noção aonde poderíamos chegar! Trilhávamos um novo caminho que se mostrava muito produtivo. Vivíamos "uma realidade dinâmica, relacional, indeterminada, não linear, difusa e imprevisível" (MORAES e VALENTE, 2008, p. 21). Uma realidade multidimensional e complexa que é a construção de um currículo para a educação superior.

Chegamos a conclusão que para organizarmos um curso superior transdisciplinar, em primeiro lugar, temos de considerar as disciplinas em seus múltiplos aspectos, para depois verificarmos como é possível propor a conexão entre elas, um exercício em conjunto com todos os docentes.

Propostas extraídas das reuniões dos GFs

O Grupo Focal de professores contribuiu com as seguintes propostas:

- Ao cuidar de cada disciplina na sua especificidade é possível definir como ela pode ganhar vida na sociedade e como se relaciona com o indivíduo, contribuindo para a ampliação do seu autoconhecimento;
- Para planejarmos a teia transdisciplinar temos de nos preocupar com as disciplinas; considerando-as como a dimensão micro e o currículo do curso como a dimensão macro. Somente com base na teoria da complexidade podemos entrelaçar esses níveis de realidade, considerando a lógica do terceiro incluído de Nicolescu (2005);
- Aos estudarmos os objetivos das disciplinas, percebemos que precisavam ser mais claros, mais sucintos e constantemente reavaliados;
- Os professores se mostraram integrados, com vontade de mudar, vivendo a interdisciplinaridade e começando a conhecer a transdisciplinaridade;
- Desenvolver um processo de análise e de síntese;
- Buscar os elos disciplinares perdidos pela fragmentação;
- Os objetivos foram foco de uma reflexão profunda durante as reuniões, pois verificamos que muitos professores não os identificavam facilmente.

Sobre a última questão, durante os trabalhos, o grupo descobriu que os professores não recordavam o objetivo de sua disciplina da forma como havia sido escrito no projeto ou no plano de ensino. A escrita dos objetivos gerais das disciplinas era extensa e complicada; os objetivos precisavam ser simplificados, pois deviam ser claros, tanto para o professor quanto para o aluno. Então, em conjunto, foi discutida a simplificação dos objetivos das disciplinas, originando a ideia da palavra síntese, ou seja, uma palavra que fosse a essência da disciplina, o seu objetivo maior. O interessante é que as escolhas das palavras não traduziram conteúdos, mas competências ou habilidades necessárias à sua compreensão. Assim, o currículo foi ganhando vida e a teia começou a ser tecida, a partir das contribuições dos próprios professores.

As reuniões do GF foram construindo um novo olhar por parte dos professores em relação ao currículo e às disciplinas; percebemos que todas estão interligadas, que os conteúdos se encaixam e que todas se relacionam em função da vida do ser. Os professores passaram a perceber sua importância no processo de construção do currículo, que ultrapassa as paredes da sala de aula.

Os GFs de acadêmicos também contribuíram com depoimentos por meio de entrevistas, com as seguintes colocações:

- Seria importante revisar o ordenamento das disciplinas;

- Mudar o enfoque da disciplina Projeto de Pesquisa Interdisciplinar⁴⁴ (PPI);

Os alunos do último semestre emitiram suas opiniões que coincidiram com as propostas dos docentes, definindo as possibilidades de um currículo integrado. Uma reflexão sobre a disciplina PPI para o planejamento do novo currículo se tornou muito importante, pois era uma disciplina que permeava todo o curso, havia sido criada pelo grupo que elaborou o projeto anterior e tinha a finalidade de promover a religação dos saberes, mas ainda não tinha conseguido cumprir suas finalidades na íntegra. As sugestões dos acadêmicos geraram novos debates no grupo de professores.

A partir das atitudes que estávamos vivendo, uma pergunta, provavelmente estava sendo respondida: como preparar os professores para que crescessem no processo didático-metodológico? Uma das possíveis respostas seria dialogar com seus pares, viver junto o processo pedagógico e reconstruir o curso em conjunto. Isso proporcionou uma amplitude no olhar do professor, que permitiu a saída da clausura disciplinar.

O grupo de professores se conscientizou que um curso transdisciplinar deveria ser estruturado de forma que as disciplinas estivessem religadas, para que se compreendesse o sentido da educação e da vida. "La transdisciplinariedad es una herramienta que el educador y el educando debe utilizar para comprender la manera en que se teje el mundo, la naturaleza, el ser humano y la ciencia" (VELASCO, 2015, p. 13).

Refletimos sobre alguns equívocos percebidos em relação ao projeto anterior, que já havia sido construído com base na interdisciplinaridade; definindo-os não como erros, mas como um crescimento em função dos estudos que agora estavam sendo feitos. Detectamos que, anteriormente, o grupo de docentes não estava totalmente integrado; a disciplina PPI não estava atingindo seu objetivo de promover a interdisciplinaridade; os alunos conheciam a proposta do curso, percebiam o esforço dos professores, mas não compreendiam claramente o objetivo da disciplina PPI. Estes indicativos remetiam a uma mudança no projeto de curso.

⁴⁴PPI é uma disciplina colocada em todos os semestres do curso para promover a integração das disciplinas de forma horizontal e vertical, funciona como um projeto de pesquisa semestral que auxilia a resposta da pergunta condutora do curso.

Elementos do novo currículo

De posse das informações das reuniões dos GFs, alguns resultados começaram a surgir. Ficaram definidos o novo *design* de curso; os objetivos e as ementas das disciplinas e foi revisada a proposta do PPI, tanto pela ótica dos professores como também pela dos alunos. Verificamos que a função da disciplina PPI estava errada, pois ela não conseguia unir as demais disciplinas do semestre. As disciplinas é que deveriam evidenciar seu (s) ponto (s) de conexão, pois fazem parte da rede de relações integradoras do currículo para a construção do conhecimento.

Entretanto, os professores precisavam conhecer e definir os elos entre as disciplinas, as amarras da teia; o que começou a ser feito em conjunto. Depois de tecidos os elementos comuns, surgiu a essência do currículo: o ser que aprende; ele é o motivo de tudo; é para ele que o currículo existe.

Voltando à definição de Nicolescu (2000, p. 15) sobre a transdisciplinaridade, refletimos: o que poderia estar "ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina"? Concluíamos: simplesmente o ser! Então, ficou claro que precisávamos manter e ampliar o processo de autoconhecimento como a base da disciplina PPI. Haveria melhor elemento motivador do que o processo de autoconhecimento?

Essa constatação ocorreu em função do novo olhar dos docentes para o curso como um todo e pela compreensão do objetivo e do valor de cada disciplina no currículo para a vida do acadêmico. O grupo de professores compreendeu e visualizou o todo e as partes, percebendo os encaixes das disciplinas. Nesse momento, enxergamos a beleza dos quebra-cabeças montados. Sem essa visão, a qual não tínhamos antes, a transdisciplinaridade não poderia se concretizar. Nesse processo, as palavras que sintetizam os objetivos das disciplinas, além de representarem a essência da disciplina, tornaram-se o elemento de ligação para o processo de autoconhecimento e para a conexão das disciplinas: o novo enfoque da disciplina PPI.

Não descartamos a ideia central do projeto anterior, que continha uma pergunta condutora, subdividida pelos semestres; mantendo-se a ideia de que para promover a integração das disciplinas, o currículo deveria ser estruturado em torno de uma única pergunta condutora, subdividida ao longo do curso que deveria ser respondida com o apoio das disciplinas.

A partir da nova proposta, a disciplina PPI passou a ser elaborada em forma de projeto de trabalho, com base nas palavras síntese, buscando suas conexões, sempre

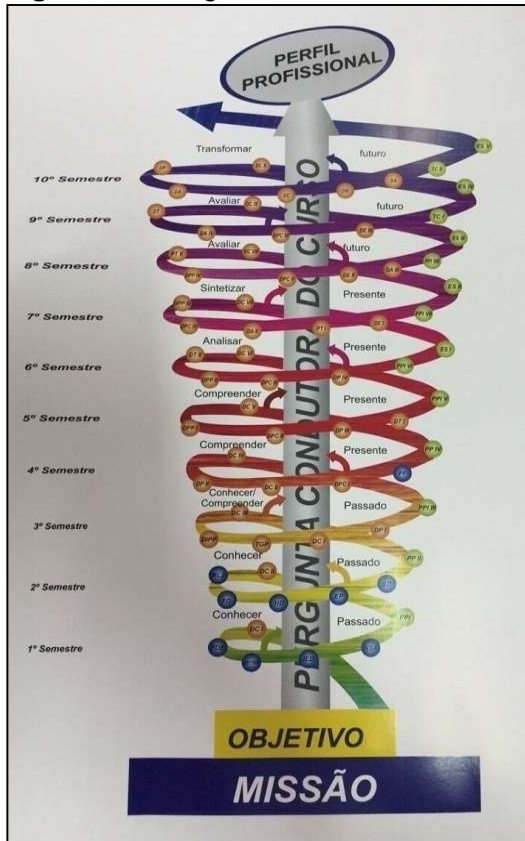
as relacionando com a vida do aluno, visando ampliar o autoconhecimento. O aluno é levado a refletir sobre qual é a importância das palavras (essência do objetivo da disciplina) na sua vida e com a profissão que escolheu. Assim, a teia transdisciplinar continuou a ser tecida, tendo a vida do acadêmico como foco e a possibilidade de se construir um currículo em rede com base na complexidade.

O design curricular

Paralelamente à evolução do pensar dos docentes, o novo *design* de curso foi sendo estruturado. Mas por que precisávamos representar o projeto de curso em forma de *design*? Concluímos que da mesma forma que os objetivos das disciplinas não eram claros, o mesmo acontecia com o projeto de curso. Um projeto apresentado e exposto em forma de *design* permite um contato imagético constante, como uma fotografia que nos relembra um momento vivido. Assim, toda a comunidade acadêmica passa a conhecer o projeto de curso.

Ao visualizar o *design* curricular (Figura 1), percebem-se os elementos do projeto de curso: a missão e o objetivo em relação ao perfil a ser formado; a forma espiralada de construção do conhecimento com a contribuição das disciplinas interligadas; a evolução dos objetivos; e a pergunta condutora norteando o processo. O objetivo geral do curso é desmembrado em objetivos específicos, cuja evolução para a construção de competências e habilidades encontra-se à esquerda do *design* (conhecer, compreender, analisar/sintetizar, avaliar e transformar); ao lado direito do *design*, encontram-se as modalidades temporais em que a construção do conhecimento se desenvolve: passado, presente e futuro.

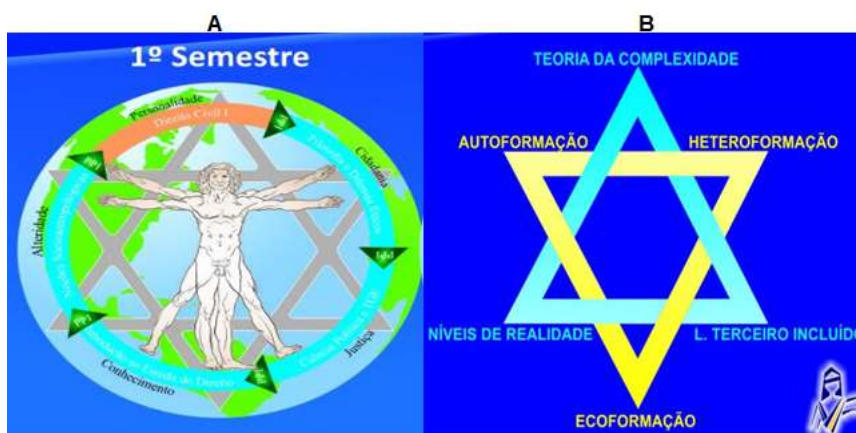
Figura 1 - Design curricular



Fonte: Autores (2015).

Depois do *design* ter sido construído, a visualização do todo pareceu ideal; então foi feito um corte transversal para focalizar cada semestre (Figura 2A). Dessa forma, um novo *design* surgiu, representando o semestre do curso, como uma parte da espiral do conhecimento.

Figura 2 – Design curricular e metodológico.



A: *design* semestral; B: Hexagrama correspondente a metodologia
Fonte: Autores (2015).

No centro do design do semestre, o acadêmico foi representado pela imagem simbólica da figura humana (o Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci), como o foco do currículo. Em volta deste elemento central, giram as disciplinas e as palavras que representam suas sínteses, as quais se conectam em um dinâmico movimento relacional, tais palavras representam o âmago da disciplina. No primeiro semestre ficaram definidas: **personalidade, cidadania, justiça, conhecimento e alteridade**. Tais vocábulos representam, na verdade, competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos. Utilizamos a **alteridade**, como exemplo: o aluno deve entender a necessidade de se colocar no lugar do outro, ponto crucial de nossa vida social e base para a carreira jurídica. Assim, nesse movimento recursivo e retroativo as palavras vão ampliando o processo de autoconhecimento do aluno.

Com a definição de tais palavras verificamos que elas estão voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, dando sentido a todo o processo de ensino-aprendizagem. Tais palavras vão além da simples definição de objetivos que o professor estava habituado a traçar, mas possibilitam o movimento e entendimento da disciplina, pois o ato de definir a palavra síntese leva necessariamente a um processo reflexivo do professor, junto com os seus pares, em torno do componente curricular.

Outra questão de destaque na definição das palavras síntese é que elas não estão centradas em meros conteúdos e sim no ser, levando, neste caso, ao desenvolvimento de competências e habilidades. Perrenoud (1999) afirma que construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. O objetivo da disciplina movimenta-se de algo planejado pelo professor para algo a ser construído pelo aluno, que não tem sentido por meio de uma disciplina isolada.

No *design* do semestre, o hexagrama (Moraes, 2010) representa a metodologia proposta, na qual coexistem: a preocupação com a particularidade e com a complexidade; com a disciplina e com o currículo na sua totalidade, incluindo as relações indivíduo, meio e sociedade. Considerando que a educação deve priorizar todas as dimensões do ser humano, no sentido de procurar um equilíbrio interior e exterior. Segundo Moraes:

[...] o conhecimento não pertence ao cérebro, mas às relações, às coerências estabelecidas entre o sistema vivo e suas circunstâncias

[...] a aprendizagem surge a partir do acoplamento estrutural do sujeito com o mundo. É um processo que se estabelece no viver/conviver e depende das estruturas internas do sujeito e do que acontece em suas relações com o meio (2010, p. 298).

O hexagrama surgiu da conexão da metodologia transdisciplinar de Nicolescu, que considera três pilares (a teoria da complexidade, a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de realidade) com as três dimensões de formação, apontadas por Pineau (1988) (autoformação, heteroformação e ecoformação). Pineau acredita que entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação) parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação), como organizado na figura 2B.

Moraes (2010, p. 298) nos explica que toda a aprendizagem gera mudanças e transformações estruturais na nossa organização viva, e que: "Todo processo de formação pressupõe autoformação, em coexistência com o outro (heteroformação) e com as circunstâncias vividas (ecoformação)".

A utilização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade fundamentam a abrangência metodológica desta proposta curricular, pois, segundo Nicolescu (2000), ambas teorias: "são flechas do mesmo arco, que é o arco do conhecimento".

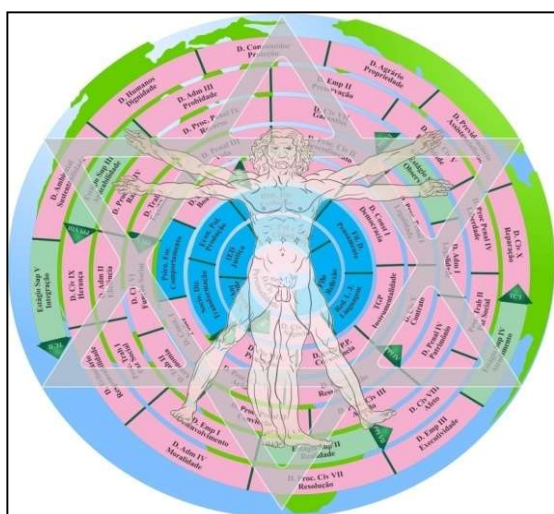
A proposta pedagógica caminha da forma interdisciplinar para objetivos transdisciplinares. O ensino parte de uma pergunta condutora, de um todo para as partes e a resolução deste problema depende de respostas oriundas das disciplinas, pois a base da informação está organizada na própria disciplina. Nessa proposta curricular sugerimos um entendimento das disciplinas para que passem a ter sentido dentro do currículo e assim compreendermos os eixos que as interligam: uma relação todo/parte, parte/todo, em um movimento recursivo e retroativo. Um olhar para a disciplina em movimento, que propõe o diálogo com as outras.

O movimento é dinâmico, partimos da pergunta condutora para as disciplinas e também das disciplinas para se chegar ao entendimento do currículo. Esse caminhar foi escolhido, pois precisamos cumprir o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais centradas em disciplinas e construir um perfil de egresso competente em consonância com a missão da instituição e os objetivos do curso. Considerando que a transdisciplinaridade, como afirma Santos e Sommerman (2014, p. 15), transcende as fronteiras do conhecimento disciplinar.

Esse trabalho de pesquisa curricular requer estudos contínuos, um grupo docente coeso e comprometido com uma revisão continuada de todo o processo pedagógico. Um eterno construir/desconstruir com a visão de um futuro melhor e de profissionais mais reflexivos e criativos.

Dentro dessa proposta e com a definição de todas as palavras síntese do Curso de Direito, planejamos o design curricular proposto na figura 1 e chegamos à figura 3.

Figura 3 - Design curricular planejado



Fonte: Autores (2015).

Considerando a Teoria da Complexidade, percebemos que este currículo faz parte de um todo e está relacionado com a vida, tanto individual quanto a planetária. Portanto, representamos nosso currículo dentro do globo terrestre e o homem como centro do processo, propondo um movimento multirrelacional, ou seja, o entrelaçamento das particularidades do ser e da ciência com o meio; evidenciando que o conhecimento vai além da sala de aula e projeta-se para o mundo exterior, no intuito de transformá-lo para melhor - objetivos transdisciplinares.

Com o currículo estruturado, com os objetivos reformulados e com as palavras sínteses definidas chegamos à construção final do Projeto de Curso. Assim, ficou possível enxergar a espiral do conhecimento do curso como um todo integrado e as possíveis competências formadoras do profissional.

Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida no Curso de Direito oportunizou a construção e a implantação do novo currículo no início de 2016. Os professores conhecem os objetivos de todas as disciplinas e perceberam que a proposta de integração das disciplinas por meio das palavras sínteses é natural. A disciplina PPI, citada nos grupos focais, ganhou uma nova proposta integradora, relacionando: o autoconhecimento, a pergunta condutora e as palavras sínteses. Percebemos que os debates dos componentes dos grupos focais modificaram o projeto de curso, promoveram a integração dos professores e mudaram a atitude pedagógica. O trabalho foi tão gratificante que todos os cursos da instituição aderiram à proposta e estão atualizando seus projetos.

Como a base do currículo foi centrada no acadêmico e no seu autoconhecimento, as disciplinas precisaram ganhar vida, reconhecendo de forma clara a sua importância para a formação do perfil do egresso, aliando teoria e prática desde o primeiro semestre do curso e saindo da sala de aula para atividades na comunidade.

Entretanto, esse processo de reflexão curricular não terminou, porque ele passou a ser o movimento pedagógico mais importante dentro da faculdade, pois desejamos formar profissionais mais conscientes dos problemas da atualidade, mais preocupados com os direitos humanos e com a construção da cidadania, partindo do seu autoconhecimento. Mudamos um curso, mudamos as formas de ensinar e aprender, mudamos atitudes pedagógicas, tendo como base a vida, para torná-la, se possível, melhor.

Referências

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, SP, Papyrus, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

_____. **Complexidade e currículo: por uma nova reflexão**. POLIS: Revista de la Universidad Bolivariana, Chile, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MORAES, Maria Cândida e VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo, Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **A Via:** para o futuro da humanidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.
NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília, DF, UNESCO, 2000.

_____. **O manifesto da transdisciplinaridade.** 3. ed. São Paulo: Triom, 2005.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. Dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SANTOS, Akiko e SOMMERMAN, Américo (orgs). **Ensino disciplinar e transdisciplinar:** uma coexistência necessária. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

TORRE, Saturnino de la. PUJOL, Maria Antônia, MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade e Ecoformação:** um novo olhar sobre a educação. São Paulo, Triom, 2008.

VELASCO, Juan Miguel González. **Religaje educativo:** espacio- tiempo. Bolívia, 2015.

Instituição de fomento: CAPES

Dados para contato

Autor: Maria de Fátima Viegas Josgrilbert

E-mail: fatimagsul@terra.com.br

UM ESTUDO SOBRE OS EGRESSOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE DO ANO DE 2011

Gestão, Planejamento e avaliação educacional

Daniela Niehues¹; Jadina De Nez²; Alessandra Knoll³; Felipe Basso⁴

¹ Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE; ² Centro Universitário Barriga Verde;
³ Universidade Federal de Santa Catarina; ⁴ Universidade Federal de Santa Catarina.

Resumo: O objetivo deste trabalho foi diagnosticar a real situação do profissional contábil formado no ano de 2011, no Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE em Orleans-SC. Sua visão, colocação e dificuldades encontradas ante ao mercado de trabalho. Para tanto, elaborou-se a pesquisa descritiva. Em relação aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, as abordagens do problema utilizadas nesse estudo são quantitativa e qualitativa. Constatou-se por meio dos dados obtidos, que os egressos constituem uma população jovem, e com pouca atuação como profissionais da contabilidade. Porém, as expectativas para o profissional da contabilidade crescem a cada dia.

Palavras-chave: Contabilidade. Profissional contábil. Mercado de trabalho.

Introdução:

Esta pesquisa teve como objetivo geral: analisar a situação profissional dos contadores formados no ano de 2011 pelo Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.

A partir deste contexto, os objetivos específicos deste estudo constituem-se em: Investigar áreas de atuação dos contadores; Apresentar uma abordagem sobre o atual perfil do profissional contábil; Qualificar e quantificar a absorção e atuação no mercado de trabalho dos acadêmicos formados em 2011 e; Identificar quais as principais exigências do mercado de trabalho para o profissional da Contabilidade.

Para atingir os objetivos estabelecidos neste trabalho de pesquisa, foi utilizado a pesquisa bibliográfica, pelo fato do tema necessitar do entendimento da profissão contábil, o qual torna-se necessário para a sua compreensão. O método utilizado foi o exploratório e foram utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa.

A realização deste trabalho justifica-se pelo fato de ser requisito parcial do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE para obtenção do grau de bacharel em Ciências Contábeis.

Acredita-se que a elaboração desta pesquisa contribuirá para o fortalecimento dos conhecimentos da própria autora, sendo que a mesma é concluinte do Curso superior de Ciências Contábeis, pretendendo atuar no mercado como contadora.

Além disso, esta pesquisa servirá também no interesse social, já que se faz necessário para o exercício da atividade contábil, que os profissionais encontrem a valorização da profissão por meio da educação continuada e a preocupação com o futuro profissional, destacando a importância e a forma como seu trabalho influencia no desenvolvimento econômico da sociedade.

Fundamentação teórica

O profissional contábil atualmente exerce importante papel no contexto político e empresarial. O mesmo organiza e dirige os trabalhos específicos à contabilidade da empresa, órgãos governamentais entre outras instituições públicas ou privadas. O contador atua planejando, supervisionando, orientando sua execução e participando dos mesmos, de acordo com as exigências legais e administrativas, apurando os elementos necessários à elaboração orçamentaria e ao controle de situação patrimonial e financeira das instituições.

Marion (1996, p. 14) menciona que:

O profissional contábil enfrenta constantes desafios e pressões. Conflitos de demanda, solicitações imprevisíveis e coincidências de prazo limite para o término de serviços são exemplos de situações que ele terá de administrar. Isto requer habilidade e critério para selecionar e assumir prioridades dentro das limitações de tempo e recursos. [...]. O profissional contábil deve influenciar outros; organizar e delegar trabalhos; motivar e desenvolver outras pessoas; e resolver e suportar conflitos. [...]. Deve absorver as rápidas mudanças no mundo dos negócios e na tecnologia e aplicá-las na organização onde presta serviço.

Sendo assim, constata-se que o profissional contábil tem uma diversidade de formas de atuação no mercado de trabalho, e com isso deve compreender as responsabilidades e os objetivos de sua profissão, a qual tem princípios, leis e normas

a ser cumpridas, tornando o conhecimento da legislação contábil indispensável para o bom exercício profissional.

O aumento significativo na oferta dos cursos de nível superior no Brasil, a implantação de novas formas de avaliá-los e a demanda das organizações por profissionais aptos a operar instrumentos de gestão cada vez mais sofisticados, exigem dos bacharéis em Ciências Contábeis a busca por novos conhecimentos.

Tais exigências ocorrem em função do desempenho esperado do profissional contábil para o futuro da sociedade, principalmente por ser a contabilidade um valioso instrumento para se medir o conflito existente entre os principais grupos de agentes econômicos: governos, empresas e investidores.

Para obter o diploma de contador, com todos os privilégios atribuídos à profissão, os órgãos de classe impõem uma rigorosa bateria de exames. Após conquistar o diploma universitário, o Conselho Federal de Contabilidade - CFC determina que o bacharel seja submetido a realizar um exame de suficiência do conhecimento adquirido. Ao ser aprovado, o estudante estará habilitado para o exercício da profissão nas áreas de especialização, como perito contador, auditor de companhias fechadas, contabilidade financeira, gerencial ou pública e assessoria tributária.

[...] o profissional preparado para escrituração da contabilidade está com seus dias contados. Os estudantes que agora estão ingressando em uma faculdade de Ciências Contábeis devem ser preparados para interpretar, entender, analisar os Relatórios Contábeis, tirar conclusões úteis para assessorar as tomadas de decisões. (MARION, 2009, p. 18).

É importante que o ensino de Ciências Contábeis cresça de forma intensa, tendo sempre como o objetivo a formação de profissionais competentes e qualificados para o mercado de trabalho.

Atualmente o grande crescimento do mercado de trabalho é irremissível, e com isso exige que os profissionais estejam comprometidos e busquem se adequar a essa nova realidade.

A profissão contábil no Brasil foi regulamentada pelo Decreto-Lei 9.295/1946, o qual criou o Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade. Definiu as duas categorias profissionais de contador e técnico em

contabilidade, destacando ainda as atribuições de cada categoria. Caracterizou também o exercício ilegal da profissão. Fortes (2002, p. 55) relata que:

Como ocorre em todas as profissões regulamentadas, e que fazem parte da regulamentação, foram criados Conselhos Regionais e o Conselho Federal de Contabilidade, cujos objetivos maiores são basicamente proceder ao registro para habilitação dos profissionais e promover a fiscalização do exercício da profissão dos Contadores e Técnicos em Contabilidade.

O autor mencionado anteriormente sustenta que existem inúmeros dispositivos legais que complementam a regulamentação da profissão do contabilista, especialmente as resoluções do CFC e dos Conselhos Regionais de Contabilidade - CRCs, bem como o Código de Ética Profissional do Contabilista.

Conforme Fortes (2002, p. 56) “É a legislação que estabelece prerrogativas, atribuições, conceitos, orientação e disciplina o profissional de forma objetiva, tanto no aspecto técnico quanto ético”.

Quanto ao registro do profissional contábil, Fortes (2002) ressalta que a ausência do registro do diploma no CRC impedirá o indivíduo de exercer sua profissão, o bacharel em Ciências Contábeis não poderá identificar-se como contador. Ainda conforme Fortes (2002 p. 53): “O exercício profissional das atividades contábeis é de competência exclusiva dos contabilistas legalmente habilitados junto ao Conselho Regional de Contabilidade do local onde será exercida a atividade.”

A profissão contábil tem princípios, leis e normas a ser cumpridas, considerando os aspectos técnicos e éticos da profissão, têm-se o conhecimento da legislação indispensável para o bom exercício profissional. Contadores e Técnicos em Contabilidade poderão exercer suas funções mediante requisição do registro no Conselho Regional de Contabilidade da Jurisdição do seu domicílio profissional.

Destaca-se ainda que a Lei 12.249/10 alterou positivamente o Decreto-Lei 9.295/46, instituindo o Exame de Suficiência, reforçando as penalidades ético-disciplinares, entre elas a possibilidade de cassação do registro profissional.

Assim, com todas essas áreas, a Contabilidade e seus profissionais tem de fato absorvido o impacto dessas mudanças no seu cotidiano. Isso se deve as constantes alterações nas legislações e o avanço da digitalização, bem como, os demais meios de informações. Fortes (2009, p. 01) entende que: “a constante evolução e sofisticação que passa a contabilidade, alcança a informatização, a agilização na

geração e transmissão de dados e informações aos seus usuários, bem como, a integração dessas informações.”

Diante das exigências do mercado, a necessidade de atualização e capacidade inovadora se faz presente no dia a dia dos profissionais contábeis para que possam atender as expectativas da sociedade, garantindo sua valorização e crescimento no exercício da profissão.

A profissão contábil tem crescentes expectativas, pois sua prática cuida de aspectos que acompanham a evolução da sociedade. Costa (2008) reforça que as mudanças ocorridas atualmente nas empresas, servem para atender a um público cada vez mais exigente em transparência, desde as responsabilidades fiscais, sociais, ambientais, econômicas até as financeiras. Para isso, trabalharam com uma conduta diferenciada, em busca da qualidade e competência educacional e profissional dos profissionais envolvidos nas organizações.

No entanto, de acordo com Fortes (2009, p. 01):

Esses novos tempos não dispensam os conhecimentos básicos convencionais que hoje tem o profissional contábil, o que se pode observar é o acréscimo de requisitos adicionais, a exemplo da necessidades de conhecimentos de planejamento estratégico, tributário, aprofundamento no conhecimento de Tecnologia da informação, formação de preços, orçamentos, contabilidade gerencial e contabilidade internacional.

Paralelamente as boas expectativas relacionadas ao futuro da profissão contábil, há as exigências ao profissional contábil. A palavra “mudança” tornou-se constante no dia-a-dia dos profissionais da contabilidade. Costa (2008, p. 01) acredita que “Aquele profissional que não se preparou para o presente momento, possivelmente poderá sentir a ausência desse conhecimento que é de vital importância para a sua profissão e para as empresas”.

Hoje a Contabilidade precisa estar preparada para atender às necessidades presentes e futuras de todos os usuários que têm interesse na informação contábil. Cosenza (2001, p. 52) esclarece que é necessário garantir não apenas a sobrevivência da empresa, mas também, “a sua perpetuidade e o reconhecimento público da sua agilidade e flexibilidade em oferecer respostas adequadas aos seus anseios da sociedade”.

Corroborando Cozenza (2001) é importante requerer, além de inovação tecnológica, garantir clientes satisfeitos e profissionais contábeis qualificados e valorizados pelos seus trabalhos.

O profissional contabilista necessita participar ativamente desse novo cenário, tornando-se um dos principais aliados no processo de desenvolvimento econômico-financeiro das organizações. À Frente de tantas mudanças que ocorreram no país, as quais afetam diretamente a profissão contábil e o dia a dia desses profissionais, uma das novidades a se distinguir nos últimos anos, a qual vem trazendo repercussão e evidência à Contabilidade no mercado econômico foi a Lei n 11.638 de 28 de dezembro de 2007, que entrou em vigor em 01 de Janeiro de 2008. A referida lei trouxe sobre este assunto algumas mudanças que vieram com o principal objetivo de harmonizar as normas contábeis com as normas internacionais. As alterações da Lei 11.638/07 trouxeram novas exigências para a contabilidade no mercado nacional, com o intuito de padronizar nossa contabilização em relação às convenções internacionais de contabilidade.

Para Vilella (2007, p. 25) a harmonização contábil é “o processo de trazer os padrões contábeis internacionais para algum tipo de acordo, de forma que as demonstrações contábeis sejam preparadas segundo um conjunto comum de princípios.”

Pode-se frisar outra mudança ocorrida, a qual proporcionou para a categoria contábil mais um novo desafio foi o projeto de Sistema Público de Escrituração Digital, que segundo Fortes (2009) entende-se por uma metodologia de emissão eletrônica de notas fiscais, de escrituração contábil, e de geração e transmissão de outras atividades afins.

A concepção de Costa (2008), o Sistema Público de Escrituração Digital – SPED serve como motivação de cultura em nossas organizações. De acordo com Fortes (2009), com a utilização do SPED nas empresas, os profissionais contábeis precisam ficar mais atentos na geração de informações corretas, para evitarem eventuais desacertos entre as movimentações fiscais e os registros contábeis, possíveis divergências entre os valores calculados e os tributos recolhidos e outras situações similares que poderão ocorrer.

Dessa forma, observa-se mudanças significativas no dia a dia da profissão contábil, diante dessas inovações na área da contabilidade, é evidente o quanto esses profissionais estão tendo que se preparar para encarar os novos desafios e

perspectivas relacionados à profissão, e se souberem atuar e participar efetivamente como atores no processo de mudanças e inovações, certamente serão beneficiados e terão seu lugar garantido no mercado de trabalho.

Dentro desse contexto tem-se assim, um novo perfil profissional contábil e por isso, há uma preocupação relacionada ao aperfeiçoamento continuado, para atender as perspectivas da profissão e saber como o profissional se comporta frente o mercado.

Diante a necessidade de estar preparado para o mercado, bem como as exigências por ele impostas, torna-se fundamental o aperfeiçoamento pelos acadêmicos formados, a fim de obter um crescimento gradativo na sua atuação, atendendo as tendências e perspectivas da profissão, agregando um diferencial na busca de um emprego na área contábil.

A falta de qualificação depois de formado faz com que os profissionais contadores tenham dificuldade em conseguir empregos, com salários condizentes a sua função. Portanto, há uma preocupação relacionada ao aperfeiçoamento continuado para atender as perspectivas da profissão e como o profissional está posicionado frente ao mercado de trabalho. Diante deste contexto, levanta-se o seguinte questionamento: Qual a situação do profissional contábil formado em 2011 no Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE?

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o método descritivo com abordagem qualitativa e também quantitativa. A pesquisa qualitativa desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos.

Para atingir os objetivos estabelecidos na pesquisa, foi elaborado um questionário com 14 (quatorze) perguntas fechadas, de forma objetiva e clara. As perguntas são divididas em etapas, sendo que a etapa inicial contém perguntas de identificação do acadêmico e qual ramo de atividade o profissional formado se encontra. A outra etapa contém perguntas relacionadas ao aperfeiçoamento, posterior à formação acadêmica destes profissionais.

Os dados e informações foram coletados por meio de questionamentos feitos por e-mails, utilizando a ferramenta do Google Docs. Estes dados foram analisados utilizando o software Excel e sua ferramenta de trabalho, a tabela dinâmica, além do

contato telefônico e internet. O questionário com 14 (quatorze) perguntas fechadas possibilitou uma coleta de dados importante sobre o tema estudado.

A população da presente pesquisa foram os acadêmicos formados no ano de 2011, do curso de Ciências Contábeis oferecido pelo UNIBAVE. Sendo uma quantidade não muito elevada, optou-se em a amostra ser a mesma da população. A amostra foi selecionada de forma não probabilística, a qual segundo Gil (2008 p. 94) “ o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde é requerido elevado nível de precisão”.

Inicialmente, como forma de coleta de dados, buscou-se a relação dos alunos formados no ano 2011 do Curso de Ciências Contábeis. Posteriormente, buscou-se através de contatos telefônicos, e-mail e internet localizar estes profissionais, para assim responder ao questionário proposto para realização desta pesquisa.

Foram pesquisados os egressos de Ciências Contábeis formados pelo Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE no ano de 2011, totalizando assim 36 formados. A forma utilizada para conduzir os resultados foi por meio do contato telefônico e e-mail, sendo também por meio destes veículos aplicado o questionário. Do total de 36 formados, 28 pessoas foram localizadas e responderam aos questionários, representando 80% de participação.

Resultados e Discussão

Referente à faixa etária dos respondentes, observou-se que o maior percentual é dos profissionais entre 20 a 25 anos de idade, com 81% do total das respostas. O segundo maior percentual foi a faixa etária de 26 a 30 anos, os quais correspondem a 15% dos respondentes. A minoria ficou entre os profissionais que possuem entre 31 a 35 anos, contando com 4% das respostas.

Questionou-se também o gênero dos profissionais contábeis. Diante dos dados obtidos, entendeu-se que o gênero feminino predomina entre os profissionais, contando 69% dos respondentes, e 31% entre os profissionais são homens.

Procurou-se identificar quais os motivos que levaram a cursar Ciências Contábeis. Dentre os questionados, evidenciou-se que a maioria cursou Ciências Contábeis porque se identifica com o ramo de contabilidade, com um percentual de 35% dos entrevistados. O mesmo percentual se aplica a quem cursou devido ao mercado de trabalho. O segundo percentual está pela influência de outras pessoas,

com 24% do total das respostas. Os interessados em concurso públicos somaram 6% das respostas

Os profissionais foram questionados sobre quais as áreas de atuação se encontram atualmente. Observou-se entre as áreas de atuação dos profissionais que, 34% dos entrevistados atuam nas empresas industriais. Nas empresas de Prestação de Serviços somam 28%, já nas empresas comerciais totalizam 21%, na empresa da área financeira somam 7% e a função autônoma e empresarial e outros segmentos representam 3% cada, totalizando as respostas.

Entre os profissionais que responderam afirmativamente a questão apresentada, buscou-se analisar a quanto tempo trabalham na área contábil. Conforme a pesquisa verificou-se que, 23% atuam a menos de 1 ano e 35% desses profissionais possuem de 1 a 3 anos de atuação na área contábil. Os profissionais que estão atuando na área contábil de 4 a 7 anos somaram 27% dos pesquisados, já os profissionais que trabalham de 8 a 11 anos somaram 15% do total.

Para melhor desenvolvimento da pesquisa buscou-se questionar os profissionais se atualmente exercem a função contábil ou trabalham de alguma outra forma relacionada à área contábil. De acordo com a tabela, 73% dos profissionais estão exercendo a profissão, e 27% dos respondentes não trabalham na área contábil.

Foi questionado aos profissionais pesquisados, em qual área de atuação eles estão atuando. Os profissionais entrevistados responderam nesta proporção: Os que atuam em outros setores, como caixa, técnico em suporte de sistema contábil, desenvolvimento de software para escritórios contábeis entre outros, somam 15%. Os que não atuam na área contábil representam 15% dos entrevistados. As outras áreas de atuação são pertinentes à atividade contábil, as quais a função, Contador Geral constatou-se 9%, o mesmo percentual aplica-se nas áreas de atuações como contabilidade Gerencial (Controladoria Ambiental, Contabilidade Estratégica, e nas áreas de Setores de Recursos Humanos em Atividades como folhas de pagamento, apontamento entre outras. Na função de Agente Fiscal, arrecadação, finanças e controle obteve-se o percentual de 3%, o mesmo percentual aplica-se como na função de Empregados de Contabilidade (escritório de contabilidade); Consultoria (avaliação de empresas, tributos, informática, orçamento), e por fim Contabilidade de Custos totalizando as respostas.

Questionou-se também aos profissionais contábeis se no local onde trabalham atualmente, há incentivo à educação continuada. Diante dos dados, obteve-se que

62% dos respondentes afirmam que há incentivo para os profissionais e 38% não há esse tipo de incentivo no local onde trabalham atualmente.

Procurou-se evidenciar se os profissionais dispõem de algum curso de Pós-Graduação. Dentre os questionados, evidenciou-se que a maioria não realizou até o momento, estudos relacionados à Pós-Graduação, com percentual de 81% dos respondentes. Já, 19% dos profissionais possuem algum tipo de Pós-Graduação.

Questionou-se sobre os motivos pelos quais não realizaram, sendo que o resultado desta variável. Os resultados demonstraram que, 29% dos profissionais não realizaram algum tipo de especialização por razões financeiras. Já, os que não possuem especialização é devido a falta de tempo, totalizado 19% do total dos respondentes. O mesmo percentual aplicou-se aos que não tem interesse nos cursos oferecidos. Aos que responderam que obtém dificuldades em encontrar cursos, totalizaram 13% e o mesmo percentual aplica-se aos que não possuem Pós por outras razões. 6% dos entrevistados, responderam que falta motivação.

Procurando identificar as exigências do mercado na hora da contratação do profissional contábil observou que a maioria, 93% dos profissionais consideram que os contratantes requerem além da graduação em contabilidade, experiências profissionais na área para contratar um profissional. No entanto, 7% afirmam que os contratantes solicitam que além da graduação em contabilidade, o candidato algum curso de especialização.

Em relação aos profissionais da área contábil, os entrevistados observaram que o mercado exige que este tenha desenvoltura interpessoal para lidar com as demais categorias profissionais da empresa, como: advogados, administradores, vendedores, entre outros, totalizando 24% do total dos respondentes. O mesmo percentual aplica-se aos que afirmam que este profissional tenha senso crítico suficiente para questionar procedimentos rotineiros na empresa, objetivando melhorias no processo das atividades. Aos que responderam que esteja atualizado com temas como globalização, responsabilidade social, economia, tendências de mercado, totalizam 23%. Alguns dos entrevistados afirmaram que o mercado exige que tenha capacidade para lidar com questões interpessoais junto a colegas, subordinados, chefia, que somam 18% dos respondentes. No entanto, 9% dos profissionais consideraram que os contratantes requerem que seja ambicioso em seus projetos, levando sempre em consideração o crescimento da empresa. Os que

observaram que seja um profissional ambicioso, porém, sensível às causas humanas e sócias somam 2% dos entrevistados.

Foram abordadas, as maiores dificuldades no exercício da atividade contábil, cabendo aos respondentes informar mais de uma alternativa caso houvesse a necessidade. Quando questionados sobre as maiores dificuldades encontradas no mercado de trabalho, os profissionais entrevistados responderam nesta proporção:

Para 26% dos entrevistados, o maior desafio são as alterações da legislação referente aos assuntos contábeis. Para outros 26%, o desafio da profissão contábil está na baixa remuneração. Para 16% dos entrevistados, o maior desafio é a falta de reconhecimento profissional por parte da sociedade. Já para 13 dos entrevistados, a concorrência desleal é a dificuldade enfrentada na profissão contábil. Para 9% dos entrevistados, a manutenção da conduta ética perante as pressões cotidianas é um desafio da profissão contábil. Para os demais entrevistados, na sua minoria, são dificuldades para a profissão contábil fatos como a falta de habilidade com o emprego, entre outros.

Considerações Finais

Conforme os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, constatou-se que os profissionais egressos são uma população jovem, sendo a maioria, 81%, estar na faixa etária de 20 a 25 anos.

Observou-se ainda, por meio das informações obtidas que, a maioria dos entrevistados está atuando em empresas do segmento industrial, comercial e prestação de serviços. Um percentual significativo dos entrevistados, 75%, desenvolvem atividades relacionadas à contabilidade, porém, boa parte dos entrevistados alega não ter continuado os estudos em termos de Pós-Graduação.

Como se trata de uma população jovem, acredita-se que poderão optar futuramente por realizar cursos de Pós-Graduação. Conforme 93% dos entrevistados, as principais exigências, além da graduação em Ciências Contábeis, é a experiência profissional na área. Outras exigências pelo mercado de trabalho, como capacidade de lidar com profissionais de outras áreas, capacidade de lidar com colegas de trabalho e conhecimento de temas sobre responsabilidade social e globalização também foram mencionadas.

Quanto as maiores dificuldades pelo profissional contábil, os entrevistados responderam de forma bastante variada, sendo que para 26% dos entrevistados, o

maior desafio são as alterações da legislação referente aos assuntos contábeis. Para outros 26%, o desafio da profissão contábil está na baixa remuneração. Os demais entrevistados elegeram como dificuldade na profissão, itens como: falta de reconhecimento profissional por parte da sociedade; concorrência desleal e dificuldade enfrentada na profissão contábil; manutenção da conduta ética perante as pressões cotidianas, além de outros itens de menores percentuais obtidos nas respostas, tais como: falta de habilidade com o emprego, entre outros.

Sendo uma população consideravelmente jovem, conclui-se que tais profissionais farão cursos em nível de Pós-Graduação, resolverão suas dificuldades à medida que cumprirem mais tempo como profissionais contábeis e sendo assim, poderão ser mais bem reconhecidos e melhor remunerados.

Como os entrevistados são profissionais jovens, tanto de idade biológica como de idade de atuação no mercado de trabalho, outros estudos futuros poderão ser efetuados objetivando analisar a atuação destes mesmos profissionais. Analisar a atuação desses mesmos profissionais numa fase mais amadurecida, tanto na sua idade biológica quanto na sua atuação como profissionais no mercado de trabalho auxiliará traçar um perfil sobre o profissional contábil na sua maturidade.

Como em todas as profissões, o profissional contábil encontra desafios a serem superados, porém, ressalta-se que são consideráveis as expectativas oferecidas para a carreira de um profissional contábil.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei n° 9.295**, de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Técnico em Contabilidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.crcsp.org.br/portal_novo/legislacao_contabil/resolucoes/Res560.htm. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____, **Lei Ordinária n° 11.638/07, 28 de dezembro de 2007**. Altera e revoga dispositivos da Lei n° 6.404, de 15 dezembro de 1976, e a Lei n° 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/11638.htm. Acesso em 05 mar. 2013.

_____, **Lei Ordinária n° 12.249/10, 11 de junho de 2010**. Altera os Decretos - Lei n° S, 9.295, de 27 de maio de 1946. Disponível em: http://www.crcsp.org.br/portal_novo/legislacao_contabil/resolucoes/Lei12249.htm. Acesso em 11 abr. 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: MCGRAW-HILL do Brasil, 1983.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC n 774/94**. Aprova o Apêndice à Resolução sobre os Princípios Fundamentais de Contabilidade. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/contabil/resolucaoafc774.htm>. Acesso em: 03 fev. 2013.

CONZENZA, José Paulo. **Perspectivas para a profissão contábil no mundo globalizado – um estudo a partir da experiência brasileira**. Revista Brasileira de Contabilidade. Ano 30. n. 130, p. 43 – 63. Jul/ago.2001.

COSTA, Elenito Elias da. **Mudança – única palavra constante**. Disponível em: <http://www.blogcontabil.com.br/2008/11/mudanca-unica-palavra-constante>. Acesso em: 03 fev. 2013.

FORTES, José Carlos. **Desafios e Perspectivas para a Profissão Contábil**. Disponível em: <http://www.classecontabil.com.br/artigos/ver/2061>. Acesso em 15 mar. 2013.

_____. **Ética e Responsabilidade Profissional do Contabilista**. Fortaleza: Fortes, 2002.

MARION, José Carlos, **Contabilidade Empresarial**. 15. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2009.

_____, **O Ensino da Contabilidade**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

VILELLA, Mônica Vanessa Encinas. Uma reflexão sobre a necessidade de harmonização contábil mundial baseada em uma comparação entre normas business combination do IASB, do FASB e do Brasil. **Revista Brasileira de Contabilidade**, ano 36, n. 164, p. 23-35, mar./abr. 2007.

Dados para contato:

Autor: Jadina De Nez

E-mail: jadinadenez@gmail.com