

ANAIS

VI Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão:
Ciência e Tecnologia para promoção da Educação e da Vida



Ana Paula Bazo
Leonardo de Paula Martins
Marcos Dalmoro
(Organizadores)

ISBN: 978-85-67456-10-2

Apoio:



Realização:



SUMÁRIO

Área temática: Estudos e Experiências em Saúde

TRANSTORNO DE ANSIEDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE DE ESTUDOS PRECEDENTES	15
DIABETES MELLITUS TIPO 1 NA CRIANÇA E NO ADOLESCENTE: O IMPACTO DO DIAGNÓSTICO DESSA DOENÇA NA VIVÊNCIA FAMILIAR	21
CARACTERIZAÇÃO DAS PLANTAS MEDICINAIS E CONDIMENTARES: OBTENÇÃO E USO POPULAR EM UMA COMUNIDADE DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	28
SAÚDE MENTAL COLETIVA E DEPENDÊNCIA QUÍMICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	34
PERFIL DO USO DE MÉTODO CONTRACEPTIVO DE EMERGÊNCIA POR USUÁRIAS FREQUENTADORAS DE UMA FARMÁCIA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA-SC	41
DOAÇÃO DE ÓRGÃOS: A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE SANTA CATARINA	47
ATUAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA NO CENTRO SOCIAL E EDUCACIONAL RUI PFTUZENREUTER	54
DEPRESSÃO, UM MAL ENTRE OS ENFERMEIROS E OS ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM	60
CRAS E CREAS PROMOVEDO AUTONOMIA A IDOSOS DE ORLEANS E BRAÇO DO NORTE - SC	67
PERFIL EPIDEMIOLÓGICO: DOENÇAS NOTIFICADAS NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	73
PERFIL DE MORTALIDADE: UM ESTUDO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	79
A IMPORTÂNCIA DO ENFERMEIRO NO PRÉ-NATAL	86
PROGRAMA SAÚDE DO HOMEM: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM UMA UNIDADE DE SAÚDE DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA	93
A RELAÇÃO DA FAMÍLIA COM O SUICÍDIO	100
ASSOCIAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO E USO DE ÁLCOOL: UM ESTUDO DE REVISÃO	107
ASSOCIAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO E USO DE CANNABIS: UM ESTUDO DE REVISÃO	114
ASSOCIAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO E USO DE COCAÍNA: UM ESTUDO DE REVISÃO	119
ASSOCIAÇÃO ENTRE DEPRESSÃO E USO DE TABACO: UM ESTUDO DE REVISÃO	124
PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DE PACIENTES ACOMETIDOS POR ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO SUL CATARINENSE	131
A IMPORTÂNCIA DA HOTELARIA HOSPITALAR PARA O PACIENTE/CLIENTE DURANTE A INTERNAÇÃO	138
A IMPORTÂNCIA DOS INDICADORES NA ATENÇÃO HOSPITALAR	145
A INTERNAÇÃO DOS PACIENTES VÍTIMAS DE ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA: AÇÕES DE ENFERMAGEM NO ENFRENTAMENTO DO PACIENTE E DE SEUS FAMILIARES	151

PNEUMONIA NOSOCOMIAL NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA: PROTOCOLO DE CUIDADOS DE ENFERMAGEM FRENTE AO PACIENTE EM VENTILAÇÃO MECÂNICA INVASIVA	158
MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DE ENSINO SUPERIOR	164
AS INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL- CRAS	171
IDEAÇÃO SUICÍDA NA ADOLESCÊNCIA	177
IMPORTÂNCIA DO QUIMERISMO NO ACOMPANHAMENTO DE PACIENTES COM LEUCEMIA MIELOIDE CRÔNICA	184
PERFIL DE DIABÉTICOS INSULINODEPENDENTES CADASTRADOS NO PROGRAMA DO HIPERDIA DE UMA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA DA CIDADE DE ORLEANS (SC)	191
DIAGNÓSTICO PRECOCE DE ESQUIZOFRENIA E ALTERAÇÕES CEREBRAIS: UM ESTUDO DE REVISÃO	198
INTERAÇÕES MEDICAMENTOSAS NO IDOSO E SUAS ALTERAÇÕES CLÍNICAS	204
DOENÇA DE PARKINSON E SUAS ALTERAÇÕES NÃO MOTORAS: UMA BREVE REVISÃO	211
AUTOMEDICAÇÃO EM ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE DE UMA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	217
O TROTE COMO INCREMENTO DA CARGA DE EXERCÍCIO PARA O GANHO NO CONDICIONAMENTO FÍSICO	225
A CIRCUNFERÊNCIA ABDOMINAL E O IMC NA DETERMINAÇÃO DE PREDISPOSIÇÃO A DOENÇAS METABÓLICAS	232
APTIDÃO FÍSICA E SAÚDE EM ADOLESCENTES DE ORLEANS-SC	239
EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS IDOSOS E A ATIVIDADE DE ARTETERAPIA: UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL?	247
REGISTROS DE ENFERMAGEM NO CONTEXTO DA AUDITORIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE SAÚDE NO MUNICÍPIO SUL DE SANTA CATARINA	252
O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO MODELO SISTÊMICO DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO REALIZADO NO NÚCLEO DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS DE UM CURSO DE PSICOLOGIA	260
A IMPORTÂNCIA DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA NA PRODUÇÃO DO CUIDADO EM SAÚDE	267
IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE IDOSOS	273
PREVALÊNCIA DE SOROPOSITIVIDADE PARA HBSAG NO PERÍODO DE 2013/2014 EM LABORATÓRIO PRIVADO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	281
PROJETO BASQUETE LAURO MULLER: PROMOVENDO SAÚDE E FORTALECENDO VÍNCULOS COMUNITÁRIOS POR MEIO DO ESPORTE	287
O EFEITO ANTIMICROBIANO E O USO DA CURCUMA LONGA EM ODONTOLOGIA	291
PLANTAS NATIVAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA: REVISÃO SOBRE A FITOQUÍMICA E FARMACOLOGIA DO GÊNERO CONYZA	298

Área temática:
Estudos e Experiências em Administração e Ciências Contábeis

SISTEMA DE ATOS INTERNACIONAIS: ACORDOS BILATERAIS DO MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL COM DESTAQUE PARA O AGRONEGÓCIO	305
ANÁLISE DA MATRIZ SWOT EM UMA MADEIREIRA DE LAURO MÜLLER (SC)	313
ORÇAMENTO PARTICIPATIVO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS (SC): UM DESAFIO PARA O FUTURO.	320
PERCEPÇÃO DOS MORADORES DE SÃO LUDGERO EM RELAÇÃO À ABERTURA DE UMA FILIAL DA PANIFICADORA WARMELING LTDA ME	327
A TRIBUTAÇÃO DO ICMS APLICADA EM EMPRESAS DE COMÉRCIO DE PRODUTOS LACTEOS	334
LIDERANÇA: UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS COLABORADORES DE UMA IES DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA	342
ANÁLISE DO CLIMA ORGANIZACIONAL DE UMA COOPERATIVA DE ELETRICIDADE DA REGIÃO SUL DE SANTA CATARINA	349
BALANCEAMENTO DA PRODUÇÃO DE UMA LINHA PRODUÇÃO DE CAIXAS DE ENTRADA DE ENERGIA	357
ANÁLISE DAS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO ABCM (ACTIVITY BASED COST MANAGEMENT) NAS ORGANIZAÇÕES	364
CONTABILIDADE PÚBLICA: QUEM FISCALIZA	371
GESTÃO EMPRESARIAL: ORÇAMENTO, PLANEJAMENTO E CONTROLE GERENCIAL	377
COOPERATIVISMO NO TERRITÓRIO RURAL SERRA MAR	384
COMPRAS DE MATÉRIA PRIMA DA EMPRESA XYZ: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO PELO CLASSIFICADOR DE COMPRA DE TABACO ELCEDIO PIGNATEL	391
CLASSIFICAÇÃO ABC: APLICAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO DE ESTOQUES PARA CONTROLE DE RESSUPRIMENTO NA EMPRESA SIZENANDO IND. E COM. DE MADEIRAS LTDA	398
FERRAMENTAS DE GESTÃO DE ESTOQUES QUE VISAM ATENDER AS NECESSIDADES DA COOPERATIVA REGIONAL VERDE VALE	405
INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS EM UMA EMPRESA DO RAMO DE PLÁSTICO DO MUNICÍPIO DE ORLEANS - SC	413
A SATISFAÇÃO DOS CLIENTES COM O ATENDIMENTO DE UMA EMPRESA DE SOFTWARES DA REGIÃO SUL CATARINENSE	420
COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR: O QUE LEVA O CLIENTE A CONTRATAR UM SEGURO RESIDENCIAL	428
A ECONOMIA DE BRAÇO DO NORTE (SC) NO SETOR INDUSTRIAL	435
RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS EMPRESAS: UMA REVISÃO TEÓRICA	442
A PERCEPÇÃO DOS COLABORADORES EM RELAÇÃO A RETENÇÃO DE TALENTOS EM UMA EMPRESA DO RAMO QUÍMICO DO MUNICÍPIO DE MORRO DA FUMAÇA/SC	449
A EVIDENCIAÇÃO DAS CONTINGÊNCIAS ATIVAS E PASSIVAS DA EMPRESA PETROBRAS SA	456
ANÁLISE DAS DEMONSTRAÇÕES CONTÁBEIS DA EMPRESA PETROBRAS	463

O FLUXO DE CAIXA NA CONTABILIDADE RURAL: UMA REVISÃO TEÓRICA	469
PESQUISA DE MARKETING: ACEITAÇÃO DE MERCADO POR PARTE DO COMÉRCIO LOCAL A UMA EMPRESA DE PESQUISA NA CIDADE DE ORLEANS	476
UM ESTUDO DAS MELHORES ESTRATÉGIAS PROMOCIONAIS PARA UMA EMPRESA DO COMÉRCIO VAREJISTA DO SUL DE SANTA CATARINA	482
OS CONTRIBUINTES DO IMPOSTO DE RENDA E O FUNDO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: UMA PESQUISA COM OS CONTRIBUINTES DO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	490
AS NORMAS BRASILEIRAS DE CONTABILIDADE APLICADAS AO SETOR PÚBLICO: UM ESTUDO DE SEUS REFLEXOS REALIZADO EM UMA ENTIDADE PÚBLICA MUNICIPAL DO SUL DE SANTA CATARINA	498
BALANÇO SOCIAL E PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO NUMA EMPRESA DO SEGMENTO ALIMENTÍCIO	506
A RESPONSABILIDADE SOCIAL DE INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR (ICES) E A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DO UNIBAVE	512
COMO CRIAR UM PLANO DE MARKETING: UM DIRECIONAMENTO PARA AS PEQUENAS EMPRESAS	520
DEBATE SOBRE ESTRATÉGIAS PARA ALAVANCAR CLIENTES COM BASE NO MODELO DE EXCELÊNCIA DA GESTÃO (MEG)	525

Área temática:
Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	534
EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	542
O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV	548
O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DAVIDOVIANO COMO POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS EMPÍRICAS: A ATIVIDADE DE ESTUDO EM EVIDÊNCIA	555
RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	562
A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	569
A CAPOEIRA COMO INÍCIO DE ESTRATÉGIA AFIRMATIVA DAS DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS MATRIZES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	577
DO “13 DE MAIO” AO “20 DE NOVEMBRO”: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DE LIVROS DIDÁTICOS	584
IMPLICAÇÕES DAS ESCOLAS CRIATIVAS E DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR	591

ESPAIALIZAÇÃO NA BACIA DO RIO URUSSANGA DOS PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADA AOS RECURSOS HÍDRICOS DE 2012 A 2014	597
PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UM CENTRO UNIVESITÁRIO DE SANTA CATARINA	606
DESAFIOS E (DIS)SABORES COTIDIANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DE SEUS FAMILIARES E/OU CUIDADORES	614
ANÁLISE DE AMBIENTE EDUCACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ BOEING SITUADA NO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA: PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA	621
A EDUCAÇÃO FÍSICA ARTICULADA COM A PROPOSTA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES	628
ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DUAS ESCOLAS DOS MUNICÍPIOS DE ORLEANS/SC E BRAÇO DO NORTE/SC	635
ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DO 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE ESCOLAS DO SUL DE SANTA CATARINA	643
CONTEÚDOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: COMO PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA OS PERCEBEM	651
PERFIL DO ALUNO QUE FREQUENTA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	658
O BEM COMUM: O QUE FAZER PARA CAMINHAR EM SUA DIREÇÃO?	665
TEORIA CRÍTICA E MÍDIAS: ELEMENTOS À FORMAÇÃO INTEGRAL	672
PALAVRINHAS MÁGICAS: RESGATANDO VALORES	679
PREVENÇÃO NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO APRENDIZADO E A VIDA.	686
A CONTRIBUIÇÃO DO JORNAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	691
INVESTIGAÇÃO DO USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CICLO ALFABETIZADOR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ORLEANS (SC)	698
SÍNDROME DE ROBERTS: PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	705
ENSINO SUPERIOR E OBJETIVOS DE ENSINO	711
A PEDAGOGIA VAI À PRAÇA CELSO RAMOS DE ORLEANS (SC): UM TRABALHO NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR	718
O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR PARA PROMOVER APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA	725
JOGOS LÚDICOS PARA APRENDIZAGEM	732
SEMANA DA CULTURA INDÍGENA: MUSEU, ESCOLA, UNIVERSIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL	738
SUSTENTABILIDADE: AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL	744
CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DIONÍZIO MILIOLI, CRICIÚMA (SC)	750
INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÃO E AÇÕES DO PROGRAMA ACOLHER DO UNIBAVE	757

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO TEOREMA DE PITÁGORAS POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS	765
LINGUAGEM: POR ONDE TRANSITA O ENSINO?	773
O DESPERTAR DO ALUNO LEITOR DENTRO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE FÍSICA I E ARTE EDUCAÇÃO	778
ENTRE O REAL E O IDEAL: A PROPOSTA DA EXPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA	784
A EDUCAÇÃO DA MULHER ATRAVÉS DE DUAS ABORDAGENS TRANSDISCIPLINARES: LITERATURA E CINEMA	790
ADOLESCENTES, JOVENS E OS PERIGOS DO CIBERESPAÇO: INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA JURÍDICA	796
A ARTE: O VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO À APRENDIZAGEM CONSCIENTE E COMPREENSIVA DO CONHECIMENTO	803

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

ANIMAIS ABANDONADOS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE CONTROLE E PROTEÇÃO DA POPULAÇÃO DE ANIMAIS URBANOS NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	812
A PROTEÇÃO E OS DIREITOS DAS PESSOAS PORTADORAS DE TRANSTORNOS MENTAIS	819
A FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DA EMPRESA: UMA ANÁLISE DA RESPONSABILIDADE CIVIL PELO DANO AMBIENTAL	826
A DIMINUIÇÃO DA MAIORIDADE PENAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA EM RELAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ANTROPOLÓGICOS DA DIGNIDADE HUMANA	832
O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO-AMERICANO EM UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA	838
A HERMENEUTICA JURÍDICA DA RECUPERAÇÃO EXTRAJUDICIAL DE EMPRESAS NA LEI 11.101 DE 2005	845
SUSTENTABILIDADE EMPRESARIAL: PREOCUPAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE NA GESTÃO DE UMA EMPRESA DE PLÁSTICO DO MUNICÍPIO DE PEDRAS GRANDES-SC	852
ESTUDO DA VIABILIDADE DE CRIAÇÃO DA LEI MUNICIPAL DE TOMBAMENTO HISTÓRICO NO MUNICÍPIO DE ORLEANS/SC	858

**Área temática:
Estudos e Experiências em Tecnologia e Informação**

IMPACTOS OCASIONADOS EM UMA IMPLANTAÇÃO DE SISTEMA ERP NO AMBIENTE CORPORATIVO	864
ESTADO DA ARTE DO DESENVOLVIMENTO DE BLOCOS PARA PAVIMENTAÇÃO UTILIZANDO AGREGADOS DE BORRACHA E POLIMENTO DE PORCELANATO.	871

SISTEMAS HIDRÁULICOS: ROBÔ GUINDASTE HIDRÁULICO	877
ESTUDO DA APLICAÇÃO DE SÍLICA AMORFA COMO CARGA MINERAL EM POLIPROPILENO INJETADO	883
REVESTIMENTO CERÂMICO COMO PROTEÇÃO CONTRA DESGASTE DE CUBA DE GALVANIZAÇÃO	890
UM EXPERIMENTO: A GARRAFA DE LEYDEN	897
CONTROLE DE UM SISTEMA XY COM MOTORES DE PASSO POR MEIO DO ALGORITIMO DE BRESENHAM	903
ANOMALIAS ESTRUTURAIS ENCONTRADAS NA ESTRUTURA DAS ESTACAS ESCAVADAS DA PONTE ANITA GARIBALDI – LAGUNA SC	910
EXECUÇÃO DE UMA VIGA DE CONCRETO ARMADO – AULA PRÁTICA PARA ACADEMICOS DE ENGENHARIA CIVIL	918
ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE RESÍDUOS DAS CONSTRUÇÕES CIVIS	924
ESTUDO DE UM COMPÓSITO CERÂMICA-POLÍMERO PARA A OBTENÇÃO DE TELHAS CERÂMICAS SEM A ETAPA DE QUEIMA	929
PÓRTICO DESMONTÁVEL: ERGONOMIA NO MEIO RURAL	936
EXTENSÃO COM DISPOSITIVO DR ACOPLADO E A SUA UTILIDADE NA PROTEÇÃO CONTRA CHOQUES ELÉTRICOS	943
APLICAÇÕES DE NANOPARTÍCULAS DE ÓXIDO DE MAGNÉSIO	949
ACESSIBILIDADE DAS ESCOLAS PÚBLICAS, PRIVADAS E INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE ORLEANS – SC	955
DESENVOLVIMENTO DE UMA CHAVE EXTERNA MAGNÉTICA ACOPLADA COM LUZ DE LED	963
GERADOR DE HIDROGÊNIO: COMBUSTÍVEL DO FUTURO	968
NOVO MODELO DE TRANSPORTE PARA RESÍDUOS DOMICILIAR URBANO	975
UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA DOS CONCEITOS DE PRÁTICA, COTIDIANO E NÃO COTIDIANO	981
DESENVOLVIMENTO DE UM PORTAL NA INTERNET PARA DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS E SERVIÇOS DOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS DA REGIÃO DE ORLEANS	988
DIÁLOGOS ENTRE A ROBÓTICA EDUCACIONAL E A SALA DE AULA	995
UNIBAVE OPENCODE: PROTÓTIPO DE APLICAÇÃO PARA GERAÇÃO DE QR CODE NA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE - UNIBAVE	1002
A.M.I.R.: APLICATIVO MÓVEL DE INTERATIVIDADE PARA EMISSORA DE RÁDIO	1009
APLICATIVO PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS DESTINADO A AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE	1016
SOFTWARE BASEADO NA METODOLOGIA DE CREDIT SCORING	1023
SISTEMA PARA CONTROLE DE CUSTOS E DESPESAS DE PRODUTOS COLONIAIS	1030
PROTÓTIPO DE SISTEMA PARA CONVERSÃO DE ÁUDIO EM TEXTO	1037
MINERAÇÃO DE DADOS COM SISTEMA FACILITADOR DO PROCESSO DE DESCOBERTA DE CONHECIMENTO EM BASES DE DADOS	1044

SCRUM: GERENCIAMENTO DE PROJETOS UTILIZANDO METODOLOGIAS ÁGEIS	1052
APLICAÇÃO DE REDES NEURAS PARA RECONHECIMENTO DE ESTRUTURAS DE PROTEÍNAS	1058
CADEIRA GIRATÓRIA: INSTRUMENTO DE APRENDIZADO E ENTRETENIMENTO	1066

Área temática:
Estudos e Experiências em Ciências Agroveterinárias e Ambientais

LEPTOSPIROSE CANINA: RELATO DE CASO NO SUL DE SANTA CATARINA	1072
INVENTÁRIO BOTÂNICO DAS PLANTAS INSERIDAS NO CONTEXTO HISTÓRICO/CULTURAL DO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL EM ORLEANS, SC	1078
REVITALIZAÇÃO DE NASCENTES: EVOLUÇÃO E PRESERVAÇÃO	1086
ANÁLISES FÍSICO-QUÍMICAS DA QUALIDADE DO LEITE: AVALIAÇÃO DE LEITE INSTÁVEL NÃO ÁCIDO (LINA) EM UMA PROPRIEDADE DE REBANHO LEITEIRO EM ORLEANS-SC	1092
COMUNIDADE DA FAUNA EPÍGEA EM DIFERENTES MANEJOS DO SOLO E TIPOS DE COBERTURA VERDE	1099
EFEITO DO USO DE ÁCIDOS ORGÂNICOS NO RENDIMENTO DE FRUTOS DE TOMATEIRO CULTIVADO EM ARGISSOLO NO LITORAL SUL CATARINENSE	1106
ARBORIZAÇÃO URBANA	1114
UTILIZAÇÃO DO EXTRATO DA PLANTA <i>UNCARIA TOMENTOSA</i> COMO POTENCIAL ANTIVIRAL NO VÍRUS DA MANCHA BRANCA (WSSV) EM <i>LITOPENAEUS VANNAMEI</i> CULTIVADOS	1120
DESENVOLVIMENTO DA AQUAPONIA COMO ALTERNATIVA DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS SAUDÁVEIS EM PERÍMETRO URBANO	1127
AVALIAÇÃO DOS PARÂMETROS DE COMPRIMENTO DE TILÁPIA DO NILO <i>OREOCHROMIS NILOTICUS</i> NO BERÇÁRIO INTENSIVO EM DIFERENTES DENSIDADES DE CULTIVO	1133
GESTÃO AMBIENTAL: MITIGAÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS UTILIZANDO PROCEDIMENTOS DA ISO 14001.	1141
QUALIDADE FÍSICA E FISIOLÓGICA DE SEMENTES DE AVEIA PRETA (<i>AVENA STRIGOSA</i> SHERB.) COMERCIALIZADA EM DE SANTA CATARINA	1145
QUALIDADE FÍSICA DE DIFERENTES GENÓTIPOS DE AZEVÉM-ANUAL (<i>LOLIUM MULTIFLORUM</i> LAM.) COMERCIALIZADOS NO SUL DE SANTA CATARINA	1151
VISITA DE CAMPO EM PROPRIEDADES DE REBANHO LEITEIRO NA CIDADE DE BRAÇO DO NORTE – SC E ANÁLISES DOS TEORES DE GORDURA E PROTEÍNA NO LEITE	1158
TENOSSINOVITE INFECCIOSA NO TENDÃO EXTENSOR CARPO RADIAL POR DERMATOBIOSE (<i>DERMATOBIA HOMINIS</i>) EM POTRO DA RAÇA QUARTO DE MILHA-RELATO DE CASO	1164
HABITAÇÃO RURAL E QUALIDADE DE VIDA: UM ESTUDO COM AS FAMÍLIAS BENEFICIADAS COM O PROGRAMA NACIONAL DE HABITAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE GRÃO-PARÁ – SC	1172
O IMPACTO DA SÍNDROME DA MANCHA BRANCA (WSSV) NA CARCINICULTURA NACIONAL	1179

INTOXICAÇÃO ESPONTÂNEA POR SAMAMBAIA (<i>PTERIDIUM AQUILINUM</i>) EM BOVINO	1186
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE HERBICIDAS NO CONTROLE DE PLANTAS DANINHAS E SEU IMPACTO NA PRODUTIVIDADE DO MILHO SILAGEM	1193
APLICAÇÃO DE DIFERENTES FONTES E DOSES NITROGENADAS NO DESENVOLVIMENTO E PRODUTIVIDADE DA CULTURA DO MILHO (<i>ZEA MAYS</i>)	1200
A ERA EÓLICA: INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE NA PRODUÇÃO DE ENERGIA	1208
ANÁLISE DO VOLUME DE ÁGUA PERCOLADA EM DIFERENTES TIPOS DE COBERTURA SECA COMO CAMADA IMPERMEABILIZANTE PARA REJEITOS DE CARVÃO MINERAL	1215
HEMIVÉRTEBRA EM FELINO: RELATO DE CASO	1223
APROVEITAMENTO DE ESTERCO BOVINO COMO FONTE DE ENERGIA EM PEQUENAS PROPRIEDADES RURAIS	1229
MONITORAMENTO DE ANIMAIS SILVESTRES ATROPELADOS NO ENTORNO DO UNIBAVE	1236
EFEITO DA ELIMINAÇÃO DO TECIDO DOENTE COMO BASE NA APLICAÇÃO DA PRÁTICA DA CIRURGIA FOLIAR NO MANEJO DO MAL DE SIGATOKA AMARELA DA BANANEIRA	1243
EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE URBANA: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL	1251
ACIDENTE BOTRÓPICO EM CANINO: RELATO DE CASO E ACHADOS PATOLÓGICOS	1259
ASPECTOS CLÍNICOS E FISIOPATOLÓGICOS PROVOCADOS PELAS ADERÊNCIAS INTRAPERITONEAIS EM CADELAS SUBMETIDAS À OVARIOSALPINGOHISTERECTOMIA: RELATO DE CASO	1267
MATAS CILIARES E A SUA IMPORTÂNCIA	1272
PRÁTICA DE ANÁLISE: ASPECTOS MORFOFISIOLÓGICOS DE PLANTAS DE <i>CALENDULA OFFICINALIS L.</i> (ASTERACEAE) EM FUNÇÃO DE DIFERENTES NÍVEIS DE SOMBREAMENTO	1278
AVALIAÇÃO DE ÁREAS SUSCETÍVEIS A ALAGAMENTOS E DESLIZAMENTOS NA BACIA DO RIO URUSSANGA	1283
BACIA HIDROGRÁFICA: DE MONTANTE À JUSANTE, UM ENCONTRO DAS CIÊNCIAS COM A INTERDISCIPLINARIDADE	1289
CAÇA DE ANIMAIS SELVAGENS: PROBLEMA OU SOLUÇÃO? COMPARATIVO ENTRE O BRASIL E A ÁFRICA DO SUL	1296
IDENTIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES VIÁVEIS PARA SUBSTITUIÇÃO DA FUMICULTURA NA COMUNIDADE BOM RETIRO, NO MUNICÍPIO DE SÃO LUDGERO	1303
RIO BELO: AVALIAÇÃO DOS PARÂMETROS BÁSICOS DE QUALIDADE DA ÁGUA	1308
MICROBACIA DO RIO SÃO MIGUEL: ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS MARGINAIS AO MANANCIAL DE ÁGUA QUE ABASTECE A POPULAÇÃO DA CIDADE DE GRAVATAL (SC)	1314

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

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas Ação Educativa

**Evandro Luiz Martignago¹; Richard da Silva²; Vanilda Maria Antunes Berti¹;
Anderson Volpato Alves¹; Deise Coan¹; Adriana Zomer Moraes¹; Rafaela
Veronez Dalazen Monteguti¹**

1.Unibave; 2. Unibave/Censupeg;

Resumo

Uma preocupação sempre presente na área Educacional é a da compreensão do processo de aprendizagem do aluno, nomeadamente em contexto formal de ensino. Nessa linha, o ensino recorre a essa área de conhecimento para fundamentar teoricamente concepções sobre a aprendizagem significativa. Neste artigo, apresenta-se o contributo de diversos autores que fundamentam sobre o processo de ensino/aprendizagem, especificando a influência de algumas delas nas perspectivas de ensino que foram evolutivamente assumidas. Desse modo, inicia-se exposição referencial, mostrando abordagens de ensino, referindo teorias cognitivo-construtivistas, que deram lugar a perspectivas de ensino voltadas para o papel do aluno, como sujeito ativo na construção do conhecimento, e para o reconhecimento do valor meramente instrumental dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Ação Educativa. Ensino.

Introdução

Para Moreira (2001, p.20) “a *assimilação de conceitos* é, caracteristicamente, aquela pela qual as crianças mais velhas, bem como os adultos, adquirem novos conceitos pela recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses atributos com ideias relevantes já estabelecidas em sua estrutura cognitiva”. É próximo da adolescência que os conceitos não espontâneos, manifestados através de significado categórico generalizado, passam a predominar, em indivíduos que passam por processo de escolarização. “O aspecto mais significativo do processo de assimilação de conceitos em outras palavras envolve a relação de modo ‘substantivo’ e ‘não arbitrário’, de ideias relevantes estabelecidas na estrutura cognitiva do aprendiz”, com o conteúdo potencialmente significativo, implícito na definição dos

termos ou das “pistas” contextuais. O surgimento fenomenológico do novo significado genérico na aprendizagem é um produto dessas interações e reflete o conteúdo real dos atributos criteriais de novo conceito e das “ideias-âncora”, às quais se relacionam; e o tipo de relação estabelecida entre eles (derivada, elaborada, qualificada ou superordenada).

O construtivismo aceita que o aprender não é apenas uma construção individual, mas valoriza o sujeito dentro do aprender. Enfatiza que a aprendizagem não ocorre apenas no social, ainda que, a linguagem e a cultura tem um peso significativo. Faz a utilização dos resultados de trabalhos, dos teóricos da linha piagetina quanto vygostskyana, que nessa situação assumem uma posição central no que diz respeito às mudanças conceitual pelo estabelecimento de conflitos cognitivos, mais facilmente trabalhos na interação do indivíduo como o grupo.

De acordo com Moreira (2001, p.21-22) Ausubel, recomenda a utilização de *organizadores prévios* “são materiais introdutórios que são apresentados antes da própria matéria a ser aprendido”, que tem como essência proporcionar amparo para a nova aprendizagem, “sendo que sua principal função é a superação do limite entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada”. Quando esses materiais são completamente não familiar, “um organizador explicativo é usado para prover subsunçores relevantes aproximados”. Esses subsunçores irão permitir uma sustentação de uma relação superordenada “com o novo material, fornecendo, em primeiro lugar, uma ancoragem ideacional em termos do que já é familiar ao aprendiz”. Ausubel (apud MOREIRA, 2001) em uma de suas estratégias para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva com o propósito de facilitar a aprendizagem significativa, propôs a utilização de organizadores prévios.

Para Ausubel (apud MOREIRA, 2001), a principal função do organizador prévio é a de servir com uma ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, de modo que, o material possa ser aprendido de forma significativa. Dessa forma, a principal função dos organizadores acaba sendo de superar o limite entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele necessita saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada.

É importante que o professor tenha presente na organização de seu processo didático, sua principal vantagem é proporcionar ao aluno o aproveitamento das características de um subsunçor, conforme definição de Moreira (2001):

Identificar o conteúdo relevante na estrutura cognitiva e explicar a relevância desse conteúdo para a aprendizagem do novo material; b) dar uma visão geral do material em um nível mais alto de abstração, salientando as relações importantes; c) prover elementos organizacionais inclusivos, que levem em consideração mais eficientemente e ponham em melhor destaque o conteúdo específico do novo material (MOREIRA, 2001, p.22).

As apresentações dos organizadores no início das tarefas de aprendizagem se mostram mais eficientes, do que quando introduzidos simultaneamente com o material a ser aprendido, pois dessa forma suas propriedades integrativas ficam salientadas. De forma a obter uma maior utilização, é de fundamental importância que sejam formulados em termos familiares ao aluno, com o intuito que possam ser aprendidos, e devem possuir boa organização no material de aprendizagem com vistas a terem valor de ordem pedagógica.

Procedimentos Metodológicos

Com este artigo pretende-se listar um conjunto de perspectivas de análise e definição de processos de ensino-aprendizagem, sobretudo quando este processo ocorre nos contextos formais escolares. Não se pretende ser exaustivo e profundo no conjunto de tais perspectivas, no entanto, salientar algumas implicações práticas e assumir as vantagens de uma abordagem que reconhece o aluno como tendo um papel ativo e central nas aprendizagens, entendidas como co-construções progressivas de conhecimento e destrezas. As teorias de aprendizagem e o ensino-aprendizagem das ciências.

Discussão e Resultados

Os mapas conceituais: uma técnica para aprendizagem significativa

O propósito dos mapas conceituais é representar relações significativas entre conceitos da forma de proposições. “Uma *proposição* é constituída de dois ou mais *termos conceituais* e sua união se dá por palavras para formar uma *unidade semântica*” (NOVAK; GOWIN, apud MINGUET, 1999).

Dirigem a atenção do aluno e do professor sobre o reduzido número de ideias importantes nas quais devem concentrar-se em qualquer tarefa específica de aprendizagem e proporcionam, à semelhança de um “mapa de estradas”, um resumo esquemático do que se tem aprendido. Devem ser hierárquicos, quer dizer, os conceitos mais gerais devem situar-se na parte superior, e os conceitos mais específicos e menos inclusivos na parte inferior. (MINGUET,1999, p.129).

A essência de sua utilização como instrumento proporciona a descoberta das concepções equivocadas ou interpretações não aceitas, de um conceito, ilustradas por uma frase que se inclui no conceito. De certa forma também podem ser considerados instrumentos de grande utilidade no tocante à negociação de significados. Isso nos permite dizer que os alunos sempre trazem alguma situação deles mesmos à negociação; “não são considerados como uma tábula rasa ou um recipiente vazio o qual o professor deve preencher” (MINGUETE, 1999, p.130).

Para Minguete (1999, p.130) ao considerar que, para que se possa conseguir uma aprendizagem significativa por meio da utilização dos mapas conceituais, pensa-se sobre a necessidade de quatro conjuntos de atividades que proponham ajudar de maneira a explicar como se vê a natureza, como se concebem os conceitos, como se transmite o conhecimento e como se evitam os problemas.

De acordo com Novack (apud ONTORIA et al, 2005), os mapas conceituais expõem as estruturas proposicionais do indivíduo e podem ser empregados, portanto, para verificar as relações equivocadas ou para mostrar as quais são os conceitos relevantes que não estão presentes..

Como exemplo de mapa conceitual, apresento um elaborado por um autor sobre o “o ciclo da água” tomado de Novak e Gowin, 1988 (página 34; figura 2.1): apud Minguete (1999, p.131).

Figura 1 - Mapa conceitual



Fonte: Novak e Gowin (1988).

Nas palavras de Novak (apud ONTORIA et al, 2005) um bom mapa conceitual é conciso e exhibe as relações entre os principais conceitos de modo simples e atraente, aproveitando a notável capacidade humana à representação visual.

A aprendizagem significativa é caracterizada como sendo um processo contínuo, que por intermédio de aquisições de novas relações proposicionais, onde os conceitos têm seu significado ampliado, e, neste sentido “os mapas conceituais constituem um método para mostrar, tanto ao professor quanto ao aluno, que aconteceu uma autêntica reorganização cognitiva”, pois proporcionam o indicador com certa precisão o grau de diferenciação dos conceitos que possui a pessoa (NOVAK apud ONTORIA et al, 2005, p.50), ou seja a reestruturação mental que realizou.

Depresbiteris (2012) define que a essência do desenvolvimento dos mapas conceituais é a promoção da aprendizagem significativa. Ao ser realizado uma análise do currículo sob a ótica da abordagem ausebeliana em termos de significados, implicam:

- 1) identificar a estrutura de significados do contexto em que se insere a matéria de ensino;
- 2) identificar os subsunçores (significados) necessários para aprendizagem significativa da matéria de ensino;
- 3) identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz;
- 4) organizar sequencialmente o conteúdo e selecionar

materiais curriculares, usando as ideias de diferenciação progressiva e reconciliação e integração (DEPRESBITERIS, 2012, p. 100).

Para Ontoria et al (2005, p.51), o mapa conceitual só poderá ser considerado um constructo quando se fizer incorporado à estrutura cognitiva do indivíduo e, “ se transforme, então, em mapa cognitivo. ”

Da leitura dos pesquisadores supracitados, é notório que, de certo modo, todos fazem indicação ao uso do mapa conceitual como recurso didático, uma vez que o mesmo pode ser utilizado com diversas finalidades. Esta flexibilidade é demonstrada através do uso dos mapas conceituais em diferentes estratégias e disciplinas.

Diversas estratégias de aplicação dos mapas conceituais podem ser desenvolvidas. Fazendo a utilização dos conhecimentos adquiridos durante a revisão bibliográfica efetuada, e também a partir de nossa experiência como educadores, no exercício do ofício em cursos técnicos profissionalizantes como também no ensino superior, descrever-se-á:

...algumas formas de utilização dos mapas conceituais através de pequenas estratégias, que podem ser utilizadas durante a prática pedagógica que prescindem da utilização de computadores e/ou softwares para sua realização, bastando para tal, lápis e papel. (MAFFRA, 2010, p.44).

A utilização de mapas conceituais como estratégia de aprendizagem pode ser considerado uma ferramenta de fundamental importância de acordo com:

Parece claro que as teorias psicológicas da aprendizagem orientam-se cada vez mais para a análise da interação entre os materiais de aprendizagem e os processos psicológicos mediante os quais são processados pelo sujeito. Paralelamente, os professores vão descobrindo que seu trabalho não deve ser dirigido apenas para proporcionar conhecimentos e assegurar certos produtos ou resultados da aprendizagem (...) mas deve fomentar também os processos mediante os quais esses produtos podem ser alcançados (ou seja, as estratégias de aprendizagem) (POZO, apud ONTORIA et al 2005, p.52)

Considerações Finais

A análise efetuada às abordagens permite constatar que, embora de forma dissimulada, prestam-se algumas tendências *behavioristas* em perspectivas de ensino/aprendizagem atuais. O condicionamento operante de skinneriano proliferou a nível educacional nos anos trinta e estendeu-se aos sistemas de instrução programada. Ao nível do ensino, tais abordagens teóricas serviram de suporte a uma pedagogia transmissiva, memorística, baseada no reforço e com o intuito de obter

comportamentos desejáveis (CACHAPUZ & COLS., 2000). Sendo o reforço responsável pelo fortalecimento da resposta, aumentando a probabilidade desta ocorrer, desencadeou, na sala de aula, prêmios e castigos com o intuito de promover o controle dos alunos e mudanças comportamentais significativas. A teoria do condicionamento realça o 'saber fazer', o comportamento exterior, observável e susceptível de ser medido (TAVARES, 2007). Com o comportamentalismo, os exercícios de repetição, o ensino programado e as demonstrações de atividades a imitar fielmente, foram técnicas de ensino bastante difundidas na sala de aula.

Até ao apogeu educacional das correntes cognitivo-construtivistas da aprendizagem, vários autores mantiveram vivo o behaviorismo, por meio da apresentação de projetos mistos que, embora marcadamente voltados para o processamento da informação, continuavam a refletir uma influência comportamentalista, conforme Pozo (1989). Para este autor, as teorias de Bandura (1977) e de Gagné (1975), por exemplo, não marcaram uma clara distinção entre o aluno passivo, e memorizador de conteúdos, e o aluno ativo, capaz de reestruturar a informação.

As concepções construtivistas tiveram forte impacto ao nível do ensino, nomeadamente a noção de que as pré-concepções orientam e determinam a compreensão dos alunos. Torna-se então necessário promover a mudança conceptual, sendo a partir da concorrência entre construtos pessoais e construtos científicos que o indivíduo (re)constrói o seu conhecimento acerca dos fenômenos científicos, como afirma Ausubel (1980) não consta nas referências. Porém, apoiar e estimular esse processo de reconstrução de conhecimento do aluno não se afigura tarefa fácil para o professor. Sobretudo, estão em causa metodologias e estratégias que conduzam a uma aprendizagem ativa e com significado pessoal para os alunos.

Finalmente, o aluno assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Cabe-lhe um papel ativo de construção de conhecimento e, para isso, importa que o professor conheça esse aluno e a fase de desenvolvimento em que se encontra. Em segundo lugar, "aprender" deixa de ser, sobretudo, informar-se e passa a ser "conhecer". Essa ideia torna o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, mais assente na descoberta e resolução de problemas, na construção e desconstrução de significados pessoais. Assim, apostam-se cada vez mais na

convergência e diversidade de metodologias de ensino, no papel instrumental dos conteúdos curriculares e na ação do “outro” nas nossas próprias aprendizagens.

Referências

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Editora Plátano, 2000. 218 p.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional.** Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

DEPRESBITERIS, L. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac, 2012.

GAGNÉ, R. M. (1975). **Essentials of learning for instruction.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

MAFFRA, Stella Maria. **O uso dos mapas conceituais como recurso didático pedagógico facilitador do processo de ensino aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Pós-Graduação Lato Sensu. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo. EPU, 1986

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** Ed. Centauro. São Paulo, 2001.

MINGUET, P. A. **A construção do conhecimento na educação.** ARTMES. Porto Alegre 1998.

NOVAK, J. D. **A aprender, criar e utilizar o conhecimento.** Lisboa: Plátano Ed.Técnicas. 2000.

ONTORIA PEÑA, A. *et al.* **Mapas conceituais: uma técnica para aprender.** São Paulo: Loyola, 2005. 238 p.

POZO, J. I.. **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Madrid: Morata, 1989.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição.** v.12, p.72-85, 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: set. 2014.

Dados para contato:

Autor: Evandro Luiz Martignago

E-mail: emartignago@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO FINANCEIRA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

**Mario Sérgio Bortolatto¹; Pedro Cechinel Junior¹; Anderson Volpato Alves¹;
Berto Warmeling¹; Josué Alberton¹; Morgana Nuernberg Sartor¹; Lucas Crotti
Zanini¹; Solange Vandresen¹; Reginaldo Tassi¹; Alessandro Cruzetta¹.**

1. Centro Universitário Barriga Verde

Resumo

A educação financeira tem papel fundamental na educação das crianças, permitindo o desenvolvimento de habilidades e de senso crítico para a tomada de decisões, que influenciam no futuro de cada indivíduo. Educar financeiramente o ser humano, e principalmente na fase da infância e adolescência, é responsabilidade da escola e também da família. Com o desenvolvimento deste projeto foi possível perceber a grande dificuldade no trato do dinheiro pelas crianças. Identificado nas aulas a grande dificuldade de interpretação das informações seja na leitura e também nas questões básicas das operações matemática básica.

Palavras-chave: Inclusão social. Finanças pessoais. Crianças e Adolescentes.

Introdução

Em meio às facilidades de acesso às fontes de capitais de terceiros disponíveis no mercado (cartões de créditos, cheques especiais, pequenos financiamentos etc.) o chamado dinheiro virtual é cada vez mais utilizado como uma complementaridade da renda pessoal e extensão do salário.

O planejamento dos gastos não é rotina, assim comprometendo a renda com o pagamento de juros e multas e favorecendo o caos financeiro das famílias brasileiras.

Dados do Banco Central evidenciam que o ano de 2011 foi marcado pelo alto crescimento da inadimplência brasileira, principalmente nas operações de pessoas físicas em operações com cartões de crédito (MARTELLO, 2012).

Educação financeira sempre foi importante aos consumidores, para auxiliá-los a orçar e gerir a sua renda, a poupar e investir, e a evitar que se tornem vítimas de fraudes. No entanto, sua crescente relevância nos últimos anos vem ocorrendo em decorrência do

desenvolvimento dos mercados financeiros, e das mudanças demográficas, econômicas e políticas. (OCDE, 2004, p.223)

Aprimorar a relação do indivíduo com o dinheiro, influencia no seu bem-estar, e o entendimento das relações determina uma grande gama de conquistas no campo material como também na convivência social (VENTURA, 2007).

A educação financeira pode ser definida como a habilidade que os indivíduos apresentam de fazer escolhas adequadas ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida (HILL, 2009).

O ciclo de vida normal relacionado com vida financeira demonstra que entre os 20 e 60 anos é a faixa que normalmente a pessoa possui renda superior aos gastos, com pico por volta de quarenta e dois anos (BUENO, 2010). Entretanto, o que se constata é que o grau de endividamento está aumentando, consideravelmente.

Conforme ROCHA (2013), “quando o indivíduo tem as finanças em ordem, ele toma decisões e enfrenta melhor as adversidades. E isso ajuda não só na vida financeira, mas também nos aspectos familiares”. Neste sentido, ensinar a criança a lidar com o dinheiro é prepara-la para uma vida adulta e os desafios de administrar seu salário, sua empresa, seus investimentos.

As situações que envolvem dinheiro e criança estão ligadas antes mesmo do seu nascimento, portanto é essencial identificar as dificuldades deste relacionamento o mais breve possível para contribuir na formação de uma nova sociedade consciente que as decisões tomadas relacionadas ao dinheiro podem influenciar toda a vida de uma pessoa.

Portanto, nada mais adequado para vivenciar o relacionamento da criança com o dinheiro do que desenvolver aulas que estão em um contexto altamente influenciável negativamente pelas mazelas da sociedade.

Educação financeira

O termo financeira, segundo Jacob et al. (apud LUCCHI et al., 2006, p. 04), aplica-se às atividades relacionadas ao dinheiro na vida cotidiana das pessoas, como controlar o orçamento, utilização de cartões de crédito, cheques e decisão de investimento. O termo educação, na área de finanças, para o mesmo autor, significa o conhecimento dos termos financeiros de mercado, habilidade com a matemática financeira para interpretar dados financeiros e efetuar decisões sábias quanto ao uso

do dinheiro, como também abrange o conhecimento de direitos, normas sociais e experiências práticas.

De forma mais objetiva, Lelis (2006) e Medeiros (2003) afirmam que a educação financeira é um tema no qual se discute a importância do dinheiro, como administrá-lo, como ganhar, gastar, poupar e consumi-lo de forma consciente.

A importância da educação financeira na infância

O estímulo ao consumo é constante, e a tomada de decisão do consumidor é influenciada externamente e internamente. Segundo Silva (1995), tal influência se manifesta principalmente através de propagandas de marketing que constituem uma tentativa direta do produtor ou vendedor de alcançar, informar ou persuadir os consumidores para compra de bens e serviços.

O marketing pode influenciar na aquisição desnecessária de bens e serviços e gerar complicações financeiras e tem na criança um alvo fácil. Aristóteles (apud D'AQUINO, 2008, p. 135), salienta que “Não será pequena a diferença, então, se formamos nossos hábitos de uma maneira ou de outra desde a nossa infância; ao contrário, ela será muito grande, ou melhor, ela será decisiva.” Nesse sentido, hábitos obtidos na infância são essenciais para toda nossa vida.

De acordo com Durkheim apud Rodrigues (2004), o indivíduo está sempre se ajustando aos novos ambientes sociais, por isso, se ele estiver incerto dos valores transmitidos pela família, passa a almejar um estilo de vida mais caro ao habitual, e assim, pode se tornar incapaz de arcar com suas despesas. Segundo Venilha (2011):

Como educadora, tenho a satisfação de afirmar que o sucesso financeiro de seu filho (a) virá do conhecimento. O sucesso a qual me refiro está relacionado ao uso consciente do recurso “dinheiro” e suas implicações/consequências. A aprendizagem é o caminho mais eficaz para que seu pequeno se transforme em um adulto capaz de lidar com o dinheiro de uma forma inteligente.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho utilizou-se de pesquisa exploratória, realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento da análise de estudo de caso. Nesse contexto analisou-se, com a participação voluntária de um grupo de dez crianças com idade entre nove e dez anos, que em nenhum momento da vida receberam formalmente qualquer educação financeira na infância ou em qualquer fase da vida por conta de projeto na escola ou desenvolvida por terceiros.

Para Marconi e Lakatos:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado para ajudar na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI E LAKATOS, 2012, p. 86).

A pesquisa foi desenvolvida num período de 6 meses (Julho a Dezembro de 2014) do mesmo ano, período no qual as aulas foram sendo desenvolvidas com as crianças.

Resultados e discussões

O primeiro encontro foi realizado com os pais, a fim de esclarecer a proposta, metodologia de desenvolvimento e estabelecer as metas do projeto. Todos os pais participantes deste primeiro encontro afirmaram que iriam incentivar seus filhos a participar de todas as atividades.

No desenvolvimento da proposta as crianças, em um primeiro momento, foram questionadas sobre onde eles gastavam o dinheiro que seus pais lhes davam, demonstrando através de atividade de desenhos as respostas mais comuns foram na compra de chocolates, balas, sorvete. Entretanto somente um dos participantes relatou que guardava o dinheiro em um “cofrinho” e que posteriormente o dinheiro acumulado seria depositado na sua caderneta de poupança.

Neste momento pode ser identificado que a renda dos pais proporcionava a seus filhos um mínimo de renda “mesada”, entretanto sem orientação de com o trato com o dinheiro. A família que deveria ser exemplo para a criança especialmente numa faixa etária que estão sendo construídos conceitos de relacionamento com o meio externo fica a mercê de veículos de comunicação que direcionam a criança ao consumismo.

No intuito de ter um veículo orientador para as atividades foram disponibilizadas apostilas de educação financeira, formatadas para a faixa etária em questão. Entretanto, se demonstrou ineficaz em grande parte do conteúdo pela grande dificuldade da criança na leitura e entendimento de questões relacionadas às operações básicas de matemática.

Atividade proposta às crianças de anotar em uma caderneta disponibilizada pelo projeto, tudo que eles compravam para posterior verificação também se

demonstrou ineficaz, pois a dificuldade das crianças em escrever palavras simples como sorvete, chocolate, eram nítidas. Este fato tem relação com a dificuldade na leitura de textos simples, os quais foram trabalhados na apostila de apoio.

Os encontros seguintes durante todo o semestre as dificuldades foram imensas para realizar qualquer atividade que necessitasse de um pouco de concentração das crianças. A falta de respeito para com os colegas também fora um fato que chamou a atenção, brigas frequentes por posse de materiais, discriminação e insultos a todo momento.

Considerações finais

As atividades de educação financeira reforçam a necessidade de desconstrução do modelo de gastos da família tradicional para um centrado nas possibilidades do desenvolvimento infantil. Os relatos e as atividades indicam que o nível de educação financeira das crianças é muito ruim, reflexo do modelo familiar. O nível de compreensão de matemática e língua portuguesa é um grande entrave para o desenvolvimento de projetos complementares a educação nas escolas.

O desenvolvimento do pensar crítico e reflexivo não está presente no grupo de crianças, proporcionado que mazelas relacionadas ao dinheiro possam se propagar facilmente.

Evidenciou-se como lacuna na construção do conhecimento frente à temática abordada, o reduzido número de produções científicas no cenário nacional que colocaram em prática o descrito pelos autores a fim de evidenciar as dificuldades encontradas nas várias realidades brasileiras.

Referências

BUENO, L. L. B. **A educação financeira e o processo de desenvolvimento econômico do País**. Universidade de Taubaté, 2010.

D'AQUINO, C. **Educação financeira: como educar seu filho**. Rio de Janeiro 2008.

HILL, N. **Quem pensa enriquece**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009.

LELIS, M. G. **Educação financeira e empreendedorismo**. Centro de Produções. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/educacao-financeira-e-empreendedorismo-para-criancas>>. Acesso em jan. 2015.

LUCCI, C. R.; ZERRENNER, S. A.; VERRONE, M. A. G.; SANTOS, S. C. A influência da Educação Financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. In: **IX SEMEAD, 2006**. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/266.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório**. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTELLO, A. **Inadimplência do cartão de crédito é três vezes maior que a média, diz BC**. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2012/02/inadimplencia-do-cartao-de-credito-e-tres-vezes-maior-que-media-diz-bc.html>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

MEDEIROS, C. D. L. G. **Educação financeira: o complemento indispensável ao empreendedorismo**. Departamento de Sistemas e Computação, do Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal de Campina Grande, 2003.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **OECD's Financial Education Project**. Assessoria de Comunicação Social, 2004. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: mar. 2006.

ROCHA, Ricardo Humberto. **A educação financeira pode ser uma caminhada muito agradável, além de muito útil**. Mai. 2013. Disponível em: <<http://www.meubolsoemdia.com.br/financaspessoais/colunistas/post/ricardohumberto-rocha/2013/05/29/a-educa%C3%A7%C3%A3o-financeira-pode-ser-uma-caminhada-muito-agrad%C3%A1vel-al%C3%A9m-de-muito-%C3%BAtil>>. Acesso em 20 mar. 2014.

RODRIGUES, D. D. O. **O uso de cartões de crédito por estudantes de graduação da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, 2004. Monografia, Universidade Federal de Viçosa, 2004. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/9semead/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/266.pdf> Acesso em: nov. 2014.

SILVA, N. M. D. **Subsídios para o estudo da educação do consumidor**. Viçosa: Editora UFV, 1995.

VILHENA, Bernadette. **O sucesso financeiro dos seus filhos virá do conhecimento**. 2011. Disponível em: <<http://dinheirama.com/blog/2011/09/27/o-sucesso-financeiro-de-seus-filhos-vira-do-conhecimento>>. Acesso em 04 mai. 2015.

VENTURA M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. SOCERJ. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf> - Acesso em 29 jan. 2015.

Dados para contato:

Autor: Mário Sérgio Bortolatto

E-mail: mariobortolatto@hotmail.com

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

**Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Prática pedagógica em Educação Física**

Maurício Abel Coral¹

1.Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo

O objetivo desse artigo é debater as possibilidades que se apresentam na atualidade para o trato com o ensino escolar da Educação Física, a partir dos fundamentos teóricos de uma proposta de ensino desenvolvimental. Para tanto, apresentamos algumas discussões sobre essa proposta pedagógica, aproximando-as com os debates específicos da área da Educação Física. Como procedimento metodológico optamos pela pesquisa indireta, bibliográfica e documental. Averiguamos a necessidade de avançarmos nos estudos sobre a cultura corporal, sobre a elaboração e a aplicação de conteúdos para uma organização do ensino que leve os alunos a desenvolverem-se por meio da atividade de estudo.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino desenvolvimental. Atividade de estudo.

Introdução

A produção de conhecimento na área da Educação Física possui, na atualidade, uma tendência de se efetivar sobre bases epistemológicas empírico-idealistas (AVILA, 2008). Esse fato carrega consigo certa fragilidade e insuficiência teóricas na sustentação desses conhecimentos produzidos, quando confrontados com a realidade. Em decorrência disso, os conteúdos oriundos dessas bases, que são acessados por nós, professores de Educação Física, e nos permitem a organizar os conhecimentos a serem transmitidos aos nossos alunos, são, também, bastante frágeis e pouco concretos. Esses conteúdos pautados por uma visão empírica de conhecimento acabam possibilitando apenas a apropriação dos elementos externos dos objetos ou fenômenos, dados de maneira imediata, ou seja, limitando o desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes ao nível das relações empíricas.

Contrários a isso, pesquisadores da teoria histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Davíдов, defendem que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores precisa acontecer por meio da apropriação de conhecimentos teóricos, buscando da máxima humanização dos indivíduos. Diante disso, esses autores desenvolveram estudos que culminaram na proposta pedagógica soviética conhecida como ensino desenvolvimental.

Assim, buscamos nesse artigo realizar alguns debates com o intuito de explicar mais sobre o ensino desenvolvimental; e sobre a atividade de estudo como eixo central do ensino desenvolvimental e articulador entre essa proposta de ensino e os conteúdos específicos da Educação Física. Esses debates nos deram alguns indicativos para alcançarmos o objetivo dessa pesquisa, qual seja: verificar as possibilidades de, na atualidade, trabalharmos com o ensino escolar da Educação Física, a partir dos fundamentos teóricos da proposta de ensino desenvolvimental.

Procedimentos Metodológicos

Para alcançarmos com sucesso as discussões e o objetivo a que nos propomos nesse artigo, realizamos estudos no formato de pesquisa indireta, bibliográfica e documental, nos quais o percurso metodológico indicado pela análise de conteúdo proposto por Bardin (2004) foi o orientador de nossa análise. Entretanto, não nos propusemos a realizar uma análise de conjuntura, mas unicamente nos orientamos pelo seu procedimento prático.

Nessa primeira parte da produção apresentamos uma breve introdução contendo a justificativa, o objetivo e a metodologia desse trabalho, itens que julgamos necessários à melhor compreensão do artigo.

Na sequência trataremos alguns debates atuais em torno das temáticas supracitadas, finalizando com as conclusões alcançadas até o presente momento.

Resultados e Discussão

Os autores da perspectiva do ensino desenvolvimental afirmam que o papel da escola é criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver o pensamento teórico nos alunos, pois não haveriam condições para isso fora do ambiente escolar. A escola tem como compromisso o desenvolvimento das funções

psíquicas superiores nos alunos, que os tornam mais humanos, que potencializam sua formação humana (LONGAREZI; PUENTES, 2013).

Na teoria histórico-cultural soviética, fundada por Vigotski e desenvolvida por outros pesquisadores, destacamos Davídov como um dos seus mais notáveis pesquisadores em psicologia pedagógica e aquele que se dedicou diretamente à constituição de uma proposta de ensino para a educação escolar. Davídov considerava insuficiente o ensino escolar pautado na transmissão de conhecimentos oriundos de fatos isolados e passou mais de duas décadas de sua vida dedicando-se à pesquisa e à formulação de uma teoria de ensino-aprendizagem que proporcionasse às escolas condições de ensinar os alunos de maneira a “orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos. Ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 315). O ensino desenvolvimental estrutura-se sobre uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos da teoria histórico-cultural em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos, ou seja, é a aplicação pedagógica da teoria histórico-cultural.

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos está fortemente ligado aos significados das palavras, e relacionado com o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da distinção – fatores diretamente relacionados com o pensamento teórico e largamente empregados na instrução escolar. A colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p. 61).

Muitas das teses em que se baseou Davídov, principal pesquisador e formulador da proposta de ensino desenvolvimental, estão na teoria histórico-cultural de Vigotski. Para Davídov (1988), a questão mais central da psicologia pedagógica é a relação entre educação e desenvolvimento, explicada pela lei geral da gênese das funções psíquicas da criança no convívio com os adultos e com os colegas no processo de ensino e de aprendizagem na escola. Davídov (1988) menciona a conhecida tese de Vigotski, de que o aspecto essencial do aprendizado é que ele faz surgir, estimula e ativa na criança processos internos de desenvolvimento. Condição indispensável para esses processos são as relações e colaborações entre a criança

e os outros que a rodeiam, que se prolongam no curso do desenvolvimento e convertem-se em aquisições internas da própria criança.

Outra tese de Vigotski incorporada por Davídov é a de que o aprendizado não é, em si mesmo, desenvolvimento, mas, se organizado corretamente, ativa processos de desenvolvimento mental da criança que seriam impossíveis fora do processo de aprendizado. Como Vigotski, Davídov também compreende o aprendizado como intrinsecamente necessário e universal ao desenvolvimento das características humanas que não são dadas pela natureza biológica, mas formadas historicamente. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). No ensino que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos, ou seja, no ensino desenvolvimental, seu fundamento é encontrado em uma psicologia que entende que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana – sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade de geração a geração. Se trata de uma educação voltada ao desenvolvimento omnilateral do homem e à formação de um “novo homem”, não em termos genético-moleculares, mas sociais, econômicos, históricos e culturais.

A partir do que foi exposto, podemos destacar a importância de uma correta organização da atividade de estudo, tendo em vista o desenvolvimento da personalidade e das funções psíquicas superiores nos alunos. Tomando a proposta pedagógica desenvolvimental para o ensino da Educação Física, percebemos a necessidade de promovermos o debate teórico acerca dessa proposta, em virtude das poucas e iniciais discussões e publicações disponíveis para o conhecimento dos professores e da urgência que essa temática apresenta no atual contexto, se pretendemos a defesa de um ensino de qualidade para os filhos dos trabalhadores que estão nas escolas públicas.

Uma interessante contribuição que encontramos durante nossas pesquisas foi a indicada por Nascimento (2014) em sua tese de doutorado, na qual a autora defende que os objetos de ensino da Educação Física devem ser elaborados a partir da explicação e sistematização das dimensões genéricas que constituem as atividades da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O objetivo de sua pesquisa foi, a partir dos princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, elaborar uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo

histórico de desenvolvimento das atividades corporais. Isso permitiu-lhe investigar as condições necessárias para o surgimento das atividades da cultura corporal (sua gênese), bem como as relações essenciais que as constituem (sua estrutura).

Dentre as principais sínteses possibilitadas pela sua pesquisa, Nascimento (2014) aponta a elaboração daquilo que chamou de relações essenciais da cultura corporal. São elas: a criação de uma imagem artística com as ações corporais, o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal. Segundo a autora, essas relações, sistematizadas em seus aspectos gerais, constituem-se nos objetos de ensino da Educação Física, passando a ser o principal critério pedagógico para a determinação dos conteúdos e modos de organização do ensino dessa disciplina em uma perspectiva histórica e cultural da formação humana.

Nascimento (2014) defende que a Educação Física deva ensinar essas relações gerais e essenciais, que se manifestam nas muitas e diferentes formas das atividades da cultura corporal e que expressam modos de ação e capacidades humano-genéricas desenvolvidas pela prática social. Para a autora, essa conceituação da Educação Física permite que a mesma contribua para concretizar o objetivo geral do trabalho educativo escolar a partir da especificidade de suas atividades: a formação do pensamento teórico dos estudantes e professores.

Percebemos um desenvolvimento teórico inédito dos objetos de ensino da Educação Física, quando Nascimento (2014) afirma que esse é um meio necessário para a explicitação dos critérios e das condições a partir dos quais podem ser determinados os conteúdos a serem ensinados e as tarefas de estudo a serem elaboradas numa perspectiva desenvolvimental.

Os objetos de ensino da Educação Física de que trata Nascimento representam relações sociais particulares da esfera das ações corporais, objetivadas pela prática social nos objetos das atividades da cultura corporal. Tais objetos materializam determinadas capacidades humano-genéricas que precisam ser identificadas e sistematizadas como um meio de as explicitarmos intencionalmente na prática pedagógica. Portanto, as relações essenciais-gerais do contexto particular das atividades da cultura corporal servem como núcleo para a organização do ensino por meio de tarefas de estudo. De acordo com Nascimento (2014, p. 283), o principal valor da sua elaboração teórica encontra-se

[...] na possibilidade que ela nos dá de “sairmos” dessa imediatez em nossas relações com as práticas corporais e de nos colocarmos em

um permanente movimento para pensarmos os objetos de ensino da Educação Física como possibilidades de expressão e materialização da formação humano-genérica dos sujeitos.

De outra forma, poderíamos dizer que a contribuição da produção teórica de Nascimento está, primordialmente, relacionada a nos levar a pensar a Educação Física teoricamente, superando as barreiras empíricas que tão fortemente se apresentam nas práticas pedagógicas cotidianas. Pois, dessa maneira, nós, professores de Educação Física, poderemos contribuir verdadeiramente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos nossos alunos, na formação de seres humanos para uma sociedade diferente e superior à que temos atualmente.

Considerações Finais

Ao término de nossa pesquisa podemos afirmar que o ensino desenvolvimental é uma alternativa frutífera na contribuição, elaboração e consolidação de um ensino de Educação Física que permita a apropriação das características humano-genéricas objetivadas nas atividades da cultura corporal. Entretanto, para que essa alternativa se concretize, nós, professores dessa disciplina, precisamos conhecer o que há de produção cultural humana – conceitos teóricos e os modos de ação, sínteses da atividade coletiva construída histórica e socialmente pelos homens – nessas atividades, bem como elaborar modos de ação pedagógicos para ensinarmos esses conhecimentos.

Além disso, precisamos investir em estudos que objetivem a compreensão teórica dos fenômenos com que trabalhamos, a elaboração de conteúdos objetivos a partir da compreensão desses fenômenos e a aplicação desses conteúdos por meio de uma organização do ensino que leve, efetivamente, os alunos a desenvolverem-se por meio da atividade de estudo. Uma tarefa difícil, porém necessária se pretendemos contribuir para a formação humana de nossos alunos nas suas máximas possibilidades.

Referências

AVILA, Astrid Baecker. **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 315-350.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1).

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubens. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 47-65.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Dados para contato:

Autor: Maurício Abel Coral

E-mail: mauricioabelcoral@gmail.com / mauricioabelcoral@outlook.com

O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DAVIDOVIANO COMO POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS EMPÍRICAS: A ATIVIDADE DE ESTUDO EM EVIDÊNCIA

**Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Prática pedagógica em Educação Física**

Maurício Abel Coral¹

1. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Resumo

O objetivo desse artigo é a compreensão e divulgação do ensino desenvolvimental de Davíдов como possibilidade para a superação da pobreza teórica em que se encontra o ensino escolar na atualidade. Para tanto, buscamos discutir seu conceito fundamental de sustentação, que é a atividade de estudo. Como procedimento metodológico optamos pela pesquisa indireta, bibliográfica e documental. Defendemos que um ensino público em consonância com a proposta de ensino desenvolvimental é um caminho bastante promissor para a elevação do conhecimento teórico na formação dos jovens de nossa nação.

Palavras-chave: Ensino desenvolvimental. Atividade de estudo. Conhecimento teórico.

Introdução

A escola é um ambiente privilegiado para a apropriação do conhecimento teórico-científico sistematizado, que pode orientar os indivíduos à uma formação humana nas suas máximas possibilidades, ou seja, que pode conduzir os estudantes à uma formação consciente, livre, emancipadora e crítica. Entretanto, o cenário que nós professores encontramos em nossa prática pedagógica diária não parece estar em acordo com essa função social que o ambiente escolar deveria realizar.

A despeito das condições físicas, prediais e materiais, o que nos parece estar mais sucateado na escola atualmente é a capacidade de estudantes e professores de lidarem com um ensino fundamentado em conhecimentos verdadeiramente teóricos, que desvelem a essência dos objetos de estudo, superando as questões meramente empíricas do cotidiano, que tanto ocupam o ensino em nossas escolas.

Para nós, uma concreta possibilidade de ensino já produzida nesse sentido está sintetizada na proposta de ensino desenvolvimental de Davídov. O ensino desenvolvimental preza pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos alunos, por meio da apropriação de conhecimentos teóricos, buscando da máxima humanização dos indivíduos. Esse desenvolvimento acontecerá, na escola, por meio da atividade de estudo, que representa o fundamento central do ensino desenvolvimental.

Nesse artigo procuramos apresentar e discutir o importante conceito de atividade de estudo, auxiliando em uma maior compreensão do contexto do ensino desenvolvimental de Davídov. A partir dessa temática de pesquisa, entendemos que o objetivo de produzirmos esse artigo seja: compreender e divulgar o ensino desenvolvimental como possibilidade para a superação da pobreza teórica em que se encontra o ensino escolar na atualidade, seja na área da Educação Física, da qual somos professores, ou em qualquer outra área específica.

Procedimentos Metodológicos

Para alcançarmos com sucesso as discussões e o objetivo a que nos propomos nesse artigo, realizamos estudos no formato de pesquisa indireta, bibliográfica e documental, nos quais o percurso metodológico indicado pela análise de conteúdo proposto por Bardin (2004) foi o orientador de nossa análise. Entretanto, não nos propusemos a realizar uma análise de conjuntura, mas unicamente nos orientamos pelo seu procedimento prático.

Nessa primeira parte da produção apresentamos uma breve introdução contendo a justificativa, o objetivo e a metodologia desse trabalho, itens que julgamos necessários à melhor compreensão do artigo.

Na sequência traremos alguns debates atuais em torno da temática supracitadas, finalizando com as conclusões alcançadas até o presente momento.

Resultados e Discussão

Para que possamos compreender o conceito de atividade de estudo em uma perspectiva de ensino desenvolvimental, precisamos anteriormente compreender o conceito geral do que seja a atividade. Segundo Davidov (1999), o conceito filosófico-pedagógico de atividade significa transformação criativa da realidade pelas pessoas.

A forma original dessa transformação é o trabalho. Do trabalho derivam todas as demais atividades materiais e espirituais do homem.

Leontiev (1994, p. 65), destaca em suas pesquisas acerca da atividade o conceito de atividade principal, afirmando que esta é a “[...] atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade”. Segundo Leontiev (1994), o homem desenvolve vários tipos de atividades que têm papel subsidiário à atividade principal. No entanto, é apenas a atividade principal, em determinada etapa do desenvolvimento do homem e sob certas contradições histórico-sociais, que guia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores humanas.

A teoria da atividade de Leontiev indica que toda atividade humana tem sua estrutura composta pelos seguintes elementos: objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações e operações. Davídov incorpora esses elementos no ensino desenvolvimental, apontando que a centralidade de sua proposta pedagógica está na atividade de estudo.

De acordo com autores como Vigotski, Leontiev e Davídov a atividade de estudo é considerada a atividade principal dos homens em idade escolar, sendo sua função a de propiciar a assimilação das formas da consciência sociais mais desenvolvidas, que têm como base os conhecimentos teóricos e científicos. A atividade de estudo precisa conter todos os componentes do conceito geral da atividade humana (objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações e operações), possuindo um conteúdo objetual e específico, além do princípio criativo e transformador. Segundo Davidov (1999, p.1)

Se nas atividades dos alunos em sala de aula [...] não houver os elementos citados, então estes alunos não estão de todo realizando a atividade de estudo propriamente dita, ou a estão realizando em uma forma muito incompleta (é preciso dizer que semelhante situação se observa com frequência nas escolas).

Da mesma forma, se o conteúdo da atividade de estudo não for o conhecimento teórico, o desenvolvimento mental do aluno será limitado aos conhecimentos do cotidiano, que permanecerá dentro das possibilidades empíricas de relação do homem com o mundo.

Em suas pesquisas, Davidov (1999) formulou, a partir da atividade de estudo, as condições necessárias para uma adequada e correta organização do processo de ensino desenvolvimental.

A primeira das condições é a formação e orientação de necessidades e motivos nos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e a apropriação das ações ou modos generalizados correspondentes.

Na atividade de estudo, o conceito de tarefa de estudo tem destaque especial, pois este representa o meio de concretização do pensamento do aluno. Para Davidov (1988), a tarefa de estudo é a união do objetivo da atividade de estudo, das ações que a compõem e das condições para que se realizem, tendo em vista o alcance do objetivo, que é formar o pensamento teórico no aluno. A tarefa de estudo proposta na escola pelo professor estrutura-se por ações que, ao serem realizadas pelos alunos, permitem-lhes dominar os procedimentos de assimilação e reprodução dos conceitos teóricos.

Davidov (1999) descreveu as ações necessárias a serem realizadas pelos alunos na objetivação das tarefas de estudo. Segundo o autor, a ação primordial e fundamental das tarefas de estudo é:

[...] a transformação pelo aluno das condições de uma tarefa que não pode ser resolvida pelos métodos que ele conhece. Esta ação tem por fim buscar e detectar uma base geral das particularidades parciais de todas as tarefas de uma mesma espécie. (DAVIDOV, 1999, p. 4).

Essa transformação das condições da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado permite aos alunos descobrir as características essenciais-gerais do objeto, que refletem o conhecimento teórico ali presente. A segunda ação de estudo é a modelação desta relação universal descoberta. Essa modelação consiste na:

confeção de modelos sob a forma objetiva, gráfica ou simbólica para uma relação já evidenciada na tarefa que está sendo resolvida [...]. Com isto, não é toda representação deste ou daquele material que se pode chamar de modelo, mas somente aquela que fixa uma certa relação geral (essencial) das condições da tarefa de estudo que está para ser resolvida. (DAVIDOV, 1999, p. 4).

Na terceira ação de estudo, os alunos devem realizar a “transformação do próprio modelo com o fim de estudar minuciosamente as propriedades da relação geral evidenciada nele.” (DAVIDOV, 1999, p. 4). No modelo produzido, essas propriedades aparecem de forma abstrata. No entanto, a transformação e reconstrução do modelo permitem aos alunos estudar as propriedades da relação universal em seu aspecto concreto e não apenas abstrato. A quarta ação é a realização de várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral descoberto pelos alunos (DAVIDOV, 1999). Nesta ação os alunos utilizam o conceito teórico identificado anteriormente para solucionar as várias tarefas envolvendo o objeto (ou material) de estudo em distintas situações particulares, como variantes da tarefa inicial.

Uma quinta ação refere-se ao controle da realização de todas as ações anteriores. O controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo (DAVIDOV, 1999). Essa ação de controle visa a realização e a execução plena das ações de estudo pelos alunos, assegurando o atendimento das exigências cognitivas intelectuais e procedimentais postas na tarefa, bem como das condições de sua realização. (LIBÂNEO; FREITAS, 2013).

A sexta e última ação é a avaliação que, assim como a ação de controle, ocorre juntamente com as demais ações que compõem a estrutura da tarefa de estudo, permitindo ao aluno determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo dada (DAVIDOV, 1999). Os alunos devem identificar a conexão entre a tarefa a ser resolvida e o resultado buscado e, desse modo, determinarem se estão assimilando o procedimento geral de resolução da tarefa. Enquanto síntese, Davidov (1999, p. 4) aponta que:

[...] uma correta organização da atividade de estudo consiste em que o professor, baseando-se na necessidade e disposição dos alunos de dominar os conhecimentos teóricos, sabe colocar para eles em um determinado material uma tarefa de estudo que pode ser resolvida pelas ações acima consideradas (com isto o professor, usando de determinados recursos, forma nos alunos a necessidade apontada, e a capacidade de receber uma tarefa de estudo e executar as ações de estudo). Neste caso, o professor ensina a disciplina correspondente em conformidade com as exigências da atividade de estudo, isto é com o método de solução pelos alunos das tarefas de estudo.

O objetivo primordial da atividade de estudo é a formação do pensamento teórico-científico do aluno. A partir desse princípio geral, o professor estrutura e organiza esta atividade, de modo que o aluno realize abstrações e generalizações conceituais teóricas, sendo capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade que envolvam o objeto de estudo. Em suma, colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação-problema que lhe possibilite captar o método teórico geral, a relação principal de um conceito, de modo que aprenda a aplicar essa relação geral a outros casos particulares. Trata-se, pois, na escola, de formar nos alunos a necessidade da atividade de estudo e os meios de realizá-la como contribuição ao desenvolvimento de sua personalidade.

Considerações Finais

O ensino desenvolvimental é uma proposta concreta para a constituição de um ensino escolar que permita aos alunos a apropriação dos conhecimentos teórico-científico já produzidos pela humanidade, seja na especificidade da área da Educação Física ou qualquer outra área do conhecimento.

Entendemos que essa apropriação pode acontecer na escola por meio da atividade de estudo, necessária para a superação da atual situação de pobreza teórica em que se encontra o ensino de nossas escolas, possibilitando que as mesmas cumpram seu papel social de transmissão dos conhecimentos mais avançados e complexos já produzidos pela humanidade para as novas gerações.

Nossa argumentação está particularmente preocupada com o ensino nas escolas públicas de nosso país, locais em que maioria dos filhos dos trabalhadores estão sendo formados com mínimos conhecimentos teóricos que possam auxiliá-los no seu processo de conscientização acerca do contexto social em que estão inseridos. Por consequência, com pouquíssimas possibilidades de superação da situação social imposta na atualidade.

Para nós a defesa de um ensino público em consonância com a proposta de ensino desenvolvimental de Davídov é um caminho bastante promissor para a elevação da qualidade teórica da formação dos jovens de nossa nação.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Revista Escola Inicial, n. 7, 1999.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1) p. 315-350.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental; v. 1).

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Dados para contato:

Autor: Maurício Abel Coral

E-mail: mauricioabelcoral@gmail.com / mauricioabelcoral@outlook.com

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Prática pedagógica em Educação Física

**Janaina Ascari Hert; João Fabrício Guimara Somariva;
José Augusto Alves Júnior¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Este trabalho explicita a análise das relações de gênero existentes em uma turma de 4º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola no município de Grão-Pará (SC). O estudo, de caráter qualitativo, fez uso do estudo de caso com roteiro de observação de seis aulas da turma escolhida onde registrou-se as relações entre de gêneros e as interferências/mediações realizadas pelo professor (a) da turma. Os resultados evidenciaram a preferência dos alunos por atividades separadas por sexo, bem como significativa rivalidade que repele a chance de troca de experiências.

Palavras-chave: Educação Física. Coeducação. Séries iniciais.

Introdução

O ato de ensinar com qualidade nos dias atuais vem preocupando a comunidade acadêmica e escolar. As dificuldades compreendem desde questões materiais e físicas às questões relacionadas à falta de respeito entre os alunos que, por vezes, tem relação com as discriminações de gênero. Os profissionais vão para as escolas com grandes dificuldades em trabalhar com temas ligados a questão de gênero e, quando necessitam abordar o assunto, este é realizado de forma superficial, sendo insuficiente para transformar comportamentos na escola (NOGUEIRA, 2010).

Partindo da premissa de que o trato com relações de gênero é negligenciada na escola, traçamos nosso objetivo que compreende analisar estas questões nas aulas de Educação Física, a partir da observação sistemática de uma turma do 4º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Pereira Netto (2004), a escola dispõe de inúmeras ferramentas que auxiliam no convencimento da importância de se falar de gênero, possibilitando reflexões, desmistificando conceitos e estereótipos que sempre foram reproduzidos em seu espaço. O que acontece muitas vezes é que o professor de Educação Física acaba ignorando situações quando os alunos (as) entram em conflito relacionado ao gênero. A sua ausência é evidência de um despreparo profissional, pois o professor não sabe como proceder para interferir nestes casos.

Para Albuquerque et al. (2009), é dever do professor de Educação Física, desenvolver e estimular a participação de seus alunos, fazendo com que os mesmos valorizem essa disciplina ao se oportunizar espaços de discussões que contemplem diferentes temas. Desse modo, se torna oportuno conhecer como meninos e meninas das séries iniciais do ensino fundamental se relacionam e como metodologicamente o professor pode conduzir qualquer tipo de discussão relacionada ao gênero para o campo do aprendizado.

Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado em uma instituição escolar do município de Grão-Pará/SC. Para iniciar a pesquisa, nos preocupamos primeiramente em uma revisão bibliográfica de leituras específicas sobre o tema. Definido o tema a ser elaborado, o local a ser investigado, fez-se o uso da aplicação do instrumento de pesquisa para a coleta dos dados e a análise dos mesmos. Fizeram parte da pesquisa 23 alunos que compuseram uma turma do 4º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Destes, 11 foram do sexo masculino e 12 do sexo feminino e se encontravam na faixa etária entre 8 a 10 anos.

Quanto a coleta de dados efetuamos a observação direta de seis aulas da turma, da qual foram registradas as relações entre os gêneros que ocorreram, bem como as interferências/mediações realizadas pelo professor (a) da turma. Os resultados foram analisados e relatados, com a finalidade de evidenciar manifestações de discriminação e estratégias que possibilitem minimizar atitudes discriminatórias entre os gêneros nas aulas de Educação Física.

Ao concluir a fase de levantamento de dados, passou-se à fase de descrição, análise e interpretação. Após leitura e releitura do material levantado, foram selecionados aqueles de maior significação, sem perder de vista o objeto de estudo,

sempre com o intuito de extrair do conjunto de dados levantados aqueles que, entre os demais, pudessem evidenciar de forma clara e precisa a realidade observada. Quanto às impressões iniciais e características mais aparentes, foram observadas a distribuição por sexo, a idade cronológica da turma, a presença de alunos e/ou alunas com necessidades especiais e o conteúdo predominante das aulas. No item que trata da relação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, observamos as atitudes específicas típicas dos gêneros, a relação entre meninos e meninas, a participação conjunta nas atividades, a rivalidade entre os gêneros e as queixas no momento de realizar ações de contato entre ambos. No que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, nos concentramos em observar as interferências realizadas nos momentos em que aconteciam conflitos e no estímulo por atividades realizadas ao mesmo tempo por meninos e meninas.

Resultados e Discussão: Análise das aulas observadas

Como forma de sistematizar com maior fidelidade os fatos ocorridos, organizamos a análise em seis categorias, que representam o que se manifestou nas aulas observadas. São elas: divisão de grupos por gênero, contato físico, competência esportiva, rivalidade, aulas livres e a intervenção do professor no trato com o gênero.

1 - Divisão de grupos por gênero: O que se pode perceber inicialmente e, que foi marcante em algumas aulas observadas, foi a divisão por gênero da turma. Muitas vezes ficou evidente o distanciamento entre meninos e meninas, pelo fato de que os meninos nitidamente interagem melhor entre si. Os assuntos, as predileções por atividades mais vigorosas faziam parte do repertório motor e, em contrapartida, observou-se as meninas também com seus grupos, mas, com atividades graciosas e tranquilas. Acreditamos que esses padrões de masculino e feminino possuem uma justificativa social e cultural. Esse comportamento é explicado por Saraiva (2005), quando relata que as crianças ao realizar atividades de forma coletiva, optam pela individualidade dos sexos na realização das atividades.

Outro momento evidente que marcou a divisão de grupos por gênero, foi o tradicional jogo de futebol dos meninos. Como é culturalmente conhecido, o futebol é predominante no sexo masculino e diante disso as meninas não tem sua vez neste esporte, por serem ditas como frágeis e sem habilidades. Segundo Cardoso (2003), o futebol no Brasil é o esporte reconhecidamente mais popular sendo evidente, a

dominação masculina neste esporte, pois o mundo futebolístico foi construído e pensado por grupos do sexo masculino, tendo representação do poder masculino até nos dias atuais.

2 - *Contato físico*: Quando os alunos se preparavam para o alongamento em círculo, acabam sentido certo “receio” de dar as mãos para seu/sua colega, gerando afastamento. A professora, apesar de notar este afastamento, pouco fazia a respeito para minimizar as ações sexistas. Para Nogueira e Rodrigues (2008), a disciplina de Educação Física através de suas aulas continua a reproduzir uma educação generificada, com professores ainda baseando-se na divisão dos sexos, reforçando o afastamento entre meninas e meninos.

3 - *Competência esportiva*: O baixo desempenho das meninas no que se refere à questão esportiva foi representado pela aula de futsal. Percebemos o grande distanciamento que há na capacidade técnica entre os sexos e o que isso repercute para aumentar ainda mais as diferenças sociais e culturais. Conforme Silva e Santos (2010), tradicionalmente o sexo feminino teve sempre um papel inferior ao sexo masculino, principalmente em relação ao futsal. A dominação masculina ocorre em boa parte da história. A mulher, dessa forma, foi considerada um ser frágil, no aspecto físico e intelectual, ficando sempre as margens de uma sociedade preconceituosa.

Para que as diferenças entre meninos e meninas sejam realmente entendidas como diferença e não como inferioridade, devem ser iguais as oportunidades oferecidas nas aulas de Educação Física, o que requer uma ação efetiva dos professores na problematização das questões de gênero, dando oportunidades para todos experimentarem as diversas manifestações corporais e contribuir para uma relação mais amistosa entre meninos e meninas (SOUZA e ALTMANN, 1999).

4 - *Rivalidade entre meninos e meninas*: Observou-se também nas aulas, a postura de rivalidade assumida entre meninos e meninas. No momento em que os alunos realizavam as atividades propostas (competitivas), meninos e meninas davam preferência por torcer por seus representantes de gênero. Contudo percebeu-se que, após um determinado momento, as meninas passaram a torcer pelos meninos, visto que já não havia mais meninas para torcerem e queriam que eles vencessem.

5 - *Aulas Livres*: Havia um acordo entre professora e alunos que garantia ao final de cada aula (se executada conforme as normas da professora) o momento de aulas livres. Em um destes momentos observamos um grupo de meninos e meninas brincando de faz de conta sem que houvesse divisão dos mesmos. A brincadeira de caráter lúdico transcorreu de forma tranquila sem que se identificassem atritos devido à presença de ambos na atividade, ao contrário dos momentos das aulas orientadas. A brincadeira do faz de conta, a nosso ver, possui a característica de determinar papéis que são específicos para cada gênero. No faz de conta, a criança simula as ações de um adulto e que, dependendo do meio social em que vive, pode ser um papel típico de uma sociedade sexista (ex: o menino é o papai líder da casa e trabalha fora e a menina, é a mamãe que possui funções domésticas), ou pode representar uma atitude de uma sociedade livre de estereótipos generificadores (ex: o papai realiza atividades domésticas, enquanto a mamãe sai para trabalhar). Segundo Oliveira e Rubio (2013), através do faz de conta, a criança utiliza o seu mundo imaginário e compreende dessa forma o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, ou que já passou, e através disso tem uma visão privilegiada dentro da brincadeira no qual ela pode tomar decisões perante a sua própria visão.

6 - *A intervenção do professor no trato com o gênero*: Em algumas aulas ficaram evidentes os conflitos ocasionados pelos alunos devido a alguns fatores, como o não compartilhamento de brinquedos e a não aceitação de colegas nas brincadeiras. Desse modo a professora interferia com o objetivo de acabar a discussão, mas, sem realizar uma reflexão. Pensamos que, segundo a orientação de Santos e Molon (2008), os docentes veem encontrando soluções individuais para os problemas ocasionados pelos alunos em suas aulas trabalhando todos os dias para um melhor comportamento entre todos. A dificuldade aparece, quando o problema tem relação com o gênero, quando, por exemplo, um aluno “forte” reclama da presença de meninas em aula, pois fará com que o professor dispense mais tempo e atenção a elas, tornando a aula “pouco puxada” ou, quando as meninas reclamam da presença de meninos na aula porque “[...] eles nos incomodam e acham que sabem tudo melhor que nós.” (KUNZ, 1991, p. 78). O que acontece muitas vezes é que o professor de

Educação Física acaba ignorando situações quando os alunos (as) entram em conflito relacionado ao gênero, ou ainda lança mão de medidas disciplinares que atingem apenas os meninos. Tais atitudes demonstram despreparo profissional, pois o docente não sabe como proceder para interferir nestes casos.

Considerações Finais

Ao longo das observações foi possível identificar e analisar as características peculiares de cada sexo. As diversas opiniões, a rivalidade, os frequentes conflitos são exemplos disso. É necessário entender que padrões de masculinidades e feminilidades culturalmente gerados pela sociedade podem impedir a construção de uma escola com alunos e alunas livres totalmente de qualquer preconceito.

No decorrer destas observações também foi possível observar a dificuldade docente nas intervenções pedagógicas quando ocorria algum conflito de gênero, não existindo problematização alguma sobre essas questões.

Por fim, acreditamos que a utilização da coeducação na dinâmica das aulas de Educação Física seria a melhor alternativa metodológica para a turma observada. O ambiente escolar é um dos locais fundamentais para o desenvolvimento social e cultural dos alunos, já que é por meio dele que o aluno passa a ter uma melhor compreensão sobre si e das diferentes pessoas ao seu entorno. É por isso que a escola e a Educação Física não deve esquecer a sua responsabilidade diante da construção das identidades de gênero.

Referências

ALBUQUERQUE, Igor Valença De et al. Dificuldades encontradas na Educação Física escolar que influenciam na não participação dos alunos: reflexões e sugestões. **Efdeportes**, v. 136, n. 1-1, set. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd136/dificuldades-encontradas-na-educacao-fisica-escolar.htm>> acesso em: 22 jan. 2013.

ALMEIDA, Lorena Sales. Meninos e meninas: um estudo das relações de gênero entre crianças na escola Ana Nery. In **Encontro baiano de estudos em cultura**, 3, 2012. Cachoeira, UFBR, 2012. p. 1-8.

CARDOSO, Ana Lúcia. **O futebol da escola**: uma proposta co-educativa sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória. Florianópolis, 2003. 124p. Dissertação (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2003. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85579/190853.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 out. 2013.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

NOGUEIRA, Maria do Socorro; RODRIGUES, Ana Maria da Silva. Meninos, meninas ou todo mundo junto? a questão do gênero nas aulas de educação física nas escolas da região sudeste da rede pública municipal de Teresina. In III Encontro de Educação Física e Áreas Afins, 2008, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2008.

NOGUEIRA, Daniela Macias. Gênero e sexualidade na educação. I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. GT 6, 2010, Londrina. **Anais**. Gênero e Educação. 13-21. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2012.

OLIVEIRA, Elisangela Modesto Rodrigues de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil. **facsoroque.br**, São Roque, v.4, n.1, p. 1-19, 2013. Disponível em: <<http://www.facsoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Elisangela.pdf>>. Acesso em 30 Set. 2013.

PEREIRA NETTO, Nilo Silva. **A superação das construções de gênero no contexto da educação física escolar: algumas reflexões**. Curitiba, 2004. 33p. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Pontifca Universidade Católica do Paraná. 2004.

SANTOS, Bettina Steren dos; MOLON, Karina Silva. O papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno. In: Mostra de pesquisa da pós-graduação, 3, 2008, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: PUCRS, 2008. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.pu.br/edipucrs/online/III Mostra/Educacao/628%20KARINA%20SILVA%20MOLON.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SILVA, Mário Moreno Rabelo; Santos, HELIANY Pereira dos. Cruzando Fronteiras: um olhar sobre gênero e o futsal na escola em Catalão. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010. p. 1-11.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, Ano XIX, nº 48, agosto de 1999. p. 52-68

Dados para contato:

Autor: janaína Ascari Hert

E-mail: janagp_1@hotmail.com

A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Prática pedagógica em Educação Física

Giulia Giordani; Sírio Pinto de Menezes Neto; João Fabrício Somariva ¹

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo:

Objetivamos neste trabalho analisar a percepção dos acadêmicos, sobre a importância do estágio para a formação em Educação Física. O método de pesquisa classifica-se em descritiva e pesquisa de campo com aplicação de questionário e abordagem qualitativa. A população foi composta pelos dezoito os acadêmicos do Curso de Educação Física, que em 2013 se encontravam em fase de conclusão de curso em uma instituição de ensino superior do sul de Santa Catarina. Os resultados da pesquisa demonstraram que o estágio é uma experiência positiva para o ganho de maturidade profissional e de maior ligação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Estágio. Formação acadêmica. Educação Física.

Introdução

A lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, do Ministério do Trabalho e Emprego em seu 1º artigo define: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, [...]”.

O Estágio supervisionado proporciona o momento da aplicação da teoria (didática), o mesmo possui um termo na matriz curricular; que oferece como trabalho da disciplina a elaboração de planejamento, a observação, regência e construção de relatório (RODRIGUES, 2007).

O estágio promove experiências fora do âmbito acadêmico, possibilita prática pedagógica e docente, propicia um conhecimento prático destas funções, serve de ajuda para a formação não apenas acadêmica, mas também profissional e favorece

um encontro com a realidade do âmbito escolar. De acordo com essa afirmação, a Lei nº 6.494, no seu art. 1º, inciso 2º salienta que:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e relacionamento humano.

É de suma importância refletirmos sobre as angústias e conquistas que são vivenciadas enquanto estagiários. Desse modo, poderemos dividir nossas experiências, com o propósito de trazer segurança e confiança ao ato de lecionar para quem vai iniciar na carreira docente. Diante desses fatos fizemos a seguinte pergunta: Dê que forma o acadêmico do curso Educação Física percebe a importância do Estágio Supervisionado para sua formação profissional?

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a percepção dos acadêmicos, sobre a importância que o estágio curricular supervisionado traz para a formação do professor de Educação Física.

Procedimentos metodológicos

O Presente estudo foi realizado junto aos acadêmicos do Curso de Educação Física – Licenciatura de uma instituição de ensino superior do sul de Santa Catarina. Como método de pesquisa, fizemos uso da pesquisa descritiva aplicada e pesquisa de campo com aplicação de questionário e abordagem qualitativa.

A amostra foi composta pelos dezoito acadêmicos do Curso de Educação Física, que estavam em fase de conclusão e/ou concluíram todas as modalidades de estágio supervisionado presentes em sua matriz curricular.

O trabalho foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas. Primeiramente, foi realizado uma pesquisa bibliográfica a fim de dar fundamento teórico ao tema em estudo. Neste contexto, num segundo momento foram aplicados os roteiros de entrevista semiestruturada à amostra escolhida. A aplicação da entrevista semiestruturada foi utilizada por ter um modelo de questionamento que busca tratar a amplitude da temática a ser estudada. Ocorreu a preocupação em transcrever as falas dos participantes e para isso foi usado um sistema de gravação. Os entrevistados

tiveram os nomes suprimidos para preservar suas identidades.

Resultados e discussão

Iniciamos a análise com a criação de categorias das respostas dos envolvidos buscando-se fazer o cruzamento destes, com o referencial teórico apresentado. Esclarecemos anteriormente que na fala dos entrevistados, encontramos mais de uma ocorrência dirigida as categorias selecionadas, portanto, o número de participantes excede o número de categorias.

Perguntamos inicialmente ao grupo escolhido qual a importância e os objetivos que os mesmos atribuem ao estágio supervisionado. Os resultados podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1 - Importância e objetivos atribuídos ao Estágio Supervisionado.

	Freq.	%
<i>Importância</i>		
Ligação teoria/prática	05	22,7
Ganho de experiência	13	59,1
Escolha da área	04	18,2
<i>Objetivos</i>		
Experiência Curricular	05	27,7
Cumprir carga horária	01	5,5
Crescimento profissional	12	66,6

Fonte: Autores (2013)

Com relação à importância do estágio, percebe-se nas respostas que os acadêmicos valorizam o estágio pelo ganho de experiência (59,1%) que o mesmo proporciona. Para muitos esse é o primeiro contato com a realidade escolar na posição de docente. Conforme Volnistem; Lima e Dias (2006) o estágio proporciona ao aluno a capacidade de avaliar o mercado de trabalho por meio de experiências fora do ambiente acadêmico, auxiliando no encontro com sua área de atuação, entre outras.

A possibilidade do crescimento profissional também é evidenciada nas respostas (66,6%). Destaca-se então a fala do entrevistado 10:

Ele é importante porque ele contribui para a formação do acadêmico e de certa forma ele nos coloca de frente a frente com a realidade do colégio e o que a gente vai enfrentar na nossa profissão, então eu acho que o estágio faz com que a gente descubra se é aquilo mesmo que a gente está esperando no curso de Educação Física.

No ambiente de estágio, como mostra a tabela 2, o relacionamento foi avaliado de maneira positiva. Verifica-se, no entanto, algumas queixas relacionadas ao professor titular que marcam a dificuldade encontrada por 22,2% dos entrevistados.

Tabela 2 - Relacionamentos entre os envolvidos no estágio.

	Freq.	%
<i>No ambiente de estágio</i>		
Bom	18	100,0
<i>Com o professor supervisor</i>		
Bom	18	100,0
<i>Com o professor titular</i>		
Bom	14	77,7
Mal	04	22,2

Fonte: Autores (2013)

De acordo com os dados da tabela 2, a maioria dos entrevistados relatou ter um bom relacionamento com o professor titular da unidade escolar, sendo que uma pequena parcela discorda de tal afirmação, como mostra os relatos abaixo:

Foi bom, os estágios que eu fiz até agora, eles me auxiliaram, tipo controle da turma, às vezes no começo, a se apresentar, ou se as vezes tinha aquele aluno que não obedecia muito, eles estavam sempre lá, acompanhando, me ajudando também quando necessário, e posso dizer assim que foi bem bom por que até eu escuto os outros colegas da sala assim falando que não tiveram esse mesmo acompanhamento que eu tive, então, o meu eu posso dizer que foi

bom. (ENTREVISTADO 8).

Muito mal, eu e ele não tivemos quase nenhum contato e os poucos que a gente teve ainda, ele mal conversava, só mostrava onde estava o material e olhe lá, ainda. (ENTREVISTADO 6).

Portanto, as queixas giraram em torno da falta de interesse/auxílio do professor titular da unidade escolar. Em alguns locais os estagiários se sentiram pouco assistidos e não obtiveram informações/dicas que os ajudariam a aprimorar mais seus conhecimentos.

A função do professor titular é orientar o acadêmico nas mais diversas situações, sendo ele o mediador dos estagiários e alunos in loco. Andrade e Stroparo (2009), citam que refletir, planejar as atividades do plano de estágio e avaliar requer um trabalho coletivo e o entendimento de todos os envolvidos no processo de estágio sejam eles coordenadores de estágio, professores das disciplinas, professores-orientadores e alunos.

Tabela 3 - As maiores dificuldades/desafios encontrados no decorrer do Estágio

	Freq.	%
Problemas com alunos	08	28,6
Infraestrutura física e materiais	09	32,1
Rotina das aulas	06	21,4
Exigências acadêmicas	05	17,9

Fonte: Autores (2013)

São muitos os desafios e dificuldades que o estagiário encontra no decorrer desta etapa acadêmica, sendo que na opinião dos entrevistados, os itens de maior prevalência (tabela 4) são a falta de materiais, a infraestrutura e a rotina que os alunos tinham nas aulas de Educação Física. Ressaltamos:

Primeiro a falta de estrutura de alguns colégios, que não tinha quadra coberta, aí no dia de chuva era muito complicado, e também a relação com as crianças, porque elas estão acostumadas com um ritmo elas

só querem futebol, são acostumadas com isso no dia a dia, então acho que essa foi a parte mais difícil, chegar com outras brincadeiras novas e mostrar pra ele algo novo é o mais complicado”. (ACADÊMICO 14).

A falta de materiais e de infraestrutura foram considerados os principais desafios do estagiário. Os mesmos alegaram ter muitas dificuldades para desenvolver o conteúdo proposto aos alunos por falta de espaço, materiais e condições do tempo, tornando muito difícil um melhor rendimento das aulas. Tavares (2011) aponta o problema da infraestrutura como sendo um dos problemas que mais afetam a disciplina de Educação Física. Muitos colégios não possuem nem quadras esportivas. Entende-se que a infraestrutura não se resume apenas ao espaço pedagógico, mais também aos materiais pedagógicos e acessibilidade itens necessários para um melhor rendimento das aulas. Ainda segundo o mesmo autor:

[...] a presença da Educação Física na escola possui grande dependência das instalações existentes dentro da instituição de ensino e dá-se diversidades dessas instalações. Nessas instalações inclui-se também há acessibilidade, os materiais pedagógicos (p. 11).

Outro item que mereceu destaque foi a rotina adotada pelo professor titular da unidade escolar. Segundo Betti (1999), atualmente (ou desde sempre!), o esporte é o conteúdo mais utilizado nas escolas. Mais do que isto, somente algumas modalidades esportivas que possuem prestígio social, tais como o futebol, basquetebol e voleibol, fazem parte dos conteúdos das aulas. Outras formas como as modalidades do atletismo e da ginástica artística raramente são difundidas entre os escolares desta faixa etária. Desta forma, o aluno adota uma rotina viciante, sendo difícil o estagiário conseguir aplicar os planos que envolvam outras formas de manifestação da cultura corporal de movimento em um curto espaço de tempo.

Considerações finais

Esta pesquisa teve o intuito de analisar de que forma o acadêmico de Educação Física percebe o Estágio Supervisionado para sua formação profissional.

No ambiente de estágio, o relacionamento foi avaliado de maneira positiva mas, verificou-se no entanto, algumas queixas relacionadas ao professor titular que marcam a dificuldade encontrada dos entrevistados. Essas queixas mostram que

muitas vezes o profissional da unidade escolar não oferece sustentação necessária para o estagiário, deixando-o ainda mais aflito para com sua docência e também não permitindo a troca de experiências, tornando assim todo o processo comprometido.

Com relação ao relacionamento com o supervisor de estágio, todos os entrevistados relatam ter um bom relacionamento. Como abordado acima o ambiente de estágio e seus envolvidos devem cumprir com o papel de mediador dos envolvidos, ajudando-os a refletir, planejar e avaliar as atividades do plano de estágio. Isso requer um trabalho coletivo e o entendimento de todos, ocasionando assim um melhor ambiente e relacionamento in loco.

Como podemos verificar são muitos os desafios e dificuldades que o acadêmico/estagiário encontra no decorrer do estágio, sendo que na opinião dos entrevistados, o item de maior prevalência foi a rotina que os alunos tinham nas aulas de Educação Física, onde o estagiário não consegue inserir seus planos com outras propostas de cultura corporal, pois os alunos já estão acostumados com as modalidades esportivas, sendo muito difícil trocar essa rotina em poucas semanas.

Por fim, consideramos o estágio como uma experiência positiva para o ganho de experiência e de práxis pedagógica. Pontuamos que nessa caminhada o estagiário se depara com o novo, com dificuldades, desafios, sendo essencial superá-los para então torná-los parte de nosso crescimento profissional.

Referências

ANDRADE, Luciana Bortoncello Lorenzetti; STROPARO, Edécio José. **Educação profissional e o mundo do trabalho: o estágio curricular como instrumento de aprendizagem significativa**. Guarapuava: Programa de Desenvolvimento da Educação, 2009. 25 p. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2056-8.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**. v.1, n.1, p.25- 31, 1999.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 82. **Regulamenta A Lei Nº 6.494**

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Ministério do Trabalho e Emprego**

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidades e possibilidades**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufba, Salvador, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11881?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo>. Acesso em: 05 maio 2013.

TAVARES, Wellington Silvério. **A infraestrutura para educação física nas escolas da cidade de Araranguá/SC**. 2011. 37 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Educação Física - Licenciatura, Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/1572>>. Acesso em: 25 set. 2013.

VOLNISTEM, Aline Fernanda Antunes; LIMA, Micheli Almeida; DIAS, Priscila Bortoluzzi. **Estágio supervisionado um componente curricular auxiliando na formação e na evolução profissional do aluno de administração nas FCEAPP**. 2006. 68 f. Monografia (Bacharel) - Curso de Administração de Empresas, Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio De Toledo”, Presidente Prudente/sp, 2006.

Dados para contato:

Autor: Giúlia Giordani

E-mail: giuliagiordani@hotmail.com

A CAPOEIRA COMO INÍCIO DE ESTRATÉGIA AFIRMATIVA DAS DISCUSSÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS MATRIZES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Prática pedagógica em Educação Física

**Renata Righetto Jung Crocetta¹; Ana Isabel Pereira Cardoso²; José Augusto
Alves Júnior³; Sírio de Menezes Pinto⁴**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

A presente pesquisa buscou compreender como a capoeira tornou-se uma estratégia afirmativa das discussões referentes às relações étnico-raciais nas matrizes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa e o método documental como metodologia, além de entrevistas semiestruturadas com as coordenações dos cursos. Percebemos que, das matrizes das 12 IES analisadas, somente 3 apresentavam disciplinas que trabalhavam a temática étnico-racial, e dentro delas, a capoeira se apresentou como um início de estratégia afirmativa, pois a discussão racial acontecia por intermédio de seus conteúdos. Apesar de se fazer presente, essa discussão a partir da capoeira deve ser aprofundada e não inserida apenas para cumprir as exigências surgidas depois da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Licenciatura em educação física; capoeira; estratégia afirmativa; lei 10.639/03.

Introdução

A Lei 10.639/2003 é uma política curricular que regulamenta o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, que busca, segundo Santos (2005), combater o racismo e o preconceito racial a partir da socialização de conhecimentos e disseminação de valores que promovam um ideal de nação democrática e valorização da identidade cultural.

Esta lei recomenda que o ensino da temática étnico-racial seja realizado em todas as disciplinas escolares, inclusive a educação física, a qual necessita problematizar a base em que foi criada, pautada no ideal de corpo e aparência

vinculado ao embranquecimento, que resulta numa dificuldade em aceitarmos valores identitários e estéticos de matriz étnico-racial negra. Ao trabalhar a lei, a educação física precisa considerar o corpo como um contexto social, e não um contexto biológico-mecanicista. (MOREIRA; SILVA, 2010).

Ao pensarmos na importância da Lei 10.639/2003 nos indagamos também, quão importantes são as discussões sobre as relações étnico raciais na formação de professores, particularmente no currículo das licenciaturas em educação física, pois conforme a Resolução CNE/CP 01 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”.

Porém, vimos que a Lei 10.639/03, que aborda esse trato da diversidade a partir das relações étnico-raciais é propositalmente esquecida dentro das aulas de educação física, aparecendo somente em discussões relacionadas à capoeira.

Sendo assim, buscamos compreender como a capoeira tornou-se uma estratégia afirmativa das discussões referentes às relações étnico-racial nas matrizes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do sistema ACADEMIA.

Procedimentos Metodológicos

Em nossa pesquisa nos utilizamos da abordagem qualitativa e o método documental como instrumento de pesquisa. Além da análise documental, agregamos a entrevista com as coordenações, o que serviu como um meio de cruzar os dados, já que passamos a visar não só os documentos e o que neles estava escrito, mas a visão das coordenações sobre o processo de criação dessas disciplinas.

O processo de pesquisa iniciou-se pelo mapeamento das instituições de ensino superior comunitárias do Sistema ACADEMIA que apresentavam o curso de licenciatura em educação física na sua cidade sede. Desta maneira, consideramos nosso lócus de pesquisa 12 instituições do Sistema ACADEMIA que possuíam o curso de licenciatura em Educação física.

Ao analisarmos os documentos referentes às matrizes curriculares destas instituições, encontramos 03 delas que apresentavam disciplinas com possíveis temas

relativos às relações étnico-raciais. Após, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as coordenações desses 03 cursos.

Os dados foram analisados a partir do referencial do materialismo histórico e dialético, dos estudos sobre educação e de raça/etnia, articulados com a proposição por crítico-superadora da Educação Física.

Resultados e Discussão

As Instituições de Ensino Superior (IES) estão sendo pressionadas para que reestruturem seus currículos com vistas a contemplar a lei 10639/2003. Contudo, ainda existe uma resistência, que Gomes (2011, p. 43) define como uma “situação de desequilíbrio” a respeito da discussão das questões étnico-raciais na formação inicial de professores.

Ao encontrarmos essa temática em apenas 05 disciplinas de 03 IES das 12 pesquisadas, refletimos sobre o silenciamento que acontece dentro das IES e seus currículos. Conforme Gomes (2012), não se deve confundir o silêncio com o desconhecimento, pois está presente nessa discussão toda ideologia racista, o mito da democracia racial e a implantação desses ideais na educação.

Observamos que este silenciamento é quebrado nas matrizes dos cursos de licenciatura em educação física a partir da capoeira, que se torna uma estratégia afirmativa de inclusão das discussões étnico-raciais.

Os estudos e práticas sobre a capoeira trazem consigo, não raro, a visão da ideologia crítica sobre a história do negro no Brasil, suas vivências e expressões culturais. Como prática, a capoeira manifesta-se como jogo, luta e dança, sem assumir-se como somente um deles. Fundamenta-se nas manifestações culturais e corporais através da música, do ritual, da harmonia e do corpo.

Segundo Bonfim (2013), a capoeira originou-se no Brasil, através dos negros africanos trazidos como escravos no período Colonial, inspirada nas danças e rituais ancestrais. Desenvolveu-se como uma forma de luta e resistência às injustiças da escravidão, muitas vezes o único meio de defesa pela liberdade dos povos africanos. Após a abolição, ela se torna ainda mais uma forma de resistência desse grupo. A fim de reconhecer e valorizar a capoeira como parte da cultura corporal brasileira, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan reconheceu, em 2008, a capoeira como patrimônio histórico nacional. Porém, muito além de apenas um

reconhecimento, temos a necessidade de uma inclusão dessa manifestação cultural na educação.

Apesar de enriquecer o currículo dos cursos de licenciatura em educação física, podemos verificar que em 03 IES a capoeira ocupa um papel de destaque nas matrizes, mas de modos distintos.

Quadro 1 – Instituições e respectivas ementas e seus descritores

	IES A	IES B	IES C
Nome da disciplina - descritor presente	Esporte Individual I: capoeira – Condicionamentos sociais e históricos representados no jogo da Capoeira. O processo histórico e o desenvolvimento da Capoeira	Capoeira - A Capoeira como Etnomotricidade brasileira. Aspectos multiculturais	Manifestações culturais e artes marciais - Vivência dos fundamentos técnicos, rituais, movimento e regras básicas da capoeira.

Fonte: Autora (2014).

Na IES B, a prática da capoeira antecede a Lei 10.639/2003, pois desde 1994 é realizada como prática de extensão. Depois, em 2007, ela vem complementar a matriz curricular de licenciatura em educação física. Já presente na matriz, sua ementa visa não só as partes metodológicas do ensino da capoeira, mas também uma discussão acerca da temática étnico-racial, como podemos ver no tópico da ementa: “A Capoeira como Etnomotricidade brasileira - Aspectos multiculturais”. Salientamos o risco de tal enfoque ser utilizado para trabalhar as questões étnico-raciais vinculando-as à “etnomotricidade”, porque este termo pode, inclusive, referendar determinados tipos de movimento humano ligados aos aspectos raciais, o qual reforça a ideologia não crítica de que os negros são aptos à alguns esporte e os brancos a outros.

Na IES A, a Coordenação aponta que a disciplina de Capoeira aborda todos os conceitos e tem pontos positivos perante aos acadêmicos, mas que não se necessita de mais disciplinas que enfoquem a temática.

Pesquisadora: Há disponibilidade da inclusão de outras disciplinas semelhantes, ou inclusão desse tema em outras ementas?

R: Não. Já está sendo bem abordada nessa disciplina. (Coordenação A).

R: Quem sabe na reformulação do projeto, mediante estudo sobre necessidades. (Coordenação C).

Essa não “necessidade” revela um posicionamento ideológico das coordenações, que afirmam como ótima a pouca inserção da temática em suas matrizes (que apenas cumprem uma função legal, já que está no PPI de sua IES e na Lei 10.639/03). Essa visão sobre a pouca importância do tema gera lacunas na formação dos futuros professores, que irão atuar sem ter um conhecimento aprofundado das relações étnico-raciais.

Nessas IES a disciplina de capoeira ao ser afirmada como aplicação da lei, mas de modo tão pouco contundente afirma o seu contrário, ou seja, reforça que há uma dominação eurocêntrica do currículo de educação física, que apenas abre uma pequena brecha para essa inserção, mas não a inclui nas demais disciplinas e debates antropológicos. Tal fato, afirma Bonfim (2013), se dá pelo processo de exclusão que a capoeira sofreu (e sofre) dentro do currículo de educação física.

A inserção da capoeira nas IES segue um pouco desse caminho, mas está ainda muito aquém das possibilidades que permitem trabalhar essa temática na educação física, mas já é um passo que todas poderiam seguir. Passo importante, pois ao retomarmos os nossos dados pesquisados, vemos que das 12 IES analisadas, somente 3 apresentavam na ementa a temática étnico-racial, sendo que em 3 delas, esse tema era viabilizado através da disciplina de capoeira. E quando a ministram, resumem-se a um semestre ou a minicursos de extensão, o que na concepção de proficiência presente no campo da educação física considera-se tempo insuficiente para um domínio. É necessário que haja uma práxis voltada a uma descolonização do currículo, iniciando com:

A trajetória histórica da capoeira, desde o seu surgimento passando pela repressão de sua vivência até a sua institucionalização. Posteriormente, [...] seus fundamentos técnicos e ritualísticos, seus processos identitários, e seus sistemas de classificação e hierarquização. (BONFIM, 2013, p. 7).

Infelizmente, o retrato que temos é da não importância dessa luta de combate ao racismo que pode acarretar, muitas vezes, numa discriminação. Percebe-se que não só o conhecimento (eles conheciam a Lei) e o nível de comprometimento com a questão racial pelas coordenações são fundamentais para uma ação dentro das IES,

o que nem sempre ocorre. Gomes (2011) afirma que essa falta de enraizamento na prática escolar ocorre, principalmente, porque ela se choca com a opinião racial dos brasileiros, muito vinculada ao mito da democracia racial, da ideologia do branqueamento e da naturalização das desigualdades raciais.

Assim, Bonfim (2013) ressalta que para validar todos os saberes culturais proporcionados pela capoeira e promover uma superação de preconceitos, o professor de educação física deve aprofundar os estudos e debates sobre as suas relações com a história e cultura africana e a história afro-brasileira.

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. Todavia, mesmo com a disseminação da capoeira pelo Brasil e pelo mundo, sua prática permanece mais aceita por negros e descendentes de negros, e pelas classes trabalhadoras, já que ainda há certa discriminação social comparada a outras práticas esportivas. Assim, entendemos que trazer o debate sobre a capoeira para as IES e para as escolas, permite um protagonismo da temática étnico-racial, dando visibilidade a cultura afro-brasileira e africana, despertando o respeito as diferentes culturas, e refletindo de que maneira tem sido construída a identidade do povo Brasileiro.

Considerações Finais

Consideramos que a concepção eurocêntrica de currículo ainda se faz presente nessas IES, pois apenas abre uma pequena brecha para a inserção da capoeira e da temática étnico-racial, mas não a inclui, de modo interdisciplinar, nas demais disciplinas e debates antropológicos. Ao observarmos as respostas dos coordenadores, vimos que a inserção da capoeira se deu para cumprir as exigências da Lei 10.639/2003.

Porém, ponderamos que por intermédio da capoeira é que se iniciou o debate nessas IES, pois a partir dela são trazidos os assuntos relacionados às questões étnico-raciais. Ressaltamos que esse início de estratégia afirmativa pode semear questões norteadoras para outras disciplinas, buscando ampliar as discussões dentro do currículo de licenciatura em educação física, fundamentais para a formação de futuros professores.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar**: a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania. Congresso CBCE, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.; SILVA, C.; FERNANDES, A. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBP AE, v. 27, n. 1, p. 109 – 121, jan/abr 2011.

_____. **Relações étnico-raciais, educação, descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras. v. 12, n. 1, p.90–109, jan/abr, 2012.

MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A lei nº 10.639/03 e a Educação Física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. **Revista Lecturas: Educación Física e Deportes**, digital, Buenos Aires, ano 15, n.146, jul. 2010.

SANTOS, S. A. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília: DF; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Dados para contato:

Autor: Renata Righetto Jung Crocetta

E-mail: renatarjung@hotmail.com

**DO “13 DE MAIO” AO “20 DE NOVEMBRO”:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E
CULTURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DE LIVROS DIDÁTICOS**

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Beatriz D’Agostin Donadel¹; Juliana Ascari Montegutti Mazon¹

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a abordagem histórica de “datas comemorativas” como “13 de maio” e o “20 de novembro” contribui na promoção do Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Para isso, foram analisados 4 livros didáticos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, enfocando a linguagem escrita e imagética utilizada na apresentação das referidas datas comemorativas.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino de História Afro-Brasileira.

Introdução

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 instituiu no Brasil a obrigatoriedade do Ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira. Um dos itens pautados pelo texto desta lei fala sobre a instituição da data comemorativa “20 de novembro” como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais publicadas em 2006, há uma preocupação em explicar o significado da ênfase dada ao dia 20 de novembro em detrimento das comemorações do dia 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea, ato que marcou oficialmente a proibição do escravismo no Brasil.

Segundo orientações do Ministério da Educação Brasil, a comemoração do “20 de novembro”, daria maior visibilidade à cultura afro-brasileira e à história da resistência dos povos negros à escravização imposta pelo império luso-brasileiro. A comemoração do “20 de novembro” surge então em contestação ao “13 de maio” (BRASIL, 2006).

O “20 de novembro” recordaria a história do Quilombo de Palmares, marco na resistência à escravização. Este quilombo localizava-se no litoral nordestino, estendendo-se entre as províncias de Alagoas e Pernambuco, tendo resistido por mais de 70 anos, de sua origem até sua destruição. Segundo documentos:

Palmares foi liderado por mulheres e homens que ora são tratados como mitos, ora como personagens históricos, a exemplo de Aqualtune, Acotirene, Ganga Zumba e Zumbi, sendo este o último líder, assassinado após um ano da destruição do grande quilombo, em 20 de novembro de 1695. (BRASIL, 2006, p.146.)

Esta orientação enfatizada nos documentos editados pelo Ministério da Educação pede um olhar especial dos professores de história no ensino de temas como a Abolição da Escravatura no Brasil. À primeira vista, essa discussão envolvendo datas comemorativas pode aparentar um detalhe sem maior importância. Para muitos acadêmicos pode até soar exagero. Porém, um olhar mais apurado sobre essa questão acrescenta reflexões fundamentais aos futuros docentes, sobretudo na abordagem dos conteúdos básicos de História.

A partir da análise de livros didáticos, esta pesquisa preocupou-se em analisar de que forma a abordagem histórica de “datas comemorativas” como “13 de maio” e o “20 de novembro” pode contribuir na promoção do Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa classifica-se como exploratória, sendo desenvolvida a partir da análise de fontes bibliográficas, sobretudo os livros didáticos. No que diz respeito à análise dos dados obtidos, utilizou-se o procedimento qualitativo, em que através de número restrito de fontes buscou-se interpretar e atribuir significados mais aprofundados na análise da problemática levantada.

Como fontes de pesquisa foram selecionados apenas 4 livros didáticos cujos conteúdos são destinados ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, que datam respectivamente: 1989; 1996; 2001; 2008. As datas das publicações remetem a algumas balizas da legislação: antes e depois da LDB 1996; antes e depois da lei 10.639/2003. Todos os livros aprovados pelas entidades educacionais e utilizados em escolas públicas.

Os livros didáticos selecionados foram analisados pelo viés da Crítica Documental. Entende-se que o livro didático é ao mesmo tempo produto e produtor de determinada cultura, é um veículo de informações complexo que envolve materialidade, texto e imagem. Assim ele se apresenta ao pesquisador como documento que leva à problematização histórica do tema proposto. Segundo Lima (2012), ainda nos dias atuais “o livro didático constitui a principal fonte de informação impressa e utilizada por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, sobretudo daqueles que tem menor acesso aos bens econômicos e culturais” (LIMA, 2012, p.144). É, portanto, um material de pesquisa relevante.

A análise do livro didático restringiu-se aos conteúdos relacionados às datas comemorativas de 13 de maio e 20 de novembro e suas respectivas temáticas: Abolição da Escravatura no Brasil e Dia Nacional da Consciência Negra, observando-se a linguagem escrita e imagética utilizada na apresentação desses temas.

Resultados e Discussão

Durante muito tempo no Brasil, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, o Ensino de História nas Series Iniciais, denominadas “escolas primárias”, esteve centrado na apresentação das datas comemorativas, onde “prevaleciam os conhecimentos históricos baseados nas festividades cívicas” (BRASIL, 1997, p.23). Na análise dos livros didáticos publicados em 1989 e 1996, na vigência dos chamados “Estudos Sociais” (disciplina que vigorou no Brasil a partir da Lei n. 5.692 de 1971 em detrimento da História e da Geografia), percebemos claramente em pauta as datas comemorativas.

No Livro Didático 1 (ASSAD, 1989), de um total de 79 páginas, 48 para temas diversos e 12 são destinadas ao conhecimento sobre datas comemorativas. No Livro Didático 2 (MARSICO, 1996), de um total de 143 páginas, 74 são destinadas à discussão de temas variados e 52 são para o conhecimento e atividades relacionadas às datas comemorativas. Tanto o Livro Didático 1, quanto o Livro Didático 2 possuem apenas uma página destinada à comemoração do dia 13 de maio que serão descritas e analisadas na sequência.

A página destinada à data “13 de maio” no Livro Didático 1, vem com o título de “Libertação dos Escravos” acompanhado do seguinte texto:

Os negros eram trazidos da África para serem escravos no Brasil. Os negros trabalhavam muito e só recebiam maus tratos dos brancos. No

dia 13 de maio de 1888, foi assinada uma lei que libertou todos os escravos. Mas até os dias de hoje os negros sofrem injustiças e não são respeitados por muitas pessoas. (ASSAD, 1989, p.66).

Analisando esse texto, podemos perceber que o livro associa diretamente palavras como “negro” e “escravo”. A partir das discussões sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais, e com a obrigatoriedade do Ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira, tornou-se evidente o cuidado do professor no uso da linguagem, propondo-se a palavra “escravizado” no lugar de “escravo”, o propósito dessa mudança é claro: fazer-se evidente que a escravidão é sempre uma condição social imposta, portando ninguém é escravo por natureza, mas sim está escravizado por alguém. A escravidão foi uma condição imposta a vários povos, em muitas épocas históricas, não é exclusiva apenas às populações negras.

Outra observação importante sobre o texto do Livro Didático 1 citado é que este não traz a noção de Processo Histórico envolvendo o fato histórico abordado. O texto simplesmente associa o fim da escravidão (a libertação dos escravos) com a assinatura de uma lei. Esta Lei, que nem sequer é nomeada no texto, é então o Sujeito Histórico que liberta os escravizados. Exclui-se da abordagem toda temporalidade, todo conflito social, todas as lutas e todos os sujeitos envolvidos na causa abolicionista.

No Livro Didático 1, o texto citado está acompanhado de uma fotografia colorida de uma mulher negra da contemporaneidade, que está lavando roupas. A atividade proposta no fim da página enfatiza a associação da pessoa negra com a condição de escravizada e a escravidão com a palavra “maus-tratos”. A imagem utilizada nesse livro didático a nosso ver é totalmente anacrônica e, juntamente com o texto e a atividade proposta, não contribui para uma abordagem competente das problemáticas relacionadas à Escravidão no Brasil, nem à valorização da História da África e cultura Afro-Brasileira.

A página destinada à data “13 de maio” no Livro Didático 2 podemos ler o seguinte texto:

Houve uma época em que os portugueses resolveram buscar escravos na África para trabalharem aqui no Brasil. Os escravos eram muito maltratados e queriam ser libertados. Quem assinou a libertação dos escravos foi a Princesa Isabel, no dia 13 de maio de 1888. Ela assinou uma lei, chamada Lei Áurea, que tornou livres todos os escravos do Brasil. (MARSICO, 1996, p.104).

Neste texto podemos identificar os mesmos problemas com relação à linguagem e a ausência da noção de processo histórico relacionado ao fato “libertação dos escravos” abordado. Porém, no texto do Livro Didático 2, além dos africanos escravizados no Brasil, a autora acrescentou outros sujeitos históricos: os portugueses e a Princesa Isabel. A configuração do texto do livro didático deixa muitas lacunas e pode comprometer a compreensão histórica do fato em uma leitura mais ingênua: os portugueses são aqueles que “apenas” buscam “escravos da África para trabalharem aqui no Brasil”. Dá-se a entender que eles não estão envolvidos na escravização, nem nos maus-tratos àqueles escravizados.

A personagem “Princesa Isabel”, descendente de portugueses, surge repentinamente no texto e “resolve” o problema relatado, passando a imagem de que ela é a única responsável pelo fim do regime escravista no Brasil. Ela é apresentada como uma heroína para os escravizados já que estes “queriam ser libertados”. Nesta breve narrativa, a mensagem que parece fixar na cabeça do aluno é de que “querer não é poder”, já que a autora do livro didático não revela nenhuma ação dos escravizados em luta pela mudança de sua condição. Dessa forma, os escravizados são apresentados como seres invisíveis e passivos na história e, como na narrativa do livro didático estão associados às populações negras, cria-se estereótipos.

A imagem apresentada junto ao texto do Livro Didático 2 é curiosa: um desenho colorido da princesa Isabel olhando para o nada, com uma pena em uma das mãos e um papel na outra, dando-se ênfase à assinatura da Lei Áurea. As atividades da página relacionadas ao “13 de maio” são: duas perguntas e 1 frase para completar a lacuna. Estas enfatizam a data, a personagem Princesa Isabel e o nome da Lei assinada, não desenvolvendo nenhuma reflexão pertinente ao Ensino de História da África e cultura Afro-brasileira.

Nem o Livro Didático 1, nem o Livro Didático 2 apresentam a data 20 de novembro ou qualquer outra data que tenha relação com o tema da resistência à escravização. Os dois livros falam da data “Carnaval”, porém não relacionam com a cultura Afro-Brasileira. Os dois textos retirados dos livros citam “África” genericamente, sem especificar as nações africanas ou regiões geográficas de origem dos africanos transportados ao Brasil. Essas constatações são mais comuns em livros anteriores à Lei 10.639/2003, revelando um problema a que os professores devem estar atentos:

No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais (...). E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afro-descendentes. (...) Temos uma versão de cultura em que é entronizado o português, ficando Portugal como o eixo colonizador da cultura. Os demais, indígenas e africanos, são complementos dispensáveis, adereços e penduricalhos para enfeite. As histórias e culturas africanas não são consideradas como fonte axial da história de Portugal e nem do Brasil. (CUNHA JÚNIOR, 2005, pp.254-255).

Na análise do Livro didático 3 (SCHIMIDT, 2001) e do Livro Didático 4 (CARVALHAES, 2008) notou-se uma mudança com relação aos dois livros didáticos anteriormente citados, não há nestes nenhuma menção à datas comemorativas. Nem ao “13 de maio”, tampouco ao “20 de novembro”.

No Livro Didático 3 identificamos o seguinte texto:

Crianças de outros tempos e lugares – Negras – Os negros foram trazidos da África para o Brasil pelos portugueses há 500 anos, para trabalharem como escravos. Eles vieram de diferentes lugares da África e, como seus pais, as crianças falavam línguas diferentes umas das outras. Muitas eram separadas de suas mães para serem escravizados” (SCHIMIDT, 2001, p.15)

Podemos perceber que o enredo que inclui a África no livro didático parece repetir velhas abordagens, porém já há uma mudança na linguagem sendo a palavra “escravo” substituída por “escravizado”. Porém, na página 62, o mesmo livro associa escravidão à etnia negra.

Já no Livro Didático 4, são propostas 2 atividades que explicitam temas relacionados à história da África e culturas afro-brasileiras. Na página 26 há um texto que fala sobre as comunidades quilombolas como espaço comunitário de resistência e trabalho livre, como possibilidade de liberdade dentro de uma sociedade escravocrata e na página 62 uma abordagem das influências culturais da África na Brasil através da culinária. Através desse livro didático notamos uma abertura na abordagem das temáticas para um viés mais crítico e cultural.

Considerações Finais

Através da análise de quatro livros didáticos pudemos observar que nos livros anteriores a 1996, a abordagem da data comemorativa “13 de maio” como “Libertação dos Escravos” estava presente como conteúdo de história, porém nada era mencionado em relação ao “20 de novembro”. Também pudemos perceber que o

conteúdo relacionado à data abordada não contribuía para a promoção do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira.

Nos livros didáticos destinados ao mesmo nível de ensino, de 2001 e 2008, pudemos perceber que não havia mais a abordagem de datas comemorativas, nem mesmo o 20 de novembro, instituído pela Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Porém, no livro mais recente, pudemos identificar uma abertura à reflexão mais crítica do tema da escravidão e uma abordagem sobre cultura afro-brasileira através da culinária.

A abordagem de datas comemorativas como “13 de maio” e “20 de novembro” pode ser um bom “pretexto” para introduzir conteúdos essenciais aos alunos. Porém, para que essa abordagem promova o ensino sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira, o professor teve ter um olhar crítico e bem fundamentado para analisar e apropriar-se de materiais didáticos como os Livros Didáticos.

Referências

ASSAD, Rosemary Faria; SANTOS, Maria da Glória Mariano. **Estudos sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico (1º Grau)**. São Paulo; Editora do Brasil: 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHAES, Leylah. **Projeto prosa: história 2º Ano**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e fronteiras on-line**. Dourados/MS, v.2, n.4, p.143-155, jan/abr. 2012.

MARSICO, Maria Tereza. **Marcha criança: estudos sociais (1º Grau)**. São Paulo: Scipione, 1996.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Historiar: fazendo, contado e narrando a história**. São Paulo: Scipione, 2001, p.15.

Dados para contato:

Autor: Beatriz D`Agostin Donadel

E-mail: beatrizdonadel@yahoo.com.br

IMPLICAÇÕES DAS ESCOLAS CRIATIVAS E DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

Estudos e experiências em práticas educativas, criativas e inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Marlene Zwierewicz¹; Elcio Willemanni¹; Janaina Veronezi Alberton¹; Solange Vandresen¹; Rosani Hobold Duarte¹; Vandreça Vigarani Dorregão¹; Marcia Bianco¹; João Fabrício Gimara Somariva¹

¹. Centro Universitário Barriga Verde (Unibave)

Resumo

A busca pela superação do paradigma de educação tradicional tem estimulado o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras. Entre essas propostas está a das Escolas Criativas, iniciativa que motivou a criação da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). O objetivo desta produção é contextualizar a concepção que norteia as Escolas Criativas e mapear fatores metodológicos determinantes na organização do programa que dinamiza a implantação da proposta, bem como descrever condições para a valorização das transformações geradas. Espera-se que essa sistematização motive docentes e gestores para a implantação de propostas pedagógicas condizentes com as demandas atuais e atentas às incertezas diante do futuro.

Palavras-chave: Escolas Criativas. Projetos Criativos Ecoformadores. Formação-Ação.

Introdução

O processo de avaliação a que são submetidos cursos de Ensino Superior aponta para a necessidade de considerar demandas sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas da região de inserção institucional na elaboração dos Projetos Pedagógicos do Curso - PPC e nas ações que deles decorrem. Na mesma direção, a avaliação da Educação Básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, implica a elaboração de provas compostas por questões contextualizadas.

Essas condições indicam que, pedagogicamente, as Instituições de Ensino Superior (IES) e de Educação Básica precisam superar o paradigma tradicional, centrado na transmissão e na memorização de conhecimentos, para transitar por um paradigma mais emergente. Nesse processo, perdem sentido os espaços

institucionais que mantêm os estudantes imobilizados “[...] por horas intermináveis, ouvindo um professor após outro falar e escrever sobre coisas mortas, conhecimentos construídos por outros, ideias totalmente fora do contexto em que estão inseridos, sem relação com suas vidas, seus trabalhos, suas famílias, seus desejos [...]” (ROSA; BASSO; BORGES, 2009, p. 19). Também perde sentido o docente caracterizado como um “[...] intérprete mascarado pela retórica, apoiado no que leu e no que sua experiência lhe outorga a partir de sua vivência laboral ou simples titulação universitária, com pensamento unidirecional, reducionista e mecanicista.” (GONZÁLEZ VELASCO, 2011, p. 87). São condições como essas que requisitam o desenvolvimento de programas de formação-ação capazes de ressignificar práticas pedagógicas mantidas nos cativeiros disciplinares, que não respondem às necessidades da realidade atual e desconsideram as incertezas em relação ao futuro (ZWIEREWICZ, 2013).

Implicado em gerar novas possibilidades de ensino e aprendizagem, o Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático - GIAD, da Universidade de Barcelona (UB), iniciou um processo de discussão em torno de uma proposta pedagógica que se configurou terminologicamente como Escolas Criativas. Torre (2013), que coordenou os trabalhos do GIAD por anos e foi impulsionador da proposta, define as Escolas Criativas como instituições que transcendem, recriam, valorizam e transformam.

A interação de Torre com docentes e pesquisadores do contexto brasileiro possibilitou o avanço e o refinamento da proposta, bem com a criação de uma metodologia para transitar do mundo das ideias para a realidade das instituições de ensino. Definida por Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), a metodologia foi apresentada na obra *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (2009), organizada por Zwierewicz e Torre. Com base nas Escolas Criativas e na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) e apoiado pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Brasil), o Unibave vem desenvolvendo programas de formação-ação para gestores e docentes que atuam nos dezesseis cursos de Ensino Superior da instituição e para profissionais do ensino público do sul catarinense, sendo estes atendidos por meio de ações extensionistas.

Em função de avanços observados na prática pedagógica desenvolvida por docentes de diferentes níveis do ensino, essa sistematização descreve condições que

diferenciam o programa de formação-ação de outros programas de formação docente, assim como resultados parciais observados na socialização de iniciativas desenvolvidas pelos cursos da instituição no primeiro semestre letivo do ano de 2015.

Procedimentos metodológicos

Por se tratar de um relato, são adotados procedimentos para a sistematização textual da experiência que consideram os seguintes aspectos: contextualização da concepção que norteia a proposta; mapeamento de fatores metodológicos determinantes na organização do programa; condições para a valorização das transformações geradas; sistematização de resultados detectados por meio de depoimentos e de observações *in loco*. Entre os procedimentos está o registro de depoimentos de gestores e docentes em eventos de socialização, assim como a gravação de narrativas que expressam os resultados observados durante o desenvolvimento do programa.

Resultados e discussão

O Programa de formação-ação em Escolas Criativas tem como base pressupostos implícitos na missão do Unibave, os quais também norteiam a atuação da RIEC e da RIEC Brasil, quais sejam: paradigma ecossistêmico, teoria da complexidade, transdisciplinaridade, ecoformação e criatividade. A proposta ampara-se, portanto, em contribuições de Moraes (1997, 2004), Morin (2001, 2007, 2011, 2014a, 2014b), Mallart (2009), Nicolescu (2005, 2014), Pineau (2000, 2014) Santos (2009), Silva (2008), Sommerman, Melo e Barros (2002), Torre (2009, 2012, 2013), entre outros.

O desenvolvimento do programa apoia-se na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), criada por Torre e Zwierewicz (2009), cuja estrutura consolida-se por meio de organizadores conceituais que facilitam a ordenação da proposta formativa, alavancada a partir de situações-problema que decorrem das demandas dos participantes do programa, das instituições em que atuam e de seus entornos. A partir desse epítome de imersão na realidade próxima, são desenvolvidas atividades que visam o aprofundamento teórico, a ampliação das possibilidades didáticas e a geração de mudanças na forma de conceber o ensino e atuar nele,

atendendo a premissa defendida por Morin (2009), quando o autor afirmar que, para reformar as instituições, é necessário reformar, simultaneamente, o pensamento.

Esse processo, portanto, implica intervenções geradoras de transformações, que são valorizadas por meio de publicações em eventos organizados pelo próprio Unibave ou por parcerias interinstitucionais, tais como a Jornada das Escolas Criativas, realizada no Unibave, o Fórum Internacional de Innovación y Creatividad - INCREA, realizado na Universidade de Barcelona (UB) e em instituições parceiras, o Seminário das Escolas Criativas (RIEC), realizado na Universidade Federal de Goiânia (UFG), entre outros, e também em seminários realizados pelas Secretarias de Educação. De forma complementar, são estimuladas publicações de artigos científicos e livros, como o livro *Projetos Criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem* (2015), organizado por Pinho, Suanno e Suanno e lançado no VII INCREA e II RIEC, eventos realizados recentemente em Goiânia.

Os momentos de socialização têm como base o último organizador dos Projetos Criativos Ecoformadores - PCE, cuja intenção é motivar a polinização dos resultados dos trabalhos desenvolvidos. Tratam-se de momentos de interação, de reconhecimento e de geração de novas ideias, que possibilitam também a avaliação das consequências do programa de formação-ação na transformação da prática pedagógica e no entorno em que se inserem as instituições participantes, tal como pode ser observado nos depoimentos de gestores, docentes e estudantes, direta ou indiretamente envolvidos na proposta: a) “Os estudantes queriam saber assuntos além do conteúdo curricular. Eles queriam saber tudo... e descobriram coisas que nós docentes sequer sabíamos.” (D1);¹ b) “O interesse dos estudantes parecia infinito. Compreendiam o que pretendiam e logo queriam ir além. Até sugeriam o que poderia ser feito. Foi tudo muito bom e pode ser melhor ainda, pois todas as turmas pesquisaram muito e têm muito a acrescentar para as outras.” (D2);² c) “Na formação acontece com a gente o que a gente quer que aconteça com o aluno... instiga nossa capacidade de criar [...] Nós estamos aproveitando como uma oportunidade para enriquecer e valorizar o nosso currículo porque não é em todos os lugares que existe essa oportunidade [...]” (D3);³ d) “O que pretendíamos é que os acadêmicos articulassem os conhecimentos do curso às problemáticas da realidade, por isso, cada

¹ Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

³ Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

equipe pesquisou as propriedades agrícolas da região, identificou um problema e propôs uma solução. Foi assim que perceberam o sentido dos estudos que realizam no curso.” (D4).⁴

Considerações finais

Mais do que simplesmente transmitir, há uma emergência quanto à necessidade de religar conhecimentos científicos e demandas locais e globais, de modo que se contribua para que os estudantes encontrem sentido no processo educacional de responsabilidade das instituições de ensino. A articulação do Unibave com outras IES nacionais e internacionais e com Secretarias de Educação tem possibilitado que seus profissionais conheçam novas propostas pedagógicas, discutam e proponham avanços em relação aos paradigmas educacionais e desenvolvam e/ou utilizem metodologias inovadoras. Nesse ínterim, a proposta pedagógica das Escolas Criativas e a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) ampliam possibilidades para ressignificar o processo educacional ocorrido no interior do Unibave e nas instituições com as quais se articula.

Ainda que representem apenas uma parcela dos resultados alcançados por meio do programa de formação-ação em Escolas Criativas, os depoimentos caracterizam o alcance desse processo que gera transformações na forma de conceber e de fazer a educação. Esses resultados têm estimulado a elaboração de outro projeto de pesquisa, com o propósito de compreender com mais profundidade as transformações geradas na percepção de gestores e docentes em relação ao sentido da escola e na prática pedagógica desenvolvida a partir da inserção na proposta. É dessa forma que o Unibave, apoiado pela RIEC, RIEC Brasil e por outros vínculos interinstitucionais, tem se tornado uma referência no ensino transdisciplinar e convergente para o desenvolvimento de cidades criativas e sustentáveis.

Referências

GONZÁLEZ VELASCO. Juan Miguel. Aplicações educativas da teoria transcomplexa. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico (Org.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra. p. 75-98.

⁴ Docente do Ensino Superior.

MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação.** Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42.

MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.

_____. **O paradigma educacional emergente.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 16. ed. Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation.** Pars: Actes Sud, 2014a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **La vía: para el futuro de la humanidad.** Barcelona: Paidós, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Pour une politique de la ville au XXIème siècle: Contribution au 7ème Forum Urbain Mondial – Carta Medellín – WUF7 – 2014: Medellín: Fórum Urbano Mundial, 2014b.**

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

_____. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes.** Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

PINEAU Gaston. **Temporalités en formation, vers de nouveaux synchroniseurs.** Paris: Anthropos, 2000.

_____. Las reflexiones sobre las prácticas: el corazón de la vuelta reflexiva. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes.** Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 91-114.

PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (Org.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a aprendizagem.** Goiânia: Espaço acadêmico, 2015.

ROSA, João Bernardo; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitoria M. de (Org.) **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2002. p. 95-121.

TORRE, Saturnino de la. Criadores na adversidade e na crise: qual é o segredo? In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade na adversidade**: personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19-48.

_____. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-70.

_____. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

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.

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: Marlene Zwierewicz

E-mail: marlenezwie@unibave.net

ESPACIALIZAÇÃO NA BACIA DO RIO URUSSANGA DOS PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADA AOS RECURSOS HÍDRICOS DE 2012 A 2014

Estudos e Experiências em práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Ação educativa, patrimônio e museologia

Rose Maria Adami¹; Graziela Elias¹;

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

A gestão de recursos hídricos de forma descentralizada e participativa, em uma bacia hidrográfica demanda um processo ininterrupto de educação, com vistas à mobilização e participação dos cidadãos nas decisões e pactuações dos diferentes níveis institucional do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH). Com objetivo de educar para o processo participativo, o Comitê da bacia do rio Urussanga proporcionou, desde 2012, aos segmentos da sociedade organizada, 04 cursos de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos, com carga horária de 20 horas/aula. Durante este período, foram capacitados 89 profissionais nas diferentes áreas ligadas ao meio ambiente.

Palavras-chave: Capacitação em educação ambiental. Recursos hídricos. Bacia do rio Urussanga

Introdução

As questões prioritárias para o avanço da gestão de recursos hídricos de forma descentralizada e participativa, nas bacias hidrográficas decorrem da pesquisa científica para o conhecimento dos territórios, das informações geradas para a comunidade em geral, e, principalmente do processo ininterrupto de educação ambiental.

A educação ambiental formal e não formal na gestão de recursos hídricos visa à mobilização e participação dos cidadãos nas decisões e pactuações dos diferentes níveis institucional do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH), instituído pela lei 9.433 (BRASIL, 1997). Como o Comitê de bacia hidrográfica é a base do SINGREH, cabe a ele apoiar iniciativas de educação ambiental, em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL,

1999), para que as informações necessárias alcancem todos os setores usuários de água da bacia hidrográfica.

O estímulo para práticas que reforcem a autonomia e a legitimidade dos atores sociais da bacia, por parte do Comitê, reforça a ideia de Jacobi (2003) da educação para a cidadania ambiental, em que as pessoas são motivadas a participar de forma consciente das decisões relacionadas ao meio ambiente. Mas, é preciso capacitar os educadores ou os agentes de transformação nos diferentes segmentos da sociedade organizada, para ser um instrumento na gestão de recursos hídricos da bacia hidrográfica, por meio da discussão e divulgação dos resultados das pesquisas científicas.

A proposta de socializar o conhecimento dos meios físicos, biológicos, sociais e econômicos do território da bacia hidrográfica, possibilita a sociedade de participar das discussões do planejamento de recursos hídricos, de forma mais consciente e responsável. Vista dessa forma, a educação ambiental voltada aos recursos hídricos, permite que o Comitê de bacia hidrográfica disponibilize uma educação voltada ao processo participativo dos seus membros. Por meio da educação ambiental, Dahlem e Braga (2008), argumentam que é possível construir um espaço de diálogo, propostas de ações de forma coletiva e definir áreas de atuação e responsabilidades.

Para participação efetiva dos seus membros, no planejamento de recursos hídricos, o Comitê da bacia do rio Urussanga⁵ realiza desde 2012 um curso de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos, com carga horária de 20 horas/aula. O curso objetiva capacitar engenheiros, biólogos, geógrafos, geólogos, gestores públicos, membros do Comitê, professores das redes estadual, municipal e particular dos municípios inseridos na bacia e a comunidade em geral, a fim de atuarem como agentes de transformação da realidade ambiental na bacia do rio Urussanga, nas suas áreas de atuações.

A questão central que norteou essa pesquisa foi “em quais municípios da bacia do rio Urussanga estão localizados os profissionais que participaram dos cursos de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos, realizados pelo Comitê da bacia hidrográfica, no período de 2012 a 2014?” Para responder essa pergunta norteadora foi desenvolvida uma pesquisa com objetivo de espacializar, por

⁵ O Comitê é o órgão deliberativo, consultivo e normativo da bacia hidrográfica, composto por setores usuários de água, representados pelo poder público, sociedade civil e usuários de água.

município, os profissionais que participaram desses cursos, com intuito de implantar uma rede de Educação Ambiental. As ações desenvolvidas para chegar ao resultado proposto foram a identificação e a especialização, por municípios, do número de profissionais que participaram dos cursos, no período estudado.

Procedimentos Metodológicos

O número de profissionais capacitados por municípios inseridos na bacia do rio Urussanga, foi identificado por meio das fichas de inscrição dos cursos de capacitação de educação ambiental voltada aos recursos hídricos, realizado pelo Comitê da bacia hidrográfica, no período de 2012 a 2014.

Para especializar o número de profissionais capacitados nos municípios inseridos na bacia do rio Urussanga, foi realizado um mapeamento, com base no mapa político da bacia (ADAMI e CUNHA, 2014), por ano e identificado o número participante por cursos.

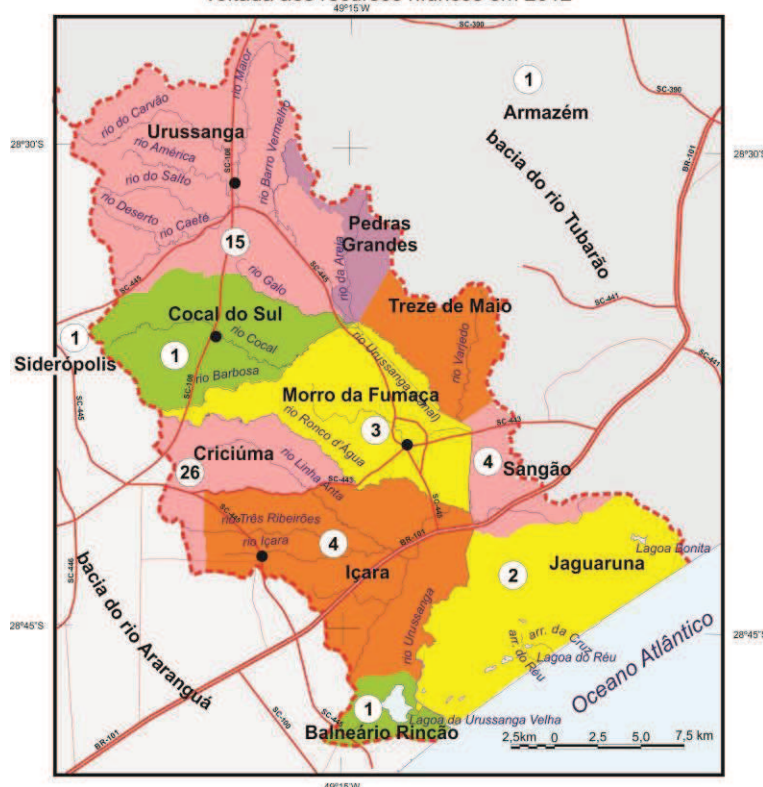
Resultados e Discussão

O Comitê da bacia do rio Urussanga realiza anualmente um curso de capacitação de educação ambiental voltada aos recursos hídricos, que recebe nomenclatura diferente, conforme o tema proposto. De 2012 a 2014 foram realizados 04 cursos de capacitação, tendo com base o “Caderno do educador ambiental das bacias dos rios Araranguá e Urussanga”, elaborado por Adami e Cunha (2014).

No ano de 2012 foram realizados 02 cursos, nos meses de fevereiro e outubro. No curso realizado em fevereiro, chamado de “*Ações educativas voltadas à gestão de recursos hídricos na bacia do rio Urussanga*”, os participantes puderam discutir o papel do educador ambiental, compreender o conceito de bacia hidrográfica e da gestão integrada e participativa da água, discutir a importância dos espaços de participação e mobilização social, conhecer as características físicas, sociais e econômicas da bacia do rio Urussanga, realizar uma visita orientada numa bacia hidrográfica urbana e elaborar projetos de pesquisa referentes aos recursos hídricos para implementação na bacia do rio Urussanga. Este curso capacitou 25 profissionais. Destes 09 residiam no município de Criciúma, 07 em Urussanga, 02 em Içara, 02 em Sangão, 02 em Morro da Fumaça, 01 em Cocal do Sul, 01 em Jaguaruna e 01 em Armazém, que pertence à bacia do rio Tubarão.

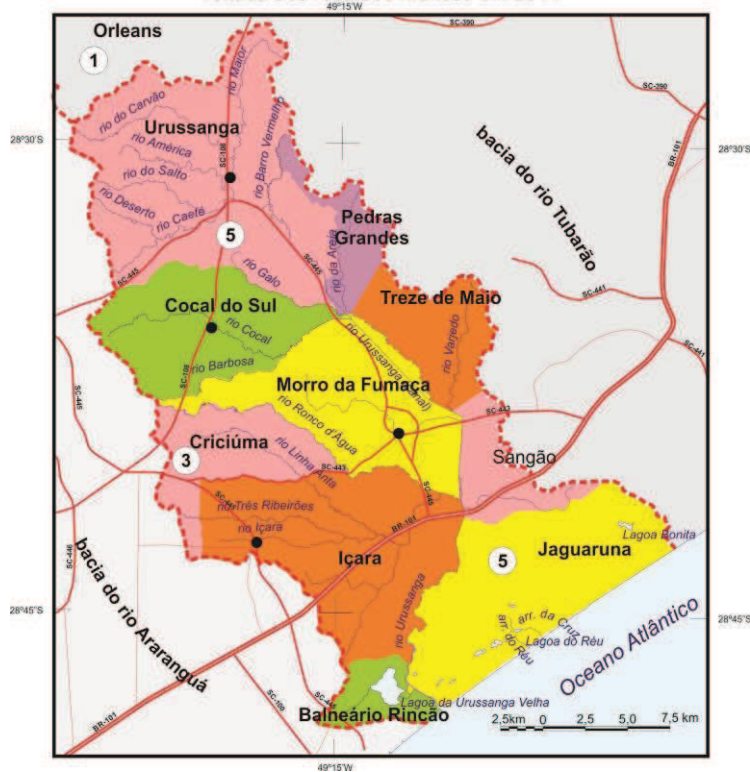
O curso realizado de outubro/2012, chamado de “*Aplicação da legislação ambiental em ações educativas voltadas à gestão de recursos hídricos na bacia do rio Urussanga*”, possibilitou aos participantes compreender o conceito de bacia hidrográfica, da gestão integrada e participativa dos recursos hídricos, conhecer as características físicas, sociais e econômicas da bacia hidrográfica, discutir a legislação ambiental relacionada aos recursos hídricos (Política Nacional de Recursos Hídricos, os Códigos Florestais de 1965 e 2012 e suas leis complementares), realizar visita orientada na bacia do rio Urussanga e elaborar projetos de pesquisa referentes aos recursos hídricos e aplicar o conhecimento adquirido sobre legislação ambiental para implementação nas escolas da bacia. Neste curso, o número de profissionais capacitadas foi maior, com 33 participantes. Destes, 17 residiam no município de Criciúma, 08 em Urussanga, 02 em Içara, 02 em Sangão, 01 em Morro da Fumaça, 01 em Jaguaruna, 01 em Balneário Rincão e 01 em Siderópolis, que pertence à bacia do rio Araranguá. O total de profissionais capacitados nos dois cursos foi de 59 pessoas, com predomínio de participantes dos municípios de Criciúma e Urussanga (Figura 01).

Figura 01: Número de profissionais participantes dos cursos de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos em 2012



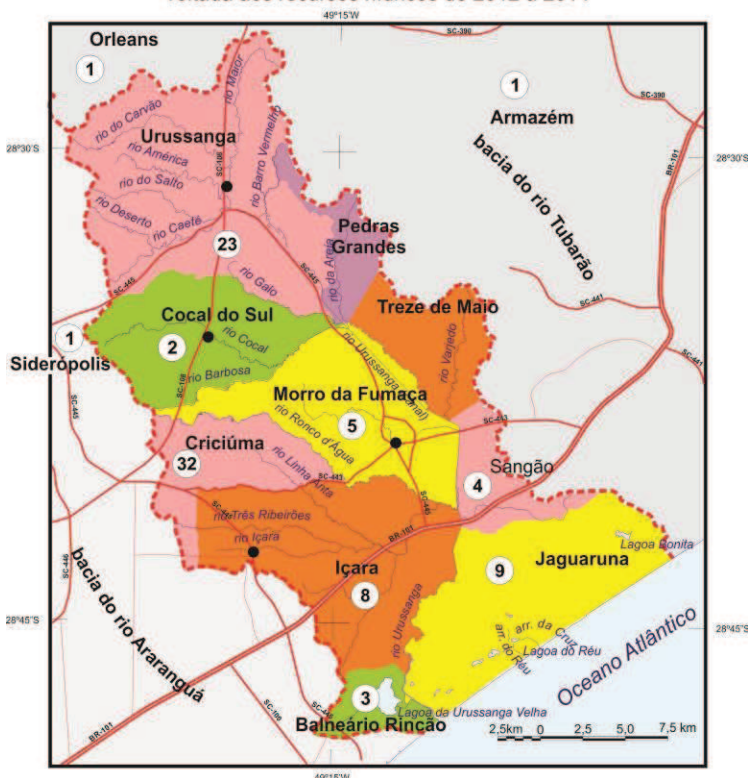
humana e de planejamento dos recursos hídricos; reconhecer a gestão e o sistema nacional de gerenciamento dos recursos hídricos no Brasil e em Santa Catarina; incentivar a participação do cidadão em atividades de educação ambiental e nas políticas públicas dos municípios inseridos na bacia do rio Urussanga; ensinar os participantes a elaborar projetos de pesquisa referentes aos recursos hídricos, a fim de implementá-los nas suas áreas de atuação, principalmente nos municípios inseridos na bacia do rio Urussanga. Participaram do curso 14 profissionais, dos quais 03 residiam em Criciúma, 05 em Urussanga, 05 em Jaguaruna, 01 em Orleans, que pertence à bacia do rio Tubarão (Figura 03).

Figura 03: Número de profissionais participantes dos cursos de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos em 2014



Nestes 03 anos de realização dos cursos de capacitação foram capacitadas 89 profissionais no total. O maior número de capacitados em educação ambiental voltada aos recursos hídricos encontra-se no município de Criciúma, com 32 pessoas, seguido de Urussanga (23), Jaguaruna (09), Içara (08), Morro da Fumaça (05), Sangão (04), Balneário Rincão (03) e Cocal do Sul (02). Os municípios de Siderópolis, pertencente à bacia do rio Araranguá e Orleans, à bacia do rio Tubarão tiveram 01 pessoas capacitada por município (Figura 04).

Figura 04: Número de profissionais participantes dos cursos de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos de 2012 a 2014



Na figura 04, observa-se que dos municípios inseridos na bacia do rio Urussanga, apenas Pedras Grandes e Treze de Maio não possuem participantes nos cursos de capacitação em educação ambiental voltada aos recursos hídricos.

Considerações finais

Os cursos de capacitação realizados pelo Comitê da bacia do rio Urussanga, no período de 2012 a 2014, com 20 horas, capacitaram 89 profissionais de diferentes áreas, entre elas, engenheiros, biólogos, geógrafos, geólogos, pedagogos, servidores públicos, membros de Comitês, professores e pessoas da comunidade em geral, para atuarem como agentes de transformação da realidade ambiental na bacia do rio Urussanga, nas suas áreas de atuações.

As atividades desenvolvidas nos cursos contribuíram para a construção do conhecimento da gestão de recursos hídricos na bacia do rio Urussanga, com relação à Educação Ambiental, ao ciclo da água, à bacia hidrográfica, à legislação ambiental voltada para os recursos hídricos, à participação social, aos conflitos de uso da água na bacia do rio Urussanga e às etapas para a elaboração de projetos de pesquisa. Todo esse conhecimento auxiliará os profissionais, enquanto cidadão e futuros

agentes de mudanças, a desenvolverem na bacia do rio Urussanga ações ambientais voltadas aos recursos hídricos. Futuramente objetiva-se construir uma rede de Educação Ambiental para conhecer o trabalho que esses profissionais desenvolvem e envolvê-los como atores sociais no processo de gestão de recursos hídricos da bacia hidrográfica.

Referências

ADAMI, R. M.; CUNHA, Y. de M. da. **Caderno do educador ambiental das bacias dos rios Araranguá e Urussanga**. 2 Ed. Revisada e Ampliada. Blumenau (SC): Fundação Agência da Água do Vale do Itajaí, 2014.

BRASIL. Lei 9.433, de 08 de janeiro de 1997, que dispõe sobre a **Política Nacional de Recursos Hídricos e o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.HTM>. Acessado em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a **educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.HTM>. Acessado em: 30 ago. 2015.

DAHLEM, R. B.; BRAGA, R. Educação ambiental para a gestão de bacias hidrográficas: uma análise da política de coletivos educadores na bacia do Paraná III. In: IV ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 4., 2008, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: ANPPS, 2008. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT9-75-158-20080510161844.pdf>>. Acessado em: 30 ago. 2015.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Caderno de Pesquisa**, n.118, p.189-205, março/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acessado em: 30 ago. 2015. f

Dados para contato:

Autor: Rose Maria Adami

E-mail: rose_adami@hotmail.com

PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UM CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SANTA CATARINA

**Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Prática Pedagógica em Educação Física**

Elias Wiggers Neto¹; Diego Cifuentes²

1. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

2. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Esse estudo teve como objetivo identificar o perfil dos egressos de Educação Física de um Centro Universitário. Propôs-se identificar o perfil dos egressos a partir de um questionário que indagou os sujeitos com questões sobre o posicionamento em suas áreas de trabalho, faixa salarial, nível de satisfação com o curso e trabalho atual. Em observação aos dados obtidos referentes ao estudo, pode-se constatar que os participantes na sua maioria, atuam em atividades dentro do contexto escolar, recebendo de 1 a 3 salários mínimos. O curso teve uma boa aprovação pelos egressos.

Palavras-chave: Egressos. Educação Física. Trabalho.

Introdução

A Educação Física é um campo multidisciplinar que abarca os elementos que constituem a Cultura Corporal como objeto de estudo e atuação, que busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O mundo globalizado da sociedade do conhecimento, de acordo com Silva e Cunha (2002), mudou significativamente o mundo do trabalho. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos, e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (SILVA; CUNHA, 2002). No caso específico da Educação Física,

conforme Marques (2006), deve-se vivenciar diferentes situações para dar continuidade à formação e, isso necessita o embasamento profissional na postura intelectual crítico criadora.

Essa pesquisa tem como objetivo, descobrir como os egressos do curso de Educação Física de um Centro Universitário, estão posicionados no mercado de trabalho, se atuam na área, grau de satisfação, ano de formação, qual a área da Educação Física que atuam, pontuar o nível de satisfação com o curso realizado, identificar a faixa salarial.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo caracterizou-se como pesquisa descritiva, transversal, de caráter exploratório e de natureza qualitativa. Nesta pesquisa, considerou-se com público alvo os egressos do curso de Educação Física de um Centro Universitário de Santa Catarina, do período de 2008 a 2013. A amostra foi selecionada de forma não aleatória. Essa seleção ocorreu baseada na lista de formandos dos anos de 2008 a 2013, a qual foi composta por 61 profissionais dos quais 20 responderam um questionário. Foi utilizado um questionário composto por questões fechadas e um espaço aberto a algumas considerações. Mediante a autorização dos pesquisados foi efetuado um agendamento com definição de local, data e hora para que o questionário fosse respondido. Aqueles, que não foi possível entregar o questionário pessoalmente optou-se pela transmissão do questionário via e-mail, onde os egressos foram previamente contatados. A presente pesquisa passou pela apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e obteve o parecer positivo. Foi utilizado, em duas vias, um termo de consentimento livre e esclarecido para cada entrevistado garantindo o anonimato. A privacidade atende aos princípios éticos definidos pelo Conselho Nacional de Saúde – CNS/2003 – através da resolução 196/1996 para realização de pesquisa em seres humanos.

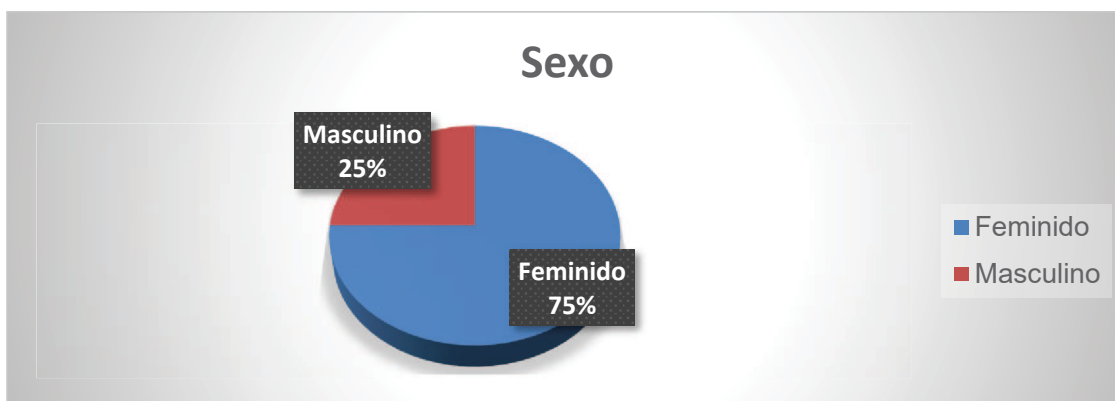
Resultados e Discussão

O referido estudo compõe-se de 20 egressos do curso de Educação Física, de uma instituição de ensino superior da região sul de Santa Catarina.

A média de idade dos egressos foi de 24.15, desvio padrão de 5.85. (65%), a maior parte dos egressos são das cidades de Braço do Norte-SC (8 egressos) e

Orleans-SC (5 egressos), o restante localiza-se em outros 6 municípios vizinhos. 75% do total da amostra (15 indivíduos) eram do sexo feminino, apenas 25% (5 indivíduos) eram do sexo masculino.

Gráfico 1 – Participação percentual dos egressos no curso por sexo.



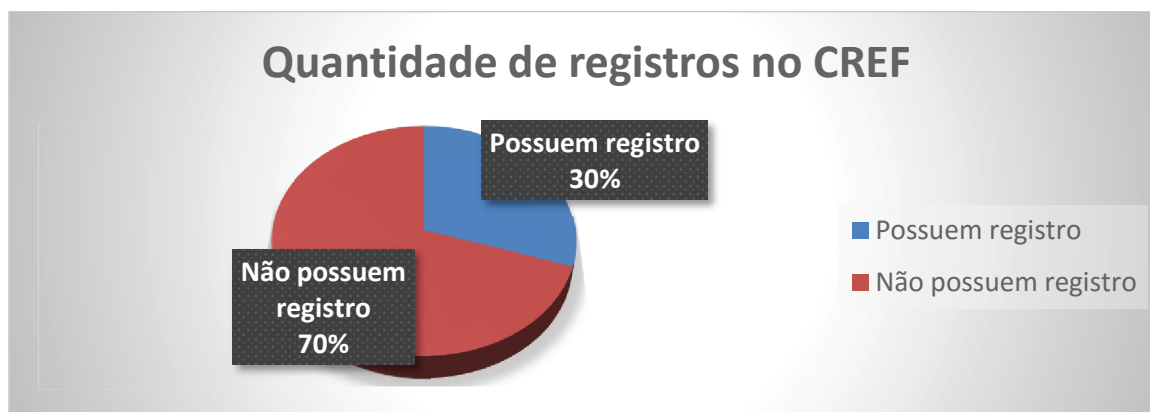
Fonte: Autor (2015).

Segundo o CENSO do Ensino Superior de 2010, produzido pelo Ministério da Educação, as mulheres ocupam 57% das matrículas. O mesmo acontece na conclusão dos estudos, 60% das pessoas que chegam até o final dos cursos universitários são mulheres.

A maioria dos entrevistados concluiu o curso no ano de 2013, isso se deve ao fato de fácil localização e contato, assim como apresentaram maior disposição em participar da pesquisa.

Na terceira pergunta foram questionados sobre a obtenção do registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF), 6 participantes, representando 30% do total responderam que tinham o registro e os outros 14, representando 70% do total referiram não ter o registro.

Gráfico 2 – Percentagem de egressos registrados ou não registrados no CREF.



Fonte: Autor (2015).

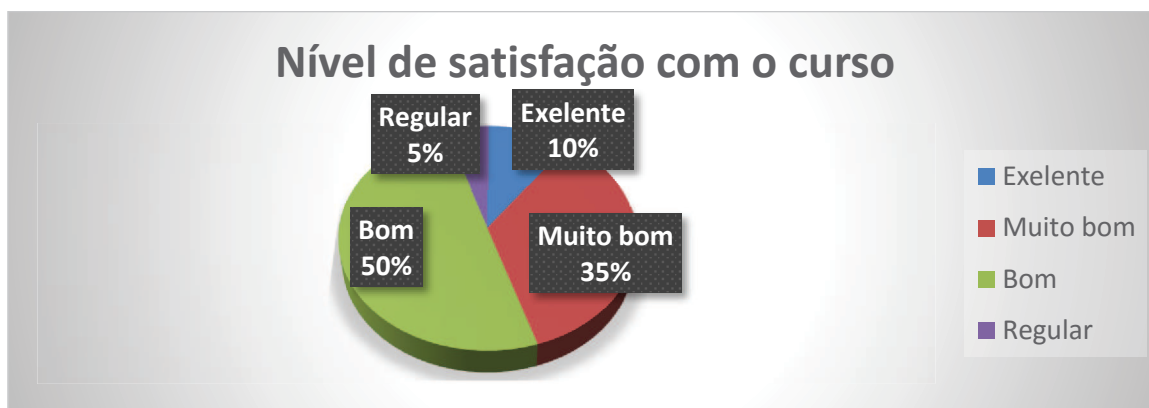
Um trecho do parecer n. 218/2000, da Consultoria do Ministério da Educação, de 12 de abril de 2000, refere:

Os professores, no exercício da função de magistério, não exercem profissão regulamentada, não estão sujeitos a fiscalização das atribuições correspondentes, nem estão obrigados, legalmente, ao registro profissional nos conselhos regionais.

Ou seja, licenciados que atuam em escolas não são obrigados a se associar ao CREF.

Nessa investigação procurou-se colher com as respostas da quarta pergunta, o nível de satisfação do curso em licenciatura de Educação Física. Dentre os respondentes, 1 dos participantes, isto é 5%, referiu que o curso tem o nível regular de qualidade de ensino, 10, ou 50% deles perceberam o curso com nível bom de ensino, outros 7, que representaram 35% dizem que o curso é muito bom e finalizando com 2 dos pesquisados, representando 10%, consideraram o curso excelente, com relação ao ensino.

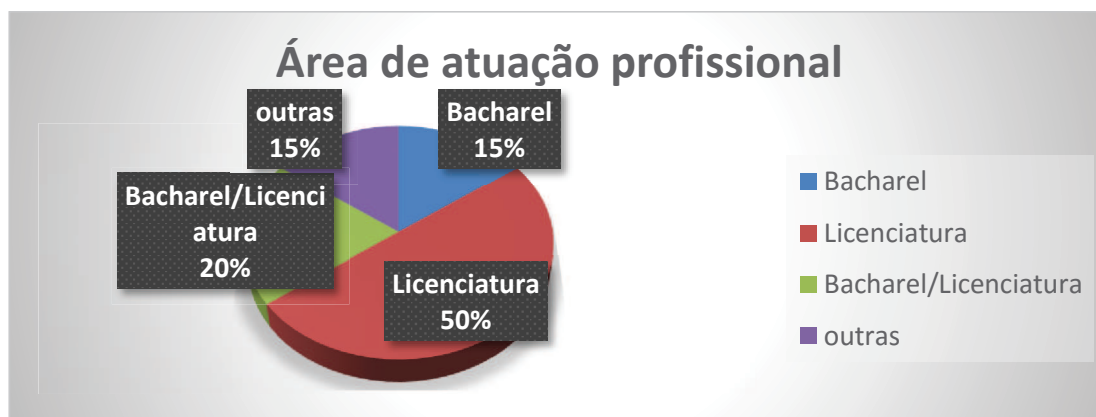
Gráfico 3 – Percentual do nível de satisfação dos egressos pelo curso.



Fonte: Autor (2015).

Fez parte da pesquisa, com a quinta pergunta, qual a área de atuação dos egressos, e foi obtido da amostra que, 19 deles, ou 95% dos egressos entrevistados trabalham ou já trabalharam com a Educação Física. O gráfico abaixo mostra a área de atuação.

Gráfico 4 – Participação percentual de egressos em área de atuação profissional.

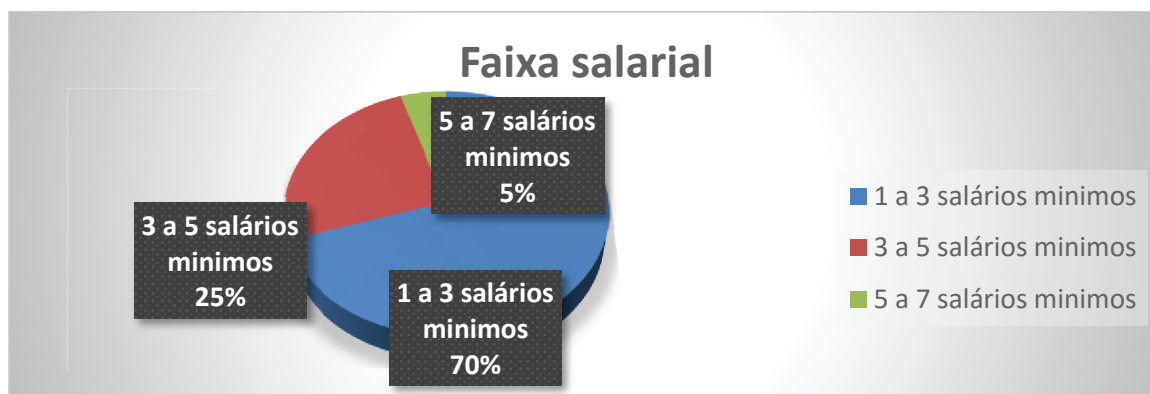


Fonte: Autor (2015).

Pelos dados obtidos, 17 egressos, isto é, a grande maioria, representando 85% do total, trabalham de alguma forma na ampla área da Educação Física e 14, ou 70% trabalham com a licenciatura. Tais dados refletem as oportunidades do mercado de trabalho para aqueles que pretendem começar o curso e também para aqueles que já começaram.

A análise da faixa salarial dos egressos entrevistados, revelou que 14 (70%) ganhavam de 1 a 3 salários mínimos, 5 (25%) ganhavam de 3 a 5 salários mínimos e 1 (5%) ganhava de 5 a 7 salários mínimos. Observe o gráfico:

Gráfico 5 – Comparação da faixa salarial por egressos.



Fonte: Autor (2015).

Os resultados demonstraram que o profissional de Educação Física, a maioria recebe salários inferiores a R\$ 2.172,00, sendo aqueles com renda maior, que 2.172,00, tem jornada de trabalho maior, exercendo a função em mais de um estabelecimento.

Nessa investigação, procurou-se também saber do egresso, se está satisfeito com a profissão (oitava pergunta), os valores obtidos foram: 16 egressos ou 80%, assinalaram que estão satisfeitos e 4 egressos, ou 20% referiram insatisfação com a profissão.

Gráfico 6 – Percentual de satisfação profissional dos egressos.

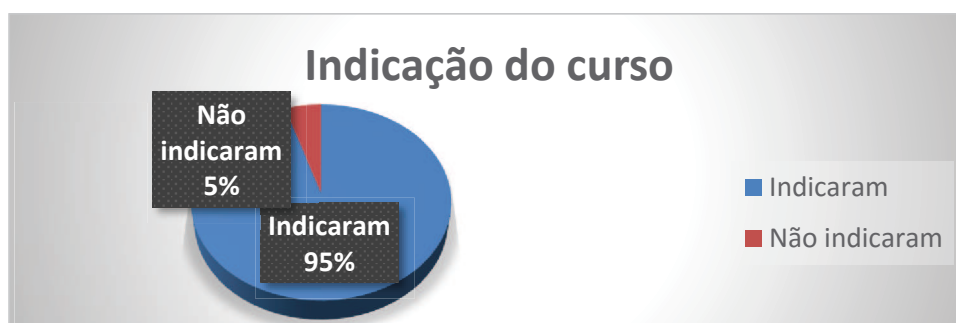


Fonte: Autor (2015).

Dos 20 egressos, 4 (20%) responderam que não estão na área que gostariam. Desses 4 egressos, 1 gostaria de trabalhar em treinamento esportivo, 2 na área escolar e área da saúde e apenas 1 na área escolar.

Quando questionados se indicariam o curso para alguém, 19 egressos (95%) dos entrevistados disseram que sim e apenas 1 egresso (5%), respondeu que não indicaria o curso para outra pessoa.

Gráfico 7 – Percentual de egressos que indicam ou não indicam o curso.



Fonte: Autor (2015).

Nas justificativas dessa pergunta muitos elogiaram o corpo docente e a coordenação da instituição pesquisada, porém a estrutura física teve uma avaliação negativa, nas palavras dos egressos:

O curso de Educação Física desse Centro Universitário, juntamente com o corpo docente tem excelente qualidade, visto que me foi proporcionado uma formação completa, claro que por ser um curso novo ainda não temos a estrutura física necessária, mas a qualidade de ensino é inquestionável.

Foi muito citado pelos entrevistados, a satisfação e o prazer que a profissão de educador físico lhes proporciona, área em ascensão, crescimento constante, pois a população está buscando cada vez mais a prática de exercício físico para a melhora da saúde e qualidade de vida, com isso, há falta de profissionais qualificados no mercado de trabalho. Frisaram também que há a necessidade de complementação do Bacharel em seus currículos, para assim, abranger toda a área da Educação Física.

Considerações Finais

Em observação aos dados obtidos, pode-se constatar que os participantes na sua maioria, atuam em atividades dentro do contexto da Educação Física Escolar, recebendo de 1 a 3 salários mínimos. Alguns dos profissionais trabalham em mais estabelecimentos de ensino e outros em trabalhos que não estão relacionados com a área de Educação Física. Grande parte dos entrevistados está satisfeitos com sua vida profissional e a recomendam. Os salários estão compatíveis com a região de SC. Nas áreas da saúde há uma procura maior de profissionais. O curso teve boa aprovação dos egressos e praticamente todos os entrevistados gostam de trabalhar na área da Educação Física. Essa pesquisa teve limitações quanto ao número de egressos entrevistados, pois houve dificuldades na comunicação e localização dos egressos. Sugere-se aqui uma pesquisa que envolva um número maior de egressos, com dados mais precisos, pois nossa amostra foi limitada.

Referências

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSULTORIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 2018/2000**, Brasil, abril. 2000.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 5.ed. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 32.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2010**, Brasil p. 15-16, out. 2011.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. The Professional Education in the XXI century: challenges and dilemmas. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

Dados para contato:

Autor: Elias Wiggers Neto

E-mail: neto_wiggers@hotmail.com

DESAFIOS E (DIS)SABORES COTIDIANOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DE SEUS FAMILIARES E/OU CUIDADORES

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Teorias e práticas da inclusão

Maria Marlene Schlickmann¹, Alexandra Aline Lewkowicz Dick¹,
Miryan Cruz Debiasi¹

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Este trabalho aborda questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Tem como objetivo conhecer os tipos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência, sob a ótica do familiar e/ou cuidador, bem como os desafios e as conquistas destes mesmos indivíduos. Para tanto, os acadêmicos da terceira fase de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde aplicaram uma entrevista aberta ao grupo supracitado, totalizando vinte entrevistados, para elucidar inquietações advindas de debates realizados sobre o assunto durante as aulas de Sociologia da Educação e que remetem à realidade local, resultando o alcance dos objetivos elencados e na amplitude prevista.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Família. Inclusão.

Introdução

A família se constitui no grupo social primário de todo e qualquer ser humano, é onde se processa a formação da identidade social e pessoal do indivíduo, na percepção que o sujeito constrói de si mesmo.

A proverbial importância da família no processo de integração social da pessoa com deficiência precisa ser percebida sob dois prismas distintos: a promoção ou a frustração no que concerne às ações da família para a inclusão do deficiente na sua própria família e na comunidade. Como a família se posiciona e interage com o indivíduo deficiente, determina, em grande parte, sua percepção de “normalidade” e integração ao meio e à vida social (MITTLER, 2003).

Para Buscaglia (1997, p. 78), a família “[...] desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso

da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e das instituições.”

Vale ressaltar, que a família faz parte de um contexto social maior e, desta forma, influencia e é influenciada por valores e padrões culturais deste contexto. Contexto que muitas vezes possui valores e costumes permeado por preconceitos que afetam grupos minoritários, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência.

Omote (1994) afirma que não se pode entender a deficiência sem se levar em conta “as relações interpessoais entre os deficientes e suas audiências”. Para os deficientes é na família que se mantém as relações sociais mais significativas e, representa a primeira e mais permanente das audiências, sendo muitas vezes exclusivas.

Assim, fica bastante evidente o papel da família para possibilitar que a pessoa com deficiência ocupe seu espaço na constelação familiar de forma “normal”, sem discrepâncias para mais ou para menos.

Com o propósito de conhecer os tipos de discriminação enfrentados pela pessoa com deficiência sob a ótica do familiar e/ou cuidador, bem como identificar os desafios e as conquistas destes mesmos indivíduos, desenvolveu-se este estudo.

Debates realizados nas aulas de Sociologia da Educação sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade atual, mais especificamente, na família, na escola e na comunidade, 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

Considerando que a diversidade é normal, que cada pessoa tem uma história de vida, capacidades e interesses diferentes, faz-se necessário abominar enfoques muito homogeneizadores e adotar uma postura de acolhimento ao diferente, ao diverso. Neste sentido, buscou-se fomentos na vivência cotidiana de familiares de pessoas com deficiência, com o propósito de compreender os desafios e (dis)sabores cotidianos deste contexto.

No desenvolvimento do trabalho utilizou-se de 20 (vinte) entrevistas exploratórias para “garimpar” subsídios que nos possibilitem ampliar a compreensão sobre este universo. O trabalho deu-se por meio de pesquisa qualitativa. As entrevistas foram aplicadas pelos acadêmicos da terceira fase do curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), campus Orleans, sul de Santa Catarina aos familiares de pessoas com deficiência. A pesquisa fez parte das propostas de reflexão e estudos da disciplina Sociologia da Educação, do curso e fase supracitados.

A entrevista aberta foi aplicada aos familiares e/ou cuidadores de pessoas com deficiência residentes nos municípios de Braço do Norte, Lauro Müller, Orleans, Rio Fortuna, São Ludgero e Urussanga. 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 familiares e/ou cuidadores de pessoas com deficiência também residentes nos municípios acima citados. Para definir a amostra, os acadêmicos foram orientados para entrevistar um indivíduo de seu contexto social e/ou de seu círculo de contatos primários ou secundários que fosse familiar e/ou cuidador de pessoa com deficiência, independente da deficiência apresentada, uma vez que o foco deste trabalho não tinha este propósito.

As perguntas iniciais foram realizadas com o objetivo de coletar dados para traçar uma identificação sucinta das pessoas com deficiência que são assistidas pelos entrevistados deste estudo. Para tanto, elencou-se alguns quesitos para atingir nossos objetivos.

A partir das respostas dadas às perguntas abertas e previamente elaboradas, procedeu-se a análise das mesmas tendo como base a literatura revisada.

Resultados e Discussão

O desenvolvimento de uma pessoa é um processo que acontece no plano social, na interação com os outros e de maneira dinâmica. A internalização de conceitos e significações que são vivenciados pelo indivíduo no seu contexto social, define sua constituição pessoal, única e diversa, e este não é um processo solitário e retilíneo (BARTALOTTI, 2004). Quando se trata de uma pessoa com deficiência, não existem diferenças neste processo de desenvolvimento individual. A grande diferença

reside no tipo de contexto social do qual faz parte, ou seja, se este é pautado no princípio de equidade e de respeito às diferenças ou não.

As entrevistas realizadas no desenvolvimento deste trabalho, embora de forma bastante sucinta, possibilitaram conhecer um pouco do perfil dos sujeitos pesquisados. Quanto à idade das pessoas com deficiência, percebeu-se uma grande diversidade, não sendo possível definir em uma categoria etária, ou seja, as idades dos sujeitos variou de 3 (três) a 53 (cinquenta e três) anos. No entanto, 13 (treze) indivíduos encaixaram-se faixa etária de 3 (três) a 19 (dezenove) anos e os demais (sete sujeitos) com idades acima de 25 (vinte e cinco) anos. No que se refere ao gênero, os dados apontaram 11 (onze) sujeitos do gênero masculino e 9 (nove) do gênero feminino.

Quanto aos tipos de deficiência verificou-se bastante diversidade. A Síndrome de Down foi a deficiência mais citada pelos entrevistados, totalizando 7 (sete) indivíduos, sucedida por 4 (quatro) indivíduos com deficiência física, 3 (três) com deficiência visual, 3 (três) com transtorno do espectro autista, 3 (três) com deficiência mental, 2 (dois) com deficiência auditiva, 1 (um) com paralisia cerebral e 1 (um) com Síndrome de Willians. É importante ressaltar que 4 (quatro) apresentam deficiências múltiplas e 16 (dezesesseis) compõem o grupo que possui uma única deficiência. Este dado justifica o fato de que a totalidade das deficiências supracitadas supera o total de sujeitos pesquisados.

Perguntou-se também se a deficiência apontada foi adquirida ou se era congênita. Apenas 2 (dois) sujeitos adquiriram a deficiência, sendo que um deles tornou-se deficiente visual aos treze anos (hoje com cinquenta e três anos) e outro deficiente físico (paraplégico) aos nove anos (hoje com dezessete anos) vítima de atropelamento.

Também foi foco dos estudos o que concerne à vida escolar dos indivíduos com deficiência. Para tanto, questionou-se se o sujeito frequenta ou frequentou a escola regular e constatou-se que 13 (treze) frequentaram e 7 (sete) não frequentaram a escola regular. Quanto à frequência à APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), totalizou 10 (dez) indivíduos que frequentam e 10 (dez) que não frequentam ou nunca frequentaram esta instituição educacional.

Para conhecer os tipos de discriminação, os desafios, as conquistas, os anseios e as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência sob a ótica do familiar e/ou cuidador, elencou-se algumas questões que serão abordadas a seguir.

Quando os familiares foram questionados se já tinham sofrido algum tipo de discriminação, a maioria afirmou que sim (setenta e cinco por cento) e apontou algumas situações que demonstram o tratamento dado às pessoas com deficiência nas mais variadas situações:

Ficar no canto da sala de aula com brinquedos na hora da aula; não ser aceita na escola por causa da deficiência; críticas e deboches pela forma de falar; risos dos colegas por ele não poder jogar futebol e fazer educação física; chamar de doido; desencorajamento para realizar sonhos; afastamento dos outros por medo, aversão ou nojo. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

Os depoimentos dos familiares evidenciaram o preconceito e a discriminação que estão presentes na sociedade, seja na linguagem, nas ações ou omissões que compõem as barreiras atitudinais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Ser visto como sujeito social, cidadão de direitos e deveres, que tem sonhos, expectativas, desejos, conhecimentos preexistentes enfim, ser partícipe de um contexto social que acolhe e valoriza sua singularidade é a verdadeira inclusão almejada pelas pessoas com deficiência e também por seus familiares.

O preconceito e a marginalização da pessoa com deficiência no contexto escolar é bastante perceptível nas falas dos entrevistados e demonstram que muitos ainda trilham o caminho inverso quando se trata de inclusão.

Contraopondo aos depoimentos acima mencionados, estão os 25% (vinte e cinco por cento) que afirmaram que os “seus” não foram alvos de discriminação, o que nos leva a inferir que, aos poucos, a sociedade está evoluindo para a inclusão.

Quando os acadêmicos indagaram sobre os maiores desafios enfrentados pelos familiares das pessoas com deficiência, as respostas foram bastante variadas, conforme expressas a seguir:

Falta de conhecimento e de experiência sobre a Síndrome de Down; enfrentar a vergonha e o medo; ouvir o médico afirmar que ela não iria andar, nem falar; depender de carona por falta de transporte público para ir ao médico e à sala de AEE (atendimento educacional especializado); perceber as dificuldades dele para estabelecer interação com os colegas de escola, de conviver com as outras pessoas; materiais adaptados e ortopédicos muito caros e falta de

acessibilidade, principalmente na escola; receber o diagnóstico da deficiência e aceitá-la; frequentar a escola regular e conviver com a discriminação e o preconceito. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

A pesquisa mostrou que os entrevistados apontam muitos desafios e dificuldades que remetem à falta de estrutura física e material da sociedade atual no que se refere à acessibilidade e aos recursos garantidos pela legislação brasileira.

A falta de conhecimento e de experiência, bem como a discriminação e o preconceito são pontos que precisam ser destacados, pois demonstram que a sociedade precisa evoluir muito nestes aspectos, buscando mais informação e mais conscientização, com vistas a valorizar a diversidade e respeitar as diferenças.

Percebeu-se também, que os familiares e/ou cuidadores tiveram ou têm necessidade de apoio de pessoas capacitadas para superar o medo, a vergonha, a negação da deficiência e, muitas vezes, o diagnóstico e o prognóstico transmitido de forma equivocada e insensível, como sentença definitiva e imutável, dando amplitude a uma realidade que por si só já se apresenta bastante difícil e complexa.

Contraopondo aos desafios e às dificuldades enfrentados pelas pessoas com deficiência, sob a ótica de seus familiares e/ou cuidadores, questionamos sobre as conquistas destes mesmos indivíduos e obtivemos as seguintes menções:

Ver o filho tornar-se fundador e mentor de uma associação e pós-graduado no ensino superior; ter coragem de mostrar que a filha era capaz como as demais crianças; aceitar o filho e saber que os outros também o amam e o aceitam; ver o desenvolvimento de habilidades como: comer, tomar banho e vestir-se sozinho, andar, falar e ler; ver que ele já consegue se relacionar bem com outras pessoas; superar doenças graves e sobreviver; desenvolver a coordenação motora do meu filho; perceber que meu filho me olha nos olhos, corresponde ao toque, ao abraço e ao beijo no rosto, brinca e interage com outras crianças; ver minha filha frequentar a escola regular, participar de competições esportivas e ser campeã. (DEPOIMENTO DOS ENTREVISTADOS).

Analisando as falas dos entrevistados foi possível inferir que estes percebem a conquista de autonomia pelas pessoas com deficiência como uma competência de extrema importância. Atividades realizadas de forma natural e espontânea pelos ditos “normais” como andar, falar, brincar, ler, tomar banho, vestir-se, entre outras, quando realizadas de forma autônoma pelas pessoas com deficiência, são motivo de grande alegria e satisfação dos familiares e/ou cuidadores.

A superação de desafios está bastante presente no dia a dia das pessoas com deficiência. Alguns familiares entrevistados relatam conquistas que superaram amplamente suas expectativas, impulsionando-os para enfrentar dificuldades decorrentes da sua condição de familiar e/ou cuidador de pessoa com deficiência e que, frequentemente, impõem barreiras a uma realidade vivenciada que por si só já as possui “naturalmente”.

Considerações Finais

O desenvolvimento deste trabalho permitiu, embora dentro de limitações definidas inicialmente pelos objetivos, perceber que a discriminação e o preconceito são bastante peculiares ao cotidiano das pessoas com deficiência, bem como os desafios e as conquistas pessoais, isto sob a percepção de seus familiares e/ou cuidadores.

Este estudo permitiu ainda, ampliar conhecimentos sobre a realidade local e instigar a busca por mais dados e informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Portanto, 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 poderão orientar a implementação de ações na perspectiva de construir uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa, capaz de potencializar o papel propulsor ou inibidor da família e da escola, no que se refere ao desenvolvimento, à aprendizagem, à superação de desafios e às conquistas das pessoas com deficiência.

Referências

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Nenhum de nós é tão esperto como todos nós**. São Paulo: PUC/SP, 2004.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, V.1, n.2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

Dados para contato: Maria Marlene Schlickmann

E-mail: maria.marlene@brturbo.com.br

ANÁLISE DE AMBIENTE EDUCACIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ BOEING SITUADA NO MUNICÍPIO DE RIO FORTUNA: PERSPECTIVAS DA DOCÊNCIA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Jecica de Freitas¹; Walleska Maier da Silva¹; Luciano Corrêa¹; Letícia de Oliveira Wolff¹; Ingrith Camilo Laurentino¹; Taiana Bernardo Beza¹.

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

A escola, ambiente de constituição e de desenvolvimento de pessoas vem ao longo do tempo passando por transformações, principalmente no que diz respeito à docência e seus desafios, sendo assim, alvo de observações e intervenções. Dessa forma, o presente artigo tem o propósito de explicitar o trabalho realizado na Escola Municipal Professor José Boeing (Rio Fortuna – SC). A metodologia adotada foi elaboração e a aplicação de um questionário aplicado aos 25 professores da instituição. Obtivemos como resultados significativos a satisfação em exercer a profissão, a insatisfação com o salário pago, a impaciência com os alunos, a falta dos pais na escola e a preocupação com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem. Sendo assim, montar um plano de ação e realizar a devida intervenção com os professores se faz necessário para a qualidade de vida e o bem-estar desses profissionais.

Palavras-chave: Professores. Escola. Psicologia escolar.

Introdução

Atualmente estamos vivenciando momentos de expectativas na história da educação. É relevante que reflexões sobre o seu funcionamento em relação as suas perspectivas atuais sejam feitas. Em decorrência do processo de globalização, é necessária a implantação de novas ações pedagógicas no âmbito escolar. A escola precisa de projetos, de dados, ou seja, "precisa fazer sua própria inovação" (GADOTTI, 2000, p.06). Neste sentido, o referido estudo tem como objetivo desenvolver novas práticas metodológicas para investigar os fenômenos psicológicos do ambiente escolar que estão presente na Escola Municipal Professor José Boeing,

instalada no município de Rio Fortuna, Santa Catarina. Bruneck (1999) conceitua educação da seguinte forma:

Para nossos propósitos, vamos aqui considerá-la descritivamente como o conjunto dos esforços de uma sociedade no sentido de socializar as novas gerações em relação à sua herança cultural, através de instituições como a escola, ao lado de outras agências. Isto implica em que a educação, ao menos em parte, varia conforme o lugar e a época (BRUNECK, 1999, p.02).

Neste mesmo contexto, Antunes (2008) ressalta que a educação pode ser entendida como uma "prática social, humanizadora, intencional" (p.469), o qual propõe informar a cultura já construída pela humanidade. Ou seja, a educação pode ser considerada determinante no processo de formação do ser humano. Sendo assim, considera-se que "o homem não nasce humanizado, mas torna-se humano" (p.469) quando ele começa a fazer parte do processo histórico e da sociedade ao qual incorpora.

A escola tem como propósito ser universal, sob essa perspectiva, ela promove oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos (ANTUNES, 2008). Desse modo, ela passa a ser uma organização que tem como missão ter uma práxis competente e socialmente comprometida, precisa ter clareza sobre sua influência no âmbito social. Necessita saber qual o tipo de cidadão quer desenvolver, segundo sua concepção de sociedade. E conseqüentemente, quais as mudanças que acredita ser necessário fazer nessa sociedade, por meio deste aluno que irá formar.

A educação é condição necessária nesse processo, mas é preciso ter cuidado, pois há um paradoxo. Ao mesmo tempo em que pode colaborar para a transformação das condições existentes, ela pode ser instrumento de controle social e opressão. Há uma relação dialética onde a sociedade é influenciada pela educação e a educação é influenciada pela sociedade (Projeto Político Pedagógico, 2012).

A pedagogia é entendida como "fundamentação, sistematização e organização da prática educativa" (ANTUNES, 2008, p.470). Ao longo da história a pedagogia se sustenta em várias concepções filosóficas, e vem se construindo em diversas teorias e "estabelecendo preposições para a ação educativa" (ANTUNES, 2008, p.470). Enquanto que a Psicologia educacional pressupõe a Psicologia como sua área de conhecimento, ou seja, considerasse que ela seja sua subárea. Assim, a Psicologia

Educacional se propõe a produzir saberes aos fenômenos que compõe o processo educacional (ANTUNES, 2008).

A Psicologia Escolar, no entanto, "define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado" (p.470), ou seja, seu foco é voltado para o processo de escolarização, tendo como objeto de estudo a escola e as relações que ela promove. Seus conhecimentos produzidos são fundamentados pela psicologia da educação, por outras subáreas da psicologia e por outras áreas (ANTUNES, 2008).

A psicologia deve ser capaz de poder compreender o desenvolvimento de ensino-aprendizagem e a forma como ele se articula com o desenvolvimento. Também deve proporcionar conhecimentos que propiciam o entendimento do processo psicológico que compõem o sujeito do processo educativo, sendo assim para efetivar a ação pedagógica (ANTUNES, 2008).

À vista disso, pretende-se ampliar a visão do cenário escolar em aspectos de comportamentos e interação entre os alunos, professores, coordenação pedagógica e direção, fazer uma análise do ambiente institucional, analisar o projeto político pedagógico comparando-o com a prática e, contribuir de forma significativa para o processo educativo.

Procedimentos Metodológicos

Para a formulação do diagnóstico foram utilizadas como métodos a observação (setenta horas) e a descrição, que propiciou a criação de um instrumento investigativo, o questionário, que foi aplicado a uma amostra de 25 professores na Escola Municipal Professor José Boeing, situada no município de Rio Fortuna (SC). Este é composto por trinta e uma perguntas fechadas em escala likert (discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente e concordo totalmente), com o objetivo de analisar a satisfação profissional dos docentes, o projeto político pedagógico da instituição, a relação entre professores, alunos e pais, a relação entre os professores, e a relação entre os professores e a instituição.

Resultados e Discussão

Dentre os vinte e cinco professores que trabalham na Escola Municipal Professor José Boeing do município de Rio Fortuna, apenas quatorze responderam o questionário como mostra a seguinte tabela:

Satisfação profissional	DT	DP	N	CP	CT
1 - Sinto-me realizado com minha profissão.				8	6
2 - Gosto de trabalhar com educação infantil.	1	1			10
3 - Estou satisfeito com a (as) minha (minhas) turma (turmas).		1	1	5	7
4 - Meu trabalho é valorizado no ambiente escolar.			1	10	3
10 - Ainda estou na profissão só pelo salário.	12	2			
11 - Considero-me um bom professor.			1	3	10
13 - Recebo elogios com frequência pelo meu trabalho realizado.	2		1	7	4
19 - Estou insatisfeito em virtude do baixo salário.	1	2		6	4
9 - Costumo me atualizar sobre as novidades relacionadas à educação.				4	10
16 - Sinto me cansado em decorrência do tempo de profissão.	5	3		5	1

Projeto Político Pedagógico	DT	DP	N	CP	CT
12 - Minha didática em sala de aula atinge os objetivos da instituição.			1	6	7
14 - Tenho acesso aos materiais necessários para desempenhar minhas atividades.				4	10
22 - Contribuo para elaboração de pensamentos críticos dos alunos.				3	11
23 - Atendo ao educando com necessidades educacionais especiais, respeitando sua individualidade (caso houver).	1			4	9
24 - A instituição promove lugar de debate, diálogo fundamentado na reflexão coletiva, promovendo integração entre escola, família e comunidade.		3	1	9	1
26 - Consigo/ acredito que devo monitorar os alunos na sua chegada a escola e no intervalo.		3	1	9	1
27 - As aulas de Educação Física incentivam os alunos a praticar diversos esportes.	2	1	4	4	2
28 - Percebo que há discriminação aos alunos pela opção política dos pais.	8		4	2	
29 - A instituição oferece aulas de reforço escolar aos alunos que possuem dificuldade em aprender.				3	11

Relação professor x instituição	DT	DP	N	CP	CT
5 - Tenho o apoio da direção para a resolução de problemas.				7	6
6 - Tenho o apoio da coordenação pedagógica para a resolução de problemas.				6	8

Relação professor x pais e alunos	DT	DP	N	CP	CT
7 - Os pais participam efetivamente das atividades escolares.		4		9	1
8 - Quando não consigo ter a atenção dos alunos, me sinto frustrado.	1	3		6	4
15 - Sou impaciente com meus alunos.	6	3		5	
18 - Conheço boa parte dos responsáveis dos alunos.			1	8	5
20 - Os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço dos mesmos.		2		7	5
21 - Os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço dos pais.		2		7	5
25 - Em minha turma, leciono para alunos que possuem diagnóstico de transtorno de aprendizagem.	2		3	1	7
30 - Entendo que alunos ruins são aqueles que falam muito em sala de aula.	9	5			

31 - Creio que alunos bons são aqueles que não questionam em sala de aula.	12	2			
--	----	---	--	--	--

Relação entre os professores	DT	DP	N	CP	CT
17 - Eu acredito na capacidade profissional dos meus colegas de trabalho.				3	11
32 - Me relaciono com meus colegas de trabalho de forma harmoniosa e satisfatória.				4	10

DT: discordo totalmente, DP: discordo parcialmente, N: neutro, CP: concordo parcialmente, CT: concordo totalmente.

A maioria dos professores afirmou estarem insatisfeitos em decorrência do baixo salário e quase todos os respondentes discordaram de estar na profissão somente pelo salário. Isso nos mostra que apesar de insatisfeitos com a renda, ainda estão trabalhando porque gostam e se sentem realizados com sua profissão, de acordo com a questão 1.

Grande parte das questões do PPP (Projeto Político Pedagógico) é atendida levando em consideração a resposta dos professores. Na questão 27, sobre as aulas de Educação Física no quesito diversificar os esportes, mais da metade dos respondentes discordaram ou preferiram não opinar. Também foram encontrados resultados positivos em relação ao acesso de materiais para aulas e a contribuição do pensamento crítico dos alunos. Sendo assim, o trabalho docente se faz importante, pois contribui de forma significativa na constituição e mudança da sociedade, podemos afirmar que a educação é uma preocupação mundial. A categoria dos professores é uma das mais expostas a situações de conflito e de exigências trabalhistas, que acabam repercutindo não só em sua saúde física, mas também mental. A qualidade de vida desses profissionais pode influenciar consideravelmente seu desempenho em sala de aula (BRUM, 2012).

Resultados satisfatórios em relação ao apoio da coordenação pedagógica e direção. Nas duas questões, se concordou parcialmente. Ou seja, o trabalho exercido em grupo permite que a escola seja vista como um local que tem como função formar novas gerações no que diz respeito à cultura, a formação do indivíduo como cidadão, e o seu desenvolvimento como um ser inserido no meio social. Ela se tornou referência nesses quesitos, por se constituir no lócus onde se privilegia os bens culturais que são produzidos e valorizados por uma dada sociedade (BUENO, 2001).

Segundo os docentes, os pais não possuem uma participação tão efetiva quanto deveriam. Mais da metade dos professores afirmaram se sentir frustrado quando não conseguem que o aluno preste atenção neles ou na aula. Uma parcela

deles afirmou serem impaciente em partes com seus alunos. Eles também acreditam que os possíveis problemas de aprendizagem são decorrentes do desinteresse e falta de esforço dos alunos e pais (apenas 2 discordaram parcialmente). E de acordo com os resultados, há uma relação harmoniosa entre eles.

Neste sentido, uma importante contribuição do psicólogo na instituição escolar é a orientação aos professores, bem como, a colaboração para sua formação no que tange à singularidade, complexidade e especificidade dos processos subjetivos envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem, nos seus mais diversos meios de expressão. Através das observações na instituição e aplicação do questionário, podemos constatar que há uma grande demanda por parte da orientação a esses profissionais (MARTÍNEZ, 2009).

Considerações Finais

De acordo com a presente pesquisa realizada no primeiro semestre de 2015, podemos constatar que a Escola Municipal Professor José Boeing apesar de ser uma instituição que apresenta bons resultados quanto ao companheirismo entre os professores, e possuir o apoio da coordenação pedagógica e da direção, precisa de um pouco de atenção quanto aos assuntos referentes à presença dos pais na escola, e a insatisfação dos professores quanto ao baixo salário.

Sendo assim, montar um plano de ação e realizar a devida intervenção se faz necessário. Primeiramente poderia se trabalhar questões relacionadas ao estresse do dia-dia, como forma de prevenção e promoção de saúde. Em um segundo momento, trabalhar o fator motivação, que poderia proporcionar aos professores refletir sobre suas atuais ações, sobre a vida, e possíveis melhorias no ambiente de trabalho. E quanto à ausência de algumas famílias na instituição, se propõe realizar palestras e momentos recreativos entre pais e alunos, assim, poderia se trabalhar o fortalecimento de vínculo familiar e institucional.

Referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2015.

BRUM, Liliani Mathias et al . Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1,p.125-145,jun.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462012000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 maio 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 17, p. 101-110, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BZUNECK, José Aloyseo. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v.3, n.1, 1999. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 set. 2015.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2015.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p.169-177, jun. 2009.

Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Professor José Boeing, 2012.

Instituição de fomento: Centro Universitário Barriga-Verde (UNIBAVE)

Dados para contato:

Autor: Jecica de Freitas

E-mail: jecicaf@gmail.com

A EDUCAÇÃO FÍSICA ARTICULADA COM A PROPOSTA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Luana Jeronimo Boeing¹; Bruno Thizon Menegali¹;

João Fabrício Guimara Somariva¹

1. Centro Universitário Barriga Verde, Orleans, Santa Catarina, Brasil.

Resumo:

O presente estudo teve por objetivo verificar se os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) podem auxiliar na apropriação de valores nas aulas de Educação Física. A metodologia aplicada a este estudo constitui-se em uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados, foi aplicado o PCE “Aprender o valor da empatia jogando”, junto a uma turma de 6º ano de uma escola do município de Braço do Norte/SC. Os resultados indicaram que a proposta contribui no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ensino aberto às mudanças que emergem durante as aulas e a apropriação de valores humanos, como o respeito e a empatia.

Palavras-chave: Projetos Criativos Ecoformadores. Educação Física. Ensino.

Introdução

Mais do que conhecimentos, é preciso cuidar, proteger e educar as crianças e adolescentes para que enfrentem as adversidades com uma consciência clara sobre os direitos e deveres imprescindíveis para a sustentabilidade planetária nos limiares deste século. (ZWIEREWICZ, 2009, p. 51).

Com esta citação, a referida autora alerta para que estejamos atentos ao que proporcionamos aos estudantes, ou seja, estamos perpetuando a lógica do ensino linear e descontextualizado ou, estamos constantemente estimulando novas formas de repensar a ação educativa? Estamos distanciando a escola da vida ou articulando o que se trabalha em sala de aula à realidade, para que os estudantes encontrem sentido no conteúdo trabalhado, resgatando a vontade do aprender e a capacidade de se relacionar?

Neste artigo, apresentamos a metodologia transdisciplinar dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), aplicada na área da Educação Física. Essa perspectiva busca a superação de um ensino linear, que se baseia na exclusiva transmissão de conteúdos e conceitos.

Por meio deste estudo, almejamos estimular o ensino do valor da empatia na escola, pois, acreditamos que este e outros valores possam ser trazidos à tona, diminuindo, em decorrência, a incidência de discriminação e exclusão nas aulas de Educação Física. A partir dessa perspectiva, surgiu o seguinte problema de pesquisa: A proposta dos Projetos Criativos Ecoformadores pode contribuir para um processo ensino-aprendizagem menos competitivo na disciplina de Educação Física? Objetivamos com a pesquisa, verificar se os Projetos Criativos Ecoformadores podem auxiliar na apreensão de valores nas aulas de Educação Física, contribuindo para uma convivência mais solidária.

O PCE estimula que o aluno seja participativo, crie, se aproprie e fomente conhecimentos, processo imprescindível para que se torne um ser crítico, capaz de produzir algo além de receber. Ao ser dinamizada, a metodologia do PCE caracteriza um referencial de ensino e de aprendizagem que se sustenta na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa. Portanto, suas características estimulam além de desenvolvimento cognitivo, o trabalho com a emoção e os valores humanos. (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

Procedimentos Metodológicos

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa que envolveu uma turma do 6º ano das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na cidade de Braço do Norte, Santa Catarina.

Brandão (1984) menciona que a pesquisa participante objetiva compreender a pesquisa a partir da perspectiva popular, tendo, portanto, um enfoque de investigação social, por meio da participação da comunidade na análise de sua própria realidade. Nesse processo, promove a participação social para o benefício dos participantes da investigação.

Como próximo procedimento, foi elaborado um PCE, o qual foi aplicado e avaliado. Essa forma, além de estimular a prática de uma perspectiva de ensino

inovadora, possibilitou testar sua qualidade. Foi nesse processo que o PCE “Aprender o valor da empatia jogando” foi testado. Vale destacar que seu objetivo foi o de fomentar o valor da empatia, utilizando-se os conteúdos de Educação Física Escolar como agente estimulante.

A aplicação do PCE foi acompanhada pela construção de um “diário de bordo”. Esse instrumento facilitou o registro detalhado dos principais acontecimentos relativos à prática pedagógica e vivências in loco. Em virtude de espaço limitado para este artigo, optamos em descrever a estrutura do projeto realizado e a análise do questionário aplicado aos estudantes identificando suas considerações a respeito do desenvolvimento do projeto realizado.

Resultados e Discussão

O PCE em questão

Na sequência é descrito o PCE construído para a turma. Utilizando-se dos organizadores conceituais da referida metodologia, cada seção integra aspectos da proposta desenvolvida

Tema: aprender o valor da empatia jogando

Epítome: Para marcar o início de nosso PCE, realizaremos a atividade “será que todos participam mesmo?”, que funcionará da seguinte forma: A turma irá realizar uma partida de futsal da maneira que sempre jogaram. Neste momento um grupo estará fora do jogo realizando a contagem de passes, chutes, gols e recepções realizadas por cada integrante da partida. Outro grupo, ao mesmo tempo, estará realizando a contagem das falas negativas e positivas. Estas ações serão realizadas sem o conhecimento dos participantes do jogo. Após o jogo retornaremos à sala de aula e em um cartaz iremos expor os resultados em forma de tabela para todos os envolvidos e os discutiremos.

Legitimação Pragmática: Evidenciar os principais motivos de desmerecimento ao próximo; Conceito de empatia, a axiologia.

Perguntas geradoras: O que são valores? O que é empatia? Você já realizou o exercício de se colocar no lugar do outro? Quando jogamos pensamos apenas em nosso próprio divertimento ou também nos preocupamos com o divertimento de nossos colegas?

Metas como eixos norteadores: a) conhecer e exercitar o valor da empatia; b) entender as aulas de Educação Física também como fomentadora de valores; c) promover o respeito e a solidariedade no ambiente das aulas.

Itinerários: 1- pesquisa sobre o que é valor e empatia; 2- realização de um debate conceitual sobre valores que se aprendem jogando; 3- dinâmica do excluído e inverte; 4- Futvalor: criação de um jogo onde as atitudes valorativas estejam presentes.

Coordenadas temporais: 7 aulas.

Avaliação formadora: A avaliação será feita durante todo o processo dentro da dimensão conceitual (assimilação dos conhecimentos teóricos em questão); procedimental (participação efetiva nas atividades práticas) e atitudinal (se o aluno colocou em prática os valores aprendidos na sala de aula através dos conceitos pesquisados)

Polinização: Para marcar o fim do PCE, os alunos terão as tarefas de:

- a) No pátio da escola escolher um colega para lhe contar sobre a experiência vivenciada por ele, falará sobre o conceito de empatia, sobre como é se sentir excluído e falar sobre a importância deste valor para a vida.
- b) Expor as frases sobre valores em cartazes.

O questionário: a opinião da turma sobre a experiência

Na primeira questão, a pergunta feita estava relacionada ao conceito de empatia, na qual buscamos saber se os alunos realmente conseguiram entender o seu sentido. Os resultados do questionário evidenciaram que a turma tomou posse do conceito como descrita na fala do aluno A: *“Empatia é se colocar no lugar do outro podendo saber o que o outro está sentindo na hora”*. Para Zwierewicz (2009), a escola comprometida com o desenvolvimento da capacidade resiliente, deve trabalhar as reações emocionais por meio de valores. Colocando em prática o valor empatia, os alunos perceberam que o jogo ocorria de modo agradável, provocando reações emocionais boas, melhorando o convívio e a participação no jogo.

Quando perguntamos na segunda questão sobre como se sentiram ao colocarem em prática o valor da empatia, as respostas foram diversas, nos fazendo pensar sobre a importância de refletir com os alunos sobre as atitudes que os mesmos tomam nas aulas de Educação Física, como aparecem nos relatos:

Aluno B: Me senti uma participante do jogo e não excluída.

Aluno A: Eu pude sentir o que o outro sentiu e o que ele queria expressar.

Aluno C: “Me senti muito ruim”.

O aluno C, justificou o fato de se sentir “ruim”, pois, sentiu e percebeu com a por meio das reflexões, como era ruim se acontecesse com ele o que acontecia com os colegas. Através do diálogo durante as aulas e dos jogos, os alunos se colocavam no lugar do outro constantemente.

Com estas respostas acreditamos que com o exercício do diálogo e da reflexão, é possível que os alunos se colocaram no lugar de seus semelhantes, como proposto no início do projeto, aumentando cada vez mais o interesse para as aulas de Educação Física, reconhecendo esta, como um palco de aprendizagens dentro e fora da sala.

Prosseguindo com a apresentação do questionário, na terceira questão os alunos foram indagados sobre como era o convívio da turma antes da aplicação do projeto. Os alunos citaram fatos como brigas, bagunça, palavrões, falta de respeito com os colegas e também com o professor. A melhora fica evidente no relato do aluno K: *“Pior antes, por que depois do projeto nós melhoramos muito”*. O relacionamento anterior ao projeto, pelo que se percebeu era pouco agradável, assim como relatado acima. Torre (2011, p. 69) nos diz que “[...] a missão principal do educador é extrair a bondade, os bons sentimentos” dos alunos, pois, só assim conseguiremos que as aulas sejam mais atrativas e harmônicas para eles. Motivando os bons sentimentos, poderemos qualificar o convívio da turma como os mesmos relataram.

Quando questionados sobre mudanças nas suas atitudes durante o projeto, os alunos destacaram a diminuição do uso de palavrões, pois, entenderam que atitudes grosseiras só trariam mais ofensas. A resposta do estudante K representa essa mudança: *“Sim, o respeito, porque se a gente falar palavrão não ajuda em nada”*. O projeto propiciou o desenvolvimento integral do aluno, com a aprendizagem baseada na autonomia e na transformação dos mesmos, sendo assim, a reflexão durante as aulas se faz importante, mesmo havendo certas discordâncias iniciais. Quando os alunos se depararam com as novas situações de conflitos que ocorreram nos jogos seguintes é que puderam perceber e colocar em prática os conceitos discutidos em sala de aula, ou seja, a teoria passou a ter sentido ao ser reconhecida e vivenciada na prática.

Na penúltima pergunta, questionados se haviam notado alguma mudança na atitude dos colegas durante o dia a dia das aulas, a resposta mais presente novamente foi a diminuição de insultos e brigas, como relata o estudante A: *“Sim, eles evitavam falar palavrões e fazer confusão”*.

Na última pergunta foram questionados a pensar em sugestões para algumas melhoras em relação ao projeto. A turma de forma geral não apontou necessidade de mudanças na condução das aulas. Os resultados demonstraram que, meninos e meninas assumiram uma postura mais solidária perante seus semelhantes que poderemos assim denominar de uma atitude empática, como confirma os relatos:

Aluno O: “Não falar palavrão, ajudar o próximo em qualquer consequência”.

Aluno P: “Ter mais companheirismo entre os alunos, jogar em equipe, incentivar o time nos melhores momentos do jogo”.

Considerações Finais

Ao término desta pesquisa reconhecemos algumas respostas significativas sobre a metodologia utilizada. Repensar o ensino da Educação Física Escolar se faz importante e necessário nos dias atuais, pois, já não podemos mais continuar com uma educação fragmentada.

A proposta do PCE contribui no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, proporcionando um ensino mais dialogado e flexível às mudanças que podem emergir durante as aulas. Como se pode perceber no transcorrer do trabalho, é importante conhecer a Educação Física não como um amontoado de partes, mas sim como um todo articulado, para que o aluno perceba que o conhecimento parte da vida e para sua vida.

Quando nos propomos a trazer aos alunos o conceito de empatia, pretendíamos primeiramente que as aulas se tornassem mais atrativas para os mesmos. Após vê-lo em prática, percebemos gradativamente a diminuição de palavrões e brigas. O convívio da turma, que anteriormente era de grande tensão e de reações negativas, deu lugar aos bons sentimentos.

O PCE nos mostrou também a importância do diálogo e de momentos de teorização, fato este, muitas vezes abandonado pelos professores de Educação Física. Os momentos proporcionados pelas aulas permitiram que alunos tomassem posse do valor da empatia, se colocando no lugar de seus colegas, evitando atitudes que não gostariam que seus colegas tivessem ao se deparar na mesma situação.

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores nos deu a oportunidade de conhecer e perceber, que é possível colocar em prática nossa forma de ver a educação. Relatar esse trabalho é nossa forma de polinizarmos e marcarmos aqui uma experiência motivadora, que teve o intuito de transformar e inovar o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, possibilitando assim um novo estímulo docente e discente.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O sentido do saber** – anotações para pensar algumas bases epistemológicas da pesquisa participante. Piracicaba: 1984.

TORRE, Saturnino de; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Formação docente e pesquisa transdisciplinar: criar e inovar com outra consciência**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de La. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

Dados para contato:

Autora: Luana Jerônimo Boeng

E-mail: luhh-bn@hotmail.com

ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DUAS ESCOLAS DOS MUNICÍPIOS DE ORLEANS/SC E BRAÇO DO NORTE/SC

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Teorias e práticas da inclusão

**Maria Marlene Schlickmann¹, Thaís dos Santos Loh¹, Luiza Liene Bressam¹,
Miryan Cruz Debiasi¹, Mônica Bez Batti Bett¹**

1.Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

A finalidade da Educação de Jovens e Adultos abrange desde a compreensão de sua trajetória até o modo de organização do ensino, traduzido nas metodologias de ensino. O objetivo deste trabalho é analisar as metodologias de ensino utilizadas por professores da EJA em duas escolas: uma em Braço do Norte/SC e outra em Orleans/SC. Para tal, foi aplicado um questionário com perguntas abertas para os docentes das escolas pesquisadas. Percebeu-se que, os docentes utilizam diferentes métodos e se preocupam em superar uma educação descontextualizada, reconhecendo que os alunos buscam não apenas se inserir no mercado de trabalho, mas também a efetivação de sua cidadania por meio da educação.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Metodologia de Ensino. Cidadania.

Introdução

Conforme a LDB (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adulto (EJA) é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na educação básica na idade própria. Aos alunos, têm-se como prerrogativa a idade mínima de 15 anos para ingresso no ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. (BRASIL, 1996).

Os alunos que procuram a EJA não são apenas adultos já inseridos no mercado de trabalho. Essa procura se dá também pelo adolescente que ainda não ingressou no mercado de trabalho. Sua motivação não é apenas essa, mas também concluir o ensino médio e superior como possibilidade de ascensão social, conforme Jane Paiva (2007).

O objetivo principal deste trabalho é conhecer as metodologias de ensino utilizadas pelos professores na EJA do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Braço do Norte/SC e Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos de Orleans/SC. Decorrente deste objetivo, outros se apresentam: conhecer a trajetória da EJA no Brasil e relacionar os métodos utilizados nessa modalidade de ensino com as finalidades da EJA em seu contexto atual.

Para Fuck (1994), a educação é aquela por meio da qual o indivíduo tem a possibilidade de atuar conscientemente na sua história de vida. Por isso, a EJA não pode tolher os alunos com “[...] desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levem em conta a lógica de quem aprende” (FUCK, 1994, p.14,15). Sabe-se também que, a metodologia não é neutra. Traz em si, uma concepção e finalidade de ensino. Deste modo, é preciso reconhecer o propósito da EJA no Brasil em sua constituição histórica.

A EJA surgiu no Brasil na década de 1930 voltada à necessidade da qualificação da mão de obra, como resultado do processo de industrialização do País. Surge com pontos de vista diferentes: não apenas a instrução elementar, mas aquisição da leitura e da escrita como instrumento de ascensão social; alfabetização de adultos como meio de progresso do país e a valorização da alfabetização de adultos para ampliação de votos. Nesse período a alfabetização entrou na pauta nacional com os movimentos patrióticos e a ação de alfabetizar passou a ter uma importância política, pois analfabeto não votava (CUNHA, 1999).

Na década de 1940, surgem algumas iniciativas políticas e pedagógicas para a EJA, dentre elas as primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo. Para Barbosa (1994), o estado oferecia a Educação Básica, mas não atendia toda a demanda. Os grupos que tinham acesso aos graus mais elevados de ensino eram aqueles com maior poder reivindicatório. Aos que tinham menos poder, o ensino se limitava a uma escola básica, com leitura, escrita e aritmética rudimentar.

No final da década de 1950, houve muitas críticas ao sistema utilizado na alfabetização de jovens e adultos, por serem superficiais. O principal crítico foi Paulo Freire, inspirando programas de alfabetização que pressionaram o governo a apoiar e estabelecer uma coordenação de iniciativas. Para Brasil (2001, p.22) “Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados

numa ação política junto aos grupos populares”. Assim, em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização pautados na proposta de Paulo Freire. Porém, com o golpe militar ocorrido no mesmo ano, essa proposta foi entendida como uma ameaça. O governo só permitiu a efetivação de programas assistencialistas e conservadores e assumiu o controle dessa formação por meio do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Essa proposta fortalecia os padrões capitalistas de produção e consumo.

A década de 1970 seguiu com as mesmas ideias preconizadas pela proposta do governo militar (BRASIL, 2001). A partir da década de 1980 programas de alfabetização foram surgindo e ganhando autonomia, até que em 1985 o Mobral foi extinto. Sem a iniciativa do governo brasileiro, a partir de 1990 alguns municípios assumiram a responsabilidade da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001).

A partir dos anos 2000 foram criados programas nacionais que tinham como base os pressupostos antigos de investir pouco e ensinar somente o básico. Os professores eram leigos, com formação escassa e com o intuito de alfabetizar em pouco tempo. Essa proposta (Programa Brasil Alfabetizado) sofreu inúmeras críticas de quem estava envolvido no projeto. Conseqüentemente, em 2007, ocorreram mudanças na trajetória do programa e os recursos federais foram direcionados aos estados e municípios, diminuindo a participação de entidades não governamentais.

As várias tendências pedagógicas e suas respectivas características têm influenciado de forma expressiva a metodologia adotada pelos docentes no cotidiano escolar e, conseqüentemente, provocado mudanças na trajetória da educação brasileira. Segundo Araújo (2006, p. 27) a metodologia é “[...] orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno [...]”. Nesse sentido, a metodologia de ensino reflete o conjunto de ações desenvolvidas pelo professor para o alcance dos objetivos propostos.

A metodologia utilizada pelo professor da EJA precisa considerar a importância do ensino sistematizado para o educando desta modalidade de ensino na atual conjuntura social, econômica e política, com vistas à sua cidadania (BRASIL, 2002). Para tanto, a atividade docente requer a organização e planejamento para que efetive um processo ensino-aprendizagem que não sejam metodologias infantilizadas, desconsiderando a rotina de estudo e trabalho da maioria dos alunos. Ou seja, o

ensino da EJA não deve ser o mesmo modelo de trabalho desenvolvido no Ensino Regular.

Para Freire (1996, p. 96, grifo do autor), na metodologia utilizada na EJA

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passivada [...] O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”.

A finalidade então é conscientizar os alunos para uma prática social na qual ele seja sujeito de seu desenvolvimento, sinta-se parte da sociedade e, conseqüentemente, seja responsável por ela.

A finalidade da educação na EJA atualmente aponta, conforme a Proposta Curricular Para Educação de Jovens e Adultos, para: “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]” (BRASIL, 2002, p. 115). A mesma proposta ressalta ainda que é fundamental ao aluno da EJA além questionar a realidade, formular problemas e resolvê-los por meio do pensamento lógico e análise crítica para selecionar os procedimentos e verificar sua adequação (BRASIL, 2002). O desenvolvimento dessa capacidade faz com que o aluno se constitua como um ser social, alguém que pode transformar a si e à sociedade que o cerca. Também faz com que ele seja um ser crítico, tenha a possibilidade de analisar criticamente os acontecimentos, um ser consciente de suas ações e que possa participar politicamente para a transformação que deseja. Desta forma, analisar as metodologias de ensino preconizadas pelos docentes é parte fundante de um ensino com vistas a esta formação.

Procedimentos Metodológicos

Para investigar a metodologia utilizada pelos professores da EJA, foi escolhido duas escolas de Educação de Jovens e Adultos da região. Uma no município de Braço do Norte/SC e uma do município de Orleans/SC. Os professores responderam a um questionário com perguntas (05) cinco abertas sobre a metodologia utilizada. Em alguns momentos, para melhor compreensão, foi feita a transcrição de trechos das

respostas dos professores. A população da pesquisa é composta por vinte e três (23) professores. Para definição da amostra a ser pesquisada, foi entregue a pesquisa aos professores que lecionavam nas escolas nas terças, quartas e quintas-feiras, no período noturno. Desta forma, a amostra totalizou quatorze (14) professores da EJA dos municípios acima mencionados. Dos quatorze questionários entregues, apenas oito foram devolvidos. Deste modo, a pesquisa contou com a participação efetiva de oito professores.

Resultados e Discussões

Nesta secção serão apresentados os resultados e discussões referentes ao questionário aplicado aos professores das escolas pesquisadas.

A primeira questão foi referente a metodologia utilizada e porque os docentes as utilizavam. Dois professores (02) responderam que utilizavam metodologias diversificadas como: trabalhos em equipe, seminários, aulas expositivas, livro didático. Essa escolha acontecia pelo fato de os alunos chegavam cansados de sua jornada de trabalho. Percebeu-se que estes professores entendem por metodologia o ato de ministrar aulas mais práticas, esquecendo-se, por vezes, da construção de conhecimento. Esta metodologia assemelha-se, assim, ao método tradicional, porque se justifica na medida que tem como função prender a atenção do aluno. Um (01) dos professores respondeu que a metodologia está relacionada ao desempenho de cada turma e ao número de alunos: quanto menor o número de alunos, mais o professor trabalha de forma individualizada. Um (01) apontou sua visão de metodologia, ressaltando: *“Procuro exemplificar o conteúdo das disciplinas relacionando e entrelaçando os mesmos como o cenário de vida, de trabalho, bem como o cotidiano dos mesmos. Isso é muito importante, pois garante um melhor entendimento dos conteúdos e da importância do conhecimento.* (DADOS DA PESQUISA, 2014). Outros dois (02) professores tiveram resposta similar à acima citada. Observou-se, com estas respostas, uma similaridade com a metodologia difundida atualmente, onde a mesma é pautada no discente. Desta forma, o professor parte do conhecimento que o aluno possui, fazendo com que ele compreenda e aprenda. É importante salientar que a prática social precisa ser o ponto de partida, mas também de chegada. Nesse sentido, partir da realidade do aluno, mas voltar a ela com uma nova compreensão da realidade faz parte do que preconiza uma educação com objetivos diferentes daqueles

estritamente voltados ao mundo do trabalho. Dois (02) dos pesquisados não responderam esta questão.

Outro questionamento pretendia saber se o docente entendia se a metodologia utilizada por ele permitia a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Todos os oito (08) pesquisados responderam que a metodologia utilizada por eles permitia a participação ativa do aluno no processo ensino e aprendizagem. Justificaram dizendo que os alunos interagem com os colegas e debatem os assuntos. Um dos professores pesquisados justificou: *“Porque no processo há interação de todos tanto no processo de aprendizagem quanto nas relações interpessoais de trabalho bem como na vida social e cultural de cada um.”* (DADOS DA PESQUISA, 2014). Esta resposta evidencia que a participação em sala de aula tem continuidade no meio social do qual o aluno é partícipe, ou seja, através da participação ativa em sala de aula, o aluno reforça seus conceitos de cidadania ativa e os exercita no seu cotidiano social.

Com o propósito de elucidar os métodos adotados na EJA, foi feita o seguinte questionamento: Em sua opinião, existe um método ideal para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos? A maioria dos pesquisados respondeu que não há um método ideal. Um (01) dos professores pesquisados disse que há vários métodos. Outro professor que com carinho e dedicação todos os métodos são perfeitos; outro ainda que a cada ano é diferente, se descobrem novos caminhos e estratégias; outro professor não justificou sua resposta. Dois (02) professores disseram que há um método ideal: um deles justificou que é conhecendo seu aluno, participando e ajudando nas dificuldades e o outro respondeu que é sempre relacionar os conteúdos com a realidade do aluno. Fica bastante evidente que os professores pesquisados têm concepções bastante distintas sobre os métodos a serem adotados; e pode-se considerar, até, que há uma visão bastante ingênua a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido na EJA, uma vez que os métodos de ensino são parte fundante de uma concepção e de uma proposta de ensino.

Considerações Finais

Conhecer a trajetória da EJA no Brasil, bem como as diferentes finalidades dadas a essa modalidade da educação é imprescindível para que atuação docente se pautem em princípios de uma educação com vistas promoção da cidadania. Nesse

sentido, as metodologias de ensino utilizadas por esses docentes são fundamentais para que a apropriação do conhecimento ocorra com vistas a uma consciência para além do imediatismo da necessidade de formação para o trabalho. É a compreensão de que o aluno da EJA, além de um diploma, tem como propósito a inserção a um mundo científico, tecnológico e cultural.

A EJA atende a um grupo de pessoas que por vários fatores foram excluídos da vida escolar na idade certa. São sujeitos que retornaram à escola, oriundos de contextos sociais e culturais bastante distintos, mas todos movidos por objetivos muito similares: superar a falta de escolaridade tendo em vista o pleno exercício de sua cidadania. Esta pesquisa buscou respostas as questões: a metodologia utilizada nas aulas pelos professores da EJA nas instituições pesquisadas, a trajetória histórica dessa modalidade de ensino no país e relacioná-la com os métodos utilizados na EJA.

Percebeu-se com a pesquisa que grande parte dos professores se preocupa com a metodologia adotada, e sabe da necessidade de superar uma educação que seja alheia a sociedade. Uma educação onde o aluno mantém um diálogo ativo com o professor, percebe a indissociabilidade dos conhecimentos sistematizados pela escola e a sua vivência cotidiana, permitindo-lhes uma participação ativa e consciente na sala de aula e na sociedade. Este fato foi bastante evidenciado pelos professores pesquisados. A aprendizagem somente se efetiva quando o aluno consegue relacionar o que está sendo ensinado com algo que ele já sabe e lhe é relevante de modo a superar uma educação fragmentada e alheia à realidade social.

Referências

ARAUJO, José Carlos Souza. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no diário oficial da união, de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.**

_____. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

LÓH, Thaís dos Santos. **Currículo e metodologia da educação de jovens e adultos: um enfoque sobre a aprendizagem significativa**. 2014.57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

JANE PAIVA, M. M. M; IRELAND T. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=657&option=com_docman&task=doc_download> Acesso em: 20 nov. 2014.

Dados do Autor:

Nome: Maria Marlene Schlickmann

E-mail: maria.marlene@brturbo.com.br

ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM PRESENTES NOS PLANOS DE ENSINO DESENVOLVIDOS PELOS PROFESSORES DO 3º E 4º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE ESCOLAS DO SUL DE SANTA CATARINA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão.

Isabela Cristina Wessler¹; Joseane Wanderlind¹; Mariany Mendes¹; Ide Maria Salvan Maccari¹

1. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo

O trabalho teve como tema os objetivos de ensino, com propósito de identificar se os objetivos específicos, descritos nos planos de ensino, de professores que atuam nas disciplinas de história e geografia os descrevem levando em consideração as recomendações de Haydt (2006). A pesquisa foi realizada em instituições de ensino das redes pública e privada, com base nas pesquisas: bibliográfica e descritiva com abordagem qualitativa. Utilizou como instrumento os planos de ensino e ao final concluiu-se que os professores deixam dúvidas quanto aos conhecimentos referentes e aos critérios para elaboração dos objetivos, pois os dados referentes às disciplinas são contraditórios.

Palavras-chave: Ensino. Objetivos específicos. Aprendizagem.

Introdução

A escola é um local privilegiado de formação, um espaço destinado à apropriação do saber, e não de qualquer saber, mas, de um saber que se destine à eliminação da seletividade social. Saber que possibilite a formação de pessoas capazes de articular em favor da democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2012).

Para a concretização de um ensino comprometido com a acessibilidade dos conhecimentos e a favor da democratização, o professor deve estar consciente de suas responsabilidades, dentre elas, a de traçar objetivos que oriente o fazer pedagógico, a fim de alcançar o resultado final desejado. Por isso, o propósito do trabalho foi identificar se os objetivos específicos, descritos nos planos de ensino, de professores que atuam nas disciplinas de história e geografia, nos anos iniciais do

ensino fundamental I os descrevem levando em consideração as recomendações descritas por Haydt (2006).

O trabalho do professor gira em torno da formulação de objetivos, por definirem os conteúdos, os métodos, as técnicas, os materiais didáticos e os procedimentos para avaliação, além de comunicar de forma clara aos alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Os objetivos de ensino/aprendizagem se apresentam descritos em nível geral e específico. Em nível geral caracterizam-se por serem desenvolvidos em longo prazo e apresentarem uma linguagem mais ampla, sendo descritos nos projetos de ensino caracterizando a visão de educação e sociedade; E, em nível específico caracterizando-se por descreverem comportamentos perceptíveis e apresentarem uma linguagem mais precisa, imediata (HAYDT, 2006).

Os objetivos específicos expressam as “expectativas do professor sobre o que deseja obter dos alunos no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 126). Mostram o caminho a ser seguido em curto prazo, para desenvolver as capacidades dos alunos.

Ao definir objetivos específicos o professor deve estar consciente da necessidade de se utilizar linguagem clara, contribuindo para a concretização do ensino/aprendizagem, pois “expressam resultados a obter: conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes” (LIBÂNEO, 2013, p. 127).

Ao elaborar objetivos específicos, o professor pode guiar-se por sugestões apresentadas em Haydt (2006) contribuindo, assim, para eficácia de seu trabalho, como: 1. Sendo o objetivo específico o resultado esperado com o aluno, ou o comportamento que o aluno deverá expressar demonstrando aprendizagem, ao descrevê-lo, o professor deve focar no aluno e não no professor. Deve apresentar o que o aluno será capaz de fazer (somar números com dois algarismos) e, não ensinar soma com dois algarismos; 2. É importante formular objetivos que contemplem apenas um comportamento, para que possa investir somente nele sem confundir o aluno, facilitando os trabalhos e a avaliação; 3. Na descrição deve-se levar em consideração os conhecimentos, porém não se deve ficar apenas nos objetivos que garantam a aquisição de conhecimentos, é necessário investir em objetivos que desenvolvam os processos mentais superiores, como: refletir, comparar, organizar, produzir, entre outros.

Procedimentos Metodológicos

Para revisão de literatura e descrição da base teórica, seguiram-se as orientações da pesquisa bibliográfica (GIL, 2011). Por ter propósito de identificar se os objetivos específicos, descritos nos planos de ensino, de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental I estão descritos, levando em consideração as recomendações de Haydt (2006) utilizou-se da pesquisa descritiva para se descrever sobre os objetivos presentes nos planos de ensino (MERTENS, 2007).

A pesquisa foi realizada em instituições de ensino das redes públicas: municipal e estadual e privada, da região sul de Santa Catarina.

Para a realização do trabalho foram solicitados planos de ensino desenvolvidos pelos professores dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I, das disciplinas de história e geografia.

Foram analisados quatro planos de ensino da rede municipal, sendo dois de história e dois de geografia; dois da rede estadual, sendo um de história e um de geografia e dois da rede particular, sendo um de história e um de geografia, porém o de geografia não apresentava descrição de objetivos, apenas exibia conteúdos a serem abordados com os alunos.

O instrumento utilizado na pesquisa foram os planos de ensino desenvolvidos pelos professores do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I das disciplinas de história e geografia, em que estão descritos os objetivos de ensino/aprendizagem que se almeja alcançar com os alunos.

Para análise foi desenvolvido um quadro com espaços para descrição de cada um dos objetivos de ensino/aprendizagem, bem como descrição de cada uma das recomendações de Haydt (2006). Elaborado o quadro escrevia-se cada objetivo e realizava-se a leitura e análise de cada um dos critérios e anotações nos devidos espaços, para a o final agrupar os dados e organizá-los em quadros com os devidos percentuais (ANDRÉ; LUDKE, 2001).

Resultados e Discussão

Na descrição de objetivos se faz necessário compreender que o objetivo geral é descrito com linguagem mais ampla e sua concretização necessita de tempo maior, por isso, ele se desdobra em objetivos específicos que apresentam linguagem mais imediatista, podendo ser concretizado em curto prazo possibilitando ao professor

observar se o aluno conseguiu atingi-lo. No quadro 01 apresentam-se os resultados referentes aos objetivos específicos descritos com linguagem específica e detectou-se que na disciplina de história 64,3% dos objetivos descritos apresentam linguagem específica, 21,4% apresenta linguagem geral e 14,3% apresentam dois objetivos específicos, sendo: um com linguagem específica e outro com linguagem geral e na disciplina de geografia 58,3% dos objetivos descritos apresentam linguagem específica e 41,7% dos objetivos específicos apresentam linguagem geral.

Pode-se constatar um percentual significativo de professores que definem objetivos específicos, na disciplina de história, com linguagem específica o que possibilita a escolha dos meios e instrumento adequados a sua concretização e avaliação. Porém, os mesmos professores apresentam percentual menor de objetivos específicos descritos de forma específica na disciplina de geografia, e maior percentual de objetivos específicos com linguagem geral, inviabilizando os trabalhos a serem desenvolvidos.

Quadro 1: Descrição de objetivos específicos com linguagem específica

Categorias	Percentual de história	Percentual de geografia
01. Objetivos específicos com foco específico	64,3%	58,3%
02. Objetivos específicos com foco geral	21,4%	41,7%
03. Um objetivo específico com foco geral e um objetivo específico com foco específico	14,3%	—

Fonte: Autor (2015)

Na descrição dos objetivos específicos, é necessário compreender a importância de focar a aprendizagem do aluno e não o ensino desenvolvido pelo professor, pois os objetivos específicos expressam o que o professor deseja que os alunos alcancem ao final dos trabalhos desenvolvidos. No quadro 02 apresentam-se os dados referentes aos objetivos específicos focados na aprendizagem, na disciplina de história 42,9% apresentavam foco na aprendizagem e 57,1% apresentava foco no ensino e na disciplina de geografia 100% dos objetivos focavam na aprendizagem.

Na disciplina de história, 57,1% dos professores centralizam os objetivos na sua conduta, na sua forma de trabalhar os conteúdos, colocando a aprendizagem dos alunos em segundo plano, enquanto deveria ser o motivo de todo trabalho desenvolvido.

Quadro 2: Objetivos específicos, focando aprendizagem.

Categorias	Percentual de história	Percentual de geografia
01. Objetivos específicos com foco no professor	57,1%	00%
02. Objetivos específicos com foco no aluno	42,9%	100%

Fonte: Autor (2015)

No processo ensino/aprendizagem, é essencial que o professor elabore objetivos que contemplem apenas um comportamento, para facilitar a compreensão sem confundir os alunos, auxiliando os trabalhos e a avaliação. No quadro 03, apresentam-se os objetivos específicos que em sua descrição, apresenta apenas um comportamento. Na disciplina de história 85,7% dos objetivos descrevem um comportamento e 14,3% descrevem dois ou mais comportamentos, enquanto na disciplina de geografia 91,7% dos objetivos descrevem apenas um comportamento e 8,3% descrevem dois ou mais comportamentos.

Os resultados envolvendo esse critério são bastante satisfatórios, podendo se dizer que no que se referem ao favorecimento da compreensão e avaliação dos resultados, os professores, apresentam-se esclarecidos.

Quadro 03: Objetivos específicos, descrevendo apenas um comportamento.

Descrição	Percentual de história	Percentual de geografia
01. Objetivos específicos que descrevem apenas um comportamento	85,7%	91,7%
02. Objetivos específicos que descrevem dois ou mais comportamentos	14,3%	8,3%

Fonte: Autor (2015)

Os objetivos específicos voltam-se para aquisição de conhecimento (memorização de informações), mas acima de tudo deve-se primar pela compreensão desses conhecimentos, por meio do desenvolvimento das habilidades cognitivas e operações mentais superiores, que desenvolvem as reflexões, comparações entre outros.

No quadro 04, apresentam-se a descrição de objetivos específicos envolvendo conhecimentos simples e operações mentais superiores. Na disciplina de história 64,3% dos objetivos contemplam apenas conhecimentos, 21,4% contemplam operações mentais superiores e 14,3% contemplam dois comportamentos sendo que um contempla conhecimentos e o outro as operações mentais superiores e na disciplina de geografia 41,7% dos objetivos contemplam apenas conhecimentos, 50,0% contemplam operações mentais superiores e 8,3% contemplam dois comportamentos sendo que um contempla conhecimentos e o outro as operações mentais superiores.

Observa-se que na disciplina de história o professor preocupa-se mais com a aquisição de conhecimentos, deixando a desejar no desenvolvimento de habilidades importantíssimas para o desenvolvimento de alunos com capacidade de tirar suas próprias conclusões e tomar decisões.

Quadro 4: Descrição de objetivos específicos, envolvendo conhecimentos simples e operações mentais superiores

Descrição	Percentual de historia	Percentual de geografia
Objetivos contemplando apenas conhecimento	64,3%	41,7%
Objetivos específicos contemplando operações mentais superiores	21,4%	50,0%
Objetivos específicos contemplando 02 Comportamentos sendo: 01 apenas conhecimento e 01 operações mentais superiores	14,3%	8,3%

Fonte: Autor (2015)

Considerações Finais

O trabalho teve como propósito identificar se os objetivos específicos, descritos nos planos de ensino, de professores que atuam nas disciplinas de história e geografia, nos anos iniciais do ensino fundamental I os descrevem, levando em consideração as recomendações descritas por Haydt (2006).

No que se refere ao critério específico percebe-se que na disciplina de história o percentual de objetivos específicos com linguagem específica é maior, enquanto na disciplina de geografia o percentual maior é de objetivos específicos com linguagem geral, o que nos deixa dúvidas quanto aos conhecimentos dos professores que

descreveram os objetivos, já que as disciplinas são distintas, mas o professor de história e geografia, nos anos iniciais é o mesmo. O que pode estar favorecendo na disciplina de história, a descrição de objetivos específicos com linguagem específica? Ou, o que pode estar favorecendo na disciplina de geografia, a descrição de objetivos específicos com linguagem geral?

No critério referente aos objetivos específicos focados na aprendizagem acreditava-se que 100% dos objetivos estivessem voltados para o aluno e sua aprendizagem, tendo em vista que esse é o propósito de todo ensino, a aprendizagem por parte do aluno, mas novamente a contradição entre os resultados, pois se o professor é o mesmo, porque 100% dos objetivos de geografia contemplam a aprendizagem e somente 42,9% dos objetivos de história contemplam a aprendizagem, como se o professor não fosse esclarecido quanto a esse critério?

Os resultados envolvendo a descrição de objetivos que apresentam apenas um comportamento foram equilibrados, porém os resultados que apresentam a descrição de objetivos específicos envolvendo conhecimentos simples e operações mentais superiores também se apresentam desproporcionais, por ter na disciplina de história apenas 21,4% dos objetivos contemplando as operações mentais superiores e favorecendo a aquisição de conhecimentos enquanto na disciplina de geografia prevalecem os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento das habilidades mentais superiores, como se o professor não tivesse esclarecimentos sobre a importância desses conhecimentos para a formação do aluno como um cidadão crítico.

Referências

ANDRÉ, M. E. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

HAYDT, C. C. R. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MERTENS, R. S. K. (et. al). **Como elaborar projetos de pesquisa:** linguagem e método. Rio de Janeiro: editora FGV, 2007.

Dados para contato:

Autor: Mariany Mendes

E-mail: mariany1@hotmail.com

CONTEÚDOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: COMO PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA OS PERCEBEM

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão.

**Carla Marques¹; Gabriela Massucco¹; Mirele Costa Garbari¹; Queisi Serafim¹;
Taize Jerônimo¹; Beatriz Donadel¹; Ide Maria Salvan Maccari¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo

O trabalho teve como tema os conteúdos de ensino com objetivo de identificar o que professores das disciplinas de história e geografia entendiam por conteúdos de ensino e como escolhiam ao realizarem os planos de ensino. A pesquisa foi desenvolvida com professores de história e geografia do ensino fundamental I, das redes pública e privada com base nas pesquisas: bibliográfica, exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Utilizou como instrumento o questionário com perguntas abertas e ao final concluiu-se que os professores, consideram conteúdos os conhecimentos presentes nos livros didáticos e os escolhem com base nas apostilas e livros didáticos.

Palavras-chave: Conteúdos. História. Geografia.

Introdução

Num passado pouco distante, ao professor cabia o papel de transferir conhecimentos, conteúdos presentes nos livros didáticos, preocupando-se apenas em concluí-los. Mas com o avanço das tecnologias e a mudança na sociedade, o papel da escola é “garantir um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 40). Assim, os conteúdos devem estar relacionados, “se ligarem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” (LIBÂNEO, 2012, p. 40). Portanto, buscou-se identificar o que professores das disciplinas de história e geografia entendem por conteúdos de ensino e como os escolhem ao realizarem os planos de ensino e aprendizagem.

Conteúdos são conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e formações intelectuais como: controlar, classificar entre. Os conhecimentos são considerados

fundamentais para o desenvolvimento do aluno e estão relacionados aos “fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana; leis fundamentais que explicam as propriedades e as relações entre objetos e fenômenos da realidade [...] problemas existentes no âmbito da prática social”. (LIBÂNEO, 2013, p.131).

As atitudes estão relacionadas aos modos “de agir, de sentir e se posicionar frente a tarefas da vida social”. (LIBÂNEO, 2013, p.131), envolvendo a forma de encarar e lidar com suas responsabilidades sociais, ambientais, individuais, interpessoais, entre outros. Portanto, os conteúdos não são somente os que se apresentam nos programas oficiais nos livros didáticos, mas vão além, situações do cotidiano dos alunos, do seu meio, bem como formas de lidar com essas situações.

O ensino/aprendizagem de história envolve seleção de conteúdos que considerem fato, sujeito e tempo a serem organizados com base nas problemáticas locais, regionais, nacionais e mundiais, sempre “a partir da história do cotidiano da criança, seu tempo e espaço” (BRASIL, 1997, p.43), para que possa fazer relações e tornar a aprendizagem significativa.

Cada local tem sua história que pode ser trabalhada a partir da história da rua, da igreja, da instituição de ensino destacando os “ritmos das mudanças, das resistências e das permanências” (BRASIL, 1997, p. 40). Portanto, os conteúdos de história devem ser elaborados a partir das “diferentes histórias pertencentes ao local que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos” (BRASIL, 1997, p. 51), possibilitando-os “estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida” (BRASIL, 1997, p. 43), identificando-se com o espaço do qual faz parte e como elemento participativo no processo de escritor da história.

Na disciplina de geografia, o ensino/aprendizagem deve priorizar conteúdos que permitam aos alunos se fazerem presentes em diferentes lugares, para que possam entender suas relações com esses espaços. Os conteúdos devem partir da realidade local e levar em consideração: o espaço geográfico, paisagem, território e natureza, favorecendo a compreensão de que “tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos” (BRASIL, 1997, p. 30).

Assim, é importante que os conteúdos apresentem a interação entre homens, instituições e espaços, pois os homens foram se apropriando dos espaços para

construção de suas instituições ao longo dos tempos. Bem como “que as paisagens guardam em si uma gama muito grande de tempos passados que explicam a dinâmica de suas transformações” (BRASIL, 1997, p. 40), possibilitando a compreensão de como os espaços se formam e se transformam a partir das relações homem/espaço, homem/homem.

Procedimentos Metodológicos

Para realização do trabalho primeiramente utilizou-se o método bibliográfico, para revisão de literatura e descrição da base teórica (GIL, 2013). Bem como da pesquisa exploratória por acreditar que poderiam surgir novos olhares, por seu caráter investigativo e da pesquisa descritiva para descrição das opiniões registradas (GIL, 2013).

A pesquisa foi realizada com quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental I, das disciplinas de história e geografia, das redes: municipal, estadual e privada, dos municípios de Lauro Müller, Orleans, São Ludgero. Utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário, com perguntas abertas com espaço livre para descrever sobre as questões sem nenhum tipo de restrição (Gil, 2013).

Na organização dos dados elaborou-se um quadro contendo espaço para as questões, ideias expressas nos questionários, onde foram descritas lado a lado. Após a descrição realizou-se a leitura minuciosa de cada uma das questões grifando as palavras ou expressões e organizando-as em categorias. Elencada as categorias organizou-se os quadros com os devidos percentuais, de acordo com as orientações de André e Ludke (2001).

Resultados e Discussão

Conteúdos são conhecimentos considerados importantes para o desenvolvimento dos alunos. São conhecimentos que envolvem teorias, relações, hábitos, enfim, modos de ser e de agir das pessoas no meio social. No quadro 01, apresentou-se a percepção dos professores em relação ao que são os conteúdos de ensino/aprendizagem e 25% entendem serem conhecimentos que os professores organizam, 25% que são as disciplinas, 25% que são conhecimentos produzidos pela humanidade e 25% destacou que conteúdos são conteúdos sem nenhuma explicação.

A partir das definições percebe-se que os professores pesquisados não dominam a teoria relacionada ao que sejam conteúdos de ensino, por isso confundem os conteúdos as disciplinas, matérias e forma de organização.

Quadro 01: Percepção, dos professores, em relação ao que é conteúdo de ensino.

QUESTÕES	CATEGORIAS	PERCENTUAL
O que são Conteúdos?	1. São conhecimentos que o professor organiza.	25%
	2. São conteúdos.	25%
	3. São matérias.	25%
	4. São conhecimentos produzidos pela humanidade.	25%

Fonte: Autor (2015)

Ao elencar os conteúdos de história e geografia o professor deve levar em consideração, a realidade dos alunos, seu meio, sua história, seus espaço, partindo dos conhecimentos locais, para que as crianças possam relacionar o global ao local e a aprendizagem ser significativa (BRASIL, 1997). No quadro 02 apresentam-se como os professores determinam os conteúdos de história e geografia, ao realizarem seus planos de ensino e 50% relatou que a apostila é quem determina os conteúdos, 25% que os escolhem conforme os livros didáticos e 25% que escolhem mesclando necessidades do contexto social e livros didáticos.

Os professores declaram que elencam os conteúdos a partir das apostilas e livros didáticos, que são elaborados por pessoas ou grupos distantes do contexto que vivenciam a realidade dos alunos. A escolha somente por estes instrumentos distancia os alunos de sua realidade e dificulta a formação cidadã, por privilegiar apenas conhecimentos teóricos.

Quadro 02: Como, os professores, determinam os conteúdos de História e Geografia, ao realizar os planos de ensino.

QUESTÕES	CATEGORIAS	PERCENTUAL
Ao realizar o planejamento, como você escolhe os conteúdos de História? Justifique.	1. Apostila determinam os conteúdos.	50%
	2. Escolhe conforme o livro didático.	25%
	3. Escolhe mesclando necessidade do contexto social e livro didático.	25%

Fonte: Autor (2015)

O ensino da história e geografia deve possibilitar a compreensão do lugar onde se vive levar em conta as identidades pessoais dos sujeitos favorecendo a compreensão de que somos sujeitos produtores de história e transformadores do meio ambiente (BRASIL, 1997). No quadro 02 apresenta-se que os professores levam em consideração ao trabalhar os conteúdos de História e Geografia e 25% relata organizar a partir do plano curricular e realidade dos alunos, 50% relata organiza a partir da realidade e vivência dos alunos e 25% Organiza a partir dos eixos norteadores.

Diante dos resultados pode-se perceber a contradição nas respostas estabelecidas, pois ao elencar os conteúdos, no plano de ensino, utilizam como norteadores as apostilas e livros didáticos e ao trabalharem esses conteúdos dizem levar em consideração à realidade e vivencia dos alunos.

Quadro 03: O que o professor leva em consideração ao trabalhar os conteúdos de História e Geografia.

QUESTÃO	CATEGORIAS	PERCENTUAL
Os conteúdos de ensino trabalhados, na disciplina de história e geografia, em sala de aula, são organizados a partir do plano curricular ou você leva em consideração a história local, história dos alunos [...] Justifique	1. Organiza a partir do plano curricular e realidade dos alunos.	25 %
	2. Organiza a partir da realidade e vivência dos alunos.	50%
	3. Organiza a partir dos eixos norteadores.	25%

Fonte: Autor (2015)

Ao elencar os conteúdos a partir da realidade local e seu espaço, o professor, contextualiza os conteúdos possibilitando a compreensão das relações entre homem e ambiente. Pois as mudanças ocorrem pela ação do homem na natureza, por questões econômicas, culturais entre outras. Assim, para formar cidadãos comprometidos com o ambiente, com a sociedade e a qualidade de vida, há de se desenvolver o ensino a partir da realidade local e seus espaços possibilitando compreendê-los e atuar ativamente em sua defesa (BRASIL, 1997). Apresenta-se no quadro 03 se os professores consideram relevante trabalhar conteúdos sociais, ambientais, econômicos e éticos no ambiente escolar e 50% responderam que sim, mas não justificaram, 25% responderam que sim, porque auxilia na aprendizagem e 25% responderam que sim, porque contribui à formação de opinião.

Nota-se novamente a contradição entre a forma como elencam os conteúdos, ao planejar e afirmam ser relevante trabalhar conteúdos sociais, ambientais, econômicos e éticos. Vale destacar que 75% não apresentam justificativa ou simplesmente justificam como elemento que auxilia na aprendizagem dos alunos sem mencionar o porquê deste auxílio, o que favorece a percepção de que falta conhecimentos relacionados ao assunto abordado.

Quadro 04: Os Professores consideram relevante trabalhar conteúdos sociais, ambientais, econômicos e éticos no ambiente escolar.

QUESTÃO	CATEGORIAS	PERCENTUAL
Você considera importante tornar problemas presente no meio social, ambiental, econômico, ético em conteúdos a serem trabalhados, nas disciplinas de história e geografia, na sala de aula? Pode citar exemplo para as duas disciplinas?	1. Respondeu que sim, mas não justificou.	50 %
	2. Respondeu que sim, porque auxilia na aprendizagem.	25%
	3. Respondeu que sim, porque contribui na formação de opinião.	25%

Fonte: Autor (2015)

Considerações Finais

O trabalho teve como propósito identificar o que os professores de história e geografia entendem por conteúdos de ensino e como os escolhem ao realizarem os planos de ensino e aprendizagem.

Em relação ao que entendem por conteúdos de ensino pode-se perceber que os professores, consideram conteúdos os conhecimentos relacionados aos conceitos, fatos, leis científicas presentes nos livros didáticos ou documentos oficiais a serem organizados ao realizar os planos de ensino e, ainda, pelo fato dos conteúdos estarem organizados em matérias ou disciplinas, alguns professores definiram conteúdos como sendo as disciplinas curriculares, o que conduz a pensar que há necessidades de leituras sobre o tema.

No que se refere à forma como escolhem os conteúdos ao realizarem os planos de ensino e aprendizagem nota-se que os professores entram em contradição, pois 75% relataram escolher os conteúdos com base nas apostilas e livros didáticos sem levar em consideração a realidade e os espaços vivenciados pelos alunos, entretanto

ao serem indagados sobre o que levam em consideração ao trabalharem os conteúdos de história e geografia 75% descrevem levar em consideração a realidade e vivências dos alunos, porém sem justificar como o fazem, deixando dúvidas sobre a veracidade do envolvimento.

As dúvidas também pairam sobre as narrativas descritas ao serem indagados sobre a relevância de trabalhar conteúdos sociais, ambientais, econômicos e éticos no ambiente escolar, pois 75% dizem acreditar na importância, porém não justificam ou justificam de forma vaga, sem esclarecer a real necessidade. Logo as contradições e falta de esclarecimentos convincentes acredita-se que falta esclarecimentos sobre o tema, por parte dos professores pesquisados interferindo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e conseqüentemente na formação.

Diante dos resultados nos questionamos sobre o porquê desta falta de esclarecimentos sobre um elemento básico do ensino, tendo em vista sua necessidade e a disponibilidade de materiais impressos e digitais. O que estará faltando para que esses profissionais se conscientizem da importância dos conhecimentos teóricos no desenvolvimento de práticas democráticas?

Referências

André, M. E. A. e Ludke, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curriculares nacionais: história, geografia**. V 05. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 27 ed. São Paulo: Loyola, nov. 2012.

_____. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Dados para Contato:

Autor: Carla Marques

E-mail: caarlamarques02@outlook.com

PERFIL DO ALUNO QUE FREQUENTA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Teorias e práticas da inclusão

Monica Bez Batti Bett¹; Maria Marlene Schlickmann¹; Vanessa Tascke¹

¹Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O presente estudo teve como objetivo conhecer o perfil do aluno que frequenta a Educação de Jovens e adultos, nos municípios de Orleans, Lauro Müller e Braço do Norte. A pesquisa de caráter quali-quantitativa foi desenvolvida com a aplicação de um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, a setenta alunos da EJA e foi realizada nos municípios acima mencionados. Após a coleta de dados, procedeu-se a análise dos mesmos e constatou-se que os sujeitos pesquisados que voltam estudar, reconhecem a necessidade de voltar estudar para que possam atingir objetivos pessoais e profissionais

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Sociedade. Trabalho.

Introdução

O insucesso ou fracasso escolar no Brasil, no ensino regular, atinge todas as categorias sociais, embora os alunos oriundos de meios desfavorecidos sejam os que mais sofrem as consequências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, escolha de cursos que não oferecem reais perspectivas e no fim das contas, abandono da escola sem qualificação, nem competência reconhecidas.

O insucesso escolar é muitas vezes gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida, gerando alunos desmotivados, indisciplinados e com dificuldades na aprendizagem

Na Educação de Jovens e Adultos, geralmente, muitos dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino são trabalhadores(as), casados(as) e têm filhos, ou seja, têm uma série de responsabilidades que fazem parte da vida na fase

adulta, impondo outras dificuldades e, que precisam ser consideradas pelos professores.

Na 7ª fase do curso de Pedagogia, a disciplina de Estágio em Educação de Jovens e Adultos, coloca os alunos do curso em contato com essa modalidade de ensino com o objetivo de levar os acadêmicos a conhecer a Educação de Jovens e Adultos no atual contexto educacional brasileiro, considerando os condicionantes sociais, políticos e culturais deste segmento; oportunizar a construção dos saberes pedagógicos, envolvendo a observação, registro, planejamento, reflexão e avaliação, como instrumentos metodológicos de intervenção na escola e analisar situações contextualizadas de ensino em sala de aula.

No contato com essa modalidade de ensino, durante as atividades de estágio, surgiu o interesse de pesquisar o perfil do aluno que frequenta a EJA. Isto motivou os acadêmicos a buscar respostas a algumas dúvidas e dentre elas: qual o perfil do aluno que frequenta a Educação de Jovens e Adultos? Para responder a este questionamento estabeleceu-se como objetivo conhecer o perfil do aluno que frequenta a Educação de Jovens e Adultos, nos municípios de Orleans, Lauro Müller e Braço do Norte.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino oferecida pelo poder público e é fundamentada legalmente no Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal de 1988, Artigo 208, inciso I, que garante a provisão pública de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), consta que a Educação de Jovens e Adultos é um direito de todos ao ensino fundamental e médio. De acordo com a LDB, Art.37 e 38:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações

integradas e complementares entre si. Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos nos meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A educação de jovens e adultos, de acordo com a LDB, é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamental e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de 15 anos em diante, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. (...) O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão e o gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. (...) Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. (MEC/CNE. Parecer CEB nº 11/2000, p. 20) Educação de jovens e adultos.

Na educação de Jovens e Adultos encontram-se alunos que têm traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes uns dos outros. Pessoas que por algum motivo específico, não cursaram ou não concluíram o ensino na educação básica, na idade regular. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2006).

O aluno do EJA precisa sentir-se acolhido no seu local de estudo, até por que na maioria dos casos esse aluno fracassou na educação básica, geralmente há certa insegurança por parte do aluno. Ele vê no professor um exemplo a ser seguido. É

necessário que o professor reflita sobre o perfil do aluno que irá encontrar, para que sua prática pedagógica seja acolhedora e atenda as necessidades educacionais e sociais de cada indivíduo. O jovem que frequenta esta modalidade de ensino não tem o mesmo perfil que um jovem que frequenta a escola em tempo regular. Ele traz uma sequência de fatores que determinaram essa entrada tardia e que este trabalho buscou identificar.

Procedimentos Metodológicos

Quanto a sua natureza, a presente pesquisa teve caráter aplicado porque, além de trabalhar com autores e suas literaturas, relacionou o estudo científico com a prática. Buscou-se a fundamentação teórica em livros, revistas, internet, possibilitando um maior conhecimento para posterior prática, ultrapassando a teoria e estabelecendo uma ação indissociável com a prática. Segundo Rauen (2002, p. 55) “as pesquisas aplicadas visam utilizar os conhecimentos já disponíveis para alguma aplicação prática”.

O emprego do método de abordagem descritivo se justifica porque a temática exige a análise dos aspectos teóricos gerais e científicos que envolvem a EJA, objetivando conhecer e comprovar teoricamente uma questão particular: qual o perfil do aluno que frequenta a Educação de Jovens e Adultos?

Através da aplicação de um questionário composto por questões abertas e fechadas, os alunos que voltaram a estudar na Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Orleans, Lauro Müller e Braço do Norte, foram questionados sobre os aspectos que são foco deste trabalho.

A população da pesquisa, composta por 485 alunos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos nos municípios acima citados, no ano de 2014, teve como critério para definição da amostra, entregar um questionário aos alunos presentes na escola no dia escolhido para a aplicação do instrumento de pesquisa. Desta forma, a amostra totalizou 70 alunos e através da coleta de dados, buscou-se obter respostas às indagações que se interpõem nesta investigação.

Resultados e Discussões

Para coletar os dados, foi aplicado um questionário com 10 perguntas, sendo seis fechadas/objetivas e quatro abertas/descriptivas, a setenta alunos que frequentam

a Educação de Jovens e Adultos, nos municípios de Braço do Norte, Orleans e Lauro Müller.

Analisando os dados, pode-se concluir que quanto ao gênero, o feminino predominou, representando 55%. Quanto à faixa etária, a maior ocorrência apareceu entre as faixas etárias de 15 a 20 anos (42%) e entre 20 a 25 anos (21%). Quanto à procedência, os alunos do meio urbano (72%) são os que mais frequentam a EJA.

Constatou-se também, que os alunos da EJA são alunos trabalhadores (85%) e trabalham durante o dia nas mais variadas profissões, destacando-se trabalhadores autônomos, operários, serviços gerais e trabalhadores rurais.

Quanto à evasão do ensino regular na idade própria, a maioria dos alunos evadiu-se nas séries finais do Ensino Fundamental, por motivos variados, entre esses motivos destacam-se: ajudar a família em casa (28%), necessidade de trabalhar de dia e os pais não deixavam estudar à noite (21%) e as reprovações sucessivas (17%).

Vale destacar que a maioria desses alunos foi obrigada a deixar o ensino regular na idade própria para trabalhar. Chama a atenção também, o número de alunos que se evadiram da escola em função das reprovações sucessivas.

Quanto aos motivos que levaram a retornar à educação formal dada na EJA, destacam-se a vontade de frequentar um curso superior (22%), exigência do trabalho (17%), melhorar de profissão e garantir futuro melhor (14%), ingressar em cursos profissionalizantes (12%).

Portanto, o aluno que frequenta a EJA, necessita de uma qualificação melhor para ingressar no mercado de trabalho, em busca de um futuro melhor. Os que já estão no mercado de trabalho, estão voltando à educação formal, por exigências da profissão.

Quando questionados sobre o que a EJA representa para esses alunos, os mesmos apontam que a EJA representa uma possibilidade de mudança de vida (31%), oportunidade de voltar a estudar (17%), a possibilidade de continuar os estudos, ingressar em cursos profissionalizantes (15%), para ter um futuro melhor (8%).

O estudo apontou alguns aspectos e dentre estes se destaca o fato de que muitos dos indivíduos pesquisados começaram a trabalhar enquanto crianças para ajudar a família, tendo que, se ausentar da escola em diversas ocasiões. Acrescenta-

se ainda a falta de incentivo no ambiente familiar que leva o aluno a desvalorizar a educação escolar.

Quando se refere à educação destes indivíduos faz-se necessário levar em consideração uma série de fatores, o econômico, social, racial, pois eles determinam muito a situação educacional. Muitos destes adultos não tiveram a oportunidade de estudar, porque moravam em regiões rurais com difícil acesso à escola e tinham que trabalhar na roça. Pelo fato de terem constituído família, muitas vezes não sobra tempo para se dedicarem aos estudos. E assim, muitos deles sentem vergonha de voltar à escola, por se acharem “velhos” demais para estudar.

Vale destacar ainda, aqueles alunos que, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, a qual a escola não identificou ou não conseguiu trabalhar de forma a superá-la, ficou taxado pelos colegas e/ou até mesmo pelos professores como aluno “indisciplinado”, “perturbador”, que não quer nada com a vida, foram excluídos pela escola por sucessivas reprovações e, ao retornarem à escola, sentem-se inseguros, e diante de qualquer obstáculo, recuam. Educar em circunstâncias incertas, como as de hoje, torna nosso trabalho mais importante, não menos. (MENEZES, 2006, p. 64).

Considerações Finais

Ao concluir a pesquisa constatou-se que os jovens e adultos tem uma percepção bastante clara e objetiva da importância da EJA para sua vida e da necessidade de formação para a vida profissional, bem como para um futuro melhor, principalmente na sociedade atual, em permanente transformação.

Percebeu-se que apesar das dificuldades enfrentadas e dos motivos que os impediram de frequentar a escola regular na idade própria os mesmos possuem uma visão positiva da escola e têm objetivos claros para o futuro. Sendo assim, o aluno da EJA precisa ser visto sob a ótica da singularidade, respeitando sua diversidade cultural, seus valores, suas vivências e sua faixa etária. Motivos que evidenciam a importância proverbial de conhecer o perfil deste aluno.

O educador da EJA precisa criar outras possibilidades de ensino com conteúdos e métodos mais elaborados para dar respostas às diferenças individuais e sociais desses alunos, para que os mesmos sintam-se envolvidos no processo e co-autores de seu aprender.

A EJA impõe ao educador muitos desafios, entre eles: fortalecer a autoestima dos educandos, reforçar sua identidade pessoal e cultural, conscientizar do seu papel social, dos seus direitos e deveres e do seu direito básico de desenvolvimento pessoal por meio da educação formal.

Finalmente, almeja-se que esta pesquisa contribua com todos os que desejam ampliar conhecimentos sobre esta modalidade de ensino e que sirva de incentivo para novas pesquisas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. In: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação Básica. Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.

MENEZES, Luis Carlos. “Para os professores nada? Tudo!”, **Revista Nova Escola**. Outubro. 2006.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

TASCHE, Vanessa. **Educação de jovens e adultos: um enfoque sobre os motivos que impulsionaram esses sujeitos a retornarem às salas de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Barriga Verde, Orleans, 2013.

Dados do Autor:

Nome: Monica Bez Batti Bett

E-mail: monicabbbett@ibest.com.br

O BEM COMUM: O QUE FAZER PARA CAMINHAR EM SUA DIREÇÃO?

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Giovani Alberton Ascari¹; Vilmar Vandresen¹

1. Centro Universitário Barriga verde (Unibave)

Resumo

A presente pesquisa traz como tema central o bem comum e, como principal inquietação, busca luzes para responder a pergunta: o que fazer para caminhar em sua direção? Partindo do pressuposto de que o bem comum seja algo benéfico para todos, este artigo apresenta quatro ideias principais que pretendem mostrar uma perspectiva do que pode e deve ser feito no sentido de estarmos caminhando em direção a tão grande ideal a ser buscado por toda a sociedade. A maior parte da pesquisa está fundamentada no pensamento de São Tomás de Aquino, juntamente com outros pensadores como Sócrates, Aristóteles e Einstein. O objetivo deste artigo é pensarmos mais e melhor em um tema tão importante e tão esquecido na atualidade e possibilitar uma reflexão filosófica e mudanças atitudinais.

Palavras-chave: Bem Comum. Virtude. Autoridade. Lei.

Introdução

A pesquisa tem como objeto de estudo o bem comum e busca apresentar proposições para responder à pergunta: o que fazer para caminhar em sua direção? Se parece utópico querer alcançá-lo, ao menos, parece imprescindível ter-se o discernimento necessário do que é preciso fazer para estar caminhando em direção a ele. Neste sentido apresentar-se-ão algumas ideias e princípios que, uma vez observados, podem auxiliar na busca de respostas do que deve ser feito para que efetivamente o bem comum seja uma realidade mais presente na vida da sociedade.

Procedimentos Metodológicos

Em termos metodológicos a pesquisa é bibliográfica. O ponto principal de referência são os escritos de Tomás de Aquino relacionados ao tema em questão. A seguir serão desenvolvidas as quatro ideias centrais que são os pilares do artigo, sobre as quais é edificada a construção teórica.

Viver segundo a virtude

Muitos foram os filósofos que se dedicaram ao estudo das virtudes. Para a presente pesquisa começa-se por lembrar de Sócrates que em sua Apologia, ao falar da virtude, assim se expressa: “Não é a virtude que vem das riquezas, mas as riquezas vem da virtude e todas as outras boas coisas para a vida das pessoas, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade” (AVRELLA, 2007, p.50).

Sócrates, em sua vida, deu um destaque central para a importância da virtude e parece sugerir com seu pensamento e com sua vida que é a virtude o que deve vir por primeiro de tudo. Se o cidadão for virtuoso, se ele for uma pessoa de bem, então, ele saberá utilizar devidamente os bens, mas se ele for uma pessoa de bens e não for uma pessoa de bem, virtuosa, então estaremos diante de um problema sério que trará consequências negativas tanto para ele quanto para a sociedade.

Aristóteles escreve na *Ética a Nicômaco* (2001, p.105) que de todas as virtudes, a mais importante para se alcançar o bem comum é a justiça. As outras virtudes tendem ao bem próprio, mas a justiça é a virtude que mais se refere ao bem do outro, a aquilo que lhe é devido. A justiça é a principal virtude social.

Parece possível fazer uma relação entre os pensamentos de Sócrates e Aristóteles com o de Jesus Cristo quando disse: “Buscai primeiro o Reino de Deus e a sua justiça e tudo o mais vos será acrescentado” (Mt 6,33). Se a virtude da justiça vier por primeiro, tudo o mais nos será dado, mas se buscarmos tudo o mais, deixando a justiça de lado, é provável, que até o que temos justamente, nos seja tirado.

Desse modo, a primeira ideia nos leva a pensar que para se caminhar em direção ao bem comum é preciso que a pessoa faça uma opção fundamental pelo bem, por uma vida alicerçada na vivência das virtudes.

São Tomás de Aquino também nos lembra na *Suma Teológica* que para se alcançar o bem comum duas condições são necessárias: viver segundo a virtude e a prosperidade material. Ser uma pessoa de bem, mas também de bens, vivendo com dignidade também materialmente, inclusive porque se faz mais difícil viver as virtudes morais se não são dadas as devidas condições materiais.

Relação entre o bem comum e o bem individual

Para se entender a segunda ideia sobre o que fazer para estar a caminho do bem comum, é preciso aprofundar a relação entre o Princípio de Totalidade e o perigo do personalismo. O Princípio de Totalidade nos faz entender e reconhecer que as partes se ordenam à perfeição e ao bem do todo. Com o Princípio de Totalidade adquire-se uma consciência maior do quanto devemos ao todo. O indivíduo é parte de uma realidade maior que o constitui. Aristóteles aponta para esta perspectiva ao escrever:

O Estado tem por natureza, mais importância do que a família e o indivíduo, uma vez que o conjunto é necessariamente mais importante do que as partes. Separem-se do corpo os pés e as mãos e eles não serão mais nem pés nem mãos; separados não terão mais o poder e as funções que os tornavam o que eram. O indivíduo quando isolado não é autossuficiente; no entanto ele o é como parte relacionada com o conjunto” (Coleção Os Pensadores, Política, p.146-147).

São Tomás também aponta para o reconhecimento ao Princípio de Totalidade quando diz na Suma Teológica que nós somos devedores de gratidão a Deus, aos pais e à Pátria. O homem não nasce sozinho, ele já nasce devedor das circunstâncias mesmas de seu surgimento na vida, de sua educação e de seu desenvolvimento futuro. Escreve Tomás:

O homem se torna devedor de outras pessoas, de diferentes maneiras, segundo os diferentes graus de excelência que estas pessoas possuem e segundo os diferentes benefícios que delas tiver recebido. Em ambos os planos, Deus ocupa o primeiríssimo lugar, pelo fato de ser o mais excelente, e de, ser para nós o primeiro princípio de existir e de governo. Mas nossos pais e nossa pátria, dos quais recebemos vida e subsistência, merecem também, embora de modo secundário, este título de princípio de existir e de governo. É por isso que depois de Deus, o homem é o máximo devedor dos pais e da pátria (AQUINO, Suma Teológica, II-II, q. 101, a.1, r.).

O próprio Einstein, em seu livro ‘Como vejo o mundo’, fortalece a perspectiva de Aristóteles e de Tomás quando escreve:

Ao refletir sobre minha existência e minha vida social, vejo claramente minha estrita dependência intelectual e prática. Dependo integralmente da existência e da vida dos outros. Eu como um alimento produzido pelo homem, visto uma roupa fabricada pelo homem, habito uma casa construída por ele. O que sei e o que penso eu o devo ao homem. E para comunicá-los utilizo a linguagem criada pelo homem” (EINSTEIN, Como vejo o mundo. Círculo do Livro, p.14).

Mas apesar do reconhecimento ao todo, isso não impede a crítica de Einstein em questões que afetam a sua consciência individual. Einstein usa como exemplo o alistamento militar obrigatório, ao qual ele foi terminantemente contra, alegando, nesse caso, que “O Estado deve ser nosso servidor e não temos obrigação de ser seus escravos. Esta lei fundamental é vilipendiada pelo Estado, quando nos constrange à força ao serviço militar e à guerra” (EINSTEIN, Como vejo o mundo, p.74).

Dessa forma, pode-se perceber que para caminhar em direção ao bem comum será necessária a capacidade de discernimento entre situações totalitárias (deturpadas a partir do Princípio de Totalidade), onde o todo pode injustamente oprimir uma das partes, e o perigo do personalismo, fomentando a ideia do individualismo, a exacerbação de práticas individuais em detrimento a uma ordem superior promotora do bem comum.

Pode-se exemplificar e atualizar a mentalidade do personalismo dando o exemplo de alguém que mora em condomínio e coloca o som muito alto em detrimento do bem comum, do bem-estar de todos os demais condôminos que se sentem incomodados com tal atitude.

A segunda ideia nos leva a pensar que para se caminhar em direção ao bem comum é preciso discernimento e equilíbrio entre o Princípio de Totalidade (sem cairmos no Totalitarismo) e nossa personalidade, individualidade, singularidade (sem cairmos no personalismo, individualismo).

A importância da autoridade

Conforme São Tomás, visto que na sociedade são muitas as pessoas e, cada uma busca o que necessita para si e para os seus, é necessária uma autoridade que coordene todos esses esforços encaminhando-os ao bem comum de todos os membros.

Tomás faz uma analogia dizendo que assim como o navio precisa de um comandante, a sociedade precisa de uma autoridade. Podemos atualizar dizendo que um time precisa de um técnico, uma universidade de um reitor, um coral de um regente, uma igreja de um guia espiritual, uma sala de aula de um professor, uma cidade de uma autoridade política. Aquilo que é o coração para o corpo físico é a autoridade para o corpo social.

Tomás reconhece a importância e o valor da autoridade para o bem comum. Para ele, é próprio da virtude maior fazer com que se opere um bem maior. O bem da multidão é um bem maior e mais divino do que o bem de um só. Se todo bem, feito particularmente, já é digno de louvor, quanto mais o será a autoridade que faz todo o País gozar de paz, observar a justiça, coibir as violências, etc. Mas ele também tem um olhar crítico sempre que a autoridade se desvia de seu dever ético:

Opera em dano da multidão a força dum chefe injusto quando desvia somente para seu próprio bem o bem comum da multidão (...). Quanto mais se afasta do bem comum, tanto mais injusto é o regime (Do Reino ou do Governo dos Príncipes ao Rei de Chipre. In: - Escritos Políticos. Vozes, 1997. Livro I, cap. 4,1).

Tomas reconhece que não é fácil articular o que é próprio com o que é comum: “o que é próprio divide e o que é comum une. Importa existir, além do que move ao bem particular de cada um, o que mova ao bem comum de muitos” (Do Reino ou do Governo dos Príncipes ao Rei de Chipre. In: - Escritos Políticos. Vozes, 1997. Livro I, cap. 2,2).

Assim sendo, a terceira ideia para se caminhar em direção ao bem comum, pode ser entendida no sentido de que Tomás considera muito importante a função da autoridade política para se alcançar o bem comum, sempre que esta é exercida por pessoas sábias e virtuosas que colocam o bem comum como a principal finalidade a ser alcançada através da ação política. Por outro lado, ele também chama a atenção para o perigo social que é quando autoridades políticas são movidas pelos seus egoísmos e paixões desordenadas, colocando em primeiro lugar seus interesses particulares em detrimento ao bem comum.

A importância da lei

Um dos valores da lei está no fato de ela ser uma regulação objetiva, evitando e superando o individualismo onde cada um decide a partir de si e pronto, como se fosse um “eu” absoluto.

Mesmo tendo um caráter único e singular, o ser humano traz em sua natureza uma inclinação ao outro. Aí vem a necessidade da lei para organizar, ordenar a convivência humana para o bem de todos.

Tomás de Aquino lembra que uma pessoa particular não pode levar eficazmente à virtude. Pode apenas advertir, mas se a advertência não for aceita, não

dispõe de força coativa que a lei deve ter para levar à virtude. Ao passo que a autoridade a quem compete infligir as penas, tem essa força coativa. Há pessoas que tem maiores dificuldades para se inclinar ao bem, por isso é necessária a presença da lei como uma ajuda disciplinar do exterior que ordene seus atos, inclusive mediante o medo do castigo, para que aos poucos, possam adquirir o hábito da virtude, não mais por coerção da lei, mas, pela descoberta interna do próprio valor da virtude. Sobre esse tema e referindo-se principalmente aos jovens, Tomás escreve:

Quanto aos jovens inclinados aos atos das virtudes em razão de uma boa disposição da natureza, do costume ou do dom divino, é suficiente a disciplina paterna. Mas, porque se encontram alguns desmesurados e inclinados aos vícios, que não são facilmente movidos por palavras, fez-se necessário que fossem coibidos quanto ao mal pela força e pelo medo, propiciando aos outros uma vida tranquila e eles próprios, por força de um tal costume, fossem conduzidos a fazer voluntariamente o que antes cumpriam por medo e assim se tornassem virtuosos. Ora, uma tal disciplina que obriga pelo medo da pena é a disciplina das leis (Tomás de Aquino. Suma Teológica. Loyola, 2005. I-II, q. 95, a.1, r.).

Tomás segue na Suma, escrevendo sobre a finalidade da lei:

O fim da lei é o bem comum. A lei deve ser escrita não em vista de um interesse privado, mas a favor da utilidade comum dos cidadãos. Portanto é necessário que as leis humanas sejam proporcionadas ao bem comum (Tomás de Aquino. Suma Teológica. Loyola, I-II, q. 96, a.1, r.).

Tomás também lembra (AQUINO. Suma Teológica, 2005. I-II, q. 96, a.6, r.) que há leis que por serem injustas e irem contra o bem comum não merecem ser chamadas de leis e não obrigam no foro da consciência.

Neste sentido é oportuno lembrar de Sócrates, Antígona, Jesus Cristo, Mahatma Gandhi, Einstein, Martin Luther King... todos eles desafiaram e desobedeceram a lei em algum momento de suas vidas, não porque eles fossem anarquistas, mas sim pelo fato de que a lei quando é injusta não deve ser obedecida e com isso eles estavam buscando o aperfeiçoamento da lei e não seu aniquilamento. A desobediência civil não é anarquia, ela pode ser um modo moralmente legítimo e, praticado para o aperfeiçoamento da lei em vista do bem comum.

Assim sendo, a quarta ideia para se caminhar em direção ao bem comum está no fato de que a lei é importante porque nos ajuda a superar o personalismo, o individualismo e instaura valores em vista ao bem comum, mas ela não obriga o indivíduo no foro da consciência quando é injusta. Por isso a desobediência civil é

moralmente legítima quando exercida pacificamente para chamar a atenção sobre as injustiças sociais, em questões em que a lei se mostra falha.

Considerações Finais

Cada uma das quatro principais ideias aqui abordadas requer um maior aprofundamento teórico, mas, fazendo uma analogia elas podem servir como pequenas “placas” sinalizadoras indicando um possível caminho na direção do bem comum. Com esta pesquisa buscou-se mostrar que, quando fazemos uma opção fundamental por uma vida virtuosa isso é bom para todos; que quando reconhecemos que embora tenhamos nossa singularidade, ainda assim fazemos parte de um todo maior do que o próprio ‘eu’, superando nossos egoísmos, isso é bom para todos; que quando os líderes políticos e demais líderes que tem uma responsabilidade social maior perante o todo, são movidos pelo espírito do bem comum, isso é bom para todos; que quando a lei é reflexo do que é o mais justo e é exercida para a utilidade comum dos cidadãos, isso é bom para todos. Assim sendo, buscou-se sinalizar algumas ideias que pudessem ser um início de resposta à pergunta: o que fazer para caminhar em direção ao bem comum?

Referências

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica**. Loyola, 2005.

_____. Do reino ou do governo dos príncipes ao rei de Chipre. In: - **Escritos políticos**. Vozes, 1997.

AVRELLA, Sérgio. **A defesa de Sócrates**. Ed. Elenco, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Martin Claret, 2001.

_____. **Política**. Os pensadores. Nova Cultural, 2000.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Círculo do Livro, 1953.

Dados para contato:

Autor: Giovani Alberton Ascari

E-mail: operegrino@ig.com.br

TEORIA CRÍTICA E MÍDIAS: ELEMENTOS À FORMAÇÃO INTEGRAL

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão.

Jéferson Luís de Azeredo¹; Maristela Giassi¹;

Mirian da Conceição Martins¹; Natan Barros¹

1. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Resumo

As mídias são janelas interpretativas da vida hoje. Nas obras de Adorno e Horkheimer, se vê retratado a ‘ideologia capitalista’ de forma crítica e cética. Uma cultura de massas ou cultura popular deveria ser uma cultura produzida pela massa, porém é uma cultura de dominação-para. Subordinadas, a pessoas repetem essa falsificação de relações, tornando-se “cultura enlatada”. As mídias exercem este poder de manipulação, sendo assim, esta pesquisa lançar um “olhar” às mídias como uma fonte de aprendizado, com postura crítica e de significações valorativas; Usadas de modo eficaz na ação pedagógica, desenvolvem e promovem uma atividade à reflexão crítica, radical e integral.

Palavras-chave: Mídias. Teoria Crítica. Formação. Cultura.

Introdução

Podemos dizer que a mídia é a principal janela interpretativa da vida contemporânea. Por ela conhecemos o mundo através, especialmente pelos filmes, seriados, jornalismo, *talk shows*, entre outros produtos produzidos para atrair o maior número de pessoas possível e gerar lucros. É por ela que também construímos uma ideia de como são os povos do outro lado do mundo, de como se comportam cidadãos de diversas culturas, classes e etnias. Dessa forma, podemos também absorver seus valores, sua forma de ver o mundo, seu *ethos* liberalista ou conservador.

Essa introdução sobre o que é a “mídia” já indica que nossa relação, isso em qualquer idade, é íntima, está presente não só na cotidianidade como faz parte da formação, direta ou indiretamente. Se essa é a observação basilar aqui, cabe, portanto, continuar com a reflexão e “desconfiança” que este “poder de massas” incidi sobre a cultura e especialmente sobre as crianças, que estão em período de formação

mais acelerado e vulnerável a consolidar valores e comportamentos (hábitos) que a constituirão como sujeitos ativos e pensantes.

Esta pesquisa esteve concomitante com o projeto de extensão, desenvolvido na escola municipal Pe. Carlos Weck de Criciúma, em 2014 e 2015 (ainda acontecendo), Cidadania, Meio ambiente e formação crítica: discutindo e produzindo conceitos com adolescentes e suas famílias a partir dos produtos midiáticos. No projeto consolidou-se metodologicamente, a elaboração de atividades que estabeleceram a partir das mídias que os pré-adolescentes dos quintos anos traziam, da experiência em casa e de outros ambientes, a discussão e elaboração de conceitos 're-pensados' e analisados em relação a suas vidas e a elementos que valorizem a vida e o ambiente em que vivem.

Para elaboração do projeto de extensão, o grupo formado por três professores e dois bolsistas, elaborar um roteiro de estudos e discussões antes de "ir à campo". Assim, consolidou-se o grupo de estudos de Teoria Crítica e Formação Social, pensando a mídia em relação à formação e ao ambiente de vida de adolescentes e suas famílias.

Estudou-se principalmente alguns autores da Escola de Frankfurt, fundadores da Teoria Crítica de massas e processos de comunicação, como Adorno e Horkheimer, Benjamin e Marcuse (destaca-se aqui os dois primeiros). Relacionou-se a autores comentadores e alguns com discussão mais contemporânea em relação às mídias utilizadas hoje, como Wanda Jorge, Mauro Guimarães, Rosália Duarte e Julio Cabrera.

Tratou-se, portanto, de fazer uma leitura crítica e mostrar que os produtos da mídia carregam pontos de vista culturais e sociais específicos à construção do entendimento da realidade. Ou seja, é através da difusão das "representações sociais e culturais" veiculadas na mídia, que certos valores são perpetuados, rejeitados ou transformados, contribuindo para formar nossa visão de mundo. Assim, justifica-se esta pesquisa, em relação ao projeto de extensão que tem a ação de dialogar com a comunidade, estabelecendo canais de comunicação com a realidade local, portanto, promovendo rever a estrutura de formação e desenvolvimentos das crianças envolvidas diretamente e de todos que têm acesso a nossa pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

Dividimos a pesquisa em leitura e observação. Das leituras podemos estabelecer um quadro nocional de conceitos que puderam ser nossa fonte interpretativa, como: Valores; Produtos Midiáticos; Cultura de massa e dominação; Desenvolvimento Integral e Formação Crítica. Estes conceitos são de leituras feitas a partir dos frankfurtianos e comentadores.

Do quadro de conceitos, estabelecemos uma relação com os adolescentes envolvidos no projeto de extensão antes citado. Fizemos atividades que estavam centradas em três grandes áreas:

- **Ética:** a abordagem será a sexualidade e afetividade, uso de drogas, comportamento familiar e humanismos, meio ambiente. Sugestão de filmes paralelos às mídias atuais que serão trabalhadas; Filmes: Walle (2009); Laranja Mecânica (1971); Morte ao rei (2003); O Show de Truman (1998); O Primeiro Mentiroso (A invenção da mentira); Frankenstein de Mary Shelley; Gattaca: uma experiência genética; O amor contagia (Paty Adams); A Procura da Felicidade (Will Smith); Vidas sem rumo; Bling Ring – A gangue de Hollywood.

- **Política:** neste eixo priorizou-se as questões relativas à organização política brasileira, justiça e igualdade, democracia, liberdade e sistemas econômicos. Sugestão de filmes paralelos às mídias atuais que serão trabalhadas; Filmes: Germinal (1993); Cronicamente Inviável (2000); Maria Antonieta (2006); Onda, a (2008); TRÓIA (2005); Quanto vale ou é por quilo?; Um sonho de Liberdade; Quem somos nós;

- **Estética:** as discussões serão a partir da pergunta: o que é belo? Fez-se uma leitura das correntes e movimentos estéticos ao longo da história, costumes e tradições e reflexões acerca da cultura atual (moda, estilos, padrões...). Sugestão de filmes paralelos às mídias atuais que serão trabalhadas; Filmes: O Enigma de Kaspar Hauser (1974); Muito Além do Jardim; Sorriso de Monalisa.

Todas as três áreas possibilitaram a discussão e o desenvolvimento da criticidade, em que são trazidos para as realidades de cada adolescente envolvido no projeto.

Resultados e Discussão

Um dos nossos autores estudados, Adorno, diz que o talento pertence à indústria muito antes de estar presente, ou não se adaptaria com tanta facilidade (1987). A indústria exerce um grande poder sobre “os inferiores a ela” (para os frankfurtianos, todos aqueles que não exercem a reflexão crítica), tendo como uma grande ferramenta de manipulação a mídia. Isso se constata na relação do aumento de canais abertos e pagos que estão à disposição das pessoas, e conseqüentemente do fácil acesso à compra de televisores e aparelhos de som, bem como entradas nos cinemas, dos segmentos de rádio e marketing, dos filmes gravados e regravados e até mesmo dos cursos de nível superior e ou sequenciais que possibilitam a inserção ao mercado fonográfico; Bem como das expressões e dos “jeitos” (roupas, adereços, comportamentos), que acabam fazendo parte da vida das pessoas, especialmente as mais jovens, que são transmitidos por estes canais midiáticos e que acabam por contribuir na visão de mundo de cada indivíduo.

A primeira vez que foi utilizada o termo “Indústria Cultural” foi no capítulo “O Iluminismo como Mistificação das Massas”, do ensaio “Dialética do esclarecimento”. Com a ideia de indústria cultural ou cultura de massa, acaba ocorrendo uma padronização na produção em série e a Escola de Frankfurt aponta que a racionalidade técnica que se encontra nas produções em série, seria uma racionalidade de dominação.

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se ‘auto-aliena’. Automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça a que servia. Por hora a técnica da indústria cultural só chegou à standardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. (ADORNO, 1987, p. 6).

Cabe lembrar que as variadas e desastrosas situações que presenciamos no mundo contemporâneo, quer próximo, quer longe de nós, como por exemplo, a miséria, a poluição, conflitos regionais e internacionais, guerras, violência urbana, ameaça à diversidade biológica e cultural, corrupção, mudanças climáticas, desemprego, e principalmente preservação ambiental e conseqüências do uso de drogas, entre outros, são algumas das questões que as sociedades humanas precisam equacionar para se manter com alguma qualidade de vida. (MORIN, 2003;

MORAES, 2004; GRZICH, 2000; CAPRA, 1983). Entendendo que a educação pode contribuir para que as pessoas mudem formas de pensar e agir, entendemos também que seja possível, contribuir para a superação dessas questões.

De acordo com Moraes e Colombi (2004), as pessoas agem de acordo com a visão que têm de mundo. Para eles (*idem*), as visões de mundo não são estáticas: elas podem ser modificadas a partir de novos conhecimentos e de novas experiências. Essa mudança pode ocorrer abruptamente, mas, de um modo geral, ela se dá mediante um processo resultante de diversas experiências vividas no decorrer de um tempo. Portanto, o processo educativo reproduz ou modifica visões de mundo a partir das visões de mundo sob a qual ele é concebido.

Segundo Guimarães (2000, p. 27), por exemplo, “o reflexo da crise ambiental é o reflexo de uma crise do projeto civilizacional, crise da modernidade, de um modelo desenvolvimentista.” Para o autor pode-se entender que o problema ambiental é um indicador claro dos impasses do atual modelo de civilização o que precisamos mesmo são de profundas mudanças em nossa forma de conceber e nos relacionar com o mundo. Isso exige novos valores e práticas individuais e coletivas. Bockchin (1991) avança, indicando a mídia, especialmente a televisão como crucial para esse comportamento depredador sobre o ambiente e desvirtualizador de valores. Assim proporcionar aos adolescentes um espaço diferenciado para refletir sobre informações que recebem diariamente a partir da mídia que costumam acessar fora da escola, pode contribuir para uma leitura mais crítica e apurada em contribuindo na construção de sua compreensão e visões de mundo e por consequência da sociedade que vivemos e queremos.

Perguntas como: Os adolescentes compreendem as ideias que os programas apresentam, ou ficam apenas com a admiração e comentários sobre imagens e cenas que foram significativas apenas no campo do sensível (sensibilização)? Há uma posição crítica frente aos conteúdos, ou os adolescentes e suas famílias se apresentam passíveis? É possível aprender e desenvolver capacidades, habilidades e valores a partir das mídias? Estas e outras perguntas são centrais para compreender-se a cultura e estabelecer mediações ao conhecimento, que vão além de quadro-negro e giz.

Compreende-se que as mídias podem ser concebidas como um recurso especial no processo de ensino-aprendizagem por agregarem de modo significativo

imagem, movimento e linguagem. São especiais, porque tornam possíveis 'realidades' irreais, traz presente o ausente, possibilita duvidar, tematizar o tempo, a verdade, a realidade, a dor, a angústia, o tédio, a violência, a morte, o amor, a felicidade, a justiça, enfim, abarcam todas as dimensões da existência humana. A atividade de discussão sistematizada por esta extensão, por sua vez, faz dessas várias dimensões objeto de compreensão crítico-argumentativa.

Se o sentimento de perplexidade dá origem à reflexão, suspeita-se, então, que na trama midiática pode-se experienciá-lo sem o ônus da facticidade. A mídia cria um 'mundo possível', uma realidade ficcional que traz consigo a possibilidade do espectador vivenciar das mais diferenciadas situações. Sendo assim, acredita-se que dela pode suscitar nos adolescentes a reflexão na medida em que a realidade ficcional é tomada como motivadora da atividade reflexiva agregando, assim, ao entretenimento, valor estético e cognitivo.

As informações transmitidas pelas mídias acabam se tornando referências para grande parte dos receptores, e as crianças e os adolescentes por estarem em uma fase de transformações tanto no seu corpo quanto de pensamentos, acabam sendo mais atingidos.

Considerações Finais

Considerando o modo como o mundo atual da era tecnológica se configura, jogando-nos num ritmo frenético, e transformando-nos em espectadores meramente passivos de nossos aparelhos eletrônicos, os mais diversos, talvez soe estranho quando queremos falar de "reflexão", "pensamento crítico" e "parada". Mas isso, não pode neutralizar a ânsia do ser humano de buscar novas formas de pensar, de encontro com o mundo que temos, ainda carecendo mudanças.

Por seu caráter multidimensional, as mídias facultam a possibilidade de serem recursos didáticos; Nessa perspectiva, podem servir como estímulos à reflexão, uma vez que atingem a todos dentro de seu horizonte. Nesse sentido é que foi proposto um espaço para os adolescentes 're-pensarem' as questões anteriores levantadas.

Queremos salientar, que a proposta de trabalho aqui apresentada diz respeito ao desenvolvimento crítico-social e uma visão integral do ser humano, como condição de possibilidade para uma sociabilidade cooperativa e solidária dos indivíduos consigo e com os demais. E temos plena consciência que é um projeto é desafiador e esta

pesquisa ainda precisa relacionar mais conceitos para se mostrar mais próxima a nosso ideal de formação e consciência crítica.

Referências

ADORNO, Theodor. **A indústria cultural**. São Paulo. 1987.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à Filosofia através dos filmes. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1983.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2002

GRZICH, Mirna A. Fritjof Capra e a Teia da Vida. **Planeta meditação**. São Paulo, n. 13. p. 10-15. 2000.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 5.ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2000.

JORGE, Wanda. Mídia para criança e o adolescente. **Revista Ciência e Cultura**. v.56, n.1, São Paulo, 2004.

METZ, Christian. **A significação do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Revista Educação e Realidade**. v.33, n.1, jan./jun. 2008, p. 13-20.

Agradecimentos (Instituição de fomento ou órgão de apoio)

Agradecemos a PROEX-UNESC, pelo fomento ao projeto de extensão que serviu de “laboratório de observação” às questões pensadas e repensadas a partir da pesquisa.

Dados do autor

Nome: Jéferson Luís de Azeredo

E-mail: jeferson@unescc.net

PALAVRINHAS MÁGICAS: RESGATANDO VALORES

Estudos e Experiências em Práticas Educativas Transdisciplinaridade, Criatividade e Inclusão

**Aline Carboni¹; Luciano Corrêa¹; Rodrigo Kruehl¹;
Marília Maura Pires Baptista Salvalaggio¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Este projeto relata as experiências parciais de estágio em Psicologia Sócio Educacional da 7ª e 8ª fase do curso de Psicologia do Centro Universitário Barriga Verde/UNIBAVE. A abordagem de psicologia escolar consistiu em identificar as demandas institucionais, através de observação sistemática e entrevista. Foi realizada, numa instituição de Ensino Infantil e Social de uma cidade localizada na encosta da serra do rio do Rastro. Esta instituição escolar tem como sua principal característica a natureza social de missão. Os resultados ainda que parciais ressaltam o processo social, que o ser humano irá cursar ao longo de sua vida a inserção e relevância da discussão de valores nos relacionamentos. Fator que pode proporcionar uma melhor qualidade de vida seja nos âmbitos escolar, familiar e social. Os benefícios em relação à formação de cidadão crítico e mais participativo na sociedade e que são oportunizadas na comunidade escolar

Palavras-chave: Valores. Psicologia Escolar. Palavrinhas Mágicas. Psicologia Sócio-Educacional.

Introdução

Os valores que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais estão cada vez mais complexos e podem exigir em algumas intervenções sistemáticas e planejadas por um ou uma equipe de profissionais. Todo ser humano tem necessidade de conviver com os demais e, se a convivência for harmônica, tranquila e respeitando a individualidade de cada um, pressupõe-se que ter-se-á um mundo melhor. Desta forma, desde muito cedo se pode trabalhar no fortalecimento de valores que nos conduzam no caminho da relação harmônica e cordial. A educação, não deixa de ser um reflexo do modo de vida do ser humano, representando uma pequena fração deste, é uma forma de transmissão de sua cultura, de criar e recriar, onde este envolve vários papéis sociais,

crenças, costumes, seu modo de agir em sociedade. Deste modo, a educação encontra-se vinculada ao social, nas relações sociais, pois nela se constrói e nela é construída. Segundo Subirats a:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência de influência recíprocos, pois (...) indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. (SUBIRATS, 2003, p.76)

A psicologia possibilita a intervenção em vários cenários e entre elas podemos destacar três que se ligam intimamente a este estudo: A Psicologia Escolar, a Psicologia da Educação e a Psicologia Sócio Educacional, que atua através de ações educativas no resgate da cidadania e no desenvolvimento das famílias em circunstância de vulnerabilidade, favorecendo seu crescimento em nível social e educativo. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi estimular às crianças do contexto sócio educacional a importância dos valores para a melhoria das relações interpessoais, como forma de otimizar e potencializar as potencialidades humanas.

Segundo Strey (2002, p.59), cada indivíduo " encontra-se num sistema social criado através de gerações já existentes e que é assimilado por meio de inter-relações." Devido essas inter-relações o homem incorpora normas, valores e problemas como desrespeito, a intolerância um com o outro, a falta de comunicação entre as pessoas, à violência dentro e fora da escola, (verbal, física, moral e psicológica). O psicólogo dessa área atua juntamente com todos os membros que fazem parte da escola e desenvolve trabalhos voltados à prevenção de problemas relacionados a mesma. Por isso a importância e necessidade de refletir sobre os valores relacionais de cordialidade do convívio diário presente na instituição CEI social.

A escola tem em suas mãos um poder muito grande, o de auxiliar na formação de indivíduos para viverem harmonicamente no âmbito social. Essa perspectiva educacional permite que a criança crie vínculos afetivos, fazendo com que a mesma se relacione cada vez mais com o ambiente, cujo qual, está inserida. Segundo Arantes (2007), “compreender o que são valores e como cada um dos seres humanos se apropriam da cultura e se inserem eticamente no mundo faz parte do rol de preocupações daqueles interessados em estudar o citado binômio [educação e valores] e suas possíveis relações” (ARANTES, 2007, p. 9).

Procedimentos Metodológicos

O Centro Educacional Infantil (CEI) social atende atualmente 40 crianças com idades entre 3 e 6 anos divididos em duas turmas, bolsistas da instituição mantenedora. A mesma atua no acompanhamento e orientação dos alunos, de modo específico dos que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento que interfere no ensino/aprendizagem, auxilia e orienta os pais, professores, esta envolvida também na construção e aplicação de projetos de intervenção com as turmas.

A elaboração do projeto aconteceu no decorrer do 1º semestre de 2015, através da observação sistemática realizada nas turmas e na instituição CEI social, entrevista semiestruturadas com professores e a direção. Todos esses procedimentos e instrumentos serviram para a construção de um diagnóstico da instituição, e levantamento das necessidades mais específicas. O questionário demonstrou dados que puderam ser analisados quanti e qualitativamente.

A partir da observação e da entrevista semiestruturada realizada com a direção “fica claro que não podemos cobrar das crianças atitudes de respeito e de cordialidade. A trabalho vai de encontro ao da direção, pois busca o trabalho que se pretende realizar com o projeto Palavrinhas Mágicas: Resgatando Valores.

Na entrevista que foi realizada com os professores, as mesmas relatam “que os valores, não tem um momento específico para acontecer e os alunos estão sem referência no que diz respeito à utilização das palavras de cordialidade”. Desde muito cedo a criança é inserida no âmbito escolar, a escola torna-se fundamental nesse processo e transmissão de formação de valores.

A escola é indispensável, pois auxilia na noção de valores pautada na justiça, igualdade e direitos humanos. Ações fundamentais para se aprender se dão por meio

das experiências vividas, transmitidas e novas possibilidades de interpretação. Sendo assim, as crianças podem aprender de várias formas e uma delas é o lúdico. O estágio possibilitou perceber a necessidade de desenvolver projeto que possam possibilitem à criança esse aprendizado através de diferentes recursos.

Resultados e Discussão

Após o processo de caracterização desenvolvido no primeiro semestre do estágio, elaborou-se planejamento de atividades. Primeiramente a confecção de um painel onde serão coladas as palavrinhas mágicas, obrigada (o) com licença, Por favor, desculpe-me, bom dia, boa tarde, boa noite, não mandar, pedir.

No primeiro encontro será realizado uma apresentação geral do projeto. As intervenções acontecerão semanalmente nas segundas-feiras no período vespertino, com as duas turmas, sendo que trabalharei uma turma de cada vez. No segundo encontro trabalharemos as palavras: Bom dia, Boa Tarde e Boa Noite. Dividirei a sala em dois grupos distintos e disponibilizarei a cada aluno um balão contendo as palavras citas acima e para o outro grupo disponibilizarei figuras referentes a cada palavra. As crianças estourarão cada balão e depois terão que unir-se e juntar cada palavra relacionada à sua figura. No terceiro encontro a palavra desculpe-me, onde será apresentada uma historinha da Coleção Palavrinhas Mágicas. Serão utilizadas revistas e jornais para recortamos situações em que devemos pedir Desculpas. No quarto encontro será a vez da palavra Obrigada (o), com a realização de um teatro de fantoches. No quinto encontro além de trabalharmos a palavra Por-favor, através de uma brincadeira faremos também um resgate das palavras estudadas ao longo dos encontros para dar subsídio à brincadeira que transcorrerá. Nesta brincadeira será sorteada uma criança para ficar do lado de fora da sala. Esta será forçada a solicitar o para entrar utilizando: Por favor, me deixa entrar? No sexto encontro trabalharemos a palavra com licença: Na forma de uma brincadeira, as crianças serão colocadas de braços dados uma ao lado da outra formando uma barreira, onde elas estarão protegendo uma caixa que chamaremos de caixa do tesouro. Uma das crianças através de sorteio será escolhida para utilizar a palavra certa (Com licença) para que possa ultrapassar essa barreira e chegar a caixa do tesouro. No sétimo encontro trabalhar-se-á as palavras não mandar/pedir, através de um pequeno teatro, onde

mãe e filha estarão dramatizando situações de conflito que podem surgir tanto na escola quanto em casa.

O objetivo é promover durante os encontros atividades que ampliem as relações sociais e afetivas das crianças da Educação Infantil. Possibilitando uma inclusão das palavras de cordialidade inicialmente no âmbito escolar. Provocar nos alunos a intenção de difundir tais termos cordiais na sociedade. Cultivar valores como esses no dia-a-dia, tornando-se imprescindível na formação do aluno enquanto cidadão.

O trabalho apresentado será executado no segundo semestre de 2015, com o intuito de despertar ou reafirmar os termos cordiais, aqui entendidos como catalisadores iniciais de valores. Pretende-se estimular a capacidade crítica dos futuros agentes transformadores da sociedade. Visando com que possa despertar-nos mesmos valores de autonomia, democráticos, de honestidade, de cidadania e em específicos o interesse de passar adiante o que foi apreendido durante esses meses. Será realizado uma análise das atitudes e comportamentos das crianças em relação às palavras de cordialidade a

Por meio da observação será avaliada a participação, a interação, a colaboração, como se comporta nas atividades, como se relaciona com os colegas antes e depois. Utilizando-se de diferentes recursos (som, DVD, revistas, jornais, brincadeiras) estimulando a participação e autonomia dos alunos, bem como sua interpretação das atividades, relacionando-as com os temas abordados.

Considerações Finais

Tanto a família quanto a escola tem, na sociedade atual, tarefas que se completam, apesar de objetivos distintos. A família possui a tarefa de formar o sujeito através de suas representações, normas e valores desta maneira formam sua própria individualidade. Já a escola a função de desenvolver um pensamento reflexivo e coerente da realidade resgatando os princípios éticos e os valores. Com o auxílio da psicologia escolar pode-se fazer a inserção dos valores de cordialidade na escola. Esses valores são de extrema importância para um convívio harmônico e tranquilo em sociedade.

O psicólogo não deve apresentar uma resposta pronta mais sim interagir com as demais pessoas para então construir uma solução viável no contexto da educação.

Baseando-se nisso, o Estágio Curricular Obrigatório na psicologia escolar abriu um leque de possibilidades em relação a aplicabilidade de um psicólogo no contexto escolar. A forma de atuação do mesmo com a família, pais, alunos e demais funcionários, contribuindo para o bem-estar biopsicossocial do ser humano no contexto escolar.

O estágio torna-se um momento muito desafiador na formação do acadêmico e ao mesmo tempo possibilita aprendizados consistentes trazendo para a prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Referências

ARANTES, V. A. (Org.); ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BHERING, E. & SIRAJ-BLATCHFORD, I.. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**. n.106, p.191-216, 1999.

CRUCES, A. V. V.. Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. In: **Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional** (Org. ALMEIDA, S. F. C.). São Paulo: Editora Alínea, 2003, p.17-36.

COSTA, C. R; SOUZA, I. E. R; RONCAGLIO. S. M. **Psicologia escolar: momentos em psicologia escolar**. Editora Penha, Curitiba, 1995.

DAVES, C; OLIVEIRA Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2010, Ed.2, p,21-29.

NETTO, S. P.. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In. WECHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. São Paulo: Editora Alínea, 2001, ed. 2, p. 21-30.

PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2007.

SUBIRATS, J. **Educação: responsabilidade social e identidade comunitária**. In:

GÓMEZ GRANELL & VILA (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.

SANTOS, C. S. G. Atuação do psicólogo escolar/educacional e habilidades sociais: uma relação necessária. In: CORREIA, M. (Org) **Psicologia e escola: uma parceria necessária**. São Paulo: Alínea, 2004.

STREY, Marlene Neves (Org.). **Psicologia social contemporânea**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores:** uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga, 2008.

UNIBAVE. **A história do centro de educação infantil social Othilia Debiase.** 2011.

Dados para contato:

Autor: Aline Carboni

E-mail: alinecarboni85@hotmail.com

PREVENÇÃO NA ESCOLA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO APRENDIZADO E A VIDA.

Estudos e experiências em práticas educativas
Transdisciplinaridade, Criatividade e Exclusão

**Giovana Floriano¹; Luciano Corrêa¹; Rafaella B. Tezza¹;
Alexandra Sombrio Cardoso¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O presente projeto visa atender a demanda do estágio obrigatório no campo educacional do curso de Psicologia do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). O estágio está sendo realizado em uma escola localizada na cidade de Braço do Norte (SC). O primeiro semestre foi dedicado a observações, estabelecimento de vínculos, aplicação de questionário com os professores e identificação de temas de acordo com os interesses dos alunos do 8º e 9º anos. Os objetivos do projeto são sensibilizar e prevenir alunos do 2º ano da escola, a partir da discussão dos conceitos de valores e temas como violências. Contribuir com o aprendizado ao longo de sua jornada escola e otimizar a relação e convivência entre eles. Com alunos do 8º e 9º anos objetivou-se esclarecer dúvidas e acrescentar conhecimento sobre os temas: Orientação profissional, Sexualidade e Drogas.

Palavras-chave: Valores. Prevenção na Escola. Orientação profissional. Psicologia Escolar.

Introdução

São frequentes as queixas de educadores sobre comportamentos considerados violentos, indisciplinados e a falta de respeito dos alunos no contexto escolar. Queixas relacionadas ao problema de como lidar com essas situações que apontam para uma necessidade de criar estratégias para melhorias na qualidade das relações interpessoais nas escolas e o processo de ensino-aprendizagem (ZECHI, 2014). Com base no exposto, esse artigo pretende relatar uma experiência de atuação em Psicologia Escolar com foco em alunos de uma escola localizada no interior do sul do estado de Santa Catarina. Tendo como objetivo verificar a existência de violência e carência de valores, utilizou-se da observação em todas as classes da escola durante o período de 19/03 a 02/06 do ano de 2015 e também a aplicação de um questionário com professores. Para identificar temas de maior relevância para

adolescentes foram abordados alunos do 8º e 9º anos. Após o apuramento dos dados e resultados obtidos, relataremos as atividades propostas para a escola. Ao recebermos a autorização da mesma, temos como proposta intervir com o segundo, oitavo e nono anos, resultando em aprendizado e prevenção.

De acordo com Costa, Souza e Roncagli (1995), o psicólogo educacional é de fundamental importância em instituições de ensino. Ele é responsável pelo bem estar (relação e convivência saudável) dos alunos, professores, diretores, pais, especialistas da educação e a comunidade onde vivem. Através de instrumentos e técnicas da psicologia é possível auxiliar e resolver situações ou trazer melhoras (analisar quando é preciso intervir, através de suas observações ou quando solicitado por um membro do sistema educacional da instituição) para o ambiente escolar.

O profissional da psicologia escolar atuará por meio de observações, estratégias, dinâmicas, palestras, intervenções (projetos aprovados pela instituição) etc. de acordo com a realidade específica de cada local de atuação, com o objetivo de proporcionar uma melhora no sistema escolar. Ele deve estar em sintonia com todos os profissionais e pessoas existentes no âmbito escolar para que seu trabalho tenha eficácia. Seu trabalho pode ser tanto de prevenção quanto de educação.

Uma das atribuições de psicólogo escolar é se inter-relacionar com todos os órgãos e pessoas que impactam na vida escolar do aluno. Como família, docentes, discentes, e serviços de orientação. Atuando também em prevenção de problemas de comportamento, avaliação, assessoramento vocacional e profissional.

Procedimentos Metodológicos

A escola determinada para o estágio está situada em uma cidade no sul do estado de Santa Catarina, na região do vale de Braço do Norte. A escola possui 1.045 alunos do ensino infantil e fundamental, funciona em dois turnos, matutino e vespertino e conta com 03 diretoras, 01 orientadora, 51 professores, dentre eles 45 do sexo feminino e 06 do sexo masculino, e 03 estagiários fixos da instituição.

Utilizamos para coleta de dados a observação que trata-se de ferramentas da pesquisa qualitativa que segundo OLIVEIRA (2010, p.):

É analítica e interpretativa, busca refletir e explorar os dados, que podem apresentar regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado [...] A observação bem como a

entrevista são dois dos instrumentos de pesquisa mais utilizados em pesquisa qualitativa.

Para quantificar os dados obtidos nas observações diárias, aplicou-se um questionário estruturado com 14 perguntas com os professores para verificar sua percepção acerca do tema violência. Nas turmas de 8º e 9º ano aplicou-se um questionário semiestruturado, em que os alunos tiveram a oportunidade de expressar livremente seus interesses por possíveis temas.

Resultados e Discussão

Durante as observações elaboramos relatórios e os utilizamos para auxiliar na identificação da demanda. Nos mesmos estão presentes formas de violência verbais e físicas e a carência de valores. Através dos resultados obtidos na aplicação do questionário com professores da escola, verificou-se a presença de violência no ambiente escolar. Registramos 09 respostas entre 10 professores afirmando a existência de violência no âmbito escolar. Bem como, 08 entre 10 professores assinalaram o este tema como principal queixa dos pais para com a escola.

As escolhas dos temas a serem trabalhados com os alunos do 8º e 9º ano da escola se deram através da realização de uma votação realizada em sala de aula com os alunos. O 8º ano apresentou 11 temas, entre eles os que mais se repetiram foram orientação profissional e sexualidade, com 14 votos cada um. No 9º ano o tema orientação profissional aparece novamente como um dos que mais se repetiu, com 12 votos e o segundo tema mais votado, entre os 08 totais, foi drogas com 06 votos.

Pretendia-se trabalhar valores e violência com o 5º ano da escola, porém constatou-se a mudança da demanda da sala ao mudar a professora, por esse motivo optamos por trabalhar com o 2º ano de uma forma preventiva e objetivando que os resultados se estendam por longo prazo, por ser uma das series iniciais e onde temos vínculos estabelecidos. Daremos continuidade em nossas atividades buscando atuar sobre as demandas identificadas no primeiro semestre do ano de 2015, em forma de conscientização e prevenção com os alunos do 2º, 8º e 9º ano da Escola. Discutindo com os alunos do 2º ano valores e enfatizar os benefícios de conviver sem violência. Através das demandas encontradas no 8º ano pretende-se conscientizar os alunos sobre a importância da orientação sexual e profissional na adolescência. O trabalho a ser realizado com o 9º ano será referente aos temas drogas e orientação profissional.

Iniciaremos a intervenção do projeto com o segundo ano da escola. No Primeiro encontro, utilizaremos a dinâmica “os peixinhos no aquário”, que tem como objetivo conhecer os valores importantes para cada um e proporcionar uma reflexão individual acerca da importância dos valores. Em seguida, apresentaremos o que são os valores, alguns dos diversos existentes e a importância dos mesmos. No fim aplicaremos uma segunda dinâmica, chamada “jogo das virtudes”, com o objetivo de identificar resultados adquiridos. No segundo encontro com a turma, será abordado violência na escola, citando formas de violências e enfatizando o bullying através de um filme com o nome “O galinho chicken little”, no sentido de revelar as consequências do bullying à vítima.

O projeto continua com encontros com o oitavo e nono ano, trabalhando primeiramente com o tema em comum, sendo ele orientação profissional. No primeiro encontro serão aplicados dois questionários. Um deles contendo questões que oportunizarão os alunos de expressar seus desejos, vontades e influências envolvendo a escolha profissional. Já o outro será constituído por questões relacionadas aos critérios de escola profissional. Em paralelo com a aplicação dos questionários apresentaremos, em forma de slides, o tema abordado, retirando possíveis dúvidas. Após tabular as informações descritas nos questionários, retornaremos com o objetivo de apresentar algumas áreas profissionais, de acordo com os principais interesses descritos.

Realizaremos um novo encontro com o oitavo ano com o objetivo de apresentar o tema sexualidade e retirar possíveis dúvidas. Daremos início fazendo algumas perguntas, relacionadas ao tema. Em seguida, em forma de slides, traremos os conceitos de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos. No fim da apresentação será realizada uma dinâmica que possibilita o esclarecimento de dúvidas, bem como a comparação do aprendizado da turma, de acordo com as perguntas respondidas no início e no fim do encontro.

O projeto se finaliza com a apresentação do tema drogas. Para isso realizaremos apenas um encontro, com o 9º ano, em que será apresentado, em forma de slide, conceitos de algumas das diversas drogas existentes, trazendo os efeitos, consequências e riscos de dependência provocadas por cada uma delas. Encerrando com um vídeo demonstrando através de imagens as consequências que a droga pode trazer ao ser humano.

Considerações Finais

O projeto “Prevenção escolar: uma contribuição ao aprendizado e a vida” foi desenvolvido para levar informações, conhecimento e melhorias para a vida escolar de alunos do segundo, oitavo e nono ano da escola, de modo a contribuir com o aprendizado e realizar um trabalho preventivo com os mesmos.

A demanda surgiu a partir de um semestre de observações, elaboração de relatórios, aplicação de questionários, com intuito de levantar temas de interesse dos adolescentes. O projeto foi planejado para ser finalizado dentro do prazo de um semestre. A tabulação dos dados do questionário; assim como, através da entrevista permitiu a atuação inicial das acadêmicas.

Os resultados ora apresentados são parciais e limitam-se a caracterização do espaço, definição da demanda e sua compreensão, discussão e planejamento de intervenção. Visa auxiliar nos objetivos institucionais de aprendizagem; bem como, cumprir os objetivos do estágio curricular que é proporcionar o aprendizado em psicologia escolar ao acadêmico através de sua atuação, aproximando-o das práxis e fazendo compreender as atribuições do Psicólogo escolar.

Referências

ADOLESCENCIA. **Tipos de Violência**. Disponível em: <<http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/tipos-de-violencias>>. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de controle das doenças sexualmente transmissíveis**. Brasília, 1997.

CECCON, OLIVEIRA E OLIVEIRA. **A vida na escola e a escola da vida**. 33. ed., 1998.

DA COSTA, DE SOUZA E RONCAGLIO DA. **Momentos em Psicologia escolar**. 1995.

REICHERT, E. A. **Infância, a idade sagrada: anos sensíveis que nascem as virtudes e os vícios humanos**. Porto Alegre: Vale do Ser, 2008. 336p.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002. 196p.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola?** 2014. 280p. Tese de Doutorado (Ciências e Tecnologia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente. 2014.

Dados para contato: Luciano Corrêa

E-mail: psilucianocorrea@gmail.com

A CONTRIBUIÇÃO DO JORNAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Edina Furlan Rampineli¹

1. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo

Neste trabalho destaca-se a relevância da mídia impressa, presente na sociedade nos últimos quatrocentos anos, como meio de comunicação importante para a formação de leitores e construção de novos conhecimentos. Com este estudo pretende-se mostrar a importância e a utilização do jornal em sala de aula para auxiliar os alunos no processo de alfabetização e letramento. Tendo como base as entrevistas com professores alfabetizadores, apresentam-se propostas de atividades mostrando que esta ferramenta pode ajudar a proporcionar aprendizagens significativas para os estudantes.

Palavras-chave: Escola. Jornal. Alfabetização. Letramento.

Introdução

A Imprensa é a junção das ferramentas e veículos de comunicação que são responsáveis pelo exercício do Jornalismo. Segundo Silva (2015), a origem do termo vem da “prensa móvel”, um processo gráfico que foi pesquisado e inaugurado por Johannes Guttenberg em 1440 e, séculos depois, no início do século XVIII foi adaptado para fabricar jornais. Os jornais foram o primeiro recurso, para uma função social que evoluiu ainda mais posteriormente através do surgimento do rádio, da televisão, e da internet (SILVA, 2015).

Como a escola pode fazer uso desta ferramenta para despertar a paixão de aprender e fazer com que este conhecimento tenha significado para os educandos? Qual a contribuição do jornal nesse processo? De que forma os educadores podem interagir com esta mídia e fazer com que os educandos se interessem pela atividade, despertando o gosto pela leitura e escrita?

Quando o grupo está em fase de aprendizagem sobre a alfabetização e letramento, mostrar diferentes materiais e realizar diferentes práticas, os leva num contexto em que, além de saber ler (decodificar) irão buscar o entendimento e posicionamento sobre tal assunto. O jornal então entrará como um ótimo meio propulsor dessa prática, levando interesse e conhecimento para o leitor. No dizer de Perrenoud (2000, p.128),

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

No início do Ensino Fundamental, a criança está entrando em um meio cheio de novidades e novos conhecimentos. A aprendizagem da leitura e escrita entra como um dos principais conteúdos nos primeiros três anos, sendo assim a utilização de diversos meios como o jornal são propícios para o estímulo às aprendizagens nessa fase escolar.

Com este trabalho pretende-se apresentar possibilidades de utilização do jornal como meio de comunicação mediador e capaz de estimular aprendizagens e conhecimentos, podendo se constituir em um ótimo meio mediador de aprendizagens relacionadas à alfabetização e letramento.

A forma como a escola ensina, muitas vezes, não é atraente para os educandos. Para que a aprendizagem tenha significado e o estudo seja cativante e atraente cabe à escola a tarefa política de disponibilizar diferentes modos de intervenção e participação dos educandos, propondo atividades diversificadas, podendo incluir o contato com diversas ferramentas de mídia, neste caso, o jornal, justificando, assim, a intenção deste trabalho.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se o recurso de história oral, entrevistas e consultas bibliográficas. Foram entrevistados seis professores que atuam, ou atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em redes de ensino particular e pública. Fez-se um levantamento, em artigos e outras publicações, de

atividades que podem ser desenvolvidas utilizando-se de jornais, no processo de alfabetização e letramento.

Resultados e discussão

O trabalho com jornais, além de ampliar o universo dos alunos, ajuda a formar leitores competentes e torna as suas aulas mais interessantes. Para Agnes Augusto (2015)

Para uma criança tomar gosto pelos periódicos, o primeiro passo é acabar com a ideia de que jornal é coisa de "gente grande". Dentro da gama variada de assuntos abordados, certamente são encontradas notícias locais ou de entretenimento que atraem também os pequenos.

Sabendo da importância do uso de tecnologias diversificadas no processo de alfabetização e letramento, buscou-se junto a alguns profissionais da educação, alfabetizadores, propostas de atividades desenvolvidas por eles utilizando o jornal no cotidiano escolar.

Apresenta-se a seguir sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas nas salas de alfabetização e letramento, propostas pelos professores pesquisados:

A Professora Terezinha Furlan Del Castanhel lecionou para crianças em fase de alfabetização por 30 anos, em escolas da rede privada e pública. Para facilitar este processo fez uso de diferentes instrumentos, o jornal era presença constante em seu cotidiano escolar. Dentre as atividades ela propõe: Usar jornais para desenvolver pesquisas sobre temas relacionados à comunidade; recortar letras de diversos tipos e tamanhos, para formar palavras frases e textos; confeccionar painéis utilizando como pano de fundo jornais e recortes de letras, palavras e frases para expor o tema estudado; trabalhar a reciclagem para confeccionar cartões em homenagem às mães e aos pais. Para apresentação teatral, confeccionar as máscaras dos personagens, assim como fantasias. Podem ser construídos poemas utilizando recortes de letras, palavras e frases de jornais. Sem contar que, amassados, eles podem servir de enchimento de bolas de meia e decoração de festas. Utilizando de criatividade, os materiais recicláveis podem se converter em peças decorativas para toda a escola.

De acordo com a Diretora da Escola Barriga Verde de Orleans, Denise Coan Albino, os professores desta entidade, fazem uso desta importante ferramenta no

processo de alfabetização e letramento. Eles apresentaram sugestões de atividades que são desenvolvidas com seus alunos. Dentre elas:

- Fazer uma campanha com alunos e familiares para coleta de vários jornais;
- Pesquisar notícias da cidade/estado, relacionadas aos conteúdos estudados;
- Estudar como são escritas as notícias;
- Conversar sobre o jornal falado com comentário dos pais sobre as notícias de maior destaque no dia;
- Assistir a um jornal na TV e analisar a postura do apresentador ou repórter.
- Visitar uma emissora de rádio e televisão para conhecer o estúdio, onde são realizados os programas;
- Realizar visitas a jornais para verificar o processo de criação, edição e impressão de um jornal;
- Produzir notícias sobre os eventos que aconteceram na escola e publicar nos jornais locais.
- Elaborar um Jornal da classe ou da escola, envolvendo todos os agentes, inclusive os pais.
- Convidar um Cartunista para falar com os alunos, mostrando o processo de construção de uma Charge.

Pesquisando em sites educativos encontramos muitos estudiosos que também valorizam a utilização de jornais, revistas e periódicos no desenvolvimento de atividades que favorecem o ensino aprendizagem. Fez-se uma seleção de algumas atividades, como segue:

- Envolver todos os alunos na seleção, classificação e escolha dos jornais para realização da atividade;
- Selecionar notícias sobre temas já estudados em sala de aula ou que tenham relação com a cidade que residem, propiciando o contato com diferentes tipos de textos presentes no jornal;
- Pesquisar o significado dos jargões jornalísticos;
- Identificar na cidade os meios de comunicação impressos, jornais, revistas, periódicos e verificar a data de criação, o foco e a tiragem.
- Realizar visitas a sede de jornais, gráficas e editoras para conhecer o processo de criação, organização e impressão de um periódico, de uma revista ou de um jornal.
- Analisar a intenção de diversos veículos de comunicação impressos, qual a ideologia dos autores.
- Buscar formas adequadas para o destino correto dos jornais impressos. Reciclagem, e confecção de obras de arte.

Segundo os relatos dos professores pesquisados, em relação às práticas de alfabetização e letramento, durante a utilização do jornal, é importante estimular os alunos se relacionarem com o material, manuseando-o por inteiro, não só textos

recortados. Aberto sobre uma mesa, no chão ou dobrado e também serem estimulados a buscar os cadernos que mais interessam, vendo fotos e lendo títulos, subtítulos e o início de cada reportagem.

Além de discutir os fatos com as crianças, o professor pode comparar a leitura do jornal com sua versão na internet; discutir a diagramação, o motivo pelo qual uma notícia aparece em cima e outra embaixo da página, em títulos com letras maiores ou menores e aborda as diferentes maneiras de tratar o mesmo tema, comparando com outras publicações ou com telejornais. Apontar ainda as diferenças entre os vários gêneros textuais - artigo, reportagem, classificados, horóscopo etc. - é essencial.

É fundamental que o professor acompanhe o desenvolvimento das diferentes atividades envolvidas, direcionando o estudo para as áreas desejadas. Cumpre a ele coordenar e esclarecer. Assim, estará indo ao encontro de um conjunto de saberes, os quais vão sendo feitos, articulados, construídos a partir de toda uma vivência, na qual educando e educadores buscam uma prática significativa no seu cotidiano.

Com as séries mais avançadas pode-se:

- Realizar entrevistas com escritores e propor debates sobre problemas da comunidade, identificados nos jornais;
- Pesquisar a história da imprensa e a sua contribuição para a humanidade;
- Propor a elaboração de artigos e matérias para publicação;
- Estimular os alunos levarem a leitura para creches e casas de idosos;
- Criar um jornal da classe, envolvendo toda a comunidade escolar.

Ao entrar em contato com os diferentes tipos de textos e informações sobre o jornal, essencialmente com leituras, o aluno será estimulado a pensar sobre o que está lendo e posteriormente se posicionar, já que poderão escolher em conjunto o tema do jornal.

Ao realizar este estudo percebeu-se que as escolas e os educadores alfabetizadores consultados fazem uso de diversas ferramentas para contribuir com o processo ensino aprendizagem, dentre elas, o jornal. Nos depoimentos ficou explícito que ao folhear os jornais em grupos ou individualmente, os alunos estarão em práticas que envolvem o letramento, pois mesmo com dificuldades possíveis de entender e refletir sobre as informações lidas, eles poderão se utilizar de estratégias, sempre mediadas pelo professor. Dentre essas estratégias, poderão se antecipar - pensar sobre o que está escrito naquilo - e/ou inferir - se posicionar sobre o que foi lido.

Dessa forma, com o formato delineado pelo trabalho proposto, o processo de aprendizagem constrói os conhecimentos necessários ao verdadeiro sentido do fazer educação: buscar alunos ativos, autônomos e capazes de agir no meio em que vivem.

A escola precisa envolver os alunos com técnicas variadas de ensino-aprendizagem para a construção ativa do conhecimento sistematizado, Coll (1994), diz que mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas, estabelecendo, redes de significados que enriquecem o seu conhecimento potenciando o seu crescimento pessoal. “É preciso misturar ensino e pesquisa”, diz Pontuschka (1993, p. 38).

Essa proposta ganha relevância quando se faz uma reflexão sobre o papel da escola hoje. Educar não é simplesmente informar, ainda mais atualmente, quando se tem inúmeras formas de acesso à informação e se é bombardeado com elas a todo o instante. De que adianta tanta informação se não se consegue selecionar o que é relevante e a partir disso construir conhecimentos? Segundo Moran (2000),

Educar é colaborar para que professores e alunos (...) transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p.72).

Aprender experimentando, agindo, fazendo, é uma estratégia de aprendizagem fundamental. Além de prazerosa para o estudante, é uma maneira de olhar realmente o indivíduo que aprende por meio da experimentação ativa. Jolibert (1994) diz que situações favoráveis para a aprendizagem são criadas na medida em que se vive em um meio sobre o qual se pode atuar, discutir, decidir, realizar, avaliar. De acordo com suas pesquisas,

Considerações Finais

O trabalho com jornal em qualquer nível de educação é muito construtivo para diferentes aprendizagens. Ressalta-se que o jornal pode fornecer várias contribuições à prática de ensino, processada na educação escolar. E, que no conjunto delas estaria o desenvolvimento de distintas habilidades, como as de saber ler, escutar, ver; as de discriminar fatos diferentes e as de perceber diferentes abordagens conferidas a um

mesmo acontecimento; as de permitir a compreensão do momento histórico vivido e poder inter-relacionar problemas contemporâneos. Resta, pois, a cada educador lançar-se à aventura da descoberta daquilo que o jornal impresso é capaz de contribuir no processo pedagógico para que sua práxis pedagógica se torne cada vez mais interessante, inovadora e melhor.

Referências

- AGNES, Augusto. **Jornal na sala de aula**: leitura e assunto novo todo dia. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/jornal-sala-aula-423555.shtml>. Acesso em: 26 jul. 2015.
- FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1994. v.1
- MORAN, José Manuel et all. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre RS: Artmed, 2000. 192 p.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib, (org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.
- Revista Nova Escola. **Jornal na sala de aula**: leitura e assunto novo todo dia. Disponível em:< <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/jornal-sala-aula-423555.shtml>>. Acesso em: 16 mai. 2012. 1:26.
- SILVA, Alaine. **Surgimento da imprensa**. Disponível em <<http://www.infoescola.com/comunicacao/surgimento-da-imprensa/>>. Acesso em: ago. 2015.

Dados para contato:

Autor: Edina Furlan Rampineli

E-mail: edinaunibave@gmail.com

INVESTIGAÇÃO DO USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO CICLO ALFABETIZADOR EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ORLEANS (SC)

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

**Vanessa Thatiana Silva de Andrade¹, Mônica Bez Batti Bett¹, Miryan Cruz
Debiasi¹, Mirozete Iolanda Volpato Hannoff¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Resumo

O objetivo deste trabalho é identificar o uso de gêneros textuais dos professores que atuam no Ciclo Alfabetizador de duas escolas do município de Orleans (SC): uma estadual e uma municipal. Para realização da pesquisa, foi organizado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Participaram três (03) professores de cada rede de ensino (estadual e municipal), totalizando seis (06) professores. Observou-se que a maioria dos professores usam gêneros textuais e compreender a importância destes, alguns confundiram a definição sobre os gêneros textuais. Espera-se que esse trabalho possa contribuir com os professores alfabetizadores no uso de textos que circulam na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Gêneros Textuais.

Introdução

A escola desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da língua escrita. Ao desenvolvê-la de forma sistematizada, atribui sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações estabelecidas no contexto escolar. As práticas de linguagem são mediadas pelos gêneros textuais, ou seja, instrumentos culturais. Portanto, é importante que a instituição escolar preconize um ensino em que os alunos tenham acesso aos gêneros textuais que oportunizam a apropriação do uso da linguagem (BRASIL, 2012).

Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais surgem em função das necessidades e atividades socioculturais. Isso também pode ser percebido a partir das inovações tecnológicas e pode ser observado na grande quantidade desses

gêneros na atualidade. Neste sentido, usar textos como unidade de sentido da língua torna-se indispensável para qualquer ação pedagógica dentro do Ciclo Alfabetizador.

O Ciclo de Alfabetização é uma proposta que restabelece o fluxo escolar pela eliminação da repetência entre as fases do ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). Tem como finalidade assegurar a permanência e o aprendizado dos alunos na escola e está voltado para o efetivo desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2012).

Assim, destaca-se a importância de se fundamentar a ação pedagógica com base na textualidade e que a diversidade de textos ser textualizada de maneira diferente por diversos ouvintes ou leitores. Para Martins e Sérkez (1996, p. 08) “[...] só o texto da conta da questão do trabalho simultâneo entre significado (ideia) e código (conteúdo), pois só ele é capaz de transmitir uma ideia completa, isto é, só ele possui a unidade de sentido que a língua requer.”

Os gêneros textuais são as formas de veiculação do texto, que possui uma estrutura normatizada, que o define e está diretamente relacionada ao seu alcance e intenção comunicativa (MARCUSCHI, 2002). Nesse contexto compreender o conceito de gênero, bem como reconhecer suas possibilidades de uso em sala de aula, torna-se essencial para todos os educadores.

Na atualidade, o uso dos gêneros textuais se tornou a base e o eixo organizador do trabalho relacionado à alfabetização e o letramento. Quando os alunos são expostos diariamente à diversidade de gêneros textuais, passam a refletir sobre as características específicas desses gêneros e internalizá-las. Quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, mais fácil percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (KLEIMAN, 1993).

Procedimentos Metodológicos

Com o objetivo de investigar do uso dos gêneros textuais foram definidas duas escolas públicas do município de Orleans (SC). Como critério da pesquisa, optou-se por pesquisar os docentes que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo Alfabetizador, totalizando seis (06) professores. Para definir estes sujeitos, teve-se como critério de escolha três (03) professores de uma escola pública municipal, e os outros três (03) de uma escola da rede estadual, ambos da zona urbana do município pesquisado. Para atingir o objetivo deste estudo, foi elaborado um

questionário com três (03) perguntas fechadas e duas (02) abertas, totalizando cinco (05) questionamentos acerca do uso dos gêneros textuais pelos professores investigados.

Resultados e discussão

Com base na pesquisa realizada com os professores entrevistados, buscou-se identificar o uso dos gêneros textuais, no Ciclo Alfabetizador das escolas pesquisadas.

Um dos questionamentos se referia ao entendimento dos docentes sobre gêneros textuais. Este questionamento era aberto, possibilitando diferentes manifestações acerca da temática. Um (01) dos sujeitos afirmou que os gêneros textuais são diferentes tipos de textos: poema, recados, piadas e outros. Um outro professor (01) entendia que são livros com imagens, revistas e diversas informações contidas nos mesmos. Um (01) afirmou que são todas as expressões de mensagens, sejam elas escritas ou não. Dois (02) docentes responderam que os gêneros textuais todos os textos verbais e não verbais. Tem sempre uma função social e circulam na sociedade. Um (01) outro professor respondeu que são textos com características parecidas dos quais se faz uso dependendo da função.

Analisando as respostas dadas, cinco (05) professores apresentaram uma correta compreensão sobre o conceito de gêneros textuais. Um (01) professor se equivocou na conceituação ao entender que as revistas e livros (que são portadores dos textos) também fazem parte dos gêneros textuais.

Um dos questionamentos fechados buscou-se identificar quais os gêneros textuais utilizados pelos sujeitos pesquisados. No questionamento, os docentes deveriam assinalar, dentre os gêneros textuais, aqueles que eram mais utilizados em sala de aula. As respostas foram organizadas em categorias conforme o número de escolhas feitas pelos professores. A categoria poema teve seis (06) ocorrências. A categoria contos, histórias em quadrinhos, fábulas, bilhetes, trava-línguas e convites teve cinco (05) ocorrências. Os textos não verbais, parlendas, documentos, propagandas, entrevistas, receitas culinárias e cartas tiveram quatro (04) ocorrências. Notícias, biografias e anúncios tiveram três (03) ocorrências cada uma. Os textos acartilhados, cardápios e piadas duas (02) ocorrências. As bulas de medicamentos e definição tiveram uma (01) ocorrência.

Analisando os dados da tabela 01 pode-se constatar que todos os sujeitos pesquisados utilizam gêneros textuais em suas práticas nas classes de alfabetização. Os mais utilizados são os poemas, contos, histórias em quadrinhos, fábulas, bilhetes, trava-línguas e convites e utilizam vários gêneros textuais em sua atividade pedagógica. Com esses dados percebe-se que ainda encontramos professores que utilizam textos acartilhados. Para Barbosa (1994, p. 54), “as cartilhas tradicionais apresentam um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor.”

Quando o professor adota o uso de cartilhas, seu trabalho é fundamentado por meio de frases soltas e desarticuladas sem nenhum significado. Ferreiro e Teberosky, (1984) afirmam que a criança precisa compreender a função social da escrita, suas finalidades, para depois se apropriarem da escrita alfabética, ao invés de apresentar textos pobres de significância como os textos “forjados” encontrados nas cartilhas.

Tabela 01: Quanto aos gêneros textuais mais utilizados em sala de aula

Questionamento	Categorias	Ocorrência
Dos gêneros textuais listados, quais os mais utilizados por você em sala de aula?	Poemas	06
	Conto, histórias em quadrinhos, fábulas, bilhetes, trava-línguas e convites	05
	Avisos, textos não verbais, parlendas, documentos, propagandas, entrevistas, receitas culinárias e cartas	04
	Notícias, biografias e anúncios	03
	Textos acartilhados, cardápios e piadas	02
	Bulas de medicamentos e definição	01

Fonte: Autor (2015)

Outro questionamento de perguntas fechadas buscou-se identificar se os sujeitos pesquisados tinham o hábito de levar para a sala de aula textos que circulam socialmente (tabela 02). Com relação ao hábito de levar para sala de aula os textos, pode-se observar que três (03) dos seis (06) pesquisados sempre utilizam textos que circulam socialmente. Dois (02) utilizam quase sempre e um (01) respondeu que raramente. Um outro questionamento decorrente do anterior procurou saber a frequência desses tipos de textos usados em sala de aula (tabela 03). Três (03) professores responderam que utilizam diariamente. Outros três (03) responderam que utilizam semanalmente.

A partir dos dados referentes as tabelas 02 e 03, pode-se afirmar que a maioria dos sujeitos pesquisados tem consciência da importância do texto no processo de alfabetização, por isso fazem uso destes em sua prática. Porém, ao confrontar os dois resultados, na tabela 02, constata-se que 01 dos 06 sujeitos pesquisados raramente utiliza textos em sua prática na alfabetização. Ao utilizar gêneros textuais desde o início do processo de escolarização está se considerando os múltiplos usos da escrita na sociedade. Ao ler, interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aluno é levado a indagar sobre o autor, a situação de comunicação, a quem o texto se dirige e com que intenções entre outras. Essas indagações levam o aluno a compreender as diferentes funções sociais da leitura e escrita.

Tabela 02: Sobre o uso dos textos que circulam socialmente, em suas aulas.

QUESTIONAMENTO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Em suas atividades diárias você costuma levar textos que circulam socialmente, fazendo uso desses textos em sala de aula?	Sempre	3
	Quase sempre	2
	Raramente	1
	Nunca	0
	TOTAL	6

Fonte: Autor (2015)

Tabela 03 - Com que frequência você utiliza esses textos em sala de aula?

QUESTIONAMENTO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Com que frequência você utiliza esses textos em sala de aula?	Diariamente	3
	Semanalmente	0
	Quinzenalmente	0
	Mensalmente	0
	Bimensalmente	0
	TOTAL	6

Fonte: Autor (2015)

O segundo questionamento de perguntas abertas procurou identificar a relevância atribuída pelos sujeitos pesquisados ao uso de diferentes gêneros textuais para o processo de aquisição da leitura e escrita. Dois (02) professores consideravam importante e necessário para o processo de ensino-aprendizagem, bem como no processo de comunicação, leitura e escrita. Um (01) respondeu que são importantes, pois aprimoram a alfabetização dos alunos. Outro (01) professor citou que a diversidade de textos traz para as crianças situações e escritas diferentes fazendo com que a curiosidade e a vontade de ler se tornem maior e mais frequente. E um

(01) outro docente pesquisado respondeu que os gêneros geram motivações e oportunidades de reflexão em torno dos diferentes textos que circulam na sociedade.

Assim, tem-se o seguinte entendimento: cinco (05) dos sujeitos pesquisados demonstraram estarem conscientes da importância de se trabalhar com gêneros textuais no processo de alfabetização. Um (01) dos professores respondeu somente que é muito importante, pois aprimora a alfabetização dos alunos. Entende-se por meio desta resposta que faltou argumentos para que o professor justificasse a importância do uso dos gêneros textuais para a aquisição da leitura e da escrita.

Pode-se considerar que os sujeitos pesquisados reconhecem também a importância do uso dos gêneros textuais na alfabetização, afirmando que o contato do aluno com textos diversos, desperta o interesse pela leitura e proporciona a compreensão do uso social de cada texto.

De acordo com Marcuschi (2002) e Koch e Elias (2009), o uso dos gêneros textuais, como embasamento do processo de ensino-aprendizagem da oralidade e da escrita, estará contribuindo para a efetivação das propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino da Língua Portuguesa, bem como para uma transformação no olhar sobre o funcionamento e o uso social da língua. A criança precisa conviver com uma diversidade de gêneros textuais, por isso devem ser explorados, só assim terá condições para participar competentemente de situações sociais que demandem leitura ou escrita.

Considerações Finais

As reflexões realizadas nesse estudo enfatizam a necessidade do uso dos gêneros textuais para a aquisição da leitura e da escrita como prática social. Alfabetizar letrando é certamente o caminho de superação das adversidades, visto que a maior dificuldade encontrada pelos alunos se refere à compreensão e interpretação de textos que circulam socialmente. Se o objetivo da escola é alfabetizar letrando, preparando os cidadãos para fazer uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, é preciso organizar o trabalho educativo fundamentado em textos que circulam socialmente e que apresentam uma função social.

Com a pesquisa, constatou-se que parte dos professores alfabetizadores tem clareza sobre o significado de alfabetizar letrando, bem como sua função no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Pode-se considerar que a maioria dos

sujeitos pesquisados tem consciência da importância do uso dos gêneros textuais no cotidiano escolar, e fazem uso frequentemente de diversos gêneros em suas práticas. No entanto, alguns professores ainda utilizam textos de cartilhas e que raramente utilizam textos que circulam socialmente nas suas aulas para alfabetizar letrando. Essas práticas precisam ser revistas para estarem em consonância com o desenvolvimento de habilidades na área da leitura e da escrita.

Nesse sentido, destaca-se mais uma vez, a importância do trabalho com diversos tipos e gêneros textuais, garantindo assim as relações entre significado e código.

Referências

ANDRADE, V. T. **Uso dos gêneros textuais: uma postura pedagógica significativa frente a alfabetização e letramento.** 2014. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, Orleans, 2014.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 03, unidade 05-** Brasília: MEC, SEB, 2012. 48p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura.** Campinas, Pontes, 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, S. M. B.; SÉRKEZ, Angela Maria Batista. **Trabalhando com a palavra viva: A sistematização dos conteúdos de língua portuguesa.** Curitiba: Renascer, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

Dados do Autor:

Nome: Vanessa Thatiana Silva de Andrade

E-mail: vanessa_thatiana@hotmail.com

SÍNDROME DE ROBERTS: PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Estudos e experiências em práticas educativas, criativas e inclusão
Teorias e práticas da inclusão

Marlene Beckhauser de Souza¹

Helena Ricken¹

1. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE)

Resumo

Este trabalho se refere ao estudo da síndrome de Roberts, uma doença genética em que o indivíduo exibe anormalidades físicas e mentais. As crianças que nascem com este distúrbio raro, tem uma taxa de crescimento extraordinariamente lento, e também apresentam deficiências. Sendo assim, determinamos como objetivo analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com síndrome de Roberts. A pesquisa foi organizada por meio de um estudo de caso e os dados analisados qualitativamente. De acordo com o presente estudo, comprovou-se que, apesar das limitações que essa doença apresenta, a pessoa com essa síndrome aprende e, portanto, se desenvolve.

Palavras-chave: Síndrome de Roberts. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Introdução

A síndrome de Roberts, considerada uma síndrome muito rara de transmissão autossômica recessiva que se caracteriza por redução de crescimento dos membros, deficiência mental, atraso no crescimento do útero e outras malformações (lábio leporino, micrognatia, clinodactilia, hipospadias)

Essa síndrome começa a afetar o feto antes do nascimento, causando desenvolvimento retardado. Seu crescimento extraordinariamente lento continua após o nascimento. Em casos graves, a criança terá dedos em falta ou dedos do pé, ou de outra forma dígitos anormais. Deformidades articulares também podem estar presentes na altura dos joelhos e cotovelos. Normalmente, os braços do bebê são propensos a maiores alterações do que as pernas, mas não há variação entre os lados direito e esquerdo de seu corpo.

Geralmente seus braços e pernas possuem ossos atrofiados ou mais curtos. Outras alterações podem afetar o lactente, como: microcefalia, ou uma pequena cabeça, e algumas crianças também sofrem de encefalocele, o cérebro se projeta para a parte frontal do crânio. Pacientes jovens com síndrome de Roberts também pode apresentar-se com uma fenda palatina, que refere-se a uma abertura no céu da boca, e um lábio leporino. Alguns deles podem ter olhos bem definido e deformidades físicas dos ouvidos.

Além desses defeitos físicos, cerca de metade dos pacientes com essa condição genética sofrem de deficiências intelectuais, que podem variar de leve a grave. Embora não haja cura para a síndrome de Roberts, a partir de 2011, é possível corrigir algumas das deformidades físicas. Aqueles que nascem com lábio leporino ou fenda palatina podem passar por cirurgia para corrigir estes problemas.

Durante muito tempo as pessoas com deficiências estiveram fora do contexto escolar e social, por serem consideradas como incapazes de adaptar-se a esse contexto. De acordo com a UNESCO (1968):

Os objetivos da Educação Especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais (UNESCO, 1968, p. 12).

No entanto, para atuar com deficientes, o professor deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica quanto intelectualmente) para mudar sua forma de ensinar e adaptar os recursos necessários para este fim. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação sentiu a necessidade de pensar num currículo adaptado à educação especial, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas, como:

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

Com isso, o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades de todos os alunos deficientes.

O interesse pela temática surgiu a partir de inquietações decorrentes da convivência com alunos deficientes, com o propósito de analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com síndrome de Roberts. Assim, estabelecemos outros objetivos, como buscar embasamento teórico sobre o tema; utilizar recursos didáticos adaptados para realizar atividades pedagógicas com o sujeito da pesquisa; analisar os resultados obtidos a luz do referencial teórico estudado.

Procedimentos Metodológicos

Para realizar as ações pretendidas, adotamos o método de estudo de caso com abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa é frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana. Esta abordagem tem diferentes significados ao longo da evolução do pensamento científico, mas se pode dizer, enquanto definição genérica, que abrange estudos nos quais se localiza o observador no mundo, constituindo-se, portanto, num enfoque naturalístico e interpretativo da realidade (DENZIN e LINCOLN, 2000).

O estudo foi feito com um aluno, de 21 anos de idade, que passou a frequentar a APAE há dois anos, no município de Rio Fortuna (SC). Durante esse tempo, a professora utilizou e adaptou alguns materiais didáticos que a permitiram analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do mesmo. Os resultados de tais procedimentos pedagógicos foram analisados de acordo com as contribuições teóricas de literatura especializada nessa área.

Resultados e Discussão

O sujeito da pesquisa apesar de possuir vários comprometimentos físicos, apresentou evolução, durante o período que está frequentando a escola, no processo de aprendizagem, e conseqüentemente de desenvolvimento. Vygotsky (2003), diz que o processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, ativando assim, as funções psicológicas superiores.

A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta (VYGOTSKY, 2003, p. 79).

Para Vygotsky (2003) a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem. Com base nessa afirmativa, a avaliação não pode ser definida de modo estanque. A avaliação está integrada ao currículo e não pode ser dissociada do projeto educativo em sua totalidade, incluindo as políticas públicas, os projetos escolares, as propostas implícitas e a diversidade sócio-educacional.

Nesse contexto, as atividades pedagógicas desenvolvidas com o aluno, comprovaram que o mesmo é capaz de aprender. Como nasceu com a fenda palatina e com o lábio leporino, e já fez cirurgia de reconstituição, o aluno não fala, apenas solta alguns balbucios, quando quer demonstrar satisfação ou alegria. Ele também utiliza um chocoalho, maneira que o pai encontrou para que o filho se comunicasse, para responder (balançando o mesmo) às suas necessidades e/ou escolhas.

Para se movimentar, o aluno fica de barriga para baixo, arrastando-se pela sala de aula. Sua alimentação é monitorada, com alimentos líquidos e pastosos, mas consegue beber água sozinho, numa garrafinha, utilizando seus dois dedos, quando está com sede. Não tem controle dos esfíncteres, necessitando usar fraldas.

Desde que iniciou a vida escolar, os professores e a escola tentaram adaptar-se as necessidades que o aluno precisava. À medida que o tempo passava percebiam e conheciam mais a maneira com que ele se manifestava diante de algumas situações. O aluno apresentava curiosidade por brinquedos, arrastando-se até eles e brincando com os mesmos. Nesse momento, algumas atividades pedagógicas envolvendo materiais escolares (folhas A4, tintas, giz de cera, lápis de cor, etc..., que ele segura entre seus dois dedos) foram inseridas nas práticas educativas com esse aluno. Além disso, consegue rasgar papéis, fazer colagens, folhear revistas.

Também foram realizados alguns jogos pedagógicos, que o aluno apresentou um excelente desempenho durante a execução. Nesse caso, vale citar o jogo de boliche com garrafas PET e os blocos lógicos, conseguindo classificar as peças pelas formas. Gosta de brincar com o jogo de lego e de apertar as teclas de um piano. Ao realizar e/ou finalizar alguma das atividades propostas, demonstrava satisfação e alegria por meio de seus grunhidos e balbucios.

Em síntese, as adaptações e aplicações de determinados recursos em sala de aula, contribuíram para atender às necessidades educacionais do aluno, favorecendo-lhe o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na vida cotidiana.

Considerações Finais

Segundo pressupostos vygotskyanos, uma nova prática pedagógica pode impulsionar o desenvolvimento psíquico dos alunos com deficiências, permitindo assim, a apropriação dos bens culturais da humanidade através de brincadeiras ou jogos realizados com a criança. Sendo estes elementos fundamentais para exercitar papéis contidos na realidade e a manifestação das ações de apropriação da experiência histórico-social como processo formador de estruturas mentais.

O estudo aqui apresentado mostra que o processo ensino-aprendizagem em uma sala de aula pode desenvolver as habilidades intelectuais de seus alunos, assim como pode contribuir para o crescimento de sua autoestima e de sua adaptação socioafetiva (MANTOAN, 1997). No entanto, o desenvolvimento e aprendizagem ocorrerão mediante situações desafiadoras e adaptadas de acordo com suas necessidades.

Vale ressaltar, que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem é uma de uma prática de sala de aula em que o professor: facilita e estimula o aluno a conhecer, partindo sempre de sua competência e respeitando suas limitações; e media a construção do conhecimento construído pelo aluno. Finalmente, não é difícil constatar que o desenvolvimento de uma prática norteada por parâmetros sociointeracionistas tanto será benéfica aos alunos com deficiências como também o será a toda a diversidade.

Referências

DENZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. 2 ed. Califórnia: Sage Publications. 2000.

MANTOAN, M. T. É. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Senac, 1997.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1998. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

Síndrome de Roberts em Termos Médicos [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/síndrome de Roberts](http://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/síndrome-de-Roberts)>. Acesso em: 01 set. 2015.

UNESCO. 1968. **A educação especial**: relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa. UNESCO. 1968. A educação Especial: Relatório sobre a situação atual e tendências de investigação da Europa.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Dados para contato:

Autor: Marlene Beckhauser de Souza

E-mail: neguinhabn@ibest.com.br

ENSINO SUPERIOR E OBJETIVOS DE ENSINO

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão.

**Ana Angelizi Redivo Veronezi¹; Eloise Heidemann¹; Maria Giseli da Silva¹,
Isabela Leticia Alves¹; Tamy Warmeling Pacheco¹; Ide Maria Salvan Maccari¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O trabalho teve como tema os objetivos de ensino com propósito de identificar se os objetivos específicos, descritos nos planos de ensino, dos docentes de um curso de licenciatura apresentavam-se de acordo com as recomendações presentes na literatura. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, da região sul de Santa Catarina, com base nas pesquisas: bibliográfica e descritiva com abordagem qualitativa. Utilizou como instrumento os planos de ensino e concluiu que as confusões presentes na descrição de parte dos objetivos interferem diretamente no trabalho do professor e consequentemente na formação do acadêmico, merecendo olhar dos setores responsáveis.

Palavras-chave: Ensino. Objetivos específicos, Aprendizagem.

Introdução

As instituições de ensino “existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade” (SANTOS, et al, 2013, p. 73), contribuindo para formação de pessoas com potencial crítico e articulador sobre as problemáticas a serem enfrentadas na vida profissional.

Porém tratando-se do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002) descrevem que mesmo os docentes tendo vasta experiência em suas áreas específicas “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.37). O que resulta em preocupação.

Dentro os elementos que envolvem o processo de ensino/aprendizagem se encontram os objetivos, considerado orientador da prática educacional, por apresentarem finalidades explícitas quanto ao desenvolvimento desejado em relação aos acadêmicos (LIBÂNEO, 2000). Assim, buscou-se identificar se os objetivos

específicos, descritos nos planos de ensino, dos docentes que atuam nas fases ofertadas, no primeiro semestre de 2015, de um curso de licenciatura apresentavam-se de acordo com as recomendações de Piletti (1984) e Haydt (2006).

Tendo em vista que “os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos”. (LIBÂNEO, 2013, p.131) é essencial que o docente estabeleça objetivos em sua prática pedagógica e trabalhe com foco na obtenção dos resultados esperados.

Os objetivos norteiam o fazer pedagógico por determinarem a forma como os conhecimentos serão trabalhados para que se chegue ao resultado descrito (HAYDT, 2006), pois se desejamos acadêmicos críticos, necessitamos desenvolver atividades que os possibilite comparações, diferenciações e espaço para expor e ouvir diferentes ideias.

Os objetivos de ensino são descritos em dois níveis: geral e específico. Os objetivos gerais são direcionados para uma ação educativa ampla, e os específicos são direcionados para uma ação educativa mais direta, voltada para o resultado final que se espera do acadêmico (HAIDT, 2006), e o que iremos abordar no trabalho.

Na definição de objetivos específicos, destacamos algumas sugestões presentes no quadro.

Quadro 01: Sugestões para definir objetivos específicos conforme Piletti (1984) e Haydt (2006)

1. Focalizar o comportamento do aluno e não do professor	Concentrar no comportamento do aluno (aprendizagem) em relação à experiência educativa que lhe é proporcionada e não na ação do professor (ensino).
2. Formular cada objetivo de modo que descreva apenas um comportamento por vez.	Expor com precisão os objetivos a serem alcançados individualmente, a fim de identificar se foi realmente obtido o resultado esperado.
3. Formular objetivos que envolvam conhecimentos e principalmente habilidades cognitivas e operações mentais superiores	Focalizar não apenas em conhecimentos (memorização de informações, mas também nas operações mentais superiores que possibilitam a compreensão e as relações).

Fonte: Autor (2015)

Os objetivos servem para auxiliar o docente na organização de seu trabalho. Os objetivos específicos orientam todo fazer pedagógico, pois a partir deles são definidos conteúdos, métodos, técnicas, materiais didáticos e procedimentos para avaliação.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento do trabalho o primeiro método a ser utilizado foi o bibliográfico, para revisão de literatura e descrição da base teórica, conforme orientações de Gil (2011). Utilizou-se da pesquisa descritiva para descrição dos dados, sobre os objetivos, presente nos planos de ensino analisados (GIL, 2011). Por ter caráter descritivo a pesquisa se caracteriza como qualitativa (GIL, 2011).

A pesquisa foi realizada em um curso de licenciatura de uma instituição de ensino superior, da região sul de Santa Catarina. O curso atendeu em média noventa (90) acadêmicos, distribuídos em quatro (04) fases, no primeiro semestre do ano dois mil e quinze (2015), período em que o trabalho realizou-se.

O trabalho envolveu onze (11) docentes da primeira e terceira fase, por meio da análise de vinte e sete (27) objetivos específicos descritos nos planos de ensino e teve como instrumento de pesquisa os planos de ensino desenvolvidos pelos docentes.

Na organização dos dados elaborou-se um quadro com colunas para descrição dos objetivos específicos e cada uma das sugestões descritas por Haydt (2006); na sequência realizou-se a descrição e leitura de cada um dos objetivos, individualmente, preenchendo o quadro conforme seu direcionamento e, por fim, se agrupou os dados elaborando os quadros com os dados finais, seguindo as orientações de André e Lüdke (2001).

Resultados e Discussão

A ação educativa descrita no objetivo geral é ampla e sua avaliação necessita de um acompanhamento que ocorre pelo seu desdobramento, por meio dos objetivos específicos, por apresentarem comportamentos mensuráveis, perceptíveis. No quadro 01 apresentam-se os objetivos específicos descritos com linguagem específica e constataram-se que 59% dos objetivos descritos apresentam realmente linguagem específica, 15% dos objetivos específicos apresentam linguagem geral e 26% dos objetivos específicos apresentam mais de um comportamento a ser observado pelo docente, sendo estes mesclados com linguagem específica e geral.

Os resultados mostram que 41% dos objetivos específicos descritos não cumpriram com o papel de orientar o docente na definição e organização dos conteúdos, métodos, técnicas, materiais didáticos e procedimentos para avaliação.

Quadro 01: Objetivos específicos descritos com linguagem específica

CATEGORIAS	PORCENTUAL
Objetivo específico com linguagem específica	59%
Objetivo específico com linguagem geral	15%
Mais de um objetivo específico com linguagem geral	4%
Mais de um objetivo específico, sendo que um com linguagem geral e um com linguagem específica.	11%
Objetivo específico com linguagem específica e mais de um comportamento	11%

Fonte: Autor (2015)

Ao descrever os objetivos específicos recomenda-se a elaboração de forma a incluir apenas um resultado de aprendizagem, pois ele se identificará com o conteúdo e direcionará a avaliação, possibilitando ao docente maior clareza e precisão nos resultados (HAYDT, 2006). No quadro 02, apresentam-se os objetivos específicos que descrevem apenas um comportamento, 74% dos objetivos específicos descreviam apenas um comportamento e 26% dos objetivos específicos descreviam mais de um comportamento.

Os dados demonstram que parte dos docentes não tem observado este critério, que tanto o favoreceria na identificação do conteúdo, estabelecimento dos procedimentos de ensino e avaliação de forma mais precisa.

Quadro 02: Objetivos específicos descrevendo apenas um comportamento

DESCRIÇÃO	PORCENTAGEM
Objetivo específico descrevendo apenas um comportamento	74%
Objetivo específico descrevendo mais de um comportamento	26%

Fonte: Autor (2015)

Sendo objetivo a descrição clara do que se deseja alcançar como resultado ao final de uma atividade desenvolvida com o acadêmico, seu olhar necessariamente deve estar voltado para ele. Assim os objetivos, ao serem descritos devem voltar-se para a aprendizagem do acadêmico, o que se deseja que ele apresente com resultado de aprendizagem. No quadro 03, apresentaram-se os objetivos específicos descritos

com foco na aprendizagem, 66,5% dos objetivos específicos descritos apresentavam foco na aprendizagem do acadêmico, 18,5% dos objetivos específicos descritos apresentavam foco no ensino, 7,0% apresentavam a descrição de mais de um comportamento com foco no ensino, 4,0% apresentavam descrição de mais de um comportamento com foco na aprendizagem e 4,0% apresentavam descrição de mais de um comportamento sendo um com foco no ensino e outro na aprendizagem.

Se juntarmos os dados que apresentam foco no ensino e os dados com descrição de mais de um comportamento com focos variando, o percentual de objetivos que colocam os conhecimentos dos docentes em dúvida é de 33,5%, o que sugere um olhar mais apurado para sanar essas dúvidas.

Quadro 03: Objetivo específico focalizando aprendizagem

DESCRIÇÃO	PORCENTAGEM
Objetivo específico com o foco na aprendizagem (acadêmico).	66,5%
Objetivo específico com foco no ensino (docente).	18,5%
Descrição de mais de um comportamento com foco no ensino.	7,0%
Descrição de mais de um comportamento com foco na aprendizagem.	4,0%
Descrição de mais de um comportamento sendo um com foco no ensino e outro na aprendizagem.	4,0%

Fonte: Autor (2015)

Para que o acadêmico compreenda a realidade vivenciada e atue de forma participativa no processo de transformação social ou que participe das mudanças almejadas no contexto escolar há necessidade de se ir além da aquisição de conhecimentos, da simples memorização da informação, se faz necessário dar ênfase a as habilidades cognitivas, as operações mentais superiores como: a reflexão, a diferenciação, a elaboração, a aplicação entre outros. No quadro 04, apresentaram-se objetivos específicos, envolvendo conhecimentos e operações mentais superiores, 33% dos objetivos específicos envolviam apenas conhecimentos, aquisição de informações, 41% dos objetivos específicos envolviam operações mentais superiores e unindo as demais categorias 26% dos objetivos específicos apresentavam mais de um comportamento, o que não é aconselhável e variações entre conhecimentos e operações mentais superiores.

No que se refere a este critério pode-se perceber que os objetivos estão equilibrados, pois abordam conhecimentos e não ficam somente neles, vão além e abordam também as operações mentais superiores, favorecendo ao acadêmico atuar de forma ativa no meio que vive ou trabalha. Porém, vale destacar a necessidade de se investir em conhecimentos para que os 26% confusos sejam elucidados.

Quadro 04: Objetivos específicos envolvendo conhecimentos e operações mentais superiores

DESCRIÇÃO	PORCENTAGEM
Objetivos específicos envolvendo apenas conhecimento (simples)	33,0%
Objetivos específicos envolvendo operações mentais superiores (complexo).	41,0%
Objetivos específicos com mais de um comportamento envolvendo operações mentais superiores (complexo).	15,0%
Objetivos específicos com mais de um comportamento envolvendo apenas conhecimento (simples).	7,0%
Objetivos específicos com mais de um comportamento envolvendo conhecimento (simples) e operações mentais superiores (complexo).	4,0%

Fonte: Autor (2015)

Considerações Finais

O presente trabalho tinha como objetivo identificar se os objetivos específicos, descritos nos planos de ensino, dos docentes que atuam nas fases ofertadas, no primeiro semestre de 2015, de um curso de licenciatura apresentavam-se de acordo com as recomendações de Piletti (1984) e Haydt (2006).

Em relação ao critério específico constatou-se que 59% dos objetivos cumpririam com seu propósito de orientador do fazer pedagógico com eficácia, porém unindo as demais categorias que se apresentavam em discordância 41% dos objetivos descritos, um percentual muito alto de objetivos que não cumpririam com seu papel de orientar do trabalho docente, fica o questionamento: a formação acadêmica está sendo prejudicada, já que o docente não está conseguindo traçar com clareza o que deseja?

No critério que recomenda a descrição de apenas um comportamento a ser avaliado ao final dos trabalhos os percentuais são mais animadores, porém mesmo assim 26% dos objetivos descritos combinavam mais de um resultado ao mesmo

tempo dificultando o estabelecimento dos procedimentos e atividades, bem como da avaliação e conseqüentemente interferindo na formação acadêmica.

A aprendizagem por parte do acadêmico é o propósito maior do ensino, seu objetivo final. Neste critério 66,5% dos objetivos específicos descritos apresentavam como foco a aprendizagem do acadêmico e as demais categorias unidas 33,5% apresentavam foco no ensino, na conduta do professor e os demais apresentavam mais de um comportamento variando entre foco na aprendizagem e no ensino. Destes resultados emerge a questão: como estes docentes estão estabelecendo seus procedimentos, as atividades e avaliando se estão focando em si mesmo e esquecendo-se que o foco é o acadêmico e sua aprendizagem?

Em relação aos objetivos específicos envolvendo conhecimentos e operações mentais superiores percebe-se equilíbrio entre os objetivos relacionados à aquisição de conhecimento e os que desenvolvem as habilidades favorecendo as operações mentais superiores. Porém vale destacar as confusões presentes na descrição dos objetivos em cada um dos critérios recomendados, o que interfere diretamente no trabalho do docente e conseqüentemente na formação do acadêmico, o que merece ser acompanhado pelos setores responsáveis, dispondo de meios que favoreçam a eliminação dos equívocos.

Referências

ANDRÉ, M. E. A. e LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2013.

HAYDT, C. C. R. **Curso de didática geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

PILLETI, C. **Didático geral**. Santo André (SP): Ática, 1984.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Akiko; et al (orgs). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

Dados para contato:

Autor: Isabela Leticia Alves

E-mail: yysabelalves@gmail.com

A PEDAGOGIA VAI À PRAÇA CELSO RAMOS DE ORLEANS (SC): UM TRABALHO NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

**Luiza Liene Bressan¹; Andréa Andrade Alves¹; Marlene Beckauser de Souza¹;
Marilete Aparecida Willemann¹ Monica Bez Batti Bett¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O presente artigo constitui-se em um relato de experiência extensionista vivenciado por docentes e discentes do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, localizado no município de Orleans (SC), entre 2010 e 2012, por meio de práticas pedagógicas transdisciplinares, a partir do conhecimento produzido em sala de aula, nas diferentes disciplinas das fases do referido curso e transformado para além do muro escolar, na praça local do município, em uma interação universidade/comunidade.

Palavras-chave: Pedagogia. Práticas Pedagógicas. Transdisciplinaridade.

Introdução

Vencer obstáculos, dinamizar ações, desafiar-se cotidianamente, avançar, retroceder, conhecer-se para conhecer os outros. Esses são alguns dos pressupostos teóricos metodológicos da transdisciplinaridade. A relevância desse estudo está na forma como os grupos das quatro fases do curso de Pedagogia do Unibave e a equipe de professores se engajou para vencer as características do ensino linear, propondo, simultaneamente, estabelecer uma dialética fluida com os conhecimentos específicos de cada disciplina, fazendo-as dialogar com o público infantil a céu aberto, uma experiência de aprendizado além dos muros da escola. Seguindo essa pista, que certamente faz sentido para nós, podemos dizer que “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000a, p. 65).

O Curso de Pedagogia do Unibave: os primeiros passos rumo à transdisciplinaridade

O Curso de Pedagogia, oferecido pelo Unibave, é reconhecido pelo CEE Parecer nº 124, Res. nº 013 de 07/04/2009 Publicação D.O. nº 18.670, Decreto nº. 2.523 de 17/08/2009. É ofertado no campus sede em Orleans (SC) desde 1999 e tem contribuído na formação de educadores da região das Encostas da Serra.

O objetivo geral do curso é construir uma escola que forme profissionais comprometidos e capacitados para a construção de uma sociedade, justa, democrática e ética (UNIBAVE, 2012). Esse objetivo está em consonância com a missão do Unibave, que é promover educação capaz de atender as necessidades humanas de forma integrada, empreendedora e sustentável (UNIBAVE, 2008).

A partir do ano de 2010, começamos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso, objetivando uma visão formadora pautada nos princípios humanos e científicos. Em 2011, foram desencadeados os trabalhos com as coordenações de curso e, concomitantemente, com os professores de cada curso para que melhor se pudesse compreender a metodologia transdisciplinar. A partir de então, algumas ações começaram a ser desenvolvidas no curso para efetivar práticas formativas, fundamentadas na visão holística de aprendizagem.

A Formação do Professor para o Terceiro Milênio: vencendo fragmentações

Até o início dos anos oitenta tinha-se uma visão de ensino sustentada no tradicionalismo linear em que o papel do professor era o de “transmitir conhecimentos” e, de forma fragmentada e descontextualizada. A partir do final dos anos oitenta e início dos anos noventa, parte da comunidade docente passou a estudar formas de metodologias, capazes de superar essas fragmentações e definir papéis relevantes entre docência e discência. O centro de conhecimento não está apenas no professor. O aluno é primordial nesse processo.

Entre as metodologias de trabalho docente aparecem nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (RCNEI) e Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), termos como “multidisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade”, “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”. Esses documentos passaram a se constituir como norteadores na formação de professores em todas as licenciaturas, principalmente na formação

de pedagogos. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, (LDBEN) reforça também a formação desse profissional, expondo que precisa ter formação superior e estabelecendo prazos para que todos que atuavam sem a devida titulação pudessem buscá-la nas agências formadoras.

Assim, a formação do educador se fundamenta em buscar metodologias que superem a visão linear de conteúdos e primem por uma formação humana, integral e holística. Dessa forma, o processo de autoformação do educador precisa incluir a reforma do pensamento por um “pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar”. (MORIN, 2000b, p. 13).

E, nessa formação:

[...] inscrevem-se num movimento de transformações profundas na formação dos educadores, o qual podemos relacionar a uma mudança de paradigma. A complexidade desse movimento é um dos grandes desafios da educação e da formação dos educadores que precisará redescobrir o conhecimento, de forma não mais isolada e fragmentada, mas em complexas relações com o contexto e com a consciência dos erros, incertezas e ilusões. (ANDRADE; PORTAL, 2012, s.p.)

Nicolescu (2005) comenta que o prefixo ‘trans’, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo ‘entre’ as disciplinas, ‘através’ das disciplinas e ‘além’ de qualquer disciplina, Mas, o que existe entre, além ou através das disciplinas? O que existe é a própria realidade e que nem sempre está explícita nos ementários das diferentes disciplinas, como é o caso dos valores, diversidade, dos problemas sociais e ambientais.

Essa proposta é um avanço significativo quando se refere à formação dos professores, pois questiona: “Que significados estão abrigados nos fundamentos da transdisciplinaridade que necessitam ser compreendidos e analisados em suas articulações com a autoformação do educador na discussão sobre a construção de conhecimentos historicamente produzidos?”.

Pedagogia na Praça: movimento transdisciplinar

A proposta de trabalho nomeada “Pedagogia na Praça” e que se realizou anualmente em Orleans (SC), na Praça Celso Ramos, no dia 12 de outubro, data em

que se comemora o dia da criança, nasceu de algumas atividades lúdicas que começaram a ser desenvolvidas a partir de 2004. Naquela época eram socializadas práticas pedagógicas vivenciadas nas práticas de ensino sob a forma de estágio supervisionado. Trata-se apenas de um componente curricular que objetiva mostrar práticas integradas. O movimento não tinha data definida e nem se constituía como uma das atividades centrais do curso de Pedagogia.

Entre 2004 e 2009 aconteceram alguns eventos dessa natureza. Em 2010, concebeu-se e se sistematizou uma nova forma de realizar o evento. As turmas concluintes e seus professores organizaram o evento, pensando em integrar as crianças num espaço público onde pudessem, de forma lúdica, aprender. O evento teve uma participação de público bastante significativa.

A partir do ano seguinte, ampliou-se o evento e todas as turmas do Curso de Pedagogia começaram a participar.

A “Pedagogia na Praça” fez parte do calendário de atividades do curso de Pedagogia do Unibave e a cada dia 12 de outubro, das 8h às 17h eram oferecidas diversas oficinas para as crianças, envolvendo atividades físicas, jogos, teatro de fantoches, contação de histórias, atividades em Libras, atividades envolvendo as disciplinas de Matemática, Ciências, Geografia, História, valores, educação ambiental. A clientela atendida variava, desde crianças de classes economicamente privilegiadas até as de risco de vulnerabilidade social, foco inicial do projeto que também se pautava na inclusão das classes economicamente desprestigiadas.

Essa proposta de trabalho desenvolvida foi um avanço significativo, quando se refere à formação dos educadores, pois questiona: “Que significados estão abrigados nos fundamentos epistemológicos da transdisciplinaridade que necessitam ser compreendidos e percebidos em suas articulações com a autoformação do educador”?

Resultados e Discussão

Diversas atividades foram desenvolvidas nas edições da “Pedagogia na Praça”, as quais contemplaram os saberes apreendidos e produzidos em sala de aula, para além dela. Na sequência, apresentaremos uma, dentre as atividades propostas.

Explorando os Sentidos e a Fonação: algumas práticas transdisciplinares

Nossos sentidos estabelecem a comunicação com o ambiente por meio da captação e interpretação de estímulos luminosos, sonoros, químicos e físicos. Essa interpretação é fundamental para entender e reagir aos estímulos do ambiente em que vivemos.

Cada tipo de estímulo é captado por um órgão do sentido e transmitido por nervos até ao cérebro, que é o responsável por interpretá-lo dando a ele um significado. Estamos continuamente recebendo estímulos do ambiente ao nosso entorno. Por meio dos sentidos interpretamos estímulos, aprendemos e nos comunicamos com os outros seres vivos. Explorar essa potencialidade humana e desenvolver atividades que facilitem a aprendizagem é fundamental nos ambientes escolares. Possibilitar as acadêmicas o desenvolvimento de atividades com crianças é imprescindível para uma formação com qualidade.

Essa foi a proposta que levou ao desenvolvimento do trabalho realizado pelas acadêmicas da 2ª fase de Pedagogia, na disciplina de Desenvolvimento Biológico. As acadêmicas organizaram-se em seis grupos para desenvolver atividades que estimulassem os sentidos e a fonação.

O grupo responsável pela visão trabalhou com imagens ocultas e ilusões de ótica, tendo como objetivo estimular as crianças a ver melhor o mundo a sua volta.

A equipe que explorou a audição gravou o som de vários instrumentos musicais para que a criança ao ouvi-lo, identificasse a imagem do instrumento. Também colocaram grãos e objetos pequenos dentro de caixinhas para serem identificados apenas pela percepção sonora.

O grupo responsável pelo tato fez uma “Caixa Mágica”, onde as crianças exploravam apenas com o tato, diferentes objetos para reconhecer formas, tamanhos, texturas e temperaturas diversas.

As acadêmicas que exploraram a gustação possibilitaram as crianças provar, de olhos vendados, diversos alimentos para reconhecer os sabores.

A equipe do olfato colocou dentro de garrafinhas encapadas, diferentes temperos e condimentos para que as crianças pudessem explorar esse sentido.

A equipe responsável pela fonação trabalhou com trava-línguas, possibilitando às crianças exercitar a pronúncia das palavras.

Considerações finais

O programa “Pedagogia na Praça” foi um dos eventos mais significativos do curso de Pedagogia do Unibave, objetivando transpor a linearidade dos conteúdos curriculares e disseminando saberes e fazeres pedagógicos.

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e se apoia no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam. Diferente do enfoque tradicional-disciplinar, a pesquisa transdisciplinar traz à tona uma multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento. Sua preocupação com os níveis de realidade (superando a dimensão única que a pesquisa disciplinar enfatiza) e com a ideia de totalidade a leva a aceitar a causalidade concebida como em circuito e multirreferencial, em vez de prender-se a uma realidade linear e unidimensional. (SANTOS, 2008, p.75)

Resta dizer que promover novas experiências no campo educacional é sempre um desafio, pois se situam num terreno movediço, sempre sujeito a incertezas e transformações. A desagregação, o religar outra vez e o contextualizar novamente são incessantes. Enquanto houver vida no homem, esse processo é interminável. Sua sobrevivência depende dessa capacidade reorganizativa e de superação constante.

Referências

- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de e PORTAL, Leda Lísia Franciosi. A Inteira do Ser: Uma Perspectiva Transdisciplinar na Autoformação de Educadores. **IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa da Região sul 2012**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1133/451>>. Acesso em: 22 set. 2012.
- MORIN, E. **O método: a natureza da natureza**. 2. ed. Trad. de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

UNIBAVE. **Projeto de desenvolvimento institucional – PDI**. Orleans: Unibave, 2008.

_____. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia – PPC**. Orleans: Unibave, 2012.

Dados do Autor:

Nome: Luiza Liene Bressan

E-mail: luizalbc@yahoo.com.br

O PAPEL DO SEGUNDO PROFESSOR PARA PROMOVER APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas

Teorias e práticas da inclusão

**Angélica Crozeta¹; Luiza Liene Bressan¹; Andréa Andrade Alves¹;
Rodrigo Moraes Kruehl¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O principal objetivo desse trabalho foi proporcionar informações objetivas sobre o papel do segundo professor e como ele pode promover a aprendizagem da criança autista. É uma pesquisa investigativa, que procurou buscar informações sobre como esses professores se sentem em relação ao trabalho que desempenham junto a alunos autistas. A pesquisa foi realizada no ano de 2014, em duas unidades escolares da rede municipal de ensino em dois municípios localizados na região Sul de Santa Catarina, que atendem autistas. Os dados revelaram que ainda há muito que se construir para que a inclusão se transforme em bem social.

Palavras-chave: Autismo. Aprendizagem. Segundo Professor.

Introdução

A presente pesquisa teve como foco central o estudo do autismo e o papel do segundo professor no que se refere ao atendimento pedagógico de alunos no ensino regular.

O autismo infantil é um desafio para os profissionais da educação, que se preocupam com a aprendizagem da criança autista, que pensam em planejamento adequado para esse transtorno. Segundo Gauderer (1985):

Entende-se por autismo uma inadequação no desenvolvimento que se apresenta de maneira grave durante toda a vida. Costuma aparecer nos três primeiros anos de vida e desde já traz certa incapacidade para o indivíduo que a possui. É um distúrbio que acomete mais homens que mulheres e até hoje não se tem causas específicas para seu aparecimento. Seus sintomas são, na maioria dos casos, muito graves e se apresentam tal como: gestos repetitivos, autodestruição e, às vezes, até comportamentos agressivos. A fala e linguagem podem se apresentar de formas atrasadas ou até ausentes, habilidades físicas

reduzidas e um relacionamento anormal frente a objetos, eventos ou pessoas (GAUDERER, 1985, p. 9).

Ao trabalhar e se deparar com esse transtorno em sala de aula surgiu à necessidade de conhecer um pouco mais sobre o que é o autismo e quais as dificuldades de uma criança autista apresenta na aprendizagem. Dessa forma, ao encontrar essa situação no cotidiano escolar, surgiu a curiosidade de conhecer em que aspectos um segundo professor em sala de aula pode promover a aprendizagem de alunos com autismo, gerando a questão norteadora desse estudo: as leis.

Diante do exposto, a pesquisa problematizou o seguinte: Que atitudes podem ser tomadas pelo segundo professor em sala de aula para desenvolver a aprendizagem da criança autista? E, para responder a essa pergunta, estabelecemos como objetivo geral: explicitar as características principais do autismo, em seus aspectos clínicos, psicológicos e educacional, descrevendo metodologias que podem ser desenvolvidas em âmbito escolar e auxiliem na aprendizagem da criança autista.

Considerando, então, que a educação de pessoas especiais ainda não tem a atenção necessária, abordar esse tema é de fundamental importância, pois o melhor desempenho depende da motivação em mostrar que essas crianças podem se relacionar com a sociedade, partindo do pressuposto de estudiosos que afirmam haver urgência em discutir o tema para que se possa melhorar a qualidade de vida dos educandos, oportunizando-lhes o desenvolvimento integral.

Dessa forma, esse trabalho propôs-se a estudar de que forma o segundo professor pode auxiliar na inclusão do aluno com autismo no ensino regular, bem como a visão desses profissionais em relação ao processo de ensino e aprendizagem desses educandos.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de 02 (duas) unidades escolares que pertencem à rede municipal de ensino de dois municípios do Sul Catarinense. Essas escolas estão localizadas no interior desses municípios e contam com o apoio das secretarias municipais de educação para orientar e executar suas propostas pedagógicas. As unidades escolares foram selecionadas porque trabalham com alunos autistas e esses são atendidos por um segundo professor, inserido na classe regular, atuando com o titular no atendimento a esses alunos portadores de deficiência.

Foram aplicados 02 (dois) instrumentos de pesquisa, envolvendo 02 (dois) professores que atuam na função de segundo professor em turmas em que há alunos autistas, conforme diagnóstico médico encaminhado às unidades escolares.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário que se define como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

Resultados e Discussão

O instrumento de pesquisa contou com 15 (quinze) questões, das quais, 09, (nove) foram fechadas e 06 (seis) abertas. Para manter o sigilo e preservar a identidade dos informantes, usamos a nomenclatura P1 e P2, para designar os dois docentes pesquisados.

Para sistematizar os resultados obtidos, selecionamos, das 15 questões, 05, que serão apresentadas na sequência com as devidas discussões.

A primeira questão tinha por objetivo conhecer a formação desses docentes que atuam como segundo professor, atendendo alunos autistas.

Os pesquisados ainda não concluíram a sua formação inicial. Ambos estão cursando Pedagogia, mas já atuam atendendo aos alunos autistas que frequentam estas unidades escolares.

A formação inicial incompleta e a ausência de formação específica na área de Educação Especial, conforme preconiza a Resolução nº 112/2006 do CEE-SC é algo que nos chama atenção. A docência é uma atividade desafiante quando iniciamos a carreira. Se, nesse início, atendemos alunos com autismo, sem uma devida capacitação, isso se torna ainda mais desafiante, pois são crianças cuja comunicação é limitada, a interação comprometida. Concordamos com Perrenoud quando menciona que “a formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 36).

A pergunta número 04 (quatro) tinha como objetivo conhecer de que forma o segundo professor promove aprendizagem e quais instrumentos são utilizados no cotidiano. Nessa questão haviam algumas alternativas que os docentes deveriam indicar: se usam e se trabalham com alunos autistas. Os entrevistados optaram pelo

item cuja resposta era “todas as alternativas acima”. Essas alternativas eram: atividades desenvolvidas diariamente, tarefas diárias (de casa), atividades para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, cognitivas, sensório-motoras e de comunicação. Sobre isso, Cool, *et al* (1995) nos ensina que:

De qualquer forma, o preparo nessas e outras técnicas é necessário não somente para o controle e eliminação de condutas alteradas, mas também para atingir o objetivo de desenvolver a comunicação, a inteligência, a independência e o equilíbrio pessoal das crianças autistas. Trata-se de objetivos difíceis e que exigem, além de uma formação especializada e de bom nível, certas características pessoais de tenacidade, clareza expressiva e resistência à frustração. Naturalmente, nem todos os professores possuem as mesmas competências naturais para trabalhar com crianças autistas, mas, talvez, fosse positivo que muitos vivessem a experiência apaixonante de uma relação educacional que abala profundamente as ideias vigentes sobre a educação e o desenvolvimento humanos (COOL, *et al*, 1995, p. 291).

Continuando com a apresentação dos resultados da pesquisa, na questão número 05 (cinco) foi abordado sobre o tema inclusão e se é discutido na unidade escolar com todo corpo docente, discente e gestor. Tivemos uma unanimidade na resposta dos pesquisados. Todos afirmaram que o tema inclusão é discutido no contexto.

Segundo Aincow (2000 *apud* RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005), as escolas que buscam proporcionar por meio de seus modelos educativos uma maior inclusão, devem levar a sério algumas mudanças:

1. Assumir como ponto de partida as práticas e conhecimentos existentes;
2. Ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
3. Inventariar as barreiras à participação;
4. Usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
5. Desenvolver uma linguagem ligada à prática;
6. Criar condições que incentivem aceitar riscos. (AINCOW, 2000 *apud* RODRIGUES; KREBS; FREITAS, 2005, p. 56)

A questão 09 (nove) perguntou se os profissionais utilizam algum documento de referência em seu trabalho com autista. Os docentes responderam que sim e nomearam os documentos. Vejamos:

P01- CEDUC@ - a inclusão do aluno autista em sala comum do ensino regular, com carga horária de 250h.

Esse pesquisado fez um curso de capacitação de 250h. Trata-se de um curso a distância e não propicia vivências que possam auxiliar a vencer os desafios

cotidianos de quem atende crianças autistas. Entre a teoria e a vivência há um grande caminho a ser percorrido para que se possa minimizar as distâncias entre uma e outra.

P02- A instituição AMA.

Ao nomearem os documentos, apesar da pequena experiência que possuem, percebeu-se que esses docentes buscam conhecer um pouco mais sobre a questão do atendimento no ensino regular de crianças com autismo. Uma das crianças frequenta a instituição AMA em períodos integrais nas 2ª, 4ª e 6ª feiras. Nas 3ª e 4ª feiras frequenta a turma no ensino regular.

A Associação de Amigos dos Autistas – AMA tem como missão proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundido o conhecimento acumulado. (BRASIL, 1999)

A questão treze (13) objetivou conhecer quais as estratégias utilizadas por esses professores para promoverem a inclusão e a aprendizagem dos alunos autistas na sala de aula de ensino regular. Vejamos as respostas:

P01 – “Observo os interesses da criança e utilizo-os como motivadores para facilitar a aprendizagem”.

P02- “Faz com que ela volte para o seu mundo e lidar com todas as dificuldades que você vai encontrar no ocorrente dia”.

Essas são respostas pouco precisas. Os professores não conseguiram descrever nenhuma atividade que realizam para promover a aprendizagem e nem de que forma acontece a inclusão dessas crianças.

Por fim, na pergunta 15 (quinze) questionamos quais eram as maiores dificuldades encontradas em seu trabalho junto a alunos com autismo.

P01- “Todas as possíveis, pois meu aluno não consegue parar para nada a não ser no computador”.

P02- “Materiais adaptados que facilite a aprendizagem”.

Constatou-se que os professores têm muitas dificuldades. Realmente é um grande desafio lidar com uma criança com autismo. Vários fatores contribuem para que esse desafio se torne maior ainda: o primeiro deles se relaciona com formação dos docentes que desempenham essa função (os pesquisados). Outro fator está relacionado às dificuldades ambientais das escolas de ensino regular: salas com poucos recursos, mobiliário inadequado, falta de material didático apropriado para

desenvolver atividades com os alunos com autismo, etc. outro aspecto que precisa ser apontado é que a inclusão é direito garantido constitucionalmente, mas que ainda está distante de ser garantido para todos.

Considerações finais

Por existirem inúmeras dificuldades no trabalho com a criança autista, o segundo professor muitas vezes, desiste do seu cargo ou, geralmente, não vai à procura de recursos.

A inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. Plaisance (2004) afirma que inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis às diferenças, e, portanto, um profundo desrespeito à identidade. Essa é uma das questões que deveremos pensar ao planejar a educação dos autistas.

Os autistas necessitam de uma estrutura eficiente com métodos de ensino adequados, ambientes preparados para terem o mínimo desenvolvimento. O estudo também revelou que os professores sentem a necessidade de poder ter acesso a cursos, palestras, apoio profissional de psicólogos, neurologistas e médicos para auxiliarem nesse processo de inclusão.

O papel do segundo professor na aprendizagem do autista ainda é um tema que deve ser muito trabalhado na sociedade. Os autistas são pessoas com características muito peculiares e que apresentam muita instabilidade. É preciso desenvolver suas capacidades, desenvolvendo estratégias que minimizem suas limitações e resultem em trabalho de desenvolvimento das potencialidades da criança com autismo.

Para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo e programas educacionais. No ensino regular existem muitas limitações sobre como atuar com a criança autista em função da precariedade dos sistemas, salas lotadas, ambiente físico desfavorável e falta de preparação do professor. Além disso, não há como incluir sem promover de fato as adaptações curriculares de grande e pequeno porte propostas pelo próprio Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Referências

- GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento** – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. 7. ed. São Paulo: Sarvier, 1985.
- GIL A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, 1943.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Revista da educação especial**. v.5, jan./jul. Brasília, 2003.
- RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

Dados para contato:

Autor: Luiza Liene Bressan

E-mail: luizalbc@yahoo.com.br

JOGOS LÚDICOS PARA APRENDIZAGEM

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas: Transdisciplinaridade, Criatividade e Inclusão

Juliana Natal da Silva¹
Rosilane Damazio Cachoeira¹

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O projeto Jogos Lúdicos para a Aprendizagem, tem a finalidade de mostrar que a aprendizagem precisa acontecer de maneira prazerosa, neste caso por meio do uso de jogos. No ano de 2013, a proposta interdisciplinar envolveu as disciplinas de Teorias da Aprendizagem, constante na matriz curricular do curso de Pedagogia e Arte Educação, implantada no Unibave com o objetivo de inserir a arte nos conteúdos dos cursos de graduação. Em 2014 houve a inserção da disciplina de Oficinas de Psicologia, como forma de perceber o ensino de forma não linear, onde os saberes permeiam todas as áreas de conhecimento. No ano de 2015, além de proporcionar possibilidades de aprendizagem às acadêmicas do Curso de Pedagogia, a proposta se caracterizou como transdisciplinar, pois possibilitou que professores de outros municípios tivessem acesso às informações, ampliando a visão acerca das relações históricas culturais e sua contribuição para as metodologias de ensino, por meio do Projeto das Escolas Criativas. Ao longo desse tempo, muitos jogos foram construídos, muitas mudanças aconteceram, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Arte. Jogos. Aprendizagem

Introdução

A arte sempre esteve presente em todas as formações culturais, desde o início da história da humanidade. Ao desenhar um bisão numa caverna, na Pré-história, o homem teve que aprender seu ofício. Depois, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

O ensino da arte é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno. Por isso, o docente precisa estar sintonizado com a

transformação, com aqueles estímulos que brotam inesperadamente no decurso do trabalho.

A arte é ferramenta integradora das diversas ciências num mesmo campo de estudo, desta forma no ano foi desenvolvido o projeto Jogos Lúdicos na aprendizagem que tem como finalidade despertar nos acadêmicos da terceira fase do Curso de Pedagogia do UNIBAVE a sensibilidade para a percepção da aprendizagem por meio da arte, promovendo a formação do aluno para enfrentar os problemas globais, estabelecendo relações lúdicas com conhecimento tradicional, renovando o saber dos profissionais, estimulando pesquisa e partilha entre as ciências envolvidas. Com isso, professores e alunos estabelecem um nível de igualdade sob o qual todos são autores e coautores da própria aprendizagem, possibilitando a superação do saber disciplinar.

Os objetivos desta atividade foram o de estimular através da criação de jogos, a imaginação, a criatividade e o fazer artístico para a compreensão das diversas áreas do saber; adquirir a consciência de preservação ambiental através do uso de materiais de sucata para a confecção de jogos; entender que é possível tornar o aprender um momento repleto de significado.

Para Martins (1998), arte é uma forma de criação de linguagens, nela o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e compreender os elementos simbólicos do mundo em que vive. Para Hernández (1998), a escola deve ser geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos, o que constitui um desafio para repensar a escola em muitos questionamentos, tais como a importância de elementos indispensáveis ao ensino: a globalização, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e no que estes conceitos contribuem para aprender a interpretar a realidade.

No ambiente da escola, especialmente da sala de aula, o jogo pode contribuir para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. Por meio do jogo e da brincadeira a criança consegue viver no mundo dos adultos.

A palavra jogo provém etimologicamente do vocábulo latino *iocus*, que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passa tempo.[...] A brincadeira envolve toda a vida da criança, é um meio de aprendizagem espontâneo e exercita hábitos intelectuais, físicos, sociais e/ ou morais. (MURCIA, 2008, p. 16)

O jogo tem a dupla função de divertir e ensinar, de entreter e aprender, de tornar próximo o que está distante, de teorizar a prática.

O termo “brinquedo”, empregado por Vygotsky num sentido amplo, se refere principalmente à atividade, ao ato de brincar. É necessário ressaltar também que embora ele analise o desenvolvimento do brinquedo e mencione outras modalidades (como, por exemplo, os jogos esportivos), dedica-se mais especialmente ao jogo de papéis ou a brincadeira de “faz-de-conta” (como, por exemplo, brincar de polícia e ladrão, de médico, de vendinha etc.). (REGO, 2008, p. 80)

Assim, a criança se projeta no mundo dos adultos, ensaiando atividades, comportamentos e hábitos nos quais ainda não está preparada para tal, mas que na brincadeira permite com que sejam criados processos de desenvolvimento, internalizando o real e promovendo o desenvolvimento cognitivo.

O projeto desenvolvido permeia o fazer pedagógico trazendo possibilidades para que o professor trabalhe os conteúdos propostos de maneira prazerosa e envolvente, partindo da premissa que ao utilizar-se um jogo não se está perdendo tempo. Com os jogos os alunos aprendem a aprender, a pensar, a investigar, a criar possibilidades e estratégias. O jogo não é só entretenimento, pois envolve responsabilidade, respeito e aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

Para o aprofundamento teórico do projeto foram estudados os seguintes autores, Hernandez (1998), Murcia (2005), Martins (1998); Rego (2008).

A proposta do projeto é promover uma reflexão crítica, teórica e prática a cerca dos temas, arte educação, aprendizagem e jogos, aplicando a arte como elemento presente nas mais diversas áreas do conhecimento para promover a consciência interdisciplinar/transdisciplinar para a aprendizagem significativa. Assim, tem-se:

Os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. É uma outra forma de planejar o ensinar/aprender arte. (MARTINS 1998, p. 158)

O projeto foi pensado a partir da proposta implantada pelo Unibave, Ação Interdisciplinar e Intercursos, no ano de 2013. Com esta proposta pretendeu-se inserir a arte no fazer pedagógico do ensino superior, fazendo com que os conteúdos fossem trabalhados de forma diferenciada tendo por base a arte. Neste caso específico, a disciplina a ser trabalhada foi a de Teorias da Aprendizagem, do curso de Pedagogia. A professora titular da disciplina, bem como a professora de Artes, após diversas análises decidiram pelo tema Construção de Jogos pedagógicos. A partir do tema

construiu-se uma proposta de trabalho para ser apresentada a turma onde cada dupla levantou possibilidades sobre o que poderia ser pesquisado, definindo qual o tipo de jogo ou atividade; a disciplina de vinculação, os conteúdos abordados e a faixa etária atendida. Foram utilizados materiais reciclados, porém foi necessária a utilização de outros materiais que garantissem resistência e durabilidade dos mesmos, uma vez que fez parte do projeto a doação dos jogos para uma escola interessada. Foi um momento riquíssimo de troca de experiências no grupo, e porque não dizer, de ajuda mútua.

No ano de 2014, o projeto foi executado, porém com algumas modificações. Em virtude da primeira experiência ter sido positiva, entendeu-se que as áreas de conhecimento, bem como as disciplinas do Curso de Pedagogia envolvidas no projeto deveriam ser ampliadas. Desta forma a disciplina de Oficinas de Psicologia foi inserida, fortalecendo a proposta e mostrando aos acadêmicos que os conteúdos precisam dialogar, fazendo conexões. A professora titular da disciplina de Oficinas de Psicologia deu início ao desenvolvimento do projeto, onde os acadêmicos visitaram uma escola e observaram uma criança com dificuldade de aprendizagem. Após entenderem melhor a respeito da dificuldade encontrada, os acadêmicos expuseram as observações ao grupo e a partir daí começaram a pensar em um jogo pedagógico que pudesse contribuir na dificuldade em questão.

Murcia (1998, p. 9) afirma que o jogo está intimamente ligado à espécie humana. A atividade lúdica é tão antiga quanto a humanidade. O ser humano sempre jogou, em todas as circunstâncias e em todas as culturas. E por meio do jogo o ser humano se desenvolve e gera cultura. O mesmo autor deixa claro que o jogo deve ser utilizado como meio formativo na infância e adolescência. A atividade lúdica é um elemento metodológico ideal para dotar as crianças de uma formação integral.

Partindo deste pressuposto, a escola precisa aproveitar-se de todos estes instrumentos que privilegiam o lúdico, a brincadeira, para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem.

No ano de 2015, a proposta foi além. Os acadêmicos identificaram no ambiente escolar uma dificuldade de aprendizagem, relacionaram com as teorias de aprendizagem estudadas, construíram os jogos direcionados para as dificuldades. Na sequência as professoras participaram de um momento de formação para os docentes ligados a secretaria de educação do município de Grão Pará. Na oportunidade os

jogos pedagógicos foram expostos com os seus respectivos objetivos, deixando claro ao corpo docente que é possível proporcionar uma aprendizagem diferente, prazerosa e significativa. Cada professor necessita planejar suas atividades aproveitando todas as possibilidades.

Resultados e Discussão

O projeto “Jogos Lúdicos para aprendizagem” iniciou-se de maneira tímida no ano de 2013, sua finalidade foi a construção jogos pedagógicos, nas diversas áreas do saber. Foi desenvolvido com a terceira fase do curso de Pedagogia do UNIBAVE. As acadêmicas após terem estudado sobre as teorias da aprendizagem, em especial a sociointeracionista, de Vygotsky, constataram que a aprendizagem acontece de maneira eficiente por meio de jogos. Em 2014, com a inserção da disciplina de Oficinas de Psicologia, as acadêmicas visitaram uma escola e observaram uma criança com dificuldade de aprendizagem. A partir dessa pesquisa e com os estudos das teorias, as acadêmicas organizaram um jogo que pudesse contribuir na melhoria da dificuldade encontrada. A maioria dos materiais utilizados na confecção dos jogos que seriam descartados nas lixeiras (caixas, jornal, revistas, embalagens de produtos, dentre outros) tiveram um destino diferente. Em 2015, este projeto foi desenvolvido novamente com os acadêmicos da terceira fase de Pedagogia do Unibave, seguindo as mesmas etapas dos anos anteriores. Por entender que a proposta poderia contribuir com a atuação dos professores em sala de aula, a experiência fez parte do programa de formação docente organizado pela secretaria de educação do município de Grão-Pará em parceria com o Unibave, por meio do projeto das Escolas Criativas, obtendo-se resultados positivos.

Considerações Finais

Construir uma prática pedagógica pautada na criatividade e inovação precisa ser o desafio de todo professor. A utilização de jogos com intencionalidade, com clareza de objetivos pode contribuir muito com isso. Não é o jogo como mero instrumento de passar o tempo, mas sim como motivador de aprendizagem.

A realização deste projeto tornou-se uma oportunidade para os acadêmicos exercitarem a docência, repensarem as práticas atuais e propor mudanças. Constatou-se a relevância da proposta para a comunidade acadêmica bem como para a comunidade externa, uma vez que gera mudança de paradigma, de atitude com relação ao conhecimento.

Neste projeto, a arte educação foi fundamental, pois desenvolve nos indivíduos uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente e a qualidade da vida cotidiana, despertando não só aptidões artísticas, mas, sobretudo, um desenvolvimento global da personalidade por meio de meios diversificados e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras adaptadas aos objetivos de cada curso do Unibave.

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 prática pedagógica dentro destas perspectivas não é algo fácil, mas também não é impossível. A consciência da arte na sala de aula pode facilitar muito a aprendizagem de diversos conteúdos.

Lembramos dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. É assim que precisamos pensar a educação, numa perspectiva transdisciplinar. De nada adiante termos tanto conhecimento, se esse não servir para gerar as transformações necessárias nesse mundo em que vivemos.

Referências

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Artmed. 1998.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através dos jogos**: trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte, poetizar fruir e conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.

Dados do autor:

Nome: Juliana Natal da Silva

E-mail: nupci@unibave.net

SEMANA DA CULTURA INDÍGENA: MUSEU, ESCOLA, UNIVERSIDADE E A DIVERSIDADE CULTURAL

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas.
Ação educativa, patrimônio e museologia.

**Valdirene Böger Dorigon¹; Karolinne Paula Tonietto¹; Idemar Ghizzo¹; Laís
Evaldt Cardoso¹; Vandreça Vigarani Dorregão²; Rosani Hobold Duarte²**

1. Museu ao Ar Livre Princesa Isabel;

2. Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE.

Resumo

Este artigo objetiva apresentar ações educativas a respeito da cultura indígena, realizadas pelo Museu ao Ar Livre Princesa Isabel e Unibave, em Orleans/SC, no período de abril/maio de 2015. O desenvolvimento dessas ações contou com a participação da comunidade acadêmica e escolar. A iniciativa possibilitou aos participantes momentos de aprendizagem e reflexão acerca do processo histórico de constituição desta cultura, além de fortalecer as instituições museológicas e educacionais. Além disso, os trabalhos desenvolvidos contribuíram para o atendimento do que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-chave: Cultura indígena. Educação patrimonial. Museu.

Introdução

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel é uma instituição que expõe acervos relacionados à colonização europeia na região de Orleans, SC. Região esta previamente ocupada por povos indígenas da etnia Xokleng, que entraram em conflito com os imigrantes no final do séc. XIX e início do séc. XX.

Por ser o museu um espaço de educação não formal que tem entre seus princípios fundamentais a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental, o respeito e a valorização à diversidade cultural (BRASIL, 2009), o Museu, desenvolve há sete anos ações educativas sobre a cultura indígena, voltadas para o público escolar, a partir de seu acervo arqueológico e etnográfico, tendo como base a Educação Patrimonial que:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura [...] (HORTA, 1999)

No mês de abril, em alusão ao dia do índio, o Museu convida as escolas do município de Orleans para participarem de ações educativas e culturais que exponham diferentes aspectos históricos e culturais dos povos indígenas, relacionando a história da região e o contexto atual destes povos. Objetivando apresentar as diferenças entre as diversas etnias indígenas existentes no Brasil, as atividades contemplam aspectos diversos das culturas destes povos pretéritos e presentes.

Nos últimos anos em parceria com o Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, as ações, a princípio desenvolvidas para o Ensino Fundamental, se estenderam ao público universitário.

A comunidade escolar e acadêmica tem necessidade de desenvolver atividades relacionadas a esse tema e por isso demonstra interesse em participar destas ações educativas e culturais promovidas pelo Museu. As dificuldades encontradas pelos docentes para trabalhar em sala com o tema, devido à falta de conhecimentos específicos estimula a aproximação entre escola e museu.

O Museu oferece a este público os recursos de seu acervo, pesquisas e ações educativas. A aproximação com o acervo estimula a aprendizagem e as reflexões sobre o tema, favorecendo o cumprimento da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do Conselho Nacional de Educação, prevê no art. 3º, §1º:

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004).

Percebe-se assim a importância do desenvolvimento de projetos educativos e culturais pelos museus com a participação das comunidades acadêmicas e escolares

enriquecendo assim o processo de aprendizagem dos estudantes e fortalecendo as instituições museológicas e educacionais.

Procedimentos Metodológicos

O Museu tem inserido em seu calendário anual de atividades as ações educativas e culturais com temática indígena, além do museu, neste ano ocorreram também nos *campi* do Unibave em Orleans e Cocal do Sul no período de 20 de abril a 15 de maio de 2015. O público participante foi composto por estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior e Educação Especial.

Em 2015, optou-se por diversificar as atividades oferecidas, realizando um evento interinstitucional intitulado Semana da Cultura Indígena, para tanto, a Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE), instituição mantenedora, realizou um termo de parceria com o Grupo de Pesquisa em Educação Patrimonial e Arqueologia (GRUPEP) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), para elaboração conjunta de projetos que tenham o referencial da Educação Patrimonial.

O termo de parceria possibilitou a vinda de um grupo de monitores que realizaram três diferentes oficinas, uma palestra com o indígena Thini-á da etnia Fulni-ô de Pernambuco e a exposição itinerante “Onça: mito, simbologia e sentido”. Além disso, o Museu realizou outras oficinas e mostra de acervo indígena, o Unibave desenvolveu projetos integradores nos cursos de graduação e a Biblioteca Universitária selecionou obras a respeito do tema, como sugestão de leitura.

As oficinas desenvolvidas pelo Grupep foram destinadas ao Ensino Fundamental e Infantil, sendo que também participaram estudantes da Educação Especial. A oficina Arte Rupestre abordou: o que é arte rupestre, seus significados e interpretações, a presença da arte rupestre em Santa Catarina, como eram feitas as pinturas e gravuras. Após as explicações os alunos puderam desenhar e pintar usando as técnicas aprendidas e utilizando pigmentos naturais. A oficina Ceramista de Santa Catarina apresentava o que era arqueologia, quem eram os grupos indígenas de Santa Catarina, a cerâmica encontrada em escavações e ensinava os estudantes a produzir um pequeno pote de argila utilizando a técnica do acordelado e decorando-o com base em modelos indígenas.

Outra atividade oferecida foi o Espaço Infantil, destinado a Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental com um teatro de fantoches: “O mito da onça

pintada”, após a apresentação as crianças ganhavam desenhos para colorir e uma máscara de onça, onde as crianças se transformavam em “*Crionças*”, fazendo uma analogia com a história.

Para a atividade proposta pelo Museu ao público do Ensino Fundamental constrói-se um modelo de casa subterrânea indígena, tendo como referências bibliográficas as pesquisas históricas e arqueológicas de Lavina (1994) e Schmitz (2010). Além de realizar a demonstração desse modelo de habitação, também foram apresentadas diferentes habitações indígenas encontradas no Brasil. Após a explanação os estudantes realizaram a atividade prática de montar uma maquete de casa subterrânea.

Já para o público universitário foram feitas demonstrações de técnicas indígenas de produção de cerâmica e pintura com utilização de pigmentos naturais. Continuando com a programação os acadêmicos dos cursos de Museologia, Pedagogia, Psicologia, Administração, Agronomia, Ciências Contábeis e Direito tiveram uma palestra ministrada pelo Índio Thini-á Fulni-ô, intitulada “Um jeito índio de Vir-Ver a Vida”.

Durante a Semana da Cultura Indígena o *campus* do Unibave em Orleans recebeu a exposição itinerante, “Onça: mito, simbologia e sentido”, produzidos em parceria entre Museu, UNISUL e UNIBAVE, constituída de painéis fotográficos contendo imagens e trechos de lendas indígenas sobre onças e uma mostra de objetos da cultura Indígena, pertencentes ao acervo do Museu. Posteriormente as Ações desenvolvidas em Orleans foram estendidas ao *campus* Cocal do Sul.

Resultados e Discussão

Na Semana da Cultura Indígena foram atendidos 1100 estudantes e professores de 14 escolas do município de Orleans nas oficinas temáticas oferecidas pelo Museu em parceria com o GRUPEP, 150 acadêmicos participaram da palestra, e a comunidade acadêmica teve oportunidade de prestigiar as exposições e conhecer técnicas de produção indígena demonstradas por profissionais do Museu.

A parceria com o GRUPEP, iniciada com este projeto terá continuidade em um termo de convênio interinstitucional tendo por objetivo o desenvolvimento de projetos de pesquisa e atividades correlatas relacionadas ao estudo, análise, curadoria,

conservação, restauro e extroversão de evidências arqueológicas de natureza diversificada.

A realização de todas essas atividades impactou significativamente no meio acadêmico estimulando projetos integradores e interinstitucionais voltados à temática indígenas.

A participação de professores e estudantes do Ensino Fundamental e Educação Infantil em ações educativas promovidas pelo museu no decorrer dos anos fortalece o vínculo escola-museu e proporciona o desenvolvimento de atividades continuadas. Os alunos que frequentam essas atividades em anos consecutivos conseguem relacionar os temas trabalhados em diferentes anos e percebe-se assim a apropriação do conhecimento adquirido por meio das ações anteriores. A continuidade das ações estimula os professores a desenvolverem atividades em sala de aula a partir das sugestões apresentadas pelo Museu.

A Semana da Cultura Indígena provocou reflexões que ultrapassaram as questões histórico-culturais, estendendo o debate para questões atuais sobre direitos indígenas, política e meio ambiente.

Considerações Finais

Um museu deve ser um centro de informação e reflexão, onde o homem se reencontra com a história e a memória por meio da exposição dos seus acervos. O museu não é só lugar de acúmulo de objetos, para que o museu adquira um importante papel na interpretação da cultura, na educação dos cidadãos e do respeito à diversidade cultural, se faz necessário à existência de projetos culturais. Projetos esses que valorizem seu acervo e o patrimônio, material e imaterial, da comunidade no qual está inserido, valorizando a diversidade cultural.

Diante do exposto, o Museu proporcionou a esse público momentos de aprendizagem e reflexão, promovendo uma educação cidadã de respeito a diversidade étnico-racial. Além de contribuir para que museu, escolas e comunidade sejam instituições integradas, atuando numa grande rede de interação.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. **Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em 05 abr. 2015.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.

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. 2015.

SCHMITZ, Pedro Ignácio; ARNT, Fúlvio Vinícius; BEBER, Marcus Vinícius; ROSA, André Osorio; FARIAS, D. E. de . **Casas subterrâneas no planalto de Santa Catarina**. Pesquisas. Antropologia, v. 68, p. 7-78, 2010.

Dados para contato:

Autor: Valdirene Böger Dorigon

E-mail: valdirenebd@hotmail.com

SUSTENTABILIDADE: AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas.
Ação educativa, patrimônio e museologia.

**Valdirene Böger Dorigon¹; Karolinne Paula Tonietto¹; Janaina Veronezi
Alberton²; Andressa Gazola²; Miryan Cruz Debiasi²; Rosani Hobold Duarte²**

1. Museu ao Ar Livre Princesa Isabel;

2. Centro Universitário Barriga Verde – Unibave

Resumo

Este artigo apresenta a ação educativa “No Quintal da Casa do Colono”, desenvolvida em parceria entre Museu ao Ar Livre Princesa Isabel e o Centro Universitário Barriga Verde (Unibave), por meio dos cursos de Pedagogia, Agronomia e Farmácia. A atividade teve como objetivo trabalhar o conceito de sustentabilidade por meio da explanação e experimentação de ações sustentáveis realizadas no período colonial. Além disso, foi realizada a distribuição de material pedagógico para alunos do Ensino Fundamental I, do município de Orleans/SC. Essa ação fez parte da programação da 13ª Primavera de Museus, que teve como tema “Museus para uma Sociedade Sustentável”.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Plantas medicinais. Compostagem. Museu.

Introdução

A Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE), criada em 1974, com sede no município de Orleans, tem seus valores voltados ao desenvolvimento regional por meio de atividades de promoção social, cultural e educacional. Na área cultural, a FEBAVE mantém o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel, instituição que preserva e comunica os testemunhos materiais, as histórias, as memórias e 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. A expressão “ao Ar Livre” corresponde à forma de exposição do acervo, num ambiente natural e ecológico. São construções que apresentam o modo de vida de uma comunidade, no período colonial. “Os museus ao ar livre têm, por sua vez, o

caráter de uma apresentação sistemática (são coleções de edifícios colocados dentro de um recinto) e de uma apresentação ecológica” (BRUNO, 2010, p. 34).

Na área educacional, a FEBAVE atua desde a educação infantil ao ensino superior, por meio de suas mantidas, entre elas o Centro Universitário Barriga Verde – Unibave (UNIBAVE, 2014). O Unibave oferece dezesseis cursos de graduação, incluindo os Cursos de Agronomia, Farmácia e Pedagogia. Estes cursos participaram juntamente com o Museu, nas atividades que envolveram a programação da Semana Nacional de Museus do ano de 2015.

A Semana Nacional de Museus é um evento anual promovido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), cujas atividades se desenvolvem sob um tema pré-determinado. Neste ano, entre os dias 18 a 24 de maio, foi promovida a 13ª edição desse evento com o tema “Museus para uma Sociedade Sustentável”. Esse tema enfatiza o importante papel dos museus no processo de fomento à sustentabilidade, seja por meio de suas boas práticas de atuação, ou pela conscientização do público sobre a necessidade de uma sociedade mais cooperativa e solidária (IBRAM, 2015). O Museu apresentou na 13ª edição da Semana de Museus diversas atividades, que culminaram em uma ação educativa a partir de seu acervo.

Representando o período colonial, o acervo do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel mantém uma prática muito comum da época: a presença de hortas nos quintais das casas. Considera-se essa prática sustentável, pois a mesma está intimamente ligada ao conceito de desenvolvimento sustentável, permitindo que as necessidades das gerações presentes sejam supridas sem inibir ou diminuir os recursos para as gerações futuras (SILVA, 2012). Nesse contexto, também entra a compostagem caseira, atividade que permite o aproveitamento dos alimentos que não estão mais aptos para o consumo e sua transformação em adubo. Esse pode ser utilizado em hortas caseiras, locais onde os colonos plantavam hortaliças, vegetais e ervas aromáticas para consumo como alimento, além de ervas medicinais utilizadas como importante arsenal terapêutico para o tratamento das doenças na época (BRASIL, 2012).

Ações educativas desenvolvidas em parceria universidade-escola podem contribuir para o aprendizado com vistas à construção na criança de seus processos mentais de desenvolvimento, fato este que não ocorreria em outros processos a não ser o de aprendizado (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). Dito isso, a formação escolar dos

estudantes requer a apropriação do patrimônio material e espiritual produzido historicamente pela humanidade, o qual é parte fundante deste processo (TONET, 2014).

Desta forma, a ação educativa realizada no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel teve como objetivo, trabalhar o conceito de sustentabilidade por meio da explanação e experimentação de ações sustentáveis realizadas no período colonial. Além disso, foi realizada a distribuição de material pedagógico com orientações e atividades educativas sobre a temática, para alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), da rede de ensino do município de Orleans/SC.

Procedimentos Metodológicos

Participaram na ação educativa 60 alunos e 03 professores do Ensino Fundamental I da Escola de Educação Básica Otto Pfützenreuter, da rede municipal de Orleans.

Os alunos e professores foram recepcionados no museu e conduzidos à Casa do Colono. Após a visita mediada, discutiu-se o modo de vida do período colonial, abordando questões como mobiliário, energia elétrica e água encanada. Além disso, abordou-se o conceito de sustentabilidade por meio da conscientização sobre consumo de bens, aproveitamento de resíduos sólidos e produção de espécies vegetais alimentícias e medicinais.

Na sequência, o grupo foi conhecer o quintal da Casa do Colono, onde observaram o quintal, auxiliaram na realização da compostagem e plantio de mudas e sementes de verduras, ervas aromáticas e plantas medicinais.

Dando continuidade às atividades, os alunos e professores, foram guiados até o Salão da Capela (outra unidade do Museu) onde experimentaram chás com propriedades medicinais e aprenderam a utilizar espécies medicinais maceradas. Finalizando, os professores receberam um material de apoio pedagógico e informativo sobre os temas abordados para serem trabalhados em sala de aula facilitando a fixação do conteúdo.

Resultados e Discussão

A ação educativa foi resultado da programação da 13ª Semana Nacional de Museus, na qual o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel contou com a parceria dos Cursos de Agronomia, Farmácia e Pedagogia do Unibave.

Na execução da compostagem e plantio de mudas e sementes, alguns alunos relataram já ter observado seus pais ou avós executarem o processo, porém, eles não tinham esclarecimento sobre a utilização e a forma correta de realizá-los. Foi mostrado aos alunos que a compostagem é um processo simples, que pode ser desenvolvida em um pequeno espaço de terra a partir de aberturas no solo ou até mesmo em vasos. Para isso, fez-se uma camada inicial com folhas secas intercaladas com camadas de solo e restos de alimentos, sendo que a última camada foi de solo. Foi explicado aos estudantes que a compostagem deve ser irrigada e o solo revolvido uma vez por semana e em seis meses o composto estará pronto para uso como adubo.

Os alunos puderam verificar também que para utilizar a compostagem no plantio das mudas e sementeira das sementes basta misturar o solo ao composto pronto. No plantio de mudas devem-se fazer pequenos orifícios, deixando um espaço médio entre as mudas de 15 cm. Se for semeado, a semente deve ser jogada a lanço sobre o solo e coberta por uma fina camada do mesmo. Depois da germinação das sementes, quando a planta atingir cerca de 05 cm de altura, deve-se realizar o desbaste e transplante, para diminuir o adensamento entre elas e permitir seu melhor desenvolvimento.

Com esse processo, os alunos ficaram entusiasmados ao perceber que algo aparentemente sem utilidade pode se transformar em adubo, criando um sistema sustentável, economicamente viável e ecologicamente correto, impedindo a poluição do meio ambiente.

Esse mesmo entusiasmo foi verificado quando os alunos aprenderam que algumas plantas muito comuns nos quintais de suas casas poderiam ser utilizadas no tratamento de algumas patologias. Neste sentido, o grupo coletou e utilizou folhas maceradas de hortelã no local de picaduras de mosquitos e observou que realmente sintomas, como prurido e edema no local cessaram em pouco tempo. Além disso, os chás das folhas de hortelã e capim cidreira foram provados por todos enquanto escutaram a explicação sobre as propriedades das mesmas. A hortelã tem propriedades espasmolíticas, antivomitivas, carminativas, estomáquicas e anti-

helmínticas quando ingerida e antibacteriana, antifúngica e antiprurido no uso tópico (LORENZI; MATOS, 2008). O capim cidreira é calmante, espasmolítico, antimicrobiano e analgésico (LORENZI; MATOS, 2008). Foi extremamente interessante perceber que os alunos, apesar de não terem o costume de ingerir chás, os acharam muito saborosos e incentivariam seus parentes a fazê-los e utilizá-los.

Para que a ação educativa promovida especialmente pelos cursos de Farmácia e Agronomia do Unibave pudesse se estender às famílias e demais atividades da escola, foi elaborado um encarte de atividades pedagógicas. Deste modo, o conhecimento técnico científico produzido pelos cursos de Farmácia e Agronomia foram organizados com a parceria do curso de Pedagogia com vistas à apropriação da temática trabalhada. Esse encarte apresentava o banner principal elaborado pelo IBRAM acompanhado do tema da semana, informações sobre compostagem e explicações de como fazê-la. Também apresentava outras informações como: resíduos que devem ser reciclados, destacando a classificação correta de acordo com as cores das lixeiras; atividades lúdicas e roteiro para realização de entrevistas com pessoas idosas, a fim de buscar informações sobre o tratamento de doenças com plantas medicinais.

Os alunos participaram das atividades propostas e aprenderam a importância do conceito de sustentabilidade, seja ela na forma de reaproveitamento de alimentos como adubo ou no plantio de espécies para consumo como alimento ou tratamento de patologias. Essas ações trabalham o conceito de sustentabilidade visando a conscientização dos alunos para o consumo responsável e postura ecologicamente correta.

Considerações Finais

Oportunizar às escolas o acesso aos conhecimentos científicos produzidos nas instituições de ensino superior é um caminho importante para ampliar as possibilidades de formação para a sustentabilidade a partir da educação básica. Com essa ação educativa, o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel e o Unibave, por meio dos cursos de Graduação em Pedagogia, Farmácia e Agronomia, estreitou as relações entre o conhecimento produzido pelos cursos com a formação básica. Trabalhar em conjunto com os docentes da educação básica, possibilita não apenas que os

conhecimentos científicos possam ser aprendidos pelas crianças, mas também que estas sejam multiplicadoras desses conhecimentos.

Dito isto, inserir na cadeia educativa dos alunos, desde as primeiras fases de aprendizado, conceitos sobre sustentabilidade e reaproveitamento gera consciência ecológica, e determina a conduta do futuro do meio ambiente, promovendo um uso consciente dos recursos naturais, sem impedir o desenvolvimento humano.

Referências

BRASIL. **Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo**. Secretaria dos Colaboradores. Comissão Assessora de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. **Plantas medicinais e fitoterápicos**. São Paulo: Conselho Regional de Farmácia do Estado de São Paulo, 2012.

Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM. **Guia de programação da 13ª semana de museus**. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Guia-13-SNM.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davidov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LORENZI, Harri; MATOS, Francisco José de Abreu. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas**. 2.ed. Nova Odessa: Instituto Plantarum, 2008.

Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus (1958). Extrato do Documento final do evento: quarta parte – conclusões do seminário. **O ICOM/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados**. Organização Maria Cristina Oliveira Bruno. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

SILVA, Devanildo Brás da. Sustentabilidade no Agronegócio: dimensões econômica, social e ambiental. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN - Dourados - MS**, vol. 01, n. 03, p. 23-34, jul-dez 2012.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

Dados para contato:

Autor: Valdirene Böger Dorigon

E-mail: valdirenebd@hotmail.com

**CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA:
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL DIONÍZIO MILIOLI, CRICIÚMA (SC)**

Estudos e experiências em práticas educativas, criativas e inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Livia da Silva Feltrin¹

1. Professora de Geografia da rede municipal de Criciúma (SC)

Resumo

Representações como os gráficos, tabelas e outras maneiras de comunicação visual, são ferramentas amplamente utilizadas em informações quantitativas. A escola, nas diversas disciplinas, pode contribuir na interpretação dessas representações visuais presentes no cotidiano social que, entre outros objetivos, busca formar cidadãos capazes de interpretar e interagir criticamente no meio em que estão inseridos. Na tentativa de auxiliar os alunos na compreensão e interpretação de gráficos, foi proposto, na disciplina de Geografia da Escola de Ensino Fundamental Dionízio Milioli, a turmas de 7º ano, a coleta de dados, construção e interpretação de gráficos de colunas. O conhecimento conceitual a respeito de gráficos foi aprofundado por meio da prática e auxiliaram na leitura de fenômenos cotidianos escolares.

Palavras chave: Gráfico. Geografia. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Grande número de informações, na atualidade, é apresentado nas linguagens falada e escrita, que são as mais comuns, mas também na linguagem cartográfica e gráfica. Nessa perspectiva, a Geografia se destaca como ciência importante para ajudar a interpretar essas linguagens, principalmente para alunos do ensino fundamental, pois propicia a compreensão do espaço geográfico. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, um dos objetivos do ensino fundamental é garantir que o aluno seja capaz de utilizar várias linguagens, desde a verbal até a musical, plástica, matemática, gráfica e corporal como forma de informar suas ideias e usufruir de produções culturais (BRASIL 1998).

Apesar da importância das variadas formas de linguagem no estudo geográfico, em especial a linguagem gráfica, é pouco explorada na Geografia escolar por ser considerada de difícil compreensão para os estudantes.

Os gráficos são importantes ferramentas utilizadas na representação de dados em ciências sociais e naturais, na comunicação em livros, textos e outras mídias impressas. Isso ocorre porque, de acordo com Levin (1987, apud BAYER, et. al, 2005), algumas pessoas se desligam ao perceberem informações estatísticas em forma de tabelas, mas prestam maior atenção às mesmas informações apresentadas em gráficos. Esse comportamento explica a massiva utilização da ferramenta por parte dos pesquisadores e da mídia escrita e impressa para substituir as tabelas. Os gráficos apresentam linguagem universal, segundo Peça (2008) e objetivam produzir no público ou aluno uma impressão mais rápida do assunto estudado. Por esse motivo é evidente dentre os meios de comunicação escrita e também falada.

A utilização dos gráficos no processo de ensino-aprendizagem

Historicamente, de acordo com Monteiro (1999), os gráficos se constituíram como um instrumento cultural, já que foram utilizados para finalidades diferentes no decorrer da história. Dessa forma, enquanto instrumento cultural, o gráfico torna-se um conteúdo escolar, tendo em vista que a escola é responsável pelo ensino de conhecimentos desenvolvidos pela sociedade ao longo da história.

Monteiro (1999), em seu trabalho intitulado “Interpretação de gráficos: atividade social e conteúdo de ensino” faz uma reflexão sobre a necessidade da abordagem dos gráficos no processo de ensino e aprendizagem e discute sobre a concepção teórica do gráfico como mediador das ações sócio-cognitivas humanas. O autor apresenta estudos como o de Janvier (1978) que pesquisou alunos de escolas britânicas; o de diSessa, Hammer, Sherin & Kolpakowski (1991), que investigaram a competência de crianças engajadas na invenção de gráficos; o de Tierney, Weinberg & Nemirovsky (1992), que pesquisaram como crianças da 4ª série de uma escola pública dos Estados Unidos produziam e interpretavam gráficos; e o seu próprio estudo em 1998, quando investigou como adultos interpretavam gráficos veiculados pela mídia impressa. Os resultados das pesquisas revelaram o baixo nível de entendimento dos alunos sobre essa forma de representação. Em uma das pesquisas foi verificado a dificuldade em verificar as variações e diferenças ocorridas em certo

intervalo de tempo, isto é, apesar de reconhecer o maior e menor valor apresentado, não foram capazes de identificar as variações e interpretá-las.

Partindo das pesquisas e informações descritas, a utilização dos gráficos na escola, como recurso didático, pode ser capaz de auxiliar o estudante na compreensão das informações reunidas nesse tipo de representação. Campos et al. (2001 apud PEÇA 2008), afirma que nesse processo é preferível que sejam os próprios estudantes a gerar seus dados. Isso possibilita experiências no recolhimento de informações e o aluno vivenciará o processo de tratamento dos dados coletados que resultará na representação pela linguagem gráfica.

Gráficos no ensino da Geografia

O estudo geográfico faz uso de várias linguagens na leitura e análise de fatos, com especial destaque a Cartografia. Essas linguagens ultrapassam a forma verbal de comunicação, fazendo uso também da linguagem gráfica. A Geografia trabalha com imagens e busca diferentes linguagens cartográficas, como forma de expressar suas interpretações. O estudo da linguagem gráfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade (BRASIL, 1998).

Existem várias formas de interpretar o espaço geográfico. Fonseca e Oliva (2001), baseados em Simielli (2001), argumentam que o cidadão, no seu dia a dia, faz a leitura do espaço geográfico, utilizando as diferentes informações representadas pela Cartografia.

Bonin (1998, apud FONSECA e OLIVA, 2001) salienta que as representações gráficas possibilitam comunicação diversa existente entre dados qualitativos ou quantitativos. Para o autor, os gráficos estão baseados na percepção visual, diferente da linguagem verbal, já que a primeira traz uma visão compreensão imediata do fenômeno representado. Na área da Geografia é importante a percepção, por parte dos estudantes, que os gráficos se compõem de dados e conteúdos coletados para análise do leitor. Essas figuras são representações do espaço vivido pela sociedade, ou seja, representações do espaço geográfico. Portanto, é preciso perceber que a linguagem gráfica envolve símbolos, proporcionalidade, uso de signos e técnicas de projeção, sendo uma forma de atender várias necessidades cotidianas.

Procedimentos Metodológicos

No cotidiano social, a comunicação pode ocorrer de várias formas, que variam desde a fala, os gestos, a escrita ou a figura. Este trabalho traz os gráficos como uma importante ferramenta no processo de aprendizagem da Geografia, no ensino fundamental. Isso porque, essa maneira de comunicação permite a melhor compreensão de informações geográficas.

O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina de Geografia, primeiro semestre de 2015, com 61 alunos distribuídos em três turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental, período matutino, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dionízio Milioli, localizada no bairro Ana Maria, em Criciúma, extremo sul da Santa Catarina. A escolha do público alvo surgiu, durante as aulas de Geografia, da dificuldade, por parte dos alunos, em compreender e interpretar as pirâmides etárias assim como interpretá-las. Essas representações gráficas são utilizadas para representar a distribuição populacional, por idade e sexo, de determinada área. Portanto, a presente pesquisa foi uma intervenção durante o fazer pedagógico, com objetivo de desenvolver nos estudantes a capacidade de leitura e comunicação por meio de gráficos.

Entre diversos tipos de gráficos existentes (barras, linhas, entre outros), foi escolhido o gráfico de colunas, que é um dos gráficos, segundo Martinelli (1998), mais utilizados para representar um conjunto de dados por expressar melhor determinada relação. Esse tipo de gráfico representa os dados por meio de retângulos inseridos verticalmente, utilizados para representar qualquer tipo de variável e quantidade, por este fato, é um recurso extremamente empregado em pesquisas. A altura dos retângulos é proporcional as suas respectivas frequências.

O trabalho desenvolvido com os alunos foi realizado em cinco etapas. Na primeira etapa, houve cinco aulas expositivas e dialogadas com os alunos de todas as turmas de sétimo ano, com objetivo de analisar e compreender a dinâmica populacional brasileira. Na segunda etapa, os alunos em grupo e com o auxílio da professora, analisaram e interpretaram gráficos populacionais. Na terceira etapa, os alunos conheceram o processo de construção de gráficos e sua importância na interpretação de informações coletadas em pesquisas. Após aprender a elaborá-los, colocaram em prática o aprendizado elaborando gráficos de dados disponibilizados pela professora em uma tabela. Na quarta etapa foi conversado com os alunos sobre

a pesquisa que seria realizada, em grupos, nas turmas da escola. Nesse momento, com auxílio da professora, se deu a elaboração de questionários e tabelas para uso dos alunos durante as entrevistas. Na quinta etapa, os dados da pesquisa foram transformados em gráficos, as análises foram apresentadas e os resultados expostos no pátio da escola para que todos os estudantes e professores tivessem acesso.

A pesquisa foi baseada em questionários fechados, aplicados com alunos do período matutino⁶. Para isso, os alunos pesquisadores foram divididos em grupos com quatro ou três integrantes e estes escolheram temas a serem pesquisados. Cada grupo entrevistou em média 25 a 30 alunos. Os temas abordados nos questionários foram de diferentes vertentes, como a avaliação dos alunos à respeito de sua participação nas atividades escolares, à pretensão dos alunos após a conclusão do ensino básico, o grau de violência do bairro onde moram, as habilidades dos alunos, os grupos de alimentos mais consumidos pelos alunos da escola, o principal motivo das notas baixas no ponto de vista dos alunos, entre outros. Isso com intuito de utilizar temas condizentes com a faixa de idade dos alunos e que os mesmos tivessem maior familiaridade, para facilitar a compreensão dos gráficos. Os alunos foram avaliados de maneira formativa, conforme previsto na Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Resultados e Discussão

A maior parte dos alunos pesquisadores que fizeram parte da pesquisa, a todo tempo, demonstraram interesse e participaram ativamente de todas as suas etapas, desde as pesquisas realizadas com as turmas da escola até a tabulação de dados e confecção dos gráficos. A participação ativa demonstrou a importância de trabalhar metodologias diferenciadas em que os estudantes interagem com o conhecimento de forma lúdica e por meio de ferramentas diversificadas.

O trabalho realizado com os estudantes dos sétimos anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dionízio Milioli possibilitou coletar, organizar, comparar e analisar dados para defender ideias, bem como comunicar os dados das pesquisas

⁶ A Escola, no período matutino, é composta de onze turmas. Dessas, três sextos anos, três sétimos anos, três oitavos anos e dois nonos anos.

por meio dos gráficos expostos na escola. Os estudantes também aperfeiçoaram consideravelmente seu entendimento a respeito da interpretação e análise de gráficos. Isso foi percebido por meio das apresentações dos resultados obtidos, pelos estudantes, em sala de aula, pois foram capazes de fazer a relação da linguagem gráfica com os conteúdos geográficos das atividades propostas.

Aspectos também muito relevantes, como o envolvimento e capricho nas atividades, a atenção e a seriedade da maior parte dos estudantes, foram observados no decorrer do trabalho. Quanto à apropriação dos conteúdos ou a aprendizagem da linguagem gráfica, a maioria demonstrou entendimento e assimilação dos temas pesquisados. Portanto, é possível afirmar que com a utilização dos gráficos como recurso didático os estudantes são capazes de entender as informações reunidas nesse tipo de representação. Assim, fica confirmada a importância de se trabalhar gráficos na Geografia para que o aluno entenda seu significado e alcance sua interpretação dentro dos conteúdos geográficos e fora dele. A representação por meio de gráficos ultrapassa os muros da escola, estando presente nos meios de comunicação falada e escrita. Para que um indivíduo seja capaz de interpretar fenômenos do seu cotidiano nesses meios, é necessário que tenha habilidade em interpretar gráficos.

Considerações finais

Os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, na faixa etária entre 11 e 13 anos, apresentam dificuldades no que tange a interpretação de representações por meio de gráficos. Porém, aos poucos, com a utilização constante dos gráficos nas atividades e avaliações, os alunos se familiarizaram e tiveram essa ferramenta como algo comum, o que torna cada vez mais simples a interpretação de dados levantados.

O trabalho realizado na disciplina de Geografia envolveu temas de outras disciplinas, com a Matemática, na primeira etapa, de Artes, de Ciências e de educação Física, na quarta etapa. Não foi firmado nenhuma parceria ou envolvimento entre outros professores durante o processo, apesar de os gráficos abrirem aos educadores muitas possibilidades, por ser uma forma de comunicação, quantificar dados e representar o espaço vivenciado por meio de números.

Referências

- BAYER, A. BITTENCOURT, H. ECHEVESTE, S. ROCHA, J. **Estatística divertida: trabalhando com gráficos na escola.** Canoas, RS, 2005
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- FONSECA, F.P. OLIVA, J.T. A Geografia e suas linguagens. In: **A Geografia na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARTINELLI, Marcelo. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo.** São Paulo: Moderna, 1998. 120 p.
- MONTEIRO, C. E. F. Interpretação de gráficos: atividade social e conteúdo de ensino. In: **XXII Reunião anual da associação nacional de pós-Graduação em educação - ANPED**, 1999, Caxambú - MG. Diversidade e desigualdade: Desafios para a educação na fronteira do século. 1999.
- SIMIELLI, M.E.R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: **A geografia na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em 27 mar. 2015.
- PEÇA, C. M. K. **Análise e interpretação de tabelas e gráficos estatísticos utilizando dados interdisciplinares.** Caderno pedagógico, Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1663-8>. Acesso em 27 mar. 2015.

Dados para contato:

Autor: Livia da Silva Feltrin

E-mail: livia_silvafeltrin@hotmail.com

INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÃO E AÇÕES DO PROGRAMA ACOLHER DO UNIBAVE

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas.
Transdisciplinaridade, Criatividade e Inclusão

**Vandreça Vigarani Dorregão¹; Rosani Hobold Duarte¹; Marlene Zwierewicz¹;
Ana Paula Debiasi Meurer¹; Sônia Lazaretti¹; Ione Anhaia dos Santos¹; Berto
Warmeling¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

As demandas que envolvem o Ensino Superior apontam para a necessidade de personalizar a prática pedagógica, por meio de estratégias que considerem as especificidades apresentadas pelos estudantes e contribuam para a redução dos índices de evasão. Considerando essa necessidade, o Centro Universitário Barriga Verde - Unibave desenvolve, desde 2011, o 'Programa Acolher', criado para estimular a inserção e a permanência dos acadêmicos, por meio de estratégias que colaborem no autoconhecimento, na identificação de demandas e potencialidades individuais e coletivas e promovam o atendimento personalizado. Neste documento, são sistematizadas as bases conceituais e parte das ações que integram o referido programa. Espera-se que essa sistematização colabore para ampliar o debate a respeito de especificidades que caracterizam os estudantes do Ensino Superior e o desenvolvimento de políticas compatíveis com tais peculiaridades.

Palavras-chave: Ensino Superior. Acesso. Permanência.

Introdução

A inclusão de estudantes no contexto escolar tem intrínseca relação com a diversidade humana e compreende especificidades que envolvem “[...] anseios, características, pretensões, capacidades e necessidades, que devem ser respeitadas e contempladas [...]” nos mais variados “[...] processos de convivência social e principalmente na formação da pessoa em instituições educacionais.” (MACEDO et al, 2014, p. 180). Nesse sentido, incluir significa considerar um espectro amplo de condições que envolvem os estudantes, superando a ideia de limitar o conceito somente às questões cognitivas.

Apesar de haver avanços na legislação, o acesso ao Ensino Superior e a permanência nele, condições fulcrais da inclusão, ainda configuram um panorama distante do desejado para aqueles que defendem o direito à educação formal. Essa

situação é demarcada pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a elevação da taxa líquida de matrícula na Educação Superior para 33% da população de 18 a 24 anos até 2024 (GOMES; BRITTO, 2015). Ainda que a meta suscite ânimos, o índice desejado comprova que grande parte da população brasileira seguirá sendo excluída antes de ingressar em um curso de Ensino Superior.

A situação agrava-se quando se soma ao número substancial de estudantes em potencial que não ingressaram no Ensino Superior o número de aproximadamente 22% de estudantes que, de acordo com o Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia (2012), evadiram da referida etapa formativa durante os anos de 2006 e 2009. Diante dessa condição, pensar em inclusão no Ensino Superior implica no desenvolvimento de estratégias que, além de fomentar o ingresso, promovam a inserção e a permanência dos estudantes.

Considerando essas duas condições, o Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, criou o Programa Acolher. Estruturado para 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, o programa é vinculado à diretriz *Acesso e Permanência dos Acadêmicos*, que integra as políticas de ensino do Unibave.

Em sua dinamização, o programa prioriza o atendimento das demandas apresentadas pelos acadêmicos e busca a valorização de suas potencialidades. Para atender essa perspectiva, ele é permeado por ações que facilitam a inserção no contexto da instituição e possibilitam o acompanhamento no decorrer da vida acadêmica, priorizando a concepção pedagógica definida no Projeto Pedagógico Institucional - PPI, cuja base norteia-se pelo paradigma ecossistêmico (MORAES, 1997, 2004), pela teoria da complexidade (MORIN, 2001, 2011, 2014a), pela transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2005, 2014), pela ecoformação (MALLART, 2009; PINEAU, 2014) e pela criatividade (TORRE, 2009, 2013), bem como por avanços observados nos Programas de Orientação e Ação Tutorial (PANTOJA, 2013), desenvolvidos no contexto espanhol.

Parte das ações descritas na sequência aproxima-se de iniciativas implantadas em instituições estrangeiras, especialmente as que estimulam um olhar atento às demandas da realidade profissional. Nessa perspectiva, pretende-se que 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, já que existem possibilidades de desenvolver pesquisas interinstitucionais para avaliar resultados e subsidiar novas intervenções.

Procedimentos Metodológicos

Para atender o objetivo proposto, esta sistematização apresenta ações contempladas no Programa Acolher que se dinamizam por meio de estratégias que colaboram no autoconhecimento, na identificação de demandas e potencialidades individuais e coletivas e promovem o atendimento personalizado. Com esse propósito, o programa pretende fortalecer a resiliência, o sentimento de pertencimento e a capacidade de solucionar problemas e intervir para qualificar a realidade individual e a do entorno.

Por se tratar de um relato das ações implementadas, os procedimentos metodológicos limitam-se à apresentação sequencial das iniciativas e à sua breve descrição. Destaca-se que as ações envolvem o acolhimento, a inserção e o acompanhamento dos estudantes, o que contribui para que as iniciativas sejam extensivas ao período de integralização dos cursos de Ensino Superior.

Resultados e Discussão

Visando qualificar a atenção ao acadêmico, atua-se por meio de equipes multidisciplinares, formadas por profissionais que se integram aos diversos setores da instituição. Articulados por meio do Programa Acolher, os envolvidos trabalham colaborativamente nas ações e nos projetos específicos e permanentes, registrados na Figura 1, sendo parte deles contextualizada na sequência.

Figura 1 – Componentes para inserção e permanência do Programa Acolher.



Fonte: Unibave (2015).

Acolhimento dos ingressantes: consiste em atividades de recepção dos novos acadêmicos, visando estimular o sentimento de pertencimento e o conhecimento dos espaços, setores e serviços disponibilizados pela instituição, bem como de suas finalidades. Os itinerários que compõem a atividade são definidos em reuniões realizadas entre a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, o Departamento de Marketing e as Coordenações de Curso, além de envolver outros setores na criação de atividades compatíveis com a perspectiva do programa e o planejamento da logística durante os dias de atividades, sendo, portanto, uma ação que não se restringe a um componente isolado do Programa Acolher.

Diagnóstico do perfil do ingressante: trata-se de uma iniciativa que favorece o conhecimento das especificidades dos acadêmicos e seu autoconhecimento. Essa ação envolve, além da coordenação geral e outros setores integrados ao Programa Acolher, entre os quais o Núcleo de Práticas Psicológicas e as coordenações, os docentes dos cursos de Ensino Superior.

Para esse diagnóstico, utiliza-se um questionário aplicado a todos os ingressantes, com itens que possibilitam o conhecimento de questões referentes à vida do acadêmico, incluindo o acesso à instituição e sugestões de recebimento de auxílio.

Oficinas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática - PLUG: contempla a oferta de encontros extracurriculares que contribuem para a apropriação de conhecimentos indispensáveis ao aprofundamento dos conteúdos previstos para o decorrer dos cursos. Os encontros envolvem a realização de oficinas e observam a

seguinte sequência didática: diagnóstico das necessidades formativas dos acadêmicos; encontros quinzenais de apoio pedagógico, oportunizando um ensino mais personalizado e compatível com os anseios e as expectativas dos acadêmicos, bem como atividades complementares definidas durante os encontros; avaliação do programa. Atualmente estuda-se a possibilidade de agregar à ação um material de apoio virtual.

Apoio psicológico: ação que compreende atendimentos aos acadêmicos de acordo com os resultados da observação e análise de suas especificidades por parte dos docentes, também por demandas espontâneas dos acadêmicos e/ou docentes encaminhadas às coordenações dos cursos e/ou à Coordenação de Apoio ao Estudante. O excesso de faltas e o isolamento do estudante de seus pares estão entre as condições que podem levar ao encaminhamento para apoio.

Bolsas de estudo, pesquisa, estágio e financiamento: os recursos disponibilizados aos estudantes são oriundos da própria mantenedora do Unibave, a Fundação Educacional Barriga Verde - FEBAVE, devido a sua condição de instituição filantrópica, e pelo Governo Federal, por meio do Programa Universidade para Todos - PROUNI. Anualmente também são firmados convênios com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e com Prefeituras Municipais, as quais repassam recursos para serem distribuídos entre os acadêmicos que requisitam atenção financeira e atendem os critérios de seleção e manutenção determinados pelos órgãos especificados acima. Além dessas opções, o Unibave integra-se ao Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, um programa do Ministério da Educação - MEC destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas.

Acompanhamento de acadêmicos com altas habilidades, especificidades físicas e comportamentais: a ação tem como base uma atenção ao aumento da demanda de acadêmicos que requisitam um acompanhamento mais personalizado. Em parceria com os outros setores da instituição, o Unibave criou o Núcleo de Apoio à Acessibilidade, cuja função é o desenvolvendo de uma política de atendimento especializado para acadêmicos com alta habilidades, especificidades físicas e comportamentais, incluindo entre suas tarefas a identificação dos estudantes que requisitam o apoio, um estudo aprofundado dos casos, a elaboração de estratégias pedagógicas, atitudinais e de comunicação, além do atendimento das condições

arquitetônicas. Nesse sentido, além de colaborar para situar os acadêmicos que necessitam do serviço, são realizados encaminhamentos internos e/ou externos para o atendimento das demandas.

Indicações profissionais: essa ação é estimulada pela articulação entre a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, ela requisita o envolvimento direto da Coordenação de Estágio, por meio do levantamento e da disponibilização de um quadro de vagas de trabalho disponíveis na região. Além disso, estimula a articulação das coordenações dos cursos com as organizações da região para que elas oportunizem aos acadêmicos a inserção e/ou permanência no mundo do trabalho.

Considerações finais

O acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior são preocupações que integram as políticas dos países que percebem na etapa formativa possibilidades de desenvolvimento social, cultural, político, ambiental e econômico. Apesar de algumas nações subestimarem as primeiras quatro esferas para privilegiar o desenvolvimento econômico, há uma tendência de mudar o foco das discussões do campo da evasão para o campo da permanência.

Nesse sentido, o Unibave tem se preocupado em desenvolver uma série de ações amparadas por uma visão sistêmica, criativa e sustentável, considerando, portanto, os pilares fulcrais de sua missão. Às ações apresentadas somam-se as que envolvem as artes e a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação, especialmente no caso do uso da Plataforma Moodle.

Essas ações, ao conectarem-se por meio do Programa Acolher, possibilitam o atendimento de diferentes dimensões que integram o desenvolvimento dos acadêmicos. Na perspectiva de potencializar a formação dos estudantes, valorizando as especificidades que os caracterizam, o Acolher converge para o conceito de inclusão que não se restringe ao aspecto cognitivo, defendendo que, além do direito de ingressar, é necessário fomentar a inserção e a permanência, independentemente das especificidades individuais e coletivas que se configuram.

Referências

- GOMES, Valeska Amaral; BRITO, Tatiana Feitosa (Org.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.
- LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.
- MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues et al. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**. v. 19, n. 2, p. 179-189, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-737218196001>>. Acesso em: 21 maio 2015.
- MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino. **Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42.
- MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-25.
- _____. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 16. ed. Tradução de Elá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- _____. **Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation**. Pars: Actes Sud, 2014.
- _____. **La vía: para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Paidós, 2011.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.
- _____. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.
- PANTOJA, Antonio. **La acción tutorial en la escuela**. Madri: Síntesis, 2013.

PINEAU, Gaston. Las reflexiones sobre las prácticas: el corazón de la vuelta reflexiva. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal (Org.).

Transdisciplinarietà y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 91-114.

TORRE, Saturnino de la. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-70.

_____. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior:** experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 139-162.

UNIBAVE. **Programa Acolher.** Orleans: Unibave, 2015.

Dados para contato:

Autor: Vandrezza Vigarani Dorregão

E-mail: van@unibave.net

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO TEOREMA DE PITÁGORAS POR MEIO DAS REPRESENTAÇÕES SEMIÓTICAS

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Vanessa Isabel Cataneo¹; Marleide Coan Cardoso²

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE;

2. Instituto Federal Catarinense - IFC

Resumo

O processo ensino e aprendizagem da matemática, enquanto área do conhecimento que constitui o currículo da educação básica requer do docente desta área o domínio de metodologias diversificadas para abordar seus objetos de ensino. Esta pesquisa está fundamentada em autores que dialogam sobre os registros de representação semiótica, e apresenta uma proposta de ensino embasada na aplicação de sequências didáticas por meio de representações semióticas para o ensino do Teorema de Pitágoras e suas relações. Tende-se posteriormente aplicar esta proposta metodológica com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica.

Palavras-chave: Representação semiótica; Ensino aprendizagem; Teorema de Pitágoras.

Introdução

As questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos objetos matemáticos com qualidade remetem a necessidade do uso de metodologias de ensino, que possam promover o interesse e a aquisição ao conhecimento científico por parte do aluno.

O processo de ensino exige da atuação docente o domínio não só dos conteúdos conceituais, mas também, os conteúdos atitudinais e procedimentais. Neste contexto, portanto, se faz necessário que o docente conheça as tendências que envolvem a Educação Matemática e as variáveis que podem interferir direta ou indiretamente no processo ensino aprendizagem. Diante a isto, é que se inserem os registros de representações semióticas que são as diferentes possibilidades de representação dos objetos matemáticos. Para tanto, o presente estudo encontra-se

fundamentado em autores como Raymond Duval e Chevallard, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Sobre as representações semióticas Duval (apud DAMM, 2008, p. 177) afirma que: “[...] as representações (semióticas) não são somente necessárias para fins de comunicação, elas são igualmente essenciais para as atividades cognitivas do conhecimento”. Neste contexto, abrem-se novas possibilidades metodológicas para abordar os objetos matemáticos em sala de aula. Pois, a rica diversidade de representações que os objetos matemáticos apresentam pode gerar aprendizagens diferentes, uma vez que, cada sistema de representação apresenta sua especificidade e mobiliza aprendizagens diferenciadas no sujeito que acessa.

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. (DUVAL, 2009, p. 32).

No processo ensino e aprendizagem dos objetos matemáticos, os registros de representação favorecem a comunicação entre alunos e docentes, visto que os objetos são acessados por meio de signos. Chevallard (apud MACHADO, 2008, p.15-16) considera que:

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Sobre o processo de transformação que os objetos de ensino sofrem ao serem transformados de objetos da ciência para objetos de ensino, Chevallard (1997) ressalta que é durante a ação docente que existe a necessidade de se realizar escolhas entre os procedimentos/metodologias para se ensinar. Dentro desta concepção, este artigo apresenta uma proposta de inserção das representações semióticas como possibilidade alternativa metodológica ao professor, para se ensinar o Teorema de Pitágoras, objeto de ensino matemático das series finais do ensino fundamental. Seguindo orientações dos PCN's (1998), o teorema de Pitágoras deve

ser ensinado por meio de atividades experimentais, aplicações em situações do contexto e demonstração. Os PCN's (1998) orientam que:

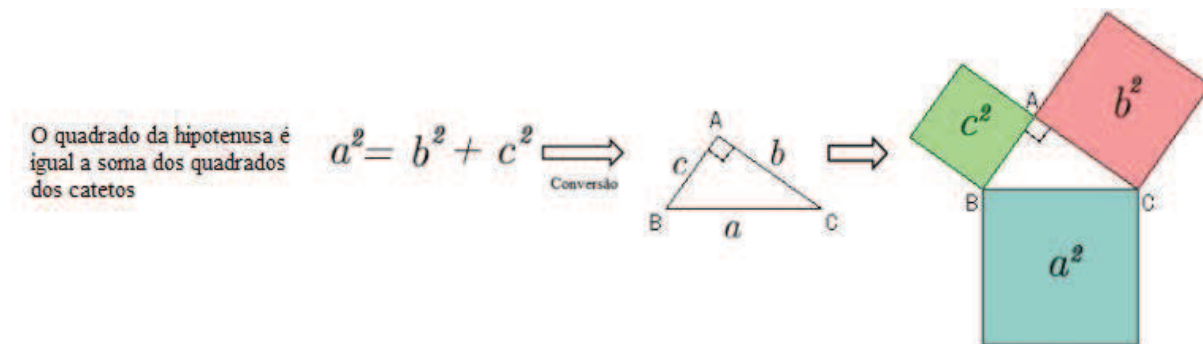
Em Matemática existem recursos que funcionam como ferramentas de visualização, ou seja, imagens que por si mesmas permitem compreensão ou demonstração de uma relação, regularidade ou propriedade. Um exemplo bastante conhecido é a representação do Teorema de Pitágoras, mediante figuras que permitem ver a relação entre o quadrado da hipotenusa e a soma dos quadrados dos catetos. (PCN, 1998, p. 45).

Dentro deste contexto, Duval (2009) afirma que a construção do conhecimento matemático envolve a apreensão de pelo menos dois registros de representação, assim, as representações semióticas tornam-se essenciais para a compreensão do aluno. Deste modo, “para que ocorra apreensão de um objeto matemático é necessário que a noésis (Conceitualização) ocorra através de significativas semiósis (representações)”. (DAMM, 2008, p. 177).

Neste sentido, o Teorema de Pitágoras como objeto de ensino, necessita ser expresso em diferentes representações, criando possibilidades para que o aluno compreenda este conceito. Assim, o Teorema de Pitágoras pode ser abordado em sala de aula por meio de diferentes registros de representação, tais como a língua natural assim expressado: num triângulo retângulo a soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa. Esta representação pode ser convertida em linguagem algébrica ao convencionarmos a representação dos catetos pelas letras “b” e “c” e a hipotenusa pela letra “a”, Em que temos a relação: $b^2 + c^2 = a^2$ ou ainda, pode ser expressa na linguagem geométrica por meio de diferentes figuras, desde que se mantenha a relação de semelhança entre as mesmas e também mostrando a projeção da área do quadrado sobre os lados.

Para Duval (2009, p. 63), “[...] a conversão das representações é, para a aprendizagem, uma atividade tão fundamental quanto às atividades de formação ou de tratamento. Porque ela, sozinha, pode favorecer a coordenação dos registros de representações”.

Figura 1 – Conversão de representação da língua natural para algébrica e geométrica



Fonte: Autor (2015).

A partir da relação entre estes três sistemas de representação: natural, algébrico e geométrico, o docente viabiliza ao seu aluno maiores condições de interpretação conceitual, de modo, que o docente tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois a ele cabe a escolha e utilização apropriada dos recursos didáticos e das metodologias que melhor se adaptam ao objeto de ensino explorado.

Para tanto, este estudo traz por problemática: Como apresentar uma proposta metodológica para o ensino aprendizagem do Teorema de Pitágoras por meio dos registros de representações semióticas? Para responder tal problema objetiva-se conhecer as diferentes representações semióticas aplicadas à transposição didática do Teorema de Pitágoras. Para isso, especificamente tem-se: Investigar a relevância das Representações Semióticas como estratégia didática para a compreensão dos objetos matemáticos; Identificar o Teorema de Pitágoras como constituinte dos conteúdos conceituais do currículo de Matemática da Educação Básica; Identificar as representações semióticas aplicadas à transposição didática do Teorema de Pitágoras.

Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos, que compõem esta pesquisa encontram-se estruturados no seguinte modo: Inicialmente, o estudo na literatura referente aos registros de representação semiótica e a transposição didática como possibilidades ao ensino da matemática e o ensino do Teorema de Pitágoras como conteúdo pertencente ao currículo da matemática.

Para responder a problemática proposta esta pesquisa em seu objeto de estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, exploratória com estudo de caso. Uma

vez que as pesquisadoras serão responsáveis pelo processo de investigação do problema proposto. Quanto à abordagem, será utilizada a pesquisa qualitativa. Como descreve GODOY (1995, p.58 apud COSTA, 2006 p.94), a pesquisa qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para apresentação dos dados se utilizará o método descritivo, que segundo Costa (2006, p.65):

[...] tem por finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos sem, entretanto, entrar no mérito do seu conteúdo. Na pesquisa descritiva não há interferência do pesquisador, que apenas procura descobrir, a frequência com que o fenômeno acontece. Visa descrever determinadas características de populações ou fenômenos ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Finalizada a fase de estudo referente à fundamentação teórica será elaborada uma sequência didática para se aplicar ao público-alvo da pesquisa, a qual será composta por alunos do nono ano do ensino fundamental séries finais.

A aplicação da sequência didática deverá ocorrer em etapas, de maneira que as sequências didáticas construídas sejam aplicadas após a explanação e explicação do conceito do Teorema de Pitágoras, subsidiadas no estudo dos registros de representação semiótica e na transposição didática. Torna-se importante destacar, que todas as etapas do desenvolvimento da sequência didática deverão ser registradas, para que ao final da aplicação da pesquisa se possa realizar a análise das potencialidades dos registros de representação semiótica na abordagem do Teorema de Pitágoras.

Os resultados coletados serão descritos a partir da análise das atividades realizadas em sala de aula com os alunos participantes da pesquisa, analisados a luz dos teóricos que sustentam este estudo.

Resultados e Discussão

De acordo com os PCN's (1998, p. 89) o Teorema de Pitágoras enquanto objeto de ensino, deve ser ensinado abordando **espaços e formas**, sendo que sua abordagem deve se proceder por meio de atividades experimentais, aplicações em situações do contexto e demonstração do mesmo.

Deste modo, a construção das sequências didáticas propostas pela pesquisa, buscará desenvolver uma metodologia de ensino que faça uso das representações semióticas, apresentando inicialmente situações problemas que exploram o conceito de representação geométrica, pelas quais o aluno consiga construir e abstrair o conceito do teorema, isso ocorrerá por meio, do uso de material concreto (peças em E.V.A.), bem como por recursos tecnológicos como *softwares* matemáticos como o geogebra, sendo que os alunos poderão manipular peças e visualizar imagens para interpretar e compreender a relação entre a medida dos lados de um triângulo retângulo expressa no registro algébrico: $b^2 + c^2 = a^2$. Posteriormente, durante a operacionalização da sequência didática serão também realizadas conversões da representação geométrica para a representação algébrica.

Para finalizar a abordagem do Teorema de Pitágoras por meio dos registros de representação semiótica, serão resolvidas situações problemas do dia-a-dia, possibilitando aos alunos a percepção da aplicabilidade do teorema na resolução de diferentes situações do contexto.

Portanto, as sequências didáticas para o ensino aprendizagem do Teorema de Pitágoras serão construídas e aplicadas com o objetivo de oferecer múltiplos registros de representação semiótica, possibilitando a passagem de um saber científico para um saber escolar, facilitando a compreensão dos objetos matemáticos.

Ao final da aplicação das sequências didáticas deverá ser possível avaliar se os registros de representação semiótica contribuem e facilitam o processo de transposição didática do Teorema de Pitágoras e se podem contribuir com a construção conceitual deste objeto de ensino desde que devidamente planejados pelo docente.

Considerações Finais

A literatura estudada para atender o objetivo desta pesquisa, qual foi apresentar uma proposta metodológica embasada nas representações semióticas na

transposição didática para o ensino do Teorema de Pitágoras, deixou claro para as pesquisadoras que o planejamento da ação docente é indispensável no processo de ensino, ou seja, o planejamento docente e sua prática pedagógica norteiam todo o processo de ensino, bem como os possíveis resultados que se deseja que o aluno possa chegar.

De acordo com a literatura cabe ao docente à escolha e utilização apropriada dos recursos didáticos e das metodologias que melhor se adaptam a determinado objeto de ensino. Sendo assim, uma escolha equivocada, ou até mesmo a falta de domínio destes recursos implica em um obstáculo de ensino.

Portanto, as sequências didáticas construídas para a proposta metodológica de ensino desta pesquisa exigiram embasamento teórico científico dos objetos de ensino da matemática e a compreensão da transposição didática destes objetos em saber escolar. No entanto, será durante a aplicação das sequências em sala de aula que se tornará possível avaliar se estas contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Assim Chevallard (1991, apud BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 4), afirma que a transposição didática é para o professor: “[...] uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica”.

Para tanto, ao se ensinar matemática o docente precisa viabilizar aos seus alunos o acesso ao significado do objeto de ensino, e o ensino destes objetos como, o Teorema de Pitágoras pode ter nas representações semióticas a possibilidade de construção do significado, pois segundo Duval (apud DAMM, 2008, p. 177): “[...] as representações (semióticas) não são somente necessárias para fins de comunicação, elas são igualmente essenciais para as atividades cognitivas do conhecimento”. A rica diversidade de representações que os objetos matemáticos apresentam pode gerar aprendizagens diferentes, uma vez que, cada sistema de representação apresenta sua especificidade e mobiliza aprendizagens diferenciadas no sujeito que acessa.

Neste sentido, a pesquisa buscou fazer um estudo na literatura para expor uma proposta metodológica de ensino do Teorema de Pitágoras, por meio da elaboração de sequências didáticas, utilizando os registros de representação semiótica na abordagem do mesmo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC SEF, 1998. 148 p.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. **Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de física moderna?** 2005. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/resumos/T0064-1.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

CHEVALLARD, Yves, BOSCH, Mariana e GASCÓN, Josep. **Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 1997.

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

DAMM, Regina Flemming. Registros de representação. In: MACHADO, Sílvia Dias Alcântara. **Educação matemática: uma (nova) introdução**. (Org.). São Paulo: Educ, 2008.

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.

FREITAS, Paulo Roberto de Freitas. GOULART, Pedro de Medeiros. **A importância das representações semióticas no processo ensino aprendizagem do teorema de Pitágoras**. Tubarão, SC: UNISUL. 2010. Trabalho Final de Curso – TCC.

MACHADO, Sílvia Dias de Alcântara (org.). **Educação matemática: uma (nova) abordagem**: 3.ed. São Paulo: EDU, 2008.

Dados para contato:

Autor: Vanessa Isabel Cataneo

E-mail: vanessaisacataneo@hotmail.com

LINGUAGEM: POR ONDE TRANSITA O ENSINO?

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Marília Maura Pires Baptista Salvalaggio¹; Luciano Corrêa¹;
Luiza Liene Bressan¹

1.Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Na noção de sujeito, central em Análise do Discurso, concentra-se uma crítica ao idealismo e ao humanismo. É do sujeito interpelado pela ideologia, clivado pelo inconsciente e individualizado pelo Estado, que se formula uma teorização. É com relação ao sujeito como posição no discurso que se constroem as análises. No artigo em tela, o conceito de subjetivação é incorporado a essa reflexão, que considera que o sujeito do discurso advém e se constitui na e pela linguagem. O artigo apresenta alguns elementos para uma breve discussão teórica sobre a linguagem e o nosso assujeitamento como sujeitos da aprendizagem.

Palavras-chave: Discurso. Sujeito da aprendizagem. Ensino.

Introdução

Desde os estudos iniciais de Pêcheux sobre Análise do Discurso (doravante AD), que os processos discursivos de significação têm conquistado espaços nos estudos de linguagem. Sua importância se fundamenta na busca da compreensão dos sentidos engendrados e cristalizados nos textos construídos ao longo da história. Esses discursos revelam preferências e potencialidades, silenciando outras.

Em AD, tais discursos são efeitos de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentido é compreender que o sentido não está alocado em lugar algum, mas se produz nas relações dos sujeitos e dos sentidos, pois ambos se constituem mutuamente num jogo incessante das múltiplas formações discursivas.

O discurso está presente em todos os lugares e configura-se num contexto mais amplo, que perspectiva a visão global do ato comunicativo, que relaciona enunciador-enunciatário, uma aprendizagem terá sempre diferentes interferências de produção e a tudo o que possa interferir no ato enunciativo (ideologia do enunciador e do enunciatário, influências sociais, por exemplo).

Podemos começar a pensar que uma parte concreta do ensino são os textos que selecionamos para fornecer aos alunos. O texto constitui-se num conjunto limitado de unidades concretas e distintivas que se seguem num eixo sintagmático. A essa perspectiva que vê o *texto* como *registro*, chamo de “*documento*”, por analogia aos arquivos “.doc”.

No sentido acima, é só com o advento de processos de gravação dos sons que se pode falar propriamente em texto oral, enquanto documento. Observe-se uma fita cassete que registrou uma palestra acadêmica, temos como exemplo todas as obras de Lacan, que são denominadas de “*Seminários*”. Colocada sobre um balcão qualquer, ela por si mesma nada representa. Contudo, pressupomos que a fita contém dados discursivos de uma palestra de um profissional, numa dada conjuntura sócio-histórica, limitada por inúmeras condições de produção, etc. Todavia, apenas quando reproduzirmos a fita é que teremos acesso aos dados e os traduziremos em um novo discurso, invariavelmente diferente em certo grau do discurso de entrada.

Desta forma estaremos sempre fazendo uma metalinguagem ao ensinarmos um conteúdo ou mesmo definir um conceito, ou seja, o ensino é sempre intersubjetivo, transpassado pela ideologia estaremos assujeitados ao texto referido.

Para ampliar esta discussão discuto um pouco do paradiscurso que é o que fazemos ao ensinarmos. “*Paradiscurso*” é o produto da transformação dos dados concretos do documento ou do texto em variáveis discursivas na mente do enunciatário, ou seja, na fala dos sujeitos da aprendizagem (aluno e professor). O prefixo “*para*” procura destacar que o discurso construído pelo enunciatário a partir da materialidade linguística se dá em diferentes níveis de paralelismo com o discurso do enunciador, não se configurando como mera reconstrução. Isso posto, toda leitura ou audição é uma “*paraconstrução*”.

Por excelência, o registro escrito tem a função de cristalizar o documento, na medida em que é potencialmente discurso, ou seja, delimitá-lo materialmente, mas isto é o suficiente para deixar um conceito enquadrado?

Formações ideológicas induzem-nos a formações discursivas que se “*travestem*” em padrões textuais dos mais variados naipes. Esses padrões,

culturalmente flexíveis, podem virtualmente ser cristalizados, isto é, engessados dentro de uma conjuntura sócio-histórica, a ponto de serem considerados estruturais⁷.

O usuário que constrói o documento lança mão de padrões textuais disponíveis em sua memória. O usuário que paraconstrói o documento, virtualmente, percebe os padrões escolhidos e pode, dessa forma, processar as informações de modo mais produtivo. Ressalte-se que não falo de autores e intérpretes empíricos, mas de personagens mobilizados por esses indivíduos empíricos. E o sistema de ensino, ou sujeito de aprendizagem (na díade aluno/professor/instituição), o que fazem com tantas reconstruções? Aí está a função de um sujeito de aprendizagem que é remendar estes retalhos que a ordem discursiva propõe juntamente com a concretude do texto.

É nesse sentido que redimensionar a questão posta por Eco (1993) para quem *“entre a intenção do autor e o propósito do intérprete existe a intenção do texto”* enquanto documento. Dizer que o documento possui intenção é utilizar-se de uma prosopopeia. O documento é um objeto assim como as pistas fonográficas de uma fita cassete também o são. Essa afirmação implica dizer que uma armadilha para caça tem a intenção de matar um animal, ou que um aparelho de microondas tem a intenção de cozinhar. Isso é confundir o *“processo”* com o *“produto”*. A intencionalidade não é intrínseca ao objeto, mas intrínseca aos usuários. Ou seja, somente pela *“paraconstrução”* é que há uma revitalização do discurso inserido no documento.

Todavia, não se pode negar que tais objetos servem para ‘x’ ou ‘y’ função, ou seja, há uma consensualidade.

O processo de escolha do texto, leitura, compreensão e transmissão é um fenômeno que ocorre no ensino, todavia, tal fenômeno não é isento de consequências. Fenômeno similar já ocorrera quando se instala a linguagem numa criança, em que esta começa a experienciar o uso das palavras.

Nossa percepção de mundo está irremediavelmente condicionada aos recursos disponíveis pela linguagem humana. A linguagem oral se interpõe como um filtro de forma que o que percebemos passa pelo seu crivo.

⁷ Assume-se aqui a noção de que a palavra estrutura implica prescritividade de modelos; a palavra padrão, por seu turno, é entendida como mais flexível e dependente das condições de produção dos discursos.

Junto com uma série de elementos linguísticos, somos banhados por uma série de modelos de construção de nossos dizeres que circunscrevem a nossa fala. Falamos conforme o grupo fala. Quando os adultos leem seguidas narrativas às crianças, eles não estão apenas cinematizando aqueles documentos, mas sobretudo retroalimentando uma tecnologia daquilo que se configura como uma “*narrativa*”. Em outros termos, sua reiteração fixa padrões de organização de sentenças que, no caso, foram culturalmente canonizados. O documento é uma narração porque ele o é independentemente das circunstâncias enunciativas.

Quando dizemos “eu” (o “eu” do teatro da consciência), o fazemos submetidos às leis do funcionamento estrutural da linguagem, as leis que nos permitem fazer uso de uma língua e que, simultaneamente, nos colocam frente a esse vazio, a esse hiato, a essa negatividade que habita a linguagem. É necessário que o indivíduo se inscreva, habite um sistema de linguagem para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente. Entrar na linguagem é condição para haver e inconsciente e para estabelecer laço social. Lebrun afirma: “um sujeito não é um pleno que tem de se dizer no descontínuo da linguagem, ele é o que resulta desse descontínuo imposto pelo sistema da linguagem.” (LEBRUN, 2008, p. 51).

Assim, para o autor, o que de mais importante se transmite na espécie humana, para além do caráter genético, são os significantes. E para haver a transmissão dos significantes há que haver uma aposta do sujeito. E assim chega-se a subjetividade.

No dizer de Orlandi (2008, p. 99) “a subjetividade pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no homem.” E como ela se (re) vela no sujeito, na língua e na história, é necessário compreender que a subjetividade se estrutura no acontecimento do discurso, no caso em estudo, no processo ensino aprendizagem *em que* se buscou “no acontecimento significativo que é o discurso o lugar fundamental da subjetividade.” (ORLANDI, 2008, p. 99).

Resumindo, o discurso não é, pois, uma construção de um sujeito independente das relações sociais e do condicionamento inconsciente, mas, ao contrário, o fazer discursivo é uma práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitaram sua objetivação e de como cada indivíduo processa por meio do seu psiquismo essas determinações.

Resta, ainda, dizer que tudo isso não serve para criar uma desesperança ou uma sensação de aprisionamento, mas sim de construirmos dentro de nós, sujeitos da aprendizagem, que temos que cuidar do ato de ensinar e tendo a afirmar que não ensinamos conceitos, mas que transmitimos ideologias. Então prefiro pensar e compartilhar com meus colegas de profissão que ensinar a pensar é melhor do que ensinar uma disciplina ou mesmo cumprir um conteúdo.

Referências

CORACINI, Maria J. R. F.. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência.** São Paulo: EDUC; Campinas-SP: Pontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum: viver juntos sem outro.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

Dados para contato:

Autor: Marília Maura Pires Baptista Salvaggio

E-mail: mariliamaura@gmail.com

O DESPERTAR DO ALUNO LEITOR DENTRO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE FÍSICA I E ARTE EDUCAÇÃO

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Jaqueline Velho Araújo¹; Juliana Natal¹

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE;

Resumo

Este artigo possui o objetivo de abordar o ensino da Arte Educação em conjunto com a disciplina de Física I, na primeira fase do curso de Engenharia Civil. Demonstra-se numa busca constante do despertar dos alunos para contextualização de uma leitura, que a princípio demonstra-se como obrigatória e que no desenvolvimento da atividade revela-se como uma expressão criativa da formação intelectual do aluno. A atividade era composta pela leitura do livro O Segredo, autora Ronda Byrne, os alunos da primeira fase do curso de Engenharia Civil, possuíam o tempo de 3 meses para leitura, durante este período aprenderiam os conceitos da disciplina Física I a respeito da terceira lei de Newton – Princípio da Ação e Reação. Apropriados deste conhecimento, os alunos deveriam desenvolver um cenário que contextualizasse os conceitos do livro e a terceira lei de Newton, e criassem uma foto artística. Os acadêmicos, na maioria das vezes, possuem uma visão cartesiana sobre o ensino, desta forma quando se propõe uma prática de ensino onde é necessário que o acadêmico apresente uma nova atitude em sala de aula. Para as professoras demonstrou-se extremamente gratificante os resultados obtidos e de incentivo de proposta de trabalho futuros outros semestres.

Palavras-chave: Fotografia; Leis de Newton; Física; Artes.

Introdução

Este artigo possui o objetivo de abordar o ensino da Arte Educação em conjunto com a disciplina de Física I, na primeira fase do curso de Engenharia Civil. Buscando através de uma forma criativa, o despertar dos alunos para contextualização de uma leitura, que a princípio demonstra-se como obrigatória e que no desenvolvimento da atividade revela-se como uma expressão criativa da formação intelectual do aluno.

Para o escritor Xavier Barral I Altet (1947), por exemplo, “A arte é parte essencial de nosso cotidiano em todos os níveis”. Desta forma, utilizou-se do fazer artístico e da leitura do livro *O Segredo*, autora Ronda Byrne, para produzir uma fotografia para a apropriação do conhecimento da terceira lei de Newton demonstrando por meio de uma linguagem não verbal a expressão simbólica da representatividade desta lei.

Os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. É outra forma de planejar o ensinar/aprender arte. (MARTINS, 1998, p. 158)

O artigo visa apresentar um relato de experiência, realizado no primeiro semestre letivo de 2014. O desafio iniciou na formação continuada deste mesmo ano, quando os coordenadores do curso, apresentaram uma proposta para que todos os professores solicitassem aos alunos pelo menos uma leitura dita como obrigatória durante o semestre. Para tanto além da resistência clássica dos alunos dos cursos de engenharia outro contraponto se demonstrava: qual livro e como contextualizá-lo com a disciplina de Física I?

Para tanto se utilizou a arte educação como recurso pedagógico. Com intuito de despertar nos acadêmicos a sensibilidade para a percepção da aprendizagem por meio da arte, que foi desenvolvida esta atividade transdisciplinar, no qual os acadêmicos utilizaram-se do fazer artístico para estimular aprendizagem e a pesquisa dos conteúdos da disciplina de Física I.

Esta atividade fundamentou-se também 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. Ainda chama atenção no seu Art. 43º que a educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o 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.

Sem dúvidas este o de tal atividade demonstra-se um grande desafio. No que diz respeito à saída do professor de uma zona de conforto no processo ensino aprendizagem de seu conteúdo e do aluno que cada vez mais apresenta um dado

assustador ao chegar na graduação e infelizmente muitos saindo dela, são os chamados “Analfabetos Funcionais”. Segundo o Indicador do Analfabetismo Funcional, INAF 2009, estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, apenas 25% da população economicamente ativa (entre os 15 e 64 anos de idade) apresenta plena alfabetização (IPM, 2010). De forma direta e resumida observa-se uma dificuldade latente que $\frac{3}{4}$ da população nacional, enfrentará para se inserir e, principalmente, permanecer no mercado de trabalho. As instituições de Ensino Superior por sua vez, devem buscar meios não só de identificar mas também de combater o analfabetismo funcional existente.

Procedimentos Metodológicos

Segundo a terceira lei de Newton, "toda a ação corresponde a uma reação de mesma intensidade e sentido oposto" e para lei da atração, basta que tenhamos claros os nossos desejos, e os resultados são a consequência. Para esta atividade a fotografia reflete na prática a aplicação desta lei, e a imagem captada representa a realização dos objetivos para atingir a proposta. Sendo assim, a arte é uma tentativa de nos mostrar aquilo que permanece inacessível às redes conceituais da nossa linguagem, nos dando alternativa simbólica.

A atividade era composta pela leitura do livro “O Segredo”, os alunos possuíam o tempo de 3 meses para leitura, durante este período aprenderiam os conceitos da disciplina Física I a respeito da terceira lei de Newton – Princípio da Ação e Reação. Apropriados deste conhecimento, os alunos deveriam desenvolver um cenário que contextualizasse os conceitos do livro e a terceira lei de Newton, e criassem uma foto artística.

Resultados e Discussão

Na apresentação da proposta de leitura do livro, os alunos demonstraram uma resistência natural, ao mudar a abordagem, indicando que a atividade tratava-se da criação de uma fotografia artística que deveria contextualizar os conteúdos do livro e a 3ª lei de Newton ensinada em sala de aula, percebeu-se um interesse e uma dedicação maior por parte dos alunos.

Figura 1 - Discussão dos alunos após apresentação da proposta.



Fonte: Autor (2015)

Os alunos utilizaram cenários externos e conseguiram, em uma imagem abordar os conceitos do livro e de física. Defenderam na forma de seminário em sala de aula demonstrando que a leitura que inicialmente apresentou-se como obrigatória, tornou-se essencial para o desenvolvimento da atividade para conseguirem atingir os objetivos inicialmente proposto.

Figura 2 – Exemplos.



Fonte: Autor (2015)

Figura 3 – Exemplos.



Fonte: Autor (2015)

De acordo com SOARES (2002, p.120), a atitude transdisciplinar no campo da educação deve ocupar-se com a construção de uma reflexão sobre a natureza do saber humano, sobre o processo de complexidade dos diferentes conteúdos do conhecimento das disciplinas, tendo como eixo central a tomada de consciência da humanidade do ser humano. Segundo o autor as propostas transdisciplinares auxiliam na superação do condicionamento do nosso ver, ouvir, sentir, viver e construir.

Acredita-se que tudo que é novo percorre um caminho desafiador, mas sem sobra de dúvida, fascinantes. Quando se trata da transdisciplinariedade exige uma postura acadêmica do docente de modo conciliador com a demonstração do conhecimento científico da disciplina abordada e a preocupação em demonstrar as relações entre uma convivência coletiva na participação de outras disciplinas, como neste caso, artes, buscando sempre a melhoria crescente no processo ensino aprendizagem.

Considerações Finais

Os acadêmicos, na maioria das vezes, possuem uma visão cartesiana sobre o ensino, desta forma quando se propõe uma prática de ensino onde é necessário que o acadêmico apresente uma nova atitude em sala de aula. Observa-se que quando o aluno se dá conta que deverá superar as prisões reais e simbólicas de suas mentes condicionadas por anos, este reage num primeiro momento com resistência e contrário a proposta. Porém, rompendo este choque inicial, dependendo da abordagem transdisciplinar é perceptível o envolvimento do acadêmico e os resultados acabam sendo surpreendentes. Para as professoras demonstrou-se extremamente gratificante os resultados obtidos e de incentivo de proposta de trabalho futuros outros semestres.

Referências

COVERY, Stephen R. **Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes**. Best Seller LTDA: Rio de Janeiro, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Porque arte-educação?** 12. Ed. Cxampinas, 2001.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte, poetizar fruir e conhecer a arte**. FTD: São Paulo 1998.

MORAES, M. C. (2010) Formação docente e transdisciplinaridade. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) **Innovación y Creatividad** (CD-ROM).Barcelona: Giad.

SOARES, N. S. Fragmentos de uma abordagem sobre alguns fundamentos pedagógicos da ação educacional transdisciplinar. In: **ÁGERE – Revista de Educação e Cultura**. v.5, n.5, p.119-140, Salvador, 2002.

Dados para contato:

Autor: Jaqueline Velho Araújo

E-mail: jaquepesquisaleite@gmail.com

ENTRE O REAL E O IDEAL: A PROPOSTA DA EXPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Ação educativa, patrimônio e museologia

Carla Juliane Nogueira de Souza¹; Elisangela da Silva Machieski¹; Emerson Godois¹; Karolinne Paula Tonietto¹; Paula Bett Schmöeller¹; Rafaela Dalazen Veronez Monteguti¹; Rosani Hobold Duarte¹; Walter Schlickmann¹

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o trajeto percorrido, pela turma da oitava fase do Curso de Museologia (UNIBAVE), para a idealização e a execução da exposição curricular intitulada “No meu tempo era assim: A História da Educação na primeira metade do século XX em Santa Catarina”. No ponto de partida, a expectativa: uma exposição itinerante que circularia pelas sete regiões museológicas de Santa Catarina; Na linha de chegada, a realidade, uma pequena exposição no centro de eventos da nossa instituição educacional. Entre o ideal e o real: o possível.

Palavras-chave: Museologia. Exposição curricular. Expectativa. Realidade.

Introdução

Uma exposição itinerante, tecnológica, carregada de memórias, em cada objeto a possibilidade de um turbilhão de lembranças: a infância, a escola, o recreio, as brincadeiras, os castigos, a professora, os coleguinhas. Assim, com infinitas possibilidades, nascia a ideia de nossa exposição curricular. De maneira concreta, o pontapé inicial para que a sua temática fosse a educação primária surgiu da leitura de um material didático produzido, no ano de 1984, pela FEBAVE (Fundação Barriga Verde). Esse material era resultado de entrevistas com pessoas idosas e trabalhava com vários assuntos, um deles era o processo educacional. Dentre as falas, fomos profundamente tocados pelo fragmento:

Eu nunca fui na escola, era muito longe, mais eu tinha tanta vontade que escrevia em uma tábua o que eu via nas coisas. Lembro bem que na caixa que vinha as latas de querosene eu copiava as palavras assim: querosene jacaré. Mais tarde meu pai comprou uma lousa e um livro do ABC e assim fui estudando até que aprendi bem a ler e a

escrever; só não aprendi a fazer contas. (Projeto Integração, Cultura e Educação, 1984, FEBAVE.)

E a partir desse fragmento nossa exposição começou a ser idealizada, articulada e organizada. Pensada como produção acadêmica e desenvolvida nas disciplinas de Museografia II e Metodologia da Pesquisa Museológica I, a exposição aconteceria no primeiro semestre de 2015 e iria percorrer 3 regiões museológicas de Santa Catarina: Orleans, Lages e Florianópolis.

A exposição recebeu o título “No meu tempo era assim: A História da Educação na primeira metade do século XX em Santa Catarina” e tinha por objetivo explorar o cotidiano escolar, seria como uma ponte entre o passado e o presente. Alicerçada em vestígios, acontecimentos e lembranças esta seria um meio de penetrarmos no cotidiano escolar, ajustando as lentes para as turmas primárias. Através de narrativas, objetos e documentos tínhamos a intenção de pensar não apenas o contexto de sala de aula, mas também as experiências da comunidade em relação à escola.

Com a temática definida era preciso dinamizar, e assim partimos para a idealização da exposição e o primeiro passo foi a pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

A exposição, como dito anteriormente, foi pensada para ser itinerante e englobar alguns museus do território catarinense, ao sistematizar essa ação ficou estabelecido que os museus que receberiam a exposição seriam museus de cidades onde acadêmicos ou professores residissem. Acordado isso, passamos para a seguinte etapa: a pesquisa.

O primeiro passo foi realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco conhecer, brevemente, um pouco da História da Educação em nosso País, em seguida buscar informações sobre a história da Educação em Santa Catarina, principalmente nas cidades que receberão a exposição, dentro da primeira metade do século XX. A sistematização da pesquisa foi feita da seguinte maneira: os acadêmicos dividiram-se em dois grupos, o primeiro pesquisaria sobre educação no contexto nacional, já o segundo focaria no estado de Santa Catarina. Dando continuidade ao processo, cada grupo ficou responsável pela escrita de um texto que funcionaria como elemento norteador da nossa exposição.

Iniciamos, em paralelo a escrita dos textos, um mapeamento de acervo. Buscamos, em cada dos museus selecionados, objetos, documentos, fotografias, enfim, tudo que pudesse ser associado ao ensino primário. Descobrimos um universo impar: lousas, penas, palmatórias, tinteiros, carteiras (individuais, duplas, triplas e quádruplas), cadernos (de aritmética, caligrafia, alfabetização) lápis (e alongadores de lápis também), lancheiras, mata-borrão, cartilhas, livros. Finalizado o mapeamento, partimos para a segunda etapa: pesquisar cada objeto. E assim foi feito, descobrimos a função, o período em que foi utilizado, realizamos um trajeto histórico da substituição dos objetos: da caneta bico de pena para a esferográfica; da lousa para o caderno; das carteiras coletivas para a individual.

Bom, tínhamos o texto norteador, um mapeamento do acervo, mas ainda faltava vida. Os objetos mesmo que com sua finalidade pesquisada ainda continuavam inanimados, era preciso incluir sentimento, emoção. E foi assim que partimos para a pesquisa com história oral. Cada acadêmico deveria realizar uma entrevista tendo como base um questionário elaborado pela turma. As perguntas foram organizadas por temáticas e pensadas a partir dos núcleos da exposição: escola, sala de aula, professor, aluno e metodologia de ensino. As entrevistas foram realizadas e posteriormente transcritas, e a partir delas reformulamos os núcleos expositivos: o caminho, a escola, o recreio, os castigos, o aluno, o professor.

Era chegada a hora da elaboração da exposição, utilizaríamos iconografia, acervo tridimensional e acervo de áudio. Cada núcleo passou a ser pensado individualmente: o caminho abordaria o trajeto, a distância, o caminhar descalço nas extremidades do frio e do calor; a escola trataria da estrutura física, as lembranças dos corredores, da cor das paredes, da disposição da sala de aula. O recreio seria recheado das lembranças do lanche, das brincadeiras, das briguinhas; o espaço do castigo seria responsável por rememorar as dores físicas, as humilhações sejam pelas travessuras, desobediências ou pela dificuldade no aprendizado. Os dois últimos núcleos (aluno e professor) traçariam um perfil, um meio de perceber como eram essas pessoas, como esse perfil foi mudando no decorrer do tempo.

E assim, aos poucos, a exposição ganhava contornos, saía da abstração e ia para o campo das ideias, com suas formas, seus objetos, suas cores e textos.

Resultados e Discussão

Ao longo de dois semestres idealizamos essa exposição, e modéstia a parte, gostamos do resultado: a exposição teria conteúdo, tecnologia e emoção. Conseguimos abarcar elementos que considerávamos importantes para que uma exposição fosse bem-sucedida, no entanto, esbarramos em um pequeno detalhe: recurso financeiro. Calma, não desistimos assim tão fácil, fomos atrás de captação financeira. Escrevemos um projeto para um edital de fomento cultural estadual, não fomos selecionados e vimos nossa exposição ruir, nos sentimos como uma criança que vê seu castelo de areia ser destruído pelas ondas do mar. Mas, assim como a criança, depois do susto e da tristeza, voltamos à brincadeira. Era preciso readaptar a exposição para que ela existisse mesmo com poucos recursos. E assim foi feito.

A exposição foi repensada, deveria ser pequena, sem muitos efeitos tecnológicos. E assim se fez: objetos do acervo do Museu ao Ar Livre, impressões coloridas, um vídeo e muita criatividade. A execução da exposição aconteceu com o apoio das disciplinas de Museologia Aplicada a Acervos e Museus e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, mas os acadêmicos foram os principais responsáveis por sua concretização. A exposição foi organizada para acontecer na Semana Acadêmica dos Cursos de Pedagogia, Educação Física e Museologia e além de ser a custo baixíssimo teve que ser adaptada para um espaço pequeno, com grande circulação de pessoas. Enfim, o tema continuava o mesmo, mas a concepção expográfica precisava ser refeita.

E assim aconteceu, com base na exposição antiga, leia-se os da primeira idealização, repensamos e organizamos essa nova concepção com os seguintes núcleos: aprender, castigar, escrever, lanchar e ler. Tentamos com isso explorar o essencial da exposição e da temática, deixando-a agradável, criativa, interativa, dentro da realidade possível, ou seja, com o pouco tempo e o curto recurso financeiro que disponibilizávamos.

Figura 1 – Ficha de avaliação da exposição **Figura 2 – Atividade interativa**

Exposição: No meu tempo era assim...
História da Educação na primeira metade do séc. XX em Santa Catarina

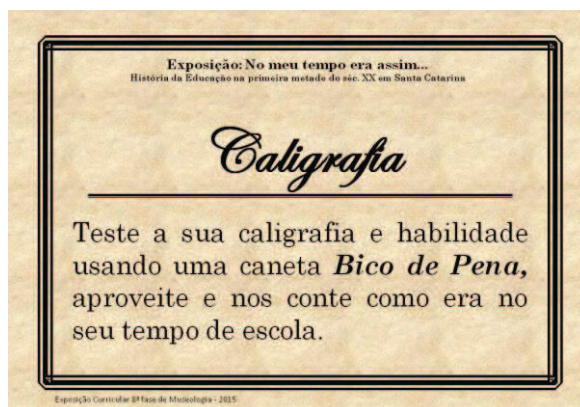
– BOLETIM –

Disciplina	Conceito			Observações
	Bom	Regular	Ruim	
Relevância do Tema				
Clareza das Informações				
Seleção de Objetos e Documentos				
Espaço Físico Utilizado				
Seu Nível de Satisfação				

Orleans, ____ de ____ de ____

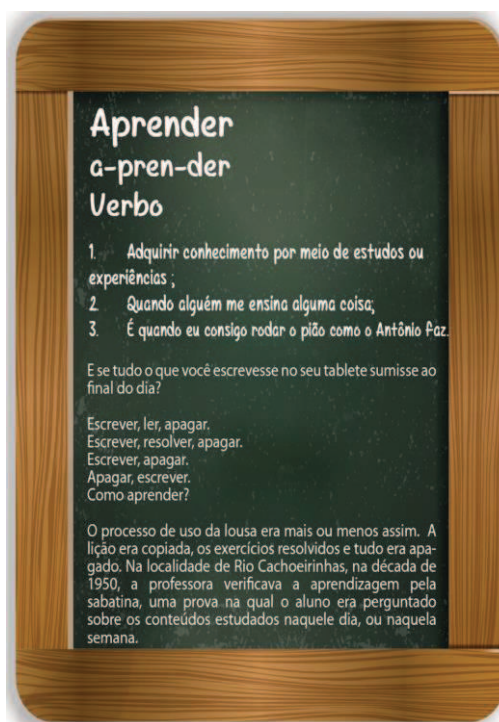
Exposição Caligrafia 8ª Fase de Museologia - 2015

Fonte: Autor (2015)



Fonte: Autor (2015)

Figura 3 – Modelo de legenda



Fonte: Autor (2015)

Considerações Finais

A realidade enfrentada na concretização de nossa exposição foi um tanto austera, mas não única, os pequenos museus catarinenses vivenciam essa realidade

cotidianamente. Com poucos recursos humanos e financeiros, os museus precisam vencer pequenas guerras diárias, no compromisso de realizar sua função museológica: salvaguardar, pesquisar e comunicar. E nesse caso, embora a exposição curricular tenha sido idealizada como o suprassumo, o ápice do mundo museológico: com falas (memória), objetos tridimensionais, textos e tecnologias diversas; sua execução foi bem realista, esfregava em nossa face a necessidade de repensar os espaços museológicos, repensar a maneira como nos comunicamos com o público. E se não houver a tecnologia, sigamos em frente com o bom e velho papel cartão, mas não devemos deixar de comunicar, nunca.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo, Moderna, 2002.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

JULIÃO, Letícia. BITTENCOURT, José Neves. **Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte : Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

LANDEIRA, Gabriela. **Design de exposição: Estudo de caso – Design UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso. 176f. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

Projeto Integração, Cultura e Educação. FEBAVE, 1984.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978;

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira**. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2003.

WERNECK, Ana et al. **Planejamento e gestão de exposições em museus: Caderno 03**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus e Artes Visuais de Minas Gerais, 2010.

Dados para contato:

Autor: Elisangela da Silva Machieski

E-mail: elis_mach@hotmail.com

A EDUCAÇÃO DA MULHER ATRAVÉS DE DUAS ABORDAGENS TRANSDISCIPLINARES: LITERATURA E CINEMA

Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas
Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Beatriz D'Agostin Donadel¹

1. Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo:

Nesta revisão teórica serão apresentadas duas teses que deram visibilidade à Educação da Mulher para além das práticas educacionais escolares. Tem-se por objetivo refletir as possibilidades do ensino e da pesquisa em História da Educação pelo viés da transdisciplinaridade, já que as teses em questão trabalharam fontes relacionadas à literatura e ao cinema, articulando e incorporando diversos saberes.

Palavras-chave: História da Educação. Educação das Mulheres.

Introdução

Muitos autores concordam que a educação é um processo que pode e deve ser pensado para além dos “muros da escola”. Segundo Paula Caleffi “a educação é o processo de socialização dos indivíduos em uma dada cultura” (2004, p.31). Enunciando dessa forma a autora nos faz conceber que “todos os elementos e noções que um sujeito apreende e que faz dele membro de uma determinada comunidade, constitui um processo educativo” (CALEFFI, 2004, p.31).

Partindo desse pressuposto, pensando em formas de educação não formalizadas, poderíamos enumerar uma série de produções, tecnologias e situações através das quais aprendemos e nos socializamos: músicas e eventos musicais, filmes e sessões de cinema, fotografias e pinturas, livros e leituras, novelas e dramatizações, festas, revistas, jogos e brincadeiras, sites e bate-papos.

As teses aqui analisadas são intituladas: “Armadilhas da Sedução: os romances de M.Delly” (CUNHA, 1999), e “Sessão das Moças: História, Cinema e Educação” (VIEIRA, 2010). A primeira visou “estudar uma das estratégias mais difundidas para promover a educação da jovem mulher nas décadas de 30 e 60: a prática da leitura

de romances” (CUNHA, 1999, p.13). Já a segunda tese teve por objetivo analisar uma sessão de cinema tradicional nos anos de 40-60 em Florianópolis: A “Sessão das Moças”. O objetivo desta revisão teórica é identificar, através dessas teses, possibilidades de pesquisa e ensino da História da Educação por um viés transdisciplinar.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma revisão teoria sendo desenvolvido a partir da análise de material bibliográfico. Foram selecionadas e expostas duas teses que se relacionam com a temática da História da Educação na possibilidade de perspectivas transdisciplinares.

No decorrer da análise buscou-se destacar as contribuições trazidas por essas teses ao ensino e pesquisa em História da Educação e também ao campo das práticas educacionais contemporâneo. Ao expor as linhas gerais das teses analisadas buscou-se estabelecer comparativamente as semelhanças entre as abordagens. Durante esta análise utilizou-se o procedimento qualitativo, onde através de número restrito de fontes é possível interpretar e atribuir significados ao tema e objetivos propostos.

Resultados e Discussão

Na tese de Maria Teresa Santos Cunha, defendida em 1999, são analisados livros que compõem a Coleção Biblioteca das Moças. Esses livros eram “romances” dirigidos às jovens mulheres de classe média urbana. Nesta tese a autora lançou um olhar para a literatura como campo estratégico na promoção da educação da mulher. Para isso, foi além da análise do enredo das histórias, analisou também as imagens e artifícios gráficos nas capas, a constituição dos títulos, a qualificação dos personagens dentro das histórias, suas especificidades físicas alinhavadas às “lições” que os autores dos romances para moças articulavam. Paralelo à compreensão dos livros enquanto fontes históricas, a autora também se preocupou em constituir uma história da leitura desses livros, ao coletar entrevistas de mulheres de Florianópolis que partilhavam em suas memórias a leitura da Coleção Biblioteca das Moças, vislumbrando possíveis identificações e influências em suas condutas enquanto jovens.

No capítulo intitulado “Ler romances: fugir um pouco desse mundo” a autora fala da relação mulher/romance, a partir da dimensão dos afetos, sentimentos e emoções, o que vai se transformar em sentimentalismo. Traça um panorama de uma nova sensibilidade que se constitui a partir do século XVIII, privilegiando o individualismo e a particularidade. No século XIX, passeia pelos romances de Stendhal, Flaubert com sua Emma de Bovary, chegando finalmente ao Brasil de Machado de Assis – que se dirige à “leitora”, mostrando que o romance era “coisa feminina”. (CUNHA, 1999, p.33) Os romances mais lembrados pelas leitoras de Florianópolis, entrevistadas para a tese, são: “Magali”, “Mitsi” e “Freirinha”. Neles, as imagens da mulher estão ligadas à natureza, com a qual ela se relaciona por meio dos filhos, dos animais, dos jardins. O território feminino apresentado é sempre o doméstico. (CUNHA, 1999, p.36)

No segundo capítulo, a autora fala da apropriação das capas, títulos e letras, enfatizando a importância das imagens que complementam a literatura, produzindo sentidos singulares e recepções variadas. O olhar aparece como forma de aprendizagem, recriando as formas do livro, misturando razão e emoção.

No terceiro capítulo “Instruções para educar. Instruções para seduzir” (CUNHA, 1999, p.73) a autora analisa o enredo das histórias. M. Delly enfeixa em seus romances lições sobre o jogo social: condutas, regras. Na trajetória rumo à conquista do marido, a protagonista terá que seguir um conjunto de normas e valores. Na trama vão sendo tecidas representações para o feminino: a esposa, a mãe, a dona-de-casa. Em geral, o tipo físico descrito condiciona as personalidades. Ruivas e morenas eram suspeitas por seus traços grosseiros, atitudes pérfidas e revolucionárias. O ideal é a donzela: voz aveludada, rosto delicado, cabelos louros e sedosos. Recato, pureza, fé, dedicação, modéstia. É comum o uso do diminutivo ao descrevê-las. Com suas “boquinhas”, “dedinhos” e “pezinhos”, as heroínas desmaiam, estremecem, suspiram necessitando de “heróis” fortes e viris para ampará-las.

As histórias se desenrolam em espaços privados: castelos, palacetes e casas luxuosas. Há uma preocupação com a descrição dos objetos que compunham os cenários: móveis, lustres, tapetes, enfeites. Esses seduzem pelo luxo difundindo lições de refinamento, ornamentação e decoração burguesa entre as jovens da classe média urbana brasileira. Nesses romances o tempo da mulher é ocupado com “lazer e diversão sadia” saraus, bailes, bordados, leituras autorizadas (CUNHA, 1999, p.88).

Não faltam situações que se passam em cerimônias e ritos religiosos. “Freirinha” é adjetivo enobrecedor. A única possibilidade de profissão é a de **professora**, ainda que somente quando exaltada sua semelhança com a maternidade.

Já na tese de Alexandre Sardá Vieira, uma sessão de cinema que acontecia todas as terças feiras a tarde no centro da cidade de Florianópolis foi estudada como “um espaço pedagógico, onde formas de ser, de se enamorar, de viver, de se comportar, de se vestir e até de amar eram expostas de forma exemplar” (p.3).

Nesse espaço de sociabilidade pensado para jovens moças da capital catarinense das décadas de 1940 e 1950, os filmes eram especialmente selecionados e apresentavam “modelos de amor romântico, reforçando estereótipos e ressaltando relacionamentos únicos e eternos (VIEIRA, 2010, p.03).” É particularmente interessante aos estudiosos da História da Educação, sobretudo na época contemporânea, refletir sobre o cinema como “experiência Formativa”, sendo uma referência para os espectadores no sentido de fornecer modelos, “termos de comparação, escala de valores, paradigmas de beleza, conforto, elegância, amor, comportamento” (VIEIRA, 2010, p.04).

No geral, os filmes analisados e que eram exibidos na Sessão das Moças continham uma temática romântica, cujo ápice do enredo era o casamento, como final feliz. No desenrolar das tramas eram imiscuídas lições de moda, beleza, comportamento, sedução, consumo especificamente dirigidas às mulheres. O autor da tese também analisa os jornais da época e percebe uma relação entre atores/atrizes desses filmes com comerciais para venda de cosméticos, tecidos, roupas, etc.

A tese de Vieira nos traz uma reflexão atualizada que nos fornece instrumentos para pensar a educação contemporânea “além” e “simultaneamente” às práticas escolares institucionalizadas. Porém para pensar dessa forma é necessário estarmos atentos à concepções mais ampliadas e críticas sobre educação. Nesse sentido o autor ressalta que:

Perceber o cinema como educação não é homogeneizar as apropriações ou comprovar a eficácia dos preceitos apresentados, muito menos partir da premissa que educar é transmitir apenas algo positivo. O cinema como pedagogia é percebido como um espaço em que temáticas, imagens e modelos, positivos ou não, auxiliam na construção de um repertório de representações.

Contar histórias como tentativa de ensinar valores não é algo novo. Lendas, fábulas, contos de fada e mesmo as tragédias gregas ou

parábolas bíblicas já objetivavam alguma forma de ensinamento moral. (VIEIRA, 2010, p.100)

Considerações Finais

Aprender padrões de gênero como, por exemplo, “ser uma Moça” nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil, passava por uma série de “lições” que eram simultaneamente enunciadas dentro e fora das escolas. Lendo romances ou frequentando sessões de cinema, a jovem mulher entrava em contato com discursos, maneiras e arquétipos que deveriam nortear sua educação.

Sugere-se na tese de Cunha que a maioria dos livros presentes na Coleção Biblioteca das Moças, como os Romances de M.Delly, enunciavam discursos que direcionavam os desejos da “moça” a assumir certos papéis sociais tradicionalmente encaminhados à mulher, em sua época. Porém a é correto supor que se os romances exerceram influência na educação das leitoras, entretanto, compreendendo a leitura como prática criadora, Maria Teresa destaca a importância de relativizar o peso dessas representações na construção da subjetividade das moças.

Também na tese de Vieira não há intenção de afirmar que por ter a Sessão de cinema das Moças temas recorrentes que legitimam papéis tradicionais de gênero e classe social, a visão de seus espectadores apreendiam e reproduziam isso em seu cotidiano, porém chama atenção para a enunciação desse padrão como algo aceito e bom e que se tratando de uma “sessão” a sala de cinema seria um espaço de sociabilidade, de encontro de pessoas que imersas nesses imaginários, ambiente propício para enunciações pedagógicas.

O objetivo dos autores não foi avaliar a eficácia da literatura ou do cinema como prática educativa, mas ao estudarem fontes inovadoras como o cinema e a literatura teceram reflexões importantes, pensando as práticas educativas dentro de sua complexidade, envolvendo experiências diversas ligadas ao cotidiano da época em que são vivenciadas.

Ao pesquisarem em fonte como a literatura e o cinema, as teses aqui articularam campos teóricos diversificados como História, Sociologia, Literatura, Artes, Educação, sendo que seus objetos de estudo transitam entre a História da Educação, a História da Literatura e da Leitura, a História do Cinema, História das Mulheres, indo “entre, além e através das disciplinas”, pensando sociedade e consumo, discursos, mídias, etc: problemáticas historicamente contextualizadas e

também contemporâneas, portanto podem contribuir para uma abordagem transdisciplinar da Educação.

Referências

CALEFFI, Paula. Educação Autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. I: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp.32-44.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução**. Os romances de M. Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Alexandre Sardá. **Sessão das moças: história, cinema e educação** (Florianópolis: 1943-1962). Tese de doutorado. Florianópolis, SC, 2010.

Autor: Beatriz D`Agostin Donadel

E-mail: beatrizdonadel@yahoo.com.br

ADOLESCENTES, JOVENS E OS PERIGOS DO CIBERESPAÇO: INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA JURÍDICA

Estudos e experiências em práticas educativas, criativas e inclusivas

Transdisciplinaridade, criatividade e inclusão

Neide Cascaes¹; Murilo Debiasi Ferrareis¹; Vanessa Alexandre Tezza¹

1.Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Resumo

Crimes praticados por meios virtuais têm preocupado autoridades, pais, professores e profissionais das áreas psicológica e jurídica em nossa região. É notório o avanço tecnológico na área da comunicação e conexão com a internet e a facilidade com que cada vez mais a população, particularmente os jovens e adolescentes, tem acesso a tais tecnologias. Frente tal realidade, torna-se urgente a discussão e orientação para o uso adequado das novas tecnologias, especialmente pelo público adolescente e jovem. Este artigo objetiva refletir a partir da intervenção realizada junto a estudantes do ensino fundamental e médio sobre os perigos dos crimes cibernéticos.

Palavras-chave: Psicologia Jurídica, Crimes Cibernéticos, Adolescentes e Jovens

Introdução

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera a adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade, sendo referência para criação de leis e programas que asseguram os direitos desta população.

A adolescência, para os autores da área, é uma das fases do desenvolvimento humano marcada por importantes transformações físicas, comportamentais e emocionais. É considerada a fase da definição da identidade. Os acontecimentos da adolescência são determinantes para a construção da identidade de maneira saudável ou não. Um aspecto importante desta fase do desenvolvimento refere-se ao modo como os adolescentes relacionam-se socialmente. É comum nesta fase que os adolescentes formem grupos de amizades, onde passam a depositar sua confiança e expectativas, deixando muitas vezes de lado a referência dos pais ou da família e tomando o grupo como referência para seu comportamento. “A uniformidade que o

grupo lhe traz lhe atualiza a segurança de saber quem é, também o ajuda a vivenciar, na prática, o exercício do bem e do mal.” (MELLO, 2007, p. 35).

O mundo virtual é um ambiente complexo, novo e dinâmico. A internet é hoje o principal mecanismo global de disseminação de informações, possibilitando a criação de espaços colaborativos independentemente da localização geográfica. Este contexto abre espaço à novas terminologias como ciberespaço, “definido como um mundo virtual porque está presente em potência, é um espaço desterritorializante.[...] O ciberespaço existe em um local indefinido, desconhecido, cheio de devires e possibilidades.” (MONTEIRO, 2007)

O acesso à internet e ao mundo cibernético já faz parte da realidade da maioria dos adolescentes, segundo estudo realizado pela UNICEF, 70% dos adolescentes brasileiros tem acesso à internet o que corresponde a aproximadamente 15 milhões de adolescentes conectados, destes, 85% tem perfis nas redes sociais. A que se considerar que estes números tendem a aumentar cada vez mais devido ao acesso facilitado à internet por meio de tablets, celulares, smartphones e outras tecnologias cada vez mais acessíveis à população. (UNICEF, 2013)

Muitos dos adolescentes e jovens usam a internet de forma equivocada. Com o uso indevido da tecnologia na área da informática, surgiram os crimes cibernéticos, estes que são também conhecidos como os crimes informáticos, digitais, virtuais, entre outros, pelos autores que trabalham com o tema. Comumente, estes que são conceituados como os atos ilegais praticados contra o sistema de informática; são condutas típicas, antijurídicas e culpáveis praticadas com a utilização dos sistemas da informática.

Podemos classificar os crimes cibernéticos em próprios e impróprios, o primeiro destaca-se por serem aqueles que só podem ser praticados na informática, ou seja, a execução e a consumação ocorrem nesse meio; já os crimes impróprios são aqueles que violam os bens já protegidos pela legislação brasileira; podem ser praticados de qualquer forma e o computador é apenas um meio de execução dessa conduta, como por exemplo, a prática do crime de pedofilia via internet. (MENDES, 2012)

Costumeiramente, nomeamos hackers aqueles que “invadem perfis em redes sociais, em sites e afins, a fim de causar prejuízo a outrem” (DIGITAL, 2013), entretanto aqui cabe a diferenciação que pouco se conhece, entretanto se faz

importante: “hackers são indivíduos que elaboram e modificam softwares e hardwares de computadores, seja desenvolvendo funcionalidades novas ou adaptando as antigas” (DIGITAL, 2013). De outro norte, cracker é o “termo usado para designar quem pratica a quebra de um sistema de segurança”. Na prática, os dois termos servem para conotar pessoas que têm habilidades com computadores, porém, cada um deles usa suas habilidades de formas diferentes. Enquanto os hackers utilizam todo o seu conhecimento para melhorar softwares de forma legal e nunca invadem um sistema com o intuito de causar danos, os crackers têm como prática a quebra da segurança de um software e usam seu conhecimento de forma ilegal, sendo vistos como criminosos. (DIGITAL, 2013)

Ainda há uma terceira diferenciação, esta que, no presente estudo demanda maior importância, pois envolve o uso da imagem para fins obscuros, o sexting: prática de enviar mensagens, fotos ou vídeos sexualmente explícitos pelo celular; tornando-se cada vez mais comum entre as adolescentes e, como consequência, gera impactos psicológicos e sociais. (DIGITAL, 2013).

O espaço virtual, tão propício para a prática dos mais variados crimes, ainda não possui uma legislação específica, porém, é relativamente protegido juridicamente, pois, temos em nosso ordenamento jurídico brasileiro algumas normas que tratam a respeito, são elas: a Lei n.º 11.829/2008, que combate a pornografia infantil na internet; a Lei n.º 9.609/1998, “que trata da proteção da propriedade intelectual do programa de computador; a Lei n.º 9.983/2000, que tipificou os crimes relacionados ao acesso indevido a sistemas informatizados da Administração Pública; a Lei n.º 9.296/1996 disciplinou a interceptação de comunicação telemática ou informática; e a Lei nº 12.034/2009, que delimita os direitos e deveres dentro da rede mundial, durante as campanhas eleitorais” (GCPADVOGADOS).

Quando falamos da exposição de imagens com teor sexual envolvendo crianças e adolescentes logo devemos buscar norteamento no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069, em vigor desde 1990, onde estão determinadas questões, como os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes; as sanções, quando há o cometimento de ato infracional; quais órgãos devem prestar assistência; e a tipificação de crimes contra criança. (BRASIL, 1990)

Apesar da proteção jurídica ainda ser extremamente frágil nesta área, por inexistir uma lei específica que regule a matéria, alguns crimes cibernéticos podem,

precisam e devem ser punidos imediatamente. Sendo assim, a imunidade não será vista na prática de crimes cibernéticos, uma vez que são passíveis de descoberta e a efetiva comprovação por meio de investigação.

Importante compreender que verificada a prática de um crime cibernético, a vítima precisa procurar a Delegacia mais próxima e registrar Boletim de Ocorrência. O Ministério Público se encarregará por iniciar a Ação Penal caso o crime seja praticado contra menor. Para o deslinde dos casos, é possível, mediante autorização judicial o rastreamento de IP's de computadores, celulares e demais dispositivos eletrônicos que receberam e enviaram os dados, identificando desde o primeiro indivíduo a ter contato com estes, ou seja, aquele que deu início ao compartilhamento, até o último a ter recebido.

Cotidianamente inúmeros crimes são cometidos no Brasil e é notório o crescente aumento do número de crimes cibernéticos envolvendo adolescentes e jovens em nossa região. Percebe-se a necessidade de conscientização e sensibilização dos jovens para o uso correto da internet e das novas tecnologias. Tendo em vista a prevenção dos danos psicológicos, jurídicos e sociais decorrentes destes crimes, justifica-se a realização deste projeto.

Procedimentos Metodológicos

O projeto de extensão intitulado: Adolescentes, Jovens e os Perigos do Ciberespaço: Intervenção Em Psicologia Jurídica, objetiva conscientizar adolescentes e jovens sobre os crimes cibernéticos e suas implicações psicológicas, jurídicas e sociais, sensibilizando-os quanto aos riscos do uso indevido destas novas tecnologias. O projeto acontece por meio da Casa da Cidadania – FEBAVE e foi elaborado pelos estagiários do curso de Psicologia do Unibave em parceria com estagiários do Curso de Direito do Unibave. Os públicos alvos são adolescentes e jovens, estudantes concluintes do ensino fundamental e do ensino médio de escolas da rede estadual e particulares de Orleans, SC.

A intervenção acontece por meio de oficinas nas escolas, onde apresenta-se aos adolescentes e jovens o que são crimes cibernéticos; conscientiza-se acerca do crime de divulgação de imagem; apresenta-se possíveis implicações psicológicas, jurídicas e sociais envolvidas em crimes cibernéticos; atua-se preventivamente, junto

aos adolescentes e jovens, apresentando o limite tênue entre o judicialmente permitido e o crime.

As oficinas são estruturadas de maneira dinâmica, possibilitando a participação dos adolescentes e jovens. Primeiramente, faz-se uma apresentação dos conceitos de crime cibernético, tipos de crimes, e possíveis implicações jurídicas, psicologia e sociais envolvidas. Em seguida os estudantes participam de uma dinâmica intitulada “Mitos e Verdades”, onde são apresentadas afirmações que podem ou não ser crimes cibernéticos e os mesmos devem posicionar-se indicando se a afirmativa é mito ou verdade. Após a escolha de cada um é feita a revelação e devidas explicações do porque é mito ou porque é verdade.

Posteriormente por meio da técnica Zoom (Imagens Gestalt) fala-se sobre a maneira como observamos e consideramos as informações que se nos apresentam e, neste caso em particular, as informações contidas na internet. Faz-se também a apresentação de um vídeo que ilustra possíveis consequências do uso indevido das tecnologias.

Ao final de cada oficina é aplicado um questionário sobre o uso de internet e exposição de imagens entre os estudantes. Para encerrar e feita a entrega de um flyer educativo sobre os crimes cibernéticos objetivando que a intervenção chegue também às famílias dos estudantes.

Além das oficinas com os adolescentes e jovens, o projeto também contempla participações em programas de rádio da região para a conscientização e informação da população em geral sobre os perigos dos crimes cibernéticos.

Resultados e Discussão

O projeto ainda se encontra em fase de elaboração e implantação não sendo possível discorrer sobre os resultados. Destacamos, porém o interesse e envolvimento dos estagiários de Direito no projeto. Desde a primeira reunião na Casa da Cidadania, quando nós da psicologia apresentamos a proposta de construção do projeto, percebeu-se o interesse também por parte dos profissionais e coordenação da Casa da Cidadania e apoiaram e incentivaram a realização do projeto.

A elaboração do projeto foi desafiadora devido à escassa produção científica sobre o tema, especialmente na área da Psicologia, onde os poucos referenciais encontrados são, em maior parte na área do Direito.

Nos contatos realizados com as escolas para o agendamento das oficinas, percebeu-se um grande interesse pelo tema por parte dos gestores e professores. Alegam ser urgente uma intervenção sobre o tema dos crimes cibernéticos sendo que entre os adolescentes e jovens dessas escolas já ocorreram casos de crimes cibernéticos, particularmente os de exposição de imagens, calúnia e difamação em redes sociais. Percebeu-se também a credibilidade e confiança que as escolas tem em relação às atividades de extensão do UNIBAVE, pois em todas as escolas visitadas o projeto foi muito bem aceito e elogiado.

Considerações Finais

A partir dos contatos estabelecidos com as escolas e das discussões ao longo da construção deste projeto de extensão, podemos concluir que se trata uma atividade que sensibilizará os jovens e adolescentes bem como todas as pessoas que forem alcançadas pelo projeto. Acreditamos que este projeto poderá contribuir tanto para a prevenção de possíveis crimes cibernéticos como para a compreensão desses fenômenos pelos profissionais e estagiários envolvidos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.737 de 30 de novembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente - ECA**. Brasília, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Estatuto da juventude**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_27.05.2014/CON1988.pdf >. Acesso em: 20 maio 2015.

DOMINGES, Diana Maria. **Ciberespaço e rituais: tecnologia, antropologia e criatividade**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590%2FS010471832004000100008&pid=S010471832004000100008&pdf_path=ha%2Fv10n21%2F20624.pdf&lang=pt. Acesso em: 15 maio 2015.

MELLO, Horácio Dutra. **Representação e uso da internet por adolescentes de Florianópolis**. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2007 p. 35. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89772/250669.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MENDES, Maria Eugenia Gonsalves; VIEIRA, Natália Borges. **Os crimes cibernéticos no ordenamento jurídico brasileiro e a necessidade de legislação específica**. 2012. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=4696>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MONTEIRO, Silvana Drumand. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. DataGramaZero - **Revista de Ciências da Informação**, v8. n3. 2007. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/jun07/Art_03.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

UNICEF. **Uso de internet por adolescentes**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf >. Acesso em: 10 maio 2015.

Dados para contato:

Autor: Murilo Debiasi Ferrareis

E-mail: murilo-d-f@hotmail.com

A ARTE: O VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO À APRENDIZAGEM CONSCIENTE E COMPREENSIVA DO CONHECIMENTO

**Estudos e Experiências em Práticas Educativas, Criativas e Inclusivas:
Transdisciplinaridade, Criatividade e Inclusiva**

Juliana Natal da Silva¹; Miryan Cruz Debiasi²; Richard da Silva³

1. Unibave/Satc; 2. Unibave; 3. Unibave/Censupeg

Resumo

O presente artigo apresenta uma problematização sobre a importância da arte-educação; elemento fundamental nas áreas do saber à aplicação da inter/transdisciplinaridade na prática pedagógica. As questões da interdisciplinaridade e das relações arte e educação são igualmente objeto de estudo deste artigo, o objetivo. À realização deste estudo, dois artigos, cujos eixos temáticos estão na interdisciplinaridade, serviram como base e, portanto, alicerçaram a composição deste artigo. Eles são o relato significativo de pesquisas que promovem reflexões pertinentes sobre a contribuição da arte na prática pedagógica com vistas à inter/transdisciplinaridade. Os autores apresentam as perspectivas interdisciplinares e a problematização desenvolvida sobre o estudo. Desse modo, este artigo permitiu a percepção da arte como ferramenta integradora das diversas ciências.

Palavras-chave: Inter/transdisciplinaridade. Arte-educação. Práticas pedagógicas.

Introdução

Por meio da arte é possível integrar ensino e realidade, possibilitando a superação do saber; a arte contribui à formação crítico-reflexivo do sujeito; 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 suas linguagens.

Para Miriam Celeste Martins (1998):

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 (MARTINS, 1998, p.41).

A arte é ferramenta integradora das diversas ciências num mesmo campo de estudo, promovendo a formação do aluno para enfrentar os problemas globais, estabelecendo relações lúdicas com conhecimento tradicional, renovando o saber dos profissionais, estimulando pesquisa e partilha entre as ciências envolvidas. Com isso, professores e alunos estabelecem um nível de igualdade sob o qual todos são autores e coautores da própria aprendizagem, possibilitando a superação do saber disciplinar.

Para Hernández (1998), a escola deve ser geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos, o que constitui um desafio para repensar a escola em muitos questionamentos, tais como a importância de elementos indispensáveis ao ensino: a globalização, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e no que estes conceitos contribuem para aprender a interpretar a realidade.

De acordo com Brum e Wolffenbuttel (2013), a interdisciplinaridade nas artes parte de alguns pressupostos, tais como: postura, compromisso, humildade, comprometimento, cooperação, desapego, compreensão, respeito, diálogo e atitude são fundamentais para que a interdisciplinaridade ocorra por meio das artes.

Com a arte, os alunos aprendem a aprender, a pensar, a investigar, a criar possibilidades e estratégias de aprendizagem. A arte não é só entretenimento apenas, pois envolve responsabilidade, respeito e aprendizagem e consciência interdisciplinar. Ao utilizar o ato artístico, o ser descobre habilidades adormecidas dentro de si, buscando novas linguagens, adquirindo consciência do seu mundo e do universo que o cerca e construindo uma visão interdisciplinar acerca do conhecimento aprendido.

Os dados obtidos são quantificados e analisados com abordagem qualitativa. Para isso, faz-se necessário a compreensão dos conceitos sobre arte, cultura e interdisciplinaridade para facilitar a sua identificação nos documentos. Posteriormente, as análises na rede municipal serão realizadas na Secretaria Municipal de Educação. Os pressupostos teóricos que embasam as análises sobre as políticas educacionais para a educação básica são citados em Brum e Wolffenbuttel (2013) como: Garcia (2008); Dourado (2007); e no que se refere a interdisciplinaridade, Brum e Wolffenbuttel (2013) e destacam: Fazenda (1993, 2003 e 2008) e Marcelino e Abreu-Bernardes (2013) mencionam Fazenda (1999, 2002, 2003 e 2008). Outros autores analisados neste trabalho foram Marcelino e Abreu-Bernardes (2013). Estes sobre cultura popular, Brum e Wolffenbuttel citam Brandão (1985 e 2007). As questões da interdisciplinaridade e das relações arte e educação

são igualmente objeto de leitura, a partir do referencial teórico selecionado, sobretudo em Brum e Wolffenbuttel (2013) quando referenciam Barbosa (2001). Os resultados iniciais abrangem a leitura da atual Constituição Federal Brasileira, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, do Plano Nacional de Educação (lei 10.172/2001) e, ainda, do documento oficial relativo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da educação básica.

Procedimentos Metodológicos

Os artigos selecionados para o trabalho proposto são “A Interdisciplinaridade, Arte e a Cultura Popular nas Políticas Educacionais para Educação Básica”, cujos pesquisadores foram Leonardo Marcelino, acadêmico de graduação da Universidade de Uberaba na área de letras e Sueli Teresinha Abreu-Bernardes, Doutora em Educação e Mestre em Educação Brasileira pela UFG, Mestre em Ciências e Valores Humanos pela UNIUBE; Licenciada em Filosofia; e “Investigando Processos Interdisciplinares do Ensino das Artes: um Estudo Multicasos em Escolas Públicas De Montenegro, RS”, cujos pesquisadores Lucas Pacheco Brum, formando do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Nos anos de 2012 e 2013, Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES/UERGS, que desenvolve pesquisas sobre educação, ensino da arte e possibilidades interdisciplinares educativas em arte. Nos anos de 2013 e 2014, contemplado com a bolsa de Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul FAPERGS, em que desenvolveu a seguinte pesquisa; interdisciplinaridade: uma investigação sobre a produção científica no Brasil & quot. Atualmente, desenvolve pesquisa no ensino de arte inserido no grupo de pesquisa & quot; Arte: criação, interdisciplinaridade, educação & quot; CNPq/UERGS. Cristina Rolim Wolffenbuttel, Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro.

O primeiro, publicado em Revista Encontro de Formação de Professores de Uberaba – 2013 teve como objetivo identificar a menção à interdisciplinaridade, à arte e à cultura popular na legislação e nos documentos oficiais que expressam tais

políticas. As questões norteadoras são: há menção às práticas interdisciplinares, à arte e à cultura popular nas legislações e documentos oficiais nas esferas federal e estadual relacionadas à educação básica? O mesmo ocorre no âmbito municipal? Em caso afirmativo, quais são e o que preveem? Que conceito de interdisciplinaridade eles expressam? Também, trata-se de relatos de atividades de iniciação científica no observatório da Educação e Interdisciplinaridade na educação básica, que foram realizados por meio de estudos sobre arte, cultura popular e interdisciplinaridade, financiado pela coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e realizado na Universidade de Uberaba-UNIUBE. Voltado ao estudo das políticas públicas educacionais para a educação básica. Os documentos são obtidos por meio do portal do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem com a proposta de nortear o Ensino no Brasil, tornando-se um referencial comum que, de acordo com a região e a necessidade local, pode ser adaptado para se conseguir melhor desempenho da qualidade do ensino. Mas interdisciplinaridade é muito mais que isso, é, pois, desenvolver nos alunos o instinto de pesquisadores. É, por exemplo, dar um tema aos alunos e pedir a eles que pesquisem a relação desse tema com as outras disciplinas, é pesquisar como esse tema relaciona com sua vida.

O termo interdisciplinaridade, de acordo com García (2008, apud Marcelino e Abreu-Bernardes, 2013) está presente nos PCN com significados diversos: abordagem epistemológica, modo de articular conteúdos, forma de contribuição das disciplinas, forma de organizar as disciplinas em projetos, perspectiva de reorganização curricular, instrumento para articular conhecimentos e processo de integração das disciplinas. Não há, em nenhum dos textos dos PCN, um comprometimento, em particular, com determinada abordagem teórica em relação ao conceito de interdisciplinaridade.

No que se refere ao ensino de Artes, a LBD 9394/96 diz que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No entanto, Barbosa (2001, apud BRUM E WOLFFENBÜTTEL, 2013) ressalta que essa obrigatoriedade não é suficiente para garantir a existência da Arte no currículo. Somente a ação do

professor pode torná-la essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento dos cidadãos.

O segundo artigo foi publicado no Simpósio Internacional sobre interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013, apresenta a pesquisa sobre a interdisciplinaridade nas artes, focando as Artes Visuais e a Dança, resultante das inserções em escolas, incluídas em atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Partiu dos seguintes questionamentos: o que é interdisciplinaridade na educação? Quais teóricos têm tratado deste tema? O que é interdisciplinaridade em artes? Quais as possíveis contribuições da interdisciplinaridade para os processos pedagógicos em artes? Como planejar e desenvolver atividades interdisciplinares em artes? Neste sentido, esta investigação objetivou analisar, a partir do cotidiano de escolas de Ensino Fundamental da cidade de Montenegro, RS, práticas e concepções pedagógicas que envolvam atividades interdisciplinares em Artes Visuais e Dança. Para sua realização, utilizou a abordagem qualitativa, sendo o método o estudo multicase. Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas bem como observações e coleta de documentos, notadamente do projeto político pedagógico. Todos estes procedimentos auxiliaram na análise dos processos interdisciplinares existentes no cotidiano escolar. Dentre alguns dos resultados, pode ser destacado o fato de as escolas tentarem desenvolver projetos de cunho interdisciplinar, todavia, tendo em vista os problemas existentes no cotidiano escolar, ainda são incipientes os resultados oriundos desta prática. Entende-se que esta investigação possa contribuir com os estudos sobre a interdisciplinaridade nas escolas, apontando perspectivas para um avanço na educação.

Ao longo das inserções nas escolas, bem como das observações e discussões sobre o ensino de arte, foram identificados alguns conceitos, conteúdos e metodologias que permeiam o ensino de Dança e Artes Visuais. Dentre estes conceitos destacaram-se: tridimensionalidade, bidimensionalidade, geometria, organização espacial, performance, o corpo, o corpo como instrumento, o corpo na história da arte, o corpo como arte, leitura de imagem, a história da arte (vanguardas), planos, níveis (alto, médio, baixo, profundidade). Todos esses conteúdos são desenvolvidos e fazem parte do currículo e do ensino de arte.

O método utilizado foi o estudo multicase, visto serem duas escolas focadas na investigação. Desse modo, dois estudos de caso, ou estudo multicase. A razão para a escolha desse método está relacionada aos objetivos aos quais esta pesquisa se propõe, na medida em que pretendia investigar, aprofundar, identificar e diagnosticar a partir do cotidiano de escolas de Ensino Fundamental da cidade de Montenegro, práticas e concepções pedagógicas que envolvam atividades interdisciplinares em Artes Visuais e Dança. Assim, para a realização desta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa e pelo método estudo multicase, que tem como objetivo a compreensão de suas especificidades e semelhanças, com vistas a uma melhor aferição sobre os resultados.

Resultados e Discussão

Ambos os textos trazem o conceito de interdisciplinaridade como algo além das disciplinas, como uma proposta de ação consciente de cada pessoa. E o papel do professor neste caso será imprescindível, pois é na sua postura e nas suas ações que será possível estabelecer conexões entre a arte, a interdisciplinaridade e a construção do conhecimento. Os dois textos têm como foco a menção da interdisciplinaridade, da arte e da cultura em pesquisas realizadas na educação básica.

Para confirmar estas afirmações, o primeiro texto traz a citação de Fazenda (2001, apud Marcelino e Abreu-Bernardes, 2013), lançando a uma palavra de ordem, no final do século passado e conseqüentemente neste início de século: a interdisciplinaridade. A principal tônica é o diálogo e sua marca fundamental é o encontro, a reciprocidade. A interdisciplinaridade surge para tentar aniquilar a fragmentação da ciência em partes isoladas, pois o ser humano só se conhece na sua totalidade.

De acordo com os estudos realizados nos dois artigos acima, segue uma nova proposta de estudo, baseando-se nos aprofundamentos teóricos e nas conexões estabelecidas entre os dois textos. É possível fazer da arte um elemento presente nas mais diversas áreas do conhecimento para promover a consciência interdisciplinar? A arte não é o fim, mas o canal\veículo\meio de comunicação, que leva a aprendizagem consciente e compreensiva do conhecimento. Para chegar a tais respostas, faz-se necessário a articulação entre os conceitos sobre arte e interdisciplinaridade ilustrados nos dois textos.

O ensino da arte é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno. Por isso, o docente precisa estar sintonizado com a transformação, com aqueles estímulos que brotam inesperadamente no decurso do trabalho. Neste contexto, é possível afirmar que por meio da arte criam-se possibilidades de integrações entre as áreas do saber numa perspectiva de originarem conhecimentos significativos, despertando nos discentes o interesse pela pesquisa e descobertas e um mundo inundado de riquezas. É um universo imenso a ser explorado no quais professores e alunos podem descobrir.

De acordo com Brum; Wolffenbuttel (2013), a interdisciplinaridade nas artes parte de alguns pressupostos, à semelhança da interdisciplinaridade na educação. Posturas como compromisso, humildade, comprometimento, cooperação, desapego, compreensão, respeito, diálogo e atitude são fundamentais para que a interdisciplinaridade ocorra por meio das artes.

Considerações Finais

A arte é elemento integrador e o ser humano é um ser artístico em sua natureza, pois já nasce em contato com um mundo simbólico, sendo um ser também simbólico. Dessa forma, as artes integradas com as demais disciplinas escolares podem contribuir para a prática pedagógica na escola, pois compreende ações com os alunos e estimula atividades coletivas fora da sala de aula. Por meio dela, é possível reestruturar o saber fragmentado para o saber holístico, despertar entre docentes e discentes um interesse pessoal pela sua própria disciplina e por outras.

Por meio da arte é possível integrar ensino e realidade, possibilitando a superação do saber. A arte contribui à formação crítico-reflexivo do sujeito; 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 suas linguagens.

A arte é ferramenta integradora das diversas ciências num mesmo campo de estudo, promovendo a formação do aluno para enfrentar os problemas globais, estabelecendo relações lúdicas com conhecimento tradicional, renovando o saber dos profissionais, estimulando pesquisa e partilha entre as ciências envolvidas. Com isso,

professores e alunos estabelecem um nível de igualdade, sob o qual todos são autores e coautores da própria aprendizagem, possibilitando a superação do saber disciplinar.

Referências

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha, MARCELINO, Leonardo. A interdisciplinaridade, a arte e a cultura popular nas políticas educacionais para educação básica. **Revista Encontro de Formação de Professores - UNIUBE**, Uberaba, v.1, n.1, p.1-5, 2013.

BRUM, Lucas Pacheco; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. **Investigando processos interdisciplinares no ensino das artes**: um estudo multicasos em escolas públicas de Montenegro, RS. Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Artmed. 1998.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino da Arte, poetizar fruir e conhecer a arte**. FTD: São Paulo 1998.

Dados para contato:

Autor: Juliana Natal da Silva

E-mail: juliana.artes@unibave.net