

CIÊNCIAS HUMANAS

1. O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. <i>Bruna Aparecida Fernandes; Miryan Cruz Debiasi; João Fabrício Guimara Somariva; Alcionê Damásio Cardoso</i>	160
2. BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM X MARCUSE: PARALELO ENTRE PONTOS DE VISTA SOBRE O ENSINO DA ARTE. <i>Juliana Natal da Silva; André Cechinel; Rafael Rodrigo Mueller</i>	180
3. ESTUDO DA SÍNDROME DE BURNOUT NOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ORLEANS, SC. <i>Larissa Rodrigues; Renata Righetto Jung Crocetta; Bruno Thizon Menegalli; José Augusto Alves Júnior</i>	195

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Ciências Humanas

Artigo Original

**Bruna Aparecida Fernandes¹; Miryan Cruz Debiasi¹; João Fabrício Guimara
Somariva¹; Alcionê Damásio Cardoso¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - Unibave

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compreender o papel da avaliação escolar no ensino e a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. A avaliação é parte do trabalho pedagógico, por isso, é essencial tanto para o trabalho do professor como para a aprendizagem do aluno. O processo de pesquisa foi realizado com professores e alunos do Ensino Fundamental I. Para a coleta de dados, foi implementado um questionário com duas questões objetivas e três dissertativas aplicadas aos professores; e um questionário com duas questões objetivas e duas dissertativas aplicadas aos alunos. O que se pode verificar é que, apesar de os professores possuírem um olhar atento sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem e utilizarem vários instrumentos avaliativos, essas atividades não são discutidas em sala de aula, fato este percebido pelos estudantes pesquisados. Também se observou que os professores não indicaram outros instrumentos avaliativos como a autoavaliação e o portfólio, que poderiam auxiliar em uma mudança de entendimento dos estudantes em relação à avaliação. Essas questões ainda requerem estudos mais aprofundados acerca dos instrumentos avaliativos, do redirecionamento do planejamento pedagógico e da construção coletiva do processo avaliativo, com professores e alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Ensino Fundamental I. Alunos. Professores.

THE ROLE OF EVALUATION IN THE TEACHING PROCESS LEARNING AND ITS CONTRIBUTION TO THE LEARNING OF STUDENTS

Abstract: Abstract: This paper aims to understand the role of school evaluation and its contribution to student learning. The evaluation is an integral part of the pedagogical work, so it is important that it contributes both to the work of the teacher and to the student's learning. The research process was carried out with teachers and students of Elementary School I. For data collection, a questionnaire was used with two objective questions and three dissertations applied to teachers; and a questionnaire with two objective questions and two dissertations that were applied to the students. We noticed that, although teachers have a careful look at the role of evaluation in the teaching and learning process and use several evaluation tools, these activities are not discussed in the classroom, a fact that is perceived by the students surveyed. We also observed that the teachers did not indicate other evaluation instruments such as

self-assessment and the portfolio, which could help this change of students' understanding of the evaluation. These questions still require more indepth studies about the evaluation tools, the redirection of pedagogical planning and the collective construction of the evaluation process, with teachers and students.

Keywords: Evaluation. Learning. Elementary school I. Students. Teachers.

Introdução

A avaliação é parte do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, permeia todo o processo pedagógico e deixa de ter como foco apenas o resultado. Está, portanto, articulada a visões de mundo e sociedade, conhecimento, conteúdos, objetivos de ensino e a relação professor-aluno (ESTEBAN, 2001). Nesse contexto, segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar a aprendizagem ao mesmo tempo que contribui para analisar a prática do professor também dimensiona o avanço dos alunos.

O interesse pelo tema surgiu no decurso da disciplina Avaliação Educacional bem como nas trocas de experiência durante o curso de Pedagogia. Sendo a avaliação um tema complexo e que gera dúvidas e discussões tanto no que se refere ao trabalho do professor e ao significado desse processo para o aluno, surgiu o interesse de pesquisar essa temática.

Assim, conduziu-se a pesquisa a partir do problema: Qual o papel da avaliação no processo de ensino e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos? O objetivo geral deste trabalho é compreender o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos, quais sejam: levantar as diferentes formas avaliativas utilizadas pelos professores que participaram da investigação; identificar o significado da avaliação da aprendizagem para esses professores; verificar o significado da avaliação da aprendizagem para os alunos desses professores; investigar como os professores utilizam os resultados das avaliações para dimensionar/redimensionar o planejamento de ensino. Para a pesquisa, foram escolhidos professores regentes de 1º ao 5º ano de uma escola municipal de Orleans, bem como uma amostra dos estudantes dessas turmas.

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre a produção teórica da temática em estudo. Assim, fez parte do processo de investigação: 1 - discussão sobre a perspectiva histórica da avaliação, suas concepções e mudanças ocorridas ao longo

do processo histórico de produção do conhecimento sobre essa área de estudo; 2 - diferentes compreensões sobre as principais modalidades da avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa; 3 - os instrumentos da avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores do Ensino Fundamental I como autoavaliação, provas (objetiva, dissertativa e oral), trabalhos (grupo e individual), observações e o portfólio.

Posteriormente, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, o instrumento para coleta de dados e os procedimentos necessários para a análise seguida da apresentação dos resultados, análises e discussões da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, indicam-se as reflexões sobre o estudo realizado.

Processo histórico da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem escolar é uma temática que implica diferentes compreensões históricas de seu papel no processo educacional.

Na abordagem tradicional, com o ensino focado na figura do professor, a avaliação é vista como uma atividade para examinar, visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. O saber é verificado por meio da exatidão de reprodução de conteúdo obtido pelo aluno em provas, exames, chamadas orais e outros. As notas dos alunos funcionam como níveis de aquisição do patrimônio cultural (MIZUKAMI, 2014).

Nesse cenário, os exames escolares devem ser, obrigatoriamente, autoritários e excludentes, para que os alunos sejam enquadrados aos parâmetros de equilíbrio social estabelecidos pela sociedade. Deste modo, a prática da avaliação no contexto tradicional está diretamente vinculada ao controle dos educandos, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e no professor, preocupando-se, apenas, com a reprodução e conservação da sociedade. Funciona como um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais (LUCKESI, 1998).

Outro modo de verificar o que os alunos sabem refere-se à perspectiva comportamentalista. O ensino, nesse caminho, tem como objetivo mudar padrões de comportamentos por meio de treinamento e objetivos estabelecidos. Por decorrência, a avaliação consiste em verificar se os objetivos propostos foram atingidos (MIZUKAMI, 2014). Visa, portanto, comprovar o rendimento do aluno com base nos

objetivos predefinidos e, assim como na abordagem tradicional, separa o processo de ensino de seu resultado.

Diferentes estudos em diversos níveis sociais e educacionais possibilitaram uma nova visão do processo educativo e da organização do trabalho pedagógico da escola, distanciando-se de uma visão tradicional ou condicionada a padrões de comportamento do aluno. A avaliação da aprendizagem também teve contribuições teóricas que propunham uma outra funcionalidade para verificar o processo de aprendizagem do aluno. Esses estudos ampliam as dimensões do processo educativo para auxiliar e orientar o ensino e a aprendizagem. Há uma nova cultura, ao invés da cultura de prova, que entra em cena: a cultura da avaliação (VIANNA, 1997). Reconheceu-se que “[...] os testes padronizados não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e que os alunos aprendem” (SAUL, 2010, p. 45).

Nesse sentido, principalmente a partir da década de 1990, a avaliação da aprendizagem busca possibilitar aos alunos

a oportunidade de demonstrar o que sabem, o que entendem e o que podem fazer. Esta nova maneira de avaliar oferece aos estudantes mais orientação, compartilhando os critérios e propondo tarefas que estejam de acordo com sua vida real. (CRUZ, 2004, s/p).

Deste modo, compreende-se que a avaliação é uma atividade pedagógica complexa, “[...] que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa” (LIBÂNEO, 2017, p. 216). Esse entendimento de avaliação implica em compreender que a avaliação da aprendizagem é um dos componentes do processo de ensino e orienta as decisões das próximas tarefas didáticas planejadas.

Planejamento e avaliação

A compreensão da avaliação como parte do processo educacional perpassa diferentes etapas do trabalho pedagógico. Uma dessas etapas refere-se ao planejamento. Nas palavras de Luckesi (2011, p. 121), planejar “significa estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional”. Em outras palavras, planejar é determinar objetivos para as ações e processos intencionalmente organizados, para concretizar aquilo que se almeja (VASCONCELLOS, 1989, p. 35). Nesse sentido, o

autor afirma que planejar se remete a: “1. Querer mudar algo; 2. Acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3. Perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4. Vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação” (VASCONCELLOS, 1989, p.36, grifos do autor).

Portanto, é necessário que a atividade de planejar tenha sentido, sendo fundamental que o professor veja o planejamento como algo necessário, que não se pode dispensar, algo possível que pode ser realizado (VASCONCELLOS, 1989). Por isso, planejamento implica o estabelecimento de metas, ações e recursos necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social.

Em educação, o planejamento é uma tarefa essencial, pois, desta forma, evita-se o imprevisto com meios para orientar e executar apropriadamente as ações educativas (PADILHA, 2001).

No contexto da avaliação, "enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões" (LUCKESI, 1998, p.116). A articulação entre planejamento e avaliação é explicitada por Libâneo (2013, p. 245) quando destaca: “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Por isso,

[...] planejamento e a avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação (LUCKESI, 1998, p.165).

O planejamento e a avaliação assumem, a partir das tendências atuais em avaliação, uma necessária articulação entre aquilo que se espera que o aluno aprenda e, na outra ponta, o caminho planejado pelo professor para oportunizar ao estudante atingir esses objetivos. Por isso, planejamento e avaliação constituem uma via de mão dupla: “Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 2011, p.137). Ou seja, a avaliação é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados planejados, assim como redimensionamento da direção da ação (LUCKESI, 2011).

Modalidades da avaliação

Na esteira dos atuais entendimentos sobre avaliação da aprendizagem, alguns autores se debruçaram a estudar sobre as funções ou modalidades da avaliação, compreendidas como diagnóstica, somativa e formativa.

Para Haydt (2002), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do ano letivo, com o intuito de perceber se os alunos possuem os conhecimentos necessários para novas aprendizagens. Uma forma de "sondagem" para que o professor possa verificar os conhecimentos prévios do aluno. Portanto, a avaliação inicial ou diagnóstica

[...] faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado. Trata-se de identificar algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequencias de trabalho mais bem adaptadas a tais características (RABELO, 1998, p. 72).

Por meio da avaliação diagnóstica, o professor tenta identificar o perfil dos alunos e o que eles sabem sobre determinado assunto. É o meio de perceber as necessidades, interesses e momento de detectar as dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber as estratégias da ação pedagógica (RABELO, 1998).

Esse olhar do processo avaliativo implica a compreensão de que o primeiro passo é diagnosticar, coletar dados que possibilitem conhecer o nível de aprendizagem do estudante em determinado conteúdo (LUCKESI, 2000). Desta forma, segundo Haydt (1988, p. 20), a função da avaliação diagnóstica é "informar o professor sobre o nível de conhecimento e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo".

Uma outra modalidade de avaliação é a formativa. Essa modalidade "dá informações, identifica e exemplifica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e alimenta diretamente a ação pedagógica" (PERRENOUD, 1999, p. 68). Ela possibilita que o professor possa redimensionar o trabalho pedagógico na medida em que orienta aluno e professor. É realizada durante todo o período letivo para verificar quais são os objetivos que os alunos estão atingindo durante o desenvolvimento das atividades. É por meio desta avaliação que os alunos podem identificar seus erros e acertos. Segundo Haydt (2002, p 21):

a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

Por isso, nas palavras de Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação da aprendizagem do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. O propósito fundamental da avaliação formativa é perceber como está o desenvolvimento dos alunos durante seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a outra modalidade avaliativa é chamada de somativa e “[...] é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos” (RABELO, 1998, p. 72).

A avaliação somativa, segundo Haydt (2002, p. 18), “consiste em classificar o aluno de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro”. Ou seja, ela serve para verificar o que o aluno aprendeu durante o seu processo de aprendizagem e, posteriormente, ao final do processo, atribuir-lhe notas, aprovando ou reprovando o aluno. Nesta perspectiva,

A avaliação somativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (ZABALA, p. 200-201).

Portanto, as três modalidades avaliativas perpassam tanto o processo avaliativo como o planejamento escolar, uma vez que, ao reorientar o processo pedagógico por meio da avaliação, reorienta-se e redimensiona-se o planejamento didático em prol da aprendizagem do estudante, e que é observada, acompanhada e orientada em todo o processo educativo.

Os instrumentos avaliativos

Existem diversos instrumentos avaliativos que podem ser utilizados pelo professor no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Assim, os instrumentos utilizados na prática avaliativa servem para coletar dados e permitem a descrição da realidade a ser avaliada. São técnicas de coleta de dados que possuem a função de ampliar a capacidade de observar a realidade (LUCKESI, 2011). Assim, os instrumentos utilizados têm por objetivo diagnosticar a aprendizagem dos educandos e reorientá-los, professor e aluno, da melhor forma possível.

Dentre os instrumentos avaliativos, a prova assumiu historicamente um grande destaque como instrumento para verificar a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2005).

No contexto escolar, a prova pode ser oral, objetiva e prova dissertativa. A prova oral, segundo Haydt (2002, p.61), "tem como função principal avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral, por isso é especialmente recomendada no ensino de línguas". No entanto, traz consigo algumas desvantagens que são apontadas por Haydt (1988, p. 62), tais como:

- oferece uma amostra reduzida do conhecimento do aluno, pois o pequeno número de perguntas não abrange todos os conteúdos estudados;
- os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as ideias, simpatia, desembaraço ou timidez, etc.) interferem no resultado;
- o julgamento é imediato e, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo;
- não há igualdade de questões nem de condições ambientais (pois as perguntas são diferentes para cada aluno, e sendo a ocasião do exame também diferente, a receptividade do professor às respostas dadas pode variar).

A *prova objetiva* começou a ser usada como instrumento avaliativo com o propósito de aumentar a precisão das medidas educacionais na área cognitiva (HAYDT, 2002). Ela é composta por diferentes questões objetivas na qual o aluno escolhe apenas uma única opção de resposta para mostrar o que sabe de cada assunto abordado.

A *prova dissertativa* é uma forma de avaliar as habilidades intelectuais dos alunos como, por exemplo, a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou ideias, analisar criticamente uma ideia e expressá-las, dar opiniões

por escrito, com clareza e exatidão. É composta por questões na qual o aluno elabora livremente, de forma dissertativa, sua resposta. Pode ser facilmente organizada e possibilita verificar a capacidade de reflexão dos alunos e a capacidade de organizar suas ideias e expressá-las por escrito de forma correta (HAYDT, 2002).

Há indícios de que este instrumento avaliativo apresenta alguns inconvenientes como valorizar uma amostra reduzida do que o aluno aprendeu, não anula a subjetividade de julgamento e a sua correção é muito extensa e exige um tempo maior (HAYDT, 2002).

A *observação e o registro* também são estratégias de avaliação que possibilitam ao professor conhecer melhor o comportamento dos seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando o seu progresso em sua aprendizagem. Oportunizam a análise das situações que envolvem relações sociais dos estudantes (HAYDT, 2002). Para a autora, a observação permite ao professor avaliar os objetivos educacionais de uma forma eficaz e ser uma maneira efetiva de obter e registrar informações que permitam avaliar a consecução de alguns objetivos de ensino nas áreas afetivas, o comportamento social e alguns aspectos do desenvolvimento físico. Assim, a observação fornece dados sobre o rendimento e as dificuldades de aprendizagem e sobre objetivos pessoais do aluno.

A *autoavaliação* segundo Haydt (p.147, 2002) "é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas decorrentes de um comportamento intencional. [...] na escola, a autoavaliação é a apreciação feita pelo próprio aluno, dos resultados por ele obtidos." Nas palavras da autora:

Através da autoavaliação, o aluno tem uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos, bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento (HAYDT, 2002, p. 147).

Uma outra estratégia de avaliação que pode ser utilizada pelos professores é o *trabalho em grupo*, uma atividade realizada coletivamente com a orientação do professor. Ao colocar em prática trabalhos em grupo, o professor deve estar atento à participação e colaboração de todos do grupo, pois é "fundamental a interação, o

compartilhamento, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade” (ANASTASIOU, ALVEZ, 2012, p.83).

O *portfólio* também pode ser usado como um instrumento de avaliação. Ele “é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes, após um processo de análise crítica e fundamentada” (ANASTASIOU, ALVEZ, 2012, p.113). Para Villas Boas (2012), um dos pontos basilares do portfólio é a construção realizada pelo próprio aluno, por meio da orientação do professor e serve como um momento de reflexão, outro princípio de sua construção. Segundo Anastasiou e Alvez (2012, p.113), o “importante não é o portfólio em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo”.

Há uma diversidade de instrumentos avaliativos, em que se incluem os já existentes ou os utilizados, assim como os construídos pelo professor. (LUCKESI, 2005). Portanto, numa perspectiva atual de avaliação, todas as atividades que tenham como função verificar, acompanhar e redimensionar o planejamento em função da aprendizagem dos estudantes podem ser usados como instrumentos para a avaliação no contexto escolar.

Procedimentos Metodológicos

Ao se realizar uma pesquisa, “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 01-02). Assim, a pesquisa procura responder a um problema ao qual o pesquisador se propõe a investigar. Destaca-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Centro Universitário Barriga Verde (Parecer Consubstanciado número 2.795.318).

A natureza da pesquisa é aplicada, pois se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. A pesquisa aplicada, conforme Otani e Fialho (2011, p. 36), “objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos”.

A pesquisa foi realizada com professores regentes das turmas de 1º ao 5º ano, de uma escola municipal de Orleans. A escola tem um total de onze (11) professores e cento e trinta e oito (138) alunos. Destes professores, oito (08) atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Ao todo são cinquenta (50) alunos estudantes dos Anos

Iniciais, sendo dezesseis (16) no primeiro ano, oito (08) alunos do segundo ano, nove (09) alunos do terceiro ano, dez (10) alunos do quarto ano e sete (07) alunos do quinto ano.

A amostra para a pesquisa constituiu-se de dados coletados com os professores regentes das turmas do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, tendo um total de cinco (05) professores. O critério de escolha para a composição da amostra da pesquisa era que os professores fossem os regentes das turmas. Para a delimitação da quantidade de alunos, foi definido um percentual de 25% de cada turma: quatro (04) alunos do 1º ano e dois (02) alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano totalizando dez (10) alunos. Os alunos levaram para casa o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE para que os pais tomassem conhecimento e dessem a autorização para que seus filhos participassem da pesquisa. Os professores integrantes da pesquisa também assinaram o TCLE antes de a acadêmica pesquisadora realizar a pesquisa na escola.

Os questionários, com perguntas dissertativas e objetivas, foram distribuídos nas turmas de 1º ao 5º ano, composto por cinco (05) questões aos professores, sendo duas (02) objetivas e três (03) dissertativas. Aos alunos as perguntas foram compostas por quatro (04) questões, sendo duas objetivas e duas dissertativas. Quanto à escolha dos alunos, foi proposto ao (a) professor (a) um sorteio entre os estudantes. O questionário dos alunos foi respondido no recreio; o dos professores deu-se um prazo de três (03) dias para que fosse entregue à pesquisadora. O questionário, segundo Gil (2002), constitui o meio mais rápido de obter informações.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa de levantamento em que envolve a interrogação direta, por meio de questionário, de um grupo de pessoas que se pretende observar (MARCONI; LAKATOS, 2006).

Os dados das respostas objetivas serão apresentados inicialmente indicando cada questão e as respostas de cada professor e aluno, seguido das análises. Os dados das respostas dissertativas serão apresentados de forma descritiva. Para manter o anonimato dos entrevistados, nas questões dissertativas, os professores serão nomeados como P1: professor do 1º ano, P2: professor do 2º ano, P3: professor 3º ano, P4: professor 4º ano e P5: professor 5º ano. E os alunos serão nomeados como A1a: aluno 1 do primeiro ano, A1b: aluno 2 do primeiro ano, A2a: aluno 1 do segundo ano, A2b: aluno 2 do segundo ano, A3a: aluno 1 do terceiro ano, A3b: aluno 2 do terceiro ano, A4a: aluno 1 do quarto ano, A4b: aluno 2 do quarto ano, A5a: aluno 1 do quinto ano, A5b: aluno 2 do quinto ano.

Vale destacar que a abordagem da pesquisa se caracteriza qualitativa uma vez que seu propósito “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1992, p. 23). Difere-se, portanto, de preceitos que buscam a objetividade a fim de tornar exatos os fenômenos observados.

Resultados e Discussão

A análise dos dados obtidos se dá a partir dos questionários aplicados com professores regentes das turmas de 1º ao 5º ano, de uma escola municipal de Orleans, no Estado de Santa Catarina, e com dois alunos correspondente a cada turma. Embasamos nossa análise sobre a visão dos professores em relação a avaliação da aprendizagem e, em seguida, dos alunos, nas leituras de autores que estudam assunto.

Na primeira questão, buscou-se investigar a concepção de avaliação que norteia a prática pedagógica dos professores. As alternativas de resposta eram: a) um processo contínuo que deve levar em conta o crescimento do aluno em relação a sua percepção e níveis de consciência; b) são provas e testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos; c) é uma maneira didático-pedagógica de controlar o comportamento do aluno; d) em uma perspectiva atual é repassar os conteúdos e examinar se os alunos conseguem reproduzi-los em uma prova; e) processo contínuo, sistemático e global que serve para direcionar/redirecionar o planejamento de ensino.

Todos os professores responderam a alternativa (a), em que a avaliação é compreendida como um processo contínuo. Apesar de poderem escolher mais de uma alternativa de resposta, as demais alternativas não foram selecionadas por eles.

Os 05 (cinco) professores pesquisados concordaram que a avaliação é um processo contínuo que leva em conta a aprendizagem do aluno. Entretanto, esses professores não responderam que a avaliação também direciona/redireciona o planejamento pedagógico. Assim, a avaliação “[...] não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada” (HAYDT, 2002, p. 13-14). É uma atividade que deve ocorrer por meio de interação, participação e de diálogo entre aluno e professor, realizada mediante um processo contínuo para que

ambos possam criar estratégias para intervir no processo de aprendizagem, e deve ser planejada durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

A segunda questão refere-se aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, a forma como avaliam seus alunos. As alternativas eram: a) provas; b) trabalhos individuais e em grupos; c) observações e registros; d) debates e discussões e a última alternativa (e) deu-se espaço para que o professor citasse algum outro meio de avaliação que utilizado por ele e que não tenha sido citado.

Todos os professores participantes da pesquisa afirmaram que, nas provas, são feitos observações e registros diariamente. Além destes instrumentos, 03 (três) professores fazem trabalhos individuais ou em grupo e 02 (dois) fazem debates e discussões em sala. Nenhum deles selecionou a opção 'outros'. Essas situações se enquadram no que Luckesi (2005, p.51) comenta sobre os instrumentos avaliativos:

quaisquer que sejam os instrumentos – questionário, teste, redação, monografia, dramatização, participação em seminário, arguição... necessitam de manifestar qualidades satisfatórias como instrumentos para serem utilizados na coleta de dados para a avaliação da aprendizagem escolar, sobre pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos [...]

Com estes dados, pode-se verificar que os professores pesquisados utilizam mais de um instrumento de avaliação. Variar os instrumentos avaliativos para que o professor possa acompanhar com mais clareza o desempenho e o progresso do aluno durante a sua aprendizagem é um dos propósitos da avaliação formativa. Ainda assim, o fato de nenhum deles ter indicado outros instrumentos avaliativos, além dos sugeridos na pesquisa, pode sinalizar que talvez não os conheçam ou não fazem uso em suas atividades diárias.

Na terceira questão, buscou-se saber se, no momento da devolutiva das provas, trabalhos e outros, o professor discute sobre estas atividades avaliativas com os alunos.

Um dos professores não respondeu a essa questão. Assim, temos a resposta de quatro professores. Estes afirmaram que discutem os resultados das atividades com seus alunos. O professor P5 (2018) afirma que “é importante fazer a reflexão das avaliações sendo como uma reorientação para uma aprendizagem mais significativa. Em qualquer processo de avaliação da aprendizagem há um foco no individual e no coletivo.” Os demais professores seguem a mesma linha acrescentando que é

importante para saber o que precisa melhorar e citam ainda que apontam os erros dos alunos e mostram a eles novos caminhos para seguir em uma nova atividade avaliativa. Segundo Hoffmann (2001, p.78), a

relação professor e aluno, via avaliação, constitui um momento de comunicação para os dois sujeitos, em que cada um deles estará interpretando, observando, propondo, revendo, e refletindo sobre o conteúdo, os procedimentos, enfim, a efetivação da aprendizagem.

Ou seja, existe uma necessidade de que o professor e o aluno façam uma discussão sobre os resultados das atividades avaliativas, pois, assim, o professor pode refletir sobre a sua prática pedagógica, analisar como o conhecimento foi compreendido ou não pelos alunos. É neste âmbito que se situam novos meios para dimensionar/redimensionar o planejamento e a aprendizagem em sala de aula. Por isso, o planejamento

[...] do professor é muito importante. Torná-lo flexível não significa que não se definam objetivos ou roteiros. É preciso fazer um balanço permanente entre os objetivos delineados e os rumos tomados pelo grupo de estudantes, mesclando aulas expositivas, discussões, tarefas coletivas, tarefas individuais. Da mesma forma, a seleção de conteúdos proposta pela escola precisa ser lida criticamente, analisando-se tais propostas em sua essencialidade. (HOFFMANN, 2006, p.43).

Se insere neste aspecto também a importância da discussão dos resultados avaliativos que foi objeto de análise das questões seguintes. As questões 4 e 5 foram analisadas de maneira conjunta. Importante ressaltar que, dos cinco professores pesquisados, apenas um respondeu a essas questões, o que dificulta uma análise mais minuciosa sobre a visão de todos os professores pesquisados.

Na quarta questão, buscou-se saber se o professor utiliza os resultados das atividades avaliativas para dimensionar/redimensionar o seu planejamento de ensino e auxiliar os alunos. Citou-se como exemplo a resposta do professor P5 a essa questão:

À discussão sobre esses critérios avaliativos sempre ajuda a obter melhores resultados nas atividades posteriores. Enquanto se avalia, o educando desenvolve suas capacidades individuais, caso isso não aconteça a prof. deve avaliar a sua própria prática de ensino e melhorar sempre quando for necessário. (P5, 2018).

Na quinta e última questão feita aos professores, buscou-se saber se o professor acredita que o processo avaliativo contribui para a aprendizagem do aluno. Conforme indicado, apenas o professor P5 respondeu essa questão. Segundo este professor “para que a avaliação seja significativa é essencial conhecer cada aluno e suas necessidades”. (P5, 2018).

Na resposta do professor, é possível perceber que este tem uma preocupação com o processo avaliativo, com as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e procura conhecer essas necessidades para não tornar a atividade avaliativa como fator punitivo.

Em relação à discussão dos processos avaliativos com os alunos, Bloom; Hasting e Madaus (1983, p. 145-147) destacam que “[...] o que o aluno precisa é de um feedback que o informe a respeito do que aprendeu e do que ainda necessita aprender”. Werneck (1995, p. 117) complementa ao afirmar que “todo aluno tem direito a saber por que mereceu uma determinada nota ou conceito”. Na mesma linha de raciocínio, Haydt (2002, p.63) salienta que é preciso dar um significado da nota ao aluno. Em suas palavras: “O resultado da prova e testes deve ser comentado com eles, indicando-lhes acertos e erros a fim de que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento da aprendizagem”.

Sobre o significado do processo avaliativo para a aprendizagem dos alunos, foi possível observar que o professor pesquisado entende que é preciso conhecer as necessidades dos alunos e que a avaliação deve estar atrelada a isso. Tal resposta sugere que o processo avaliativo utilizado pelo professor é um meio de oportunizar a aprendizagem dos estudantes. Para Carrion e Nogaro (2006, p. 16), o

[...] processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem. A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar, gradativa, dos percursos individuais de conhecimento, na qual cada informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores.

Uma outra linha de investigação da problemática apresentada neste estudo refere-se a visão dos estudantes em relação à avaliação. O questionário destinado aos alunos foi composto por quatro questões sendo duas objetivas e duas descritivas.

Na primeira questão, objetiva, buscou-se saber para que serve uma atividade avaliativa. As alternativas de resposta eram: a) verificar se você aprendeu; b) verificar se o professor ensinou; c) dar uma nota; d) cumprir normas da escola.

Oito (08) alunos responderam a alternativa a: verificar se o aluno aprendeu; um (01) a alternativa c: dar uma nota; um (01) a alternativa d: cumprir normas da escola e nenhum selecionou a alternativa b: verificar se o professor ensinou.

É possível perceber, pelas respostas dos alunos, que oito (08) dos dez (10) estudantes acreditam que uma atividade avaliativa serve para o professor verificar se o aluno aprendeu o conteúdo passado em sala de aula. O aluno A2a marcou a opção “c”, na qual diz que uma atividade avaliativa serve apenas para dar uma nota e o aluno A2b marcou a opção “d”, na qual diz que é apenas para cumprir normas da escola. Ambos os alunos são do segundo ano, o que nos leva a entender que o professor não discute com os alunos sobre o que é uma atividade avaliativa, ou não explicou a eles para que servem essas atividades e o porquê de os alunos precisarem fazer. Tal situação sugere que o professor aplica as atividades sem fazer uma discussão sobre a mesma com os alunos. Essa visão dos alunos condiz com o que menciona Libâneo (2013, p. 219): “O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos”.

No entanto, a avaliação da aprendizagem é um sistema de interação entre aluno e professor, no qual para o professor serve como um meio de verificar o processo de ensino e aprendizagem e perceber se existe a necessidade de dimensionar/redimensionar a sua prática pedagógica, e para o aluno serve como um meio de verificar a sua aprendizagem.

Segundo Luckesi (2011, p.186), a “função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados”. Fernandes (2009, p. 21) complementa tal pensamento e cita que “o propósito primordial da avaliação é o de melhorar a aprendizagem, ajudar os alunos a superar as dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender”. E acrescenta, ainda, que a avaliação da aprendizagem é um “[...] componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 21).

Na segunda questão destinada aos alunos, buscou-se saber quais as atividades avaliativas os alunos realizam em sala de aula. As alternativas de

respostas eram: a) provas; b) trabalhos individuais ou em grupo; c) debates e discussões; d) outras. Quais?

Oito (08) alunos responderam a alternativa “a” referente à prova, dez (10) a alternativa “b” - trabalhos individuais ou em grupo; cinco (05) a alternativa “c” - discussões e debates e nenhum selecionou a alternativa “d” - outros.

Ao comparar as respostas dos professores e alunos em relação aos instrumentos avaliativos, verifica-se que a resposta do professor e a dos alunos se contradizem em alguns momentos. Por exemplo, os alunos A3a e A3b assinalaram apenas uma atividade avaliativa enquanto o professor P3 assinalou quatro (04) formas de avaliar. Ou seja, enquanto os alunos percebem que são avaliados por meio de algumas atividades como provas, trabalhos individuais ou em grupo, o professor mencionou que avalia seus alunos de diversas maneiras, por meio de provas, trabalhos, observações e registro e debates e discussões. Segundo Haydt (2002, p. 63), “Ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumento variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação”. Esses dados sugerem que ainda é preciso mais diálogo entre professores e alunos acerca do processo avaliativo para que estes compreendam a avaliação como parte do processo educativo, para além da nota registrada.

Na terceira questão, buscou-se saber se os alunos gostariam que as atividades avaliativas fossem de forma diferente. Todos os dez (10) alunos não mudariam a forma das atividades avaliativas. Ao buscarmos saber a justificativa das respostas, chamou-nos atenção a resposta do aluno P5 que diz que não mudaria “porque se as atividades ficarem mudando lá no futuro não se lembraremos, mas de nada por isso as atividades avaliativas existem, para a gente ser alguém na vida”.

Na quarta e última questão, buscou-se saber como os alunos se sentem ao realizar uma atividade avaliativa e pedimos para que eles explicassem. As respostas foram agrupadas por similaridade de argumentos. Seis (06) dos dez (10) alunos relataram de modo geral que ficam nervosos, ansiosos, com medo de errar e ficam pensando na nota que vão tirar. O aluno A5b (2018) disse “eu me sinto nervosa porque tenho medo de tirar nota ruim e não saber o que tem na atividade”, o aluno A1a disse que “fica feliz” e o aluno A3b relatou que se sente bem.

Percebeu-se que os estudantes do 1º e 3º ano ainda não se sentem desconfortáveis com o processo avaliativo, enquanto que o estudante do 5º ano possui um entendimento de que o instrumento gera uma nota, que pode ser boa ou

não. Esses dados sugerem aquilo que Vasconcellos (1995, p.37, grifo do autor) alerta: “a prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa”. Desta maneira, dependendo da forma ou da atividade avaliativa proposta pode prejudicar a maneira de o aluno expressar se aprendeu ou não. Assim, as atividades avaliativas devem ser elaboradas pensando no aluno, em suas dificuldades, para que ela não cause medo, ansiedade ou qualquer outro sentimento negativo.

Ainda assim, uma questão que chamou atenção foi o fato de os alunos não perceberem que a avaliação é um instrumento para verificar a aprendizagem. Talvez pelo fato de que os resultados ainda não são discutidos com a turma, o que dificulta o caráter processual e educativo da avaliação da aprendizagem.

Considerações Finais

Para os professores, a avaliação é um processo contínuo e que alguns discutem os resultados da avaliação com seus alunos, embora estes últimos ainda não percebam esse movimento. Em relação ao fato de os resultados serem utilizados para dimensionar/redimensionar planejamento de ensino e auxiliar os alunos, um dos professores comentou que essa situação ajuda a obter melhores resultados para outras atividades.

A pesquisa também mostrou que os professores não usam apenas provas para verificar a aprendizagem dos estudantes. Os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores e citados pelos mesmos foram 1) prova; 2) trabalho individual ou em grupo; 3) observação e debates. Entretanto, nenhum dos professores citou outras atividades avaliativas, como a autoavaliação, o portfólio, o mapa conceitual ou outros instrumentos construídos por eles e que poderiam auxiliar os alunos a compreenderem melhor os conceitos trabalhos pelo professor.

Tal situação fica mais evidente quando se observa o entendimento dos estudantes de que o processo avaliativo serve para verificar se o aluno aprendeu, mas, ainda assim, gera desconforto e ansiedade à medida que os alunos são cada vez mais expostos aos processos avaliativos.

Outro fato que chamou a atenção foi em relação à ausência das respostas discursivas de quatro (04) dos cinco (05) professores investigados, o que limitou uma

análise mais aprofundada acerca do entendimento dos mesmos sobre as questões colocadas.

Portanto, conclui-se que a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, que contribui para verificar as dificuldades dos alunos, os erros e acertos na prática pedagógica do professor com o intuito de buscar soluções para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, é um recurso para a orientação do trabalho do professor em sala de aula e, por decorrência, do planejamento didático.

Quanto mais aberto ao diálogo for o processo avaliativo, melhor será a contribuição da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno assumam seu papel em prol da aprendizagem e melhoria da prática pedagógica do professor.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2012.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

CARRION, V.; NOGARO, A. **A articulação do processo avaliativo na educação infantil**. 2007. Disponível em:
<http://npgaroaprendizagem.blogspot.com/2007/11/articulao-do-processo-avaliativona.htm>. Acesso em: 18 out. 2018.

CRUZ, V. M. S. **Avaliação da aprendizagem: Manifestações sobre a prática pedagógica e o discurso de novas possibilidades**. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis-SC: UDESC, 2004.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem:** Componente do ato pedagógico. São Paulo: CORTEZ, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. reimpr. Rio de Janeiro, E.P.U, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

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

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

RABELO, E. H. **Avaliação:** novos tempos, novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.

VIANNA, H. M. Avaliação: Considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional.** n.16, p. 05-35, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2267/2220>. Acesso em: 10 abr. 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

Dados para contato:

Autor: Miryan Cruz Debiasi

E-mail: miryan@unibave.net

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM X MARCUSE: PARALELO ENTRE PONTOS DE VISTA SOBRE O ENSINO DA ARTE¹

Ciências Humanas

Artigo de Revisão

**Juliana Natal da Silva¹, Rosani Hobold Duarte², André Cechinel³, Rafael
Rodrigo Mueller⁴**

1.UNIBAVE; 2.UNIBAVE; 3.UNESC; 4.UNESC

Resumo: O presente artigo tem como objeto o ensino da arte e visa compreender os aspectos das diferentes concepções de arte apresentadas a partir de uma contraposição entre o preconizado pela Base Nacional Comum Curricular e o pensamento de Herbert Marcuse. Para tal análise, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, bem como apresenta uma exposição explicativa. O desenvolvimento do referido ensino envolve noções gerais sobre a arte, um breve retrospecto no currículo escolar, a política educacional estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular quanto ao ensino de arte e, por fim, a concepção apresentada por Marcuse. A análise traz evidências de que a Base Nacional Comum Curricular entende a arte por meio de competências e habilidades, enquanto Marcuse a vê sob um aspecto cultural, o que gera consequências antagônicas, padronização e diversidade.

Palavras-chave: Arte. Base Nacional Comum Curricular. Marcuse. Padronização. Diversidade.

ABSTRACT: This article aims at the teaching of art and aims to understand the aspects of its different conceptions of art presented from a contraposition between the one recommended in the National Curricular Common Base and the thought of Herbert Marcuse. For this analysis, the research is characterized as bibliographical, as well as an explanatory exposition. The development of this teaching involves general notions about art, a brief retrospection in the school curriculum, the educational policy established by the National Curricular Common Base regarding the teaching of art and, finally, the conception presented by Marcuse. The analysis brings evidence that the National Curricular Base understands art through skills and abilities, while Marcuse (year) sees it under a cultural aspect, which generates antagonistic consequences, standardization and diversity.

Keywords: Art. National Common Curricular Base. Marcuse. Standardization. Diversity.

¹ Artigo apresentado à disciplina de Formação humana na Sociedade do Espetáculo, ministrada pelos professores Dr. André Cechinel e Dr. Rafael Rodrigo Mueller, referente ao segundo semestre de 2018.

1 INTRODUÇÃO

Como mais antiga forma de expressão, a arte evoluiu de instrumento de comunicação e expressão para linguagem universal, acompanhando o homem e adaptando-se às mais diversas fases de sua história para, por fim, tornar-se bem cultural e valioso recurso da educação, capaz de contribuir significativamente com a formação e transformação cultural do homem como ser pleno.

Por outro lado, a evolução nas políticas educacionais também trouxe diferentes concepções acerca de como a arte deveria ser tratada nos ambientes escolares, desde seu entendimento como forma de preparar mão de obra, quando do ensino de desenho, passando pelo estigma de acessório, quando podia ser ministrada por professores não especializados, até ser reconhecida como área de conhecimento, conforme expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, por último, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, como componente curricular da área de Linguagens.

As hipóteses levantadas sugerem: a arte trata de dois lados essenciais, a subjetividade e a objetividade (razão e emoção), sendo que subjetividade da arte contribui para o entendimento das complexidades da razão; a BNCC mostra uma padronização do ensino, e, no que se refere ao ensino da arte, trata-o de forma superficial, resumindo-o a competências e habilidades e focando na produtividade do sujeito; para Marcuse, a arte é um bem cultural capaz de promover a reflexão.

Nesse sentido, o presente artigo, intitulado “Base Nacional Curricular Comum x Marcuse: Paralelo entre Pontos de Vista sobre o Ensino da Arte”, visa compreender aspectos das diferentes concepções de arte apresentadas a partir da contraposição feita entre o disposto na BNCC e o pensamento de Herbert Marcuse. Este objetivo foi definido a partir da seguinte problemática: quais os aspectos resultantes das diferentes concepções sobre o ensino da arte defendidas pela BNCC e por Marcuse?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi pesquisa de revisão bibliográfica, principalmente com base na própria BNCC e em artigos de e

sobre Marcuse. Dentre estes últimos, destacam-se os textos de Chaves e Ribeiro (2014) e Niklevicz (2017) e a obra “O Homem Unidimensional”, de autoria do próprio Marcuse (2015).

A escolha do tema justifica-se por sua atualidade, tendo em vista que a BNCC é um documento recente e tem gerado uma série de repercussões sobre concepção de arte no ambiente escolar, relevância da arte na escola, influência na formação dos professores de arte e evolução/retrocesso da arte no currículo escolar.

3 ARTE: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES OU BEM CULTURAL?

Para refletir sobre o entendimento acerca do ensino da arte e traçar um paralelo entre o estabelecido pela BNCC e a visão de Marcuse, procurando compreender os aspectos das distintas concepções sobre este ensino, o presente artigo parte de noções iniciais sobre a arte, segue pela introdução e percurso da arte nos currículos escolares e, posteriormente, apresenta a visão expressa no documento legal e a concepção de Marcuse, fazendo uma contraposição.

3.1 ARTE

Falar em arte não é apenas evocar produtos e fenômenos artísticos envolvendo linguagens das artes visuais, dança, música e teatro, mas modos de pensar e sentir, significados e valores, sonho e realidade, cultura, memória.

E esta diversidade de significados que hoje caracteriza a arte teve origem em tempos primitivos, quando o homem das cavernas sentiu necessidade de comunicar-se com seus semelhantes, expressando o que pensava e sentia sobre o mundo e suas coisas, como dizem Martins, Picosque e Guerra (2009). A arte rupestre, com suas representações de animais, pessoas, plantas e símbolos abstratos, foi uma das linguagens inventada pelo homem para mergulhar em si mesmo e expor suas emoções, transmitindo-as aos outros homens, ou, conforme as referidas autoras (2009, p. 5), uma das “linguagens inventoras de mundos do brincante homem criador de signos”.

Dali em diante, inúmeros foram os recursos utilizados para a criação, a vivência da emoção e da sensibilidade, a manifestação da cultura, a difusão do conhecimento, sempre evoluindo e fazendo surgirem, nas palavras de Silva *et al.*

(2015, p. 185), “[...] novas formas de expressar o fazer e o sentir, aliando criatividade, imaginação, história e memória, representando culturas e singularidades”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Arte (BRASIL, 1998), a arte é uma práxis inerente às diferentes épocas e culturas, contribuindo desde sempre para a aprendizagem e para a construção/difusão de conhecimentos e levando à compreensão de que o mundo possui uma dimensão poética, pois ensina que experiências levam a transformações, reordenação de referências, necessidade de flexibilidade.

Corroborando tal afirmação, Barbosa (2012, p. 27) é enfática ao dizer que, “se a arte não fosse importante não existiria desde as cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”. Dessa forma, infere-se que a arte pode e deve ter um importante papel no ambiente educacional, contribuindo decisivamente para a formação e o desenvolvimento pleno de crianças e jovens e sua transformação em cidadãos conscientes e reflexivos.

Isso porque a arte contribui para o desenvolvimento de competências relacionadas à sensibilidade e à cognição (percepção, imaginação, intuição, raciocínio, experiências etc.), frente tanto à própria produção quanto ao patrimônio artístico, permitindo ao aluno “[...] apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade”, segundo o disposto nos PCNs-Arte (BRASIL, 1998, p. 47-48).

Por outro lado, justamente por envolver sensibilidade e cognição, aspectos extremamente pessoais, intrinsecamente ligados à cultura e às experiências artísticas de cada indivíduo, torna-se difícil definir arte, ou seja, encontrar um conceito amplo o suficiente para dar conta de uma pluralidade de sentidos, significados ou funções, principalmente se forem considerados os distintos tempos e espaços dos quais ela fez e continua fazendo parte. Para Ferraz e Fusari (2010, p. 101), a busca por definições para a arte pode “[...] esbarrar em conceitos até contraditórios e que foram incorporados pela cultura”.

A contribuição de Pareyson (1984 apud FERRAZ; FUSARI, 2010) mostra que a história do pensamento em arte conta com três definições em especial: arte como fazer, arte como conhecer uma realidade e arte como exprimir, as quais no decorrer dos tempos, vão se contrapondo, excluindo-se ou aliando-se/combinando-se ao sabor das ideologias de distintas épocas e culturas.

Dentre algumas tentativas de conceituação, destacam-se duas: para Santos (2006), a arte é bem cultural, patrimônio da humanidade, já que as diferentes formas de comunicação e expressão artísticas serviram para que o homem registrasse sua história no decorrer dos tempos; para Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 35), “a arte é uma forma de criação de linguagens [...]”, sejam elas visuais, musicais, teatrais, cinematográficas ou outras, representando modos singulares “[...] de o homem refletir-reflexão/reflexo-seu estar-no-mundo”.

Estes modos singulares podem envolver os mais diferentes recursos, como “[...] cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes etc. [...]” que, como dizem Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 13), quando manipulados, permitem ao homem dar sentido a algo que o representa e que quer comunicar ao outro. No entanto, nem sempre é fácil entender o que a linguagem utilizada quer expressar, daí a importância de se aprender a operar os diferentes códigos, atividade esta na qual a escola exerce papel fundamental, contribuindo decisivamente para que os alunos se alfabetizem nas linguagens da arte e possam delas apropriar-se, entendê-las, interpretá-las e dar-lhes sentido.

3.2 ARTE COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na atualidade, a produção artística no ambiente escolar engloba as linguagens das artes visuais², da dança, da música e do teatro, porém, nos primórdios do ensino de arte no Brasil, Martins, Picosque e Guerra (2009) dizem que o foco era o desenho, valorizando a cópia fiel de modelos apresentados pelo professor (o dono do conhecimento) e os modelos europeus. A arte não era entendida como campo do saber necessário ao desenvolvimento do saber cultural, mas como disciplina destinada ao exercício da coordenação motora e da precisão, habilidades essenciais à limpeza e à ordem na execução de trabalhos da vida profissional, ou seja, seu objetivo era capacitar mão de obra utilitária.

Os PCNs-Arte (BRASIL, 1998) relatam alguns fatos importantes na história da arte na educação escolar brasileira: em 1854, um decreto federal constituiu o ensino de música nas escolas, mas as noções musicais e os exercícios de canto não

² Desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.

tiveram muita projeção até a década de 1950, quando passaram a fazer parte do currículo, incluindo o canto orfeônico; no início dos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira criou a Educação Musical; em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu a Educação Artística nos currículos escolares, atividade educativa que deveria trabalhar artes plásticas, música e artes cênicas.

Martins, Picosque e Guerra (2009) dizem que, na prática, estas alterações pouco acrescentavam à aprendizagem dos alunos em arte, já que não consideravam exatamente o valor da arte para a formação dos indivíduos e suas linguagens eram trabalhadas de modo técnico, preocupando-se mais com resultados que com o processo, e as atividades estavam muito ligadas às festividades e comemorações escolares. Além disso, como acrescenta Peres (2017), apesar de a LDB de 1971 ter tornado o ensino de arte obrigatório, ela enfraqueceu a disciplina ao permitir que fosse ministrada por qualquer profissional, o que reforçou seu estigma de acessório, de disciplina voltada à decoração da escola e da confecção de lembrancinhas.

Nos anos 1980, surgiu o movimento arte-educação, procurando ampliar as discussões acerca da arte no ambiente escolar e alcançar seu reconhecimento e valorização como área do conhecimento peculiar, tão essencial à formação do educando quanto as demais áreas, como Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com Barbosa (1989, p. 181), os princípios desse movimento estavam baseados no oferecimento de uma educação capaz de formar o aluno tanto artística quanto esteticamente, fornecendo-lhe “[...] uma educação artística e estética [...]” capaz de proporcionar “[...] informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto-expressão [sic]”.

A década de 1990 trouxe a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tornou o ensino da arte obrigatório nos currículos escolares e, conforme os PCNs-Arte (BRASIL, 1998), este marco curricular veio acompanhado de duas reivindicações: identificação da área como Arte, não Educação Artística, e, por isso mesmo, sua inclusão no currículo como área ligada à cultura, não mais como atividade.

Em 1998, surgiram os PCNs, dando maior abrangência à área de Arte ao priorizar três eixos norteadores: produção, apreciação e contextualização. Para Vieira (2006), tais diretrizes colocaram os PCNs em sintonia com as reivindicações dos professores e especialistas em arte, contribuindo para a consolidação de uma postura

pedagógica mais centrada no desenvolvimento cultural dos educandos e no reconhecimento da arte como área do conhecimento. Nas palavras do autor (2006, p. 189-190), “com isso, a (re)construção do conhecimento em Arte se dá por meio da inter-relação de saberes que se concretiza na experiência estética”.

Na evolução das políticas educacionais relativas à educação, foi homologada a BNCC em 2017, documento este que, por estar diretamente ligado à presente pesquisa, será analisado separadamente no próximo tópico.

Acerca da trajetória de arte no currículo das escolas públicas brasileiras, os PCNs-Arte (BRASIL, 1998, p. 26) sintetizam:

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento.

Independentemente da nomenclatura utilizada pelo vocabulário educacional, Ferraz e Fusari (2010) esclarecem que qualquer proposta para o ensino da arte na escola é baseada em determinado posicionamento sobre arte e educação, em determinada linha teórico-metodológica. Assim, nos próximos tópicos serão explicitados os entendimentos da BNCC e de Marcuse acerca da arte, acompanhados das respectivas consequências.

3.3 BNCC E ARTE

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 5) é apresentada oficialmente como “[...] um documento plural, contemporâneo [...]”, normativo, que estabelece um currículo comum a todas as escolas brasileiras, visando concretizar o compromisso nacional com a educação integral por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que assegurem igualdade, diversidade e equidade, de acordo com o próprio documento.

A BNCC (BRASIL, 2017) também informa que os marcos legais para seu embasamento foram: a Constituição Federal de 1988 (que reconheceu a educação como direito fundamental e a necessidade de se fixar um currículo que fundamentasse a educação básica nacional), a LDB 9394/96 (que orienta para a necessidade de se definirem conteúdos mínimos e aprendizagem essenciais), as

Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (que enfatizam a importância da inclusão e valorização das realidades locais nos currículos escolares) e o Plano Nacional de Educação – PNE (que determina a implantação de diretrizes pedagógicas e base nacional comum para os currículos das escolas de educação básica).

O processo de elaboração da BNCC foi iniciado em 2014 e, até sua homologação, em 2017, contou com a participação de inúmeros especialistas nas distintas áreas do conhecimento presentes nos currículos escolares, além de ter sido discutida em seminários e audiências.

Especificamente em relação ao foco da presente pesquisa, Peres (2017) relata que a primeira versão da BNCC gerou preocupação nos arte-educadores porque a arte passou de área do conhecimento para componente curricular da área de Linguagens, deixando de ser um meio para o desenvolvimento do pensamento e da expressão cultural para ser tratada como um elemento de práticas pouco contextualizadas e com foco no direcionamento do fazer.

Por conta disso e de outras preocupações, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) enviou ofício à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 2015. Como resposta às reivindicações dos arte-educadores, Peres (2017, p. 29) conta que a Câmara do Senado aprovou, em 2016, um substitutivo da Câmara dos Deputados alterando o § 6º do art. 26 da LDB 9394/96 para dispor “[...] que as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são as linguagens do componente curricular do ensino da Arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica [...]”.

Tal alteração, no entanto, não modificou a estrutura da BNCC, a qual manteve a arte como componente da área de Linguagens, e não como área específica, conforme recomendação dos especialistas. De acordo com a Carta de Campo Grande (2018, p. 12), a BNCC rompe com os avanços conquistados pela área de arte, principalmente no que tange ao reconhecimento de sua importância para a plena formação de crianças e adolescentes, fato observado no caráter vago com que os campos específicos de arte foram tratados no referido documento, o que comprova “[...] a falta de entendimento da área de Artes como área de conhecimento”.

Como resultado, a versão final da BNCC para artes propõe que as linguagens desse componente curricular contemplem seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Estas dimensões, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), devem ser trabalhadas de modo

a desenvolver nove competências específicas: exploração e análise crítica de práticas e produção artísticas e culturais de diferentes grupos sociais para reconhecimento da arte como fenômeno plural; compreensão das relações entre linguagens da arte e práticas integradas; pesquisa, conhecimento e reelaboração de diferentes matrizes estético-culturais; experimentação de ludicidade, percepção, expressividade e imaginação com fins de ressignificação artística de espaços escolares ou não; mobilização de recursos tecnológicos para registrar, pesquisar e criar arte; estabelecimento de relações críticas entre arte, mídia, mercado e consumo; problematização, por meio da arte, de distintas questões relacionadas à sociedade; desenvolvimento da autonomia, criticidade, autoria e trabalho coletivo e colaborativo em artes; análise e valorização do patrimônio artístico, tanto material quanto imaterial, do país e do mundo.

Conforme a ANPED (2018, p. 6), ao estabelecer competências e habilidades como eixo norteador da educação, a BNCC suprime a noção de direito de aprendizagem, transformando a educação em obrigação:

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem daquilo que a BNCC elege como conteúdos relevantes, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade.

A ANPED (2018, p. 14) também mostra que, ao definir competência como mobilização de conhecimentos e habilidades, a BNCC deixa entrever um esvaziamento de conteúdo, uma negação do “[...] que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira”.

Contribuindo, Peres (2017) diz que esta base comum nacional constitui reivindicação apresentada desde a década de 1980 e, apesar de ter sido estabelecida por diferentes países ao longo da história, as razões para sua construção podem ter origens sociopolíticas, econômicas ou educacionais. No Brasil, destaca-se que a participação de instituições privadas na elaboração da BNCC deixa entrever interferências particulares na condução de políticas públicas, ou seja, uma intencionalidade, uma imposição de controle por parte daqueles que conduzem as

políticas capitalistas e, portanto, procuram manter uma situação de desigualdade social e educacional.

A Carta de Campo Grande (2018, p. 2) reforça este pensamento ao afirmar que os objetivos e conteúdos da BNCC estão atrelados a “[...] políticas de centralização/uniformização curricular [...]”, as quais contribuem para desmantelar o sistema público de educação.

No mesmo sentido, a ANPED (2018, p. 14) afirma que essa ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades articula-se com as políticas de organismos internacionais, centradas na visão da escola como uma empresa: já que o produto da escola é a aprendizagem, esta precisa ser medida a partir dos resultados, ou seja, da capacidade de os educandos conseguirem inserir-se produtivamente na sociedade capitalista, devidamente padronizados.

Desse modo, pode-se dizer que a BNCC impõe uma padronização no ensino da arte, desconsiderando a diversidade e anulando a aptidão para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para a ANPED (2018, p. 6-7), a BNCC dissemina “a falácia da diversidade sob a forma de uniformização”, isto é, propõe a modelização, a homogeneização, uma abordagem única de temas e disciplinas, sem considerar “[...] as especificidades dos educandos no que se refere a trajetórias de vida, afiliações sociais e culturais, étnicas, de gênero e outras, suas possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças”.

Como fruto de uma sociedade capitalista, a BNCC tem seu foco nas competências e habilidades que estão vinculadas a esse tipo de sociedade, cujo objetivo é a manipulação para a produtividade, isto é, integrar o indivíduo ao sistema de produção e consumo, sem considerar a pluridimensionalidade que caracteriza o homem, como defendido por Marcuse.

3.4 MARCUSE E ARTE

Herbert Marcuse foi um filósofo e ativista alemão que nasceu em 1898 e morreu em 1979, depois de ter dedicado sua vida ao trabalho acadêmico e à luta política ou, conforme Niklevicz (2017, p. 1), ao estabelecimento de “[...] uma relação produtiva entre a teoria e a prática revolucionária [...]” que concretizava suas ideias acerca de que teoria afastada de prática torna-se falsa.

Niklevicz (2017) conta que, com base na necessidade de uma sociedade sem classes, mais solidária e racional, e no entendimento do homem como um sujeito

de mudança, um ser pensante e sensível, capaz de transformar-se de irracional em racional, Marcuse defendia a ideia de um novo homem, de uma nova sensibilidade, mais adequada à concepção de homem histórico e cultural. Em suas palavras (2017, p. 1, grifo do autor), Marcuse apregoava que “[...] ao invés de ‘progresso’ e de sua convivência com a miséria, que se pare o progresso até que a miséria tenha acabado. Isso parece lógico, menos para a lógica do sistema capitalista”.

Criticando o homem unidimensional apregoadado por esta ideologia capitalista, Marcuse (2015) diz que os direitos e liberdades foram substituídos por uma cultura produtiva e racional, que procura transformar pensamento crítico, autonomia e direito de oposição em aceitação de princípios e instituições, em supressão da individualidade por meio de padronização. Para o autor (2015), esta homogeneização acontece por meio da imposição de falsas necessidades (ou falsas verdades) aos indivíduos, que nada mais são que necessidades repressivas, levando-os, sem que percebam, à busca de satisfações que, na verdade, não lhe garantem felicidade, apenas perpetuam labuta, agressividade, miséria e injustiça.

Continuando, Marcuse (2015, p. 44) diz que o homem unidimensional vive “[...] a euforia na infelicidade”, buscando satisfazer falsas necessidades, necessidades que não suprem verdadeiramente aquilo que seu íntimo deseja, mas concretizam o que os anúncios apregoam como necessidade maior.

Nesse sentido, o pensamento de Marcuse contrapõe-se fortemente ao ensino de arte preconizado pela BNCC: enquanto esta impõe uma padronização, fazendo coro às falsas verdades criadas pela sociedade capitalista, como se o homem fosse unidimensional, composto somente por competências e habilidades, Marcuse dá valor à questão cultural, considerando o homem pluridimensional, capaz de transcender a própria natureza. A transcendência, aliás, é uma das qualidades da arte para Marcuse, juntamente com seu caráter político e revolucionário, “[...] a universalidade, a alteridade, [...], a forma estética, o belo e a possibilidade de instigar a sensibilidade”, como explanam Chaves e Ribeiro (2014, p. 14).

A ideia da transcendência vem ao encontro do proposto por Paro (2007), para quem o homem faz história ao produzir cultura, ao desprender-se de sua condição natural para pronunciar-se diante do real e criar valores que não existiam naturalmente. Assim, ao tomar a cultura como um todo e fazê-la objeto de apropriação do aluno, ampliam-se os conteúdos educativos e as fronteiras do senso comum que caracterizam o ensino tradicional. Nas palavras do autor (2007, p. 2), o conceito

científico de educação não deve estar relacionado com desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem à resolução de testes e provas para o vestibular ou o mercado de trabalho, sem relação com conhecimentos e funções sociais, mas “[...] à formação do homem em sua integralidade”.

O exposto pela ANPED (2018, p. 14) também vem ao encontro do defendido por Marcuse: “[...] queremos uma educação que forneça ao conjunto das pessoas jovens condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade”.

Assim, o ensino da arte, sob a perspectiva de Marcuse, deve ser caracterizado por um ponto de vista filosófico e reflexivo, pois a arte é um bem cultural e, por meio dela, é possível uma reflexão global do indivíduo e sua relação com o mundo. Chaves e Ribeiro (2014, p. 20), analisando a obra de Marcuse, afirmam que, como bem cultural, a arte não se enquadra na sociedade capitalista, pois rompe com a ideologia dominante, o imediatismo e o ativismo sem reflexão, que não representam a realidade; ao contrário, ela instiga a sensibilidade, a subjetividade, estimulando a luta contra a adaptação e o comodismo e realizando “[...] um processo de formação que rompe com a sociedade unidimensional do capitalismo”.

Chaves e Ribeiro (2014) também acrescentam que, no ensino da arte sob a perspectiva de Marcuse, o bem cultural é revolucionário e político: revolucionário porque carrega certo inconformismo, não nega o reprimido e, ao contrário da mercadoria, não sucumbe aos valores e normas do capitalismo; político porque capaz de romper com a ideologia dominante e revolucionar a experiência.

Ainda de acordo com Chaves e Ribeiro (2014), Marcuse entende o ensino da arte como possibilidade de desenvolver a autonomia, permitindo ao indivíduo criticar a realidade empírica, isto é, a aparência de realidade, transcendendo a hegemonia e tomando consciência de mediações ocultas, de maneira mais sensível, imaginativa e lógica.

Enfim, a arte, para Marcuse, é universal e representa uma ideologia de oposição, de resistência à sociedade existente e desigual, como explanam Chaves e Ribeiro (2014, p. 16): “a arte mostra uma consciência infeliz do mundo, as possibilidades derrotadas, as esperanças não-concretizadas e as promessas traídas”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em arte é evocar uma pluralidade de significados que envolvem tanto produtos e fenômenos artísticos quanto modos de pensar e sentir, de comunicar e expressar valores e culturas, emoção, sensibilidade e conhecimento, significados estes que vêm acompanhando o homem em toda a sua evolução, modificando-se e adequando-se às singularidades dos distintos períodos históricos e culturais.

Sua inclusão como componente curricular sempre foi influenciada pelas diferentes ideologias dominantes, o que se refletiu em diversas denominações e no contínuo entendimento da arte não como uma área do conhecimento tão valiosa quanto Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, mas como disciplina, matéria ou atividade destinada, principalmente, à decoração da escola ou à confecção de lembrancinhas para datas comemorativas. Por muito tempo, nem mesmo se exigiu formação específica na área para o profissional que fosse ministrá-la.

Diante do exposto sobre as políticas educacionais voltadas a esta área do conhecimento, torna-se possível perceber que a BNCC valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades, padronizando o ensino da arte e reforçando práticas de desigualdade e exclusão social, sem exaltar o pensamento crítico, sem respeitar a pluralidade. A proposta trazida pela BNCC, mais que um retrocesso no que tange ao ensino da arte, representa a vitória das políticas públicas voltadas à manutenção das ideologias dominantes, buscando resultados, não o pleno desenvolvimento do educando como ser em formação.

Este entendimento remete ao homem unidimensional analisado por Marcuse: as falsas estratégias ou falsas necessidades criadas pelas sociedades capitalistas e comunistas têm o objetivo de fazer o indivíduo integrar-se a essas sociedades, ou seja, seu objetivo é a produtividade.

O pensamento de Marcuse, por sua vez, valoriza o homem pluridimensional, pensante, criativo, consciente, e exalta o pensamento crítico, a busca por um sujeito capaz de perceber a complexidade da realidade que o cerca e a necessidade de resistência à sociedade unidimensional.

Nesse sentido, Marcuse entende a arte como um bem cultural, cujo ensino contribui significativamente para a transformação do homem em um ser capaz de perceber as manipulações do sistema, refletir sobre si mesmo e sobre sua relação com mundo e posicionar-se conscientemente, intervindo na sociedade e

transcendendo a própria natureza. Muito mais que simples acessório, o ensino da arte é essencial à plena formação do educando.

Retomando-se o objetivo geral do estudo, que era compreender os aspectos das diferentes concepções de arte apresentadas a partir da contraposição feita entre o disposto na BNCC e o pensamento de Marcuse, pode-se dizer que a pesquisa o alcançou, entendendo que, muito além de simples acessório, o ensino da arte é essencial à plena formação do educando.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

Exposição de motivos: BNCC-EM. 2018. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte: 5^a a 8^a séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 mar. 2019.

CARTA DE CAMPO GRANDE. **A escola que não queremos:** pela não aprovação do documento orientador de políticas para a educação básica/ensino médio (BNCC/EM), pela revogação da reforma do ensino médio (lei 13.415/2017).

Set./2018. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/09/Carta-ao-CNE-e-ao-CEE-.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CHAVES, Juliana Castro; RIBEIRO, Daviane Rodrigues. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 12-21, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/03.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

NIKLEVICZ, Juliano. **Herbert Marcuse, filósofo e revolucionário**. Jul./2017. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/07/herbert-marcuse-filosofo-revolucionario/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

PARO; Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: implicações para a prática escolar democrática. 2007. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_MrN3e3WAhUHjZAKHdf-BS4QFggsMAE&url=http%3A%2F%2Fsindservsantos.org.br%2Fimagens%2Fupload%2Fdocumento68.doc&usg=AOvVaw1gDTRHw9ZdEvcwh6zrnLex. Acesso em: 18 mar. 2019.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da arte na base nacional comum curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163/859>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, Juliana Natal da *et al.* A contribuição dos monumentos históricos para a constituição da memória social. **Revista Ciência e Cidadania**, v. 1, n. 1, p. 171-187, 2015.

VIEIRA, Marcilio de Souza. Um olhar sobre os parâmetros curriculares nacionais de arte: visões, expectativas e diálogos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8060/5802/>. Acesso em: 14 mar. 2019.

ESTUDO DA SÍNDROME DE BURNOUT NOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE PÚBLICA DE ORLEANS, SC

Ciências Humanas

Artigo original

**Larissa Rodrigues¹; Renata Righetto Jung Crocetta¹; Bruno Thizon Menegalli¹;
José Augusto Alves Júnior¹; Giovani Alberton Ascari¹**

1. Centro Universitário Barriga Verde - Unibave

Resumo: A qualidade de vida no trabalho é um tema que vem sendo estudado no Brasil e no mundo. Dentro deste, a síndrome de *Burnout* ganha destaque quando nos referimos à saúde do trabalhador. Esta pesquisa teve caráter exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, e seu objetivo foi verificar a existência de professores de Educação Física com os sintomas da Síndrome de *Burnout* nas redes municipal e estadual de ensino de Orleans. A amostra foi composta por 14 profissionais da Educação Física. Os instrumentos de estudo deste trabalho foram o questionário de Chafic Jbeili em sua versão adaptada e validada ao Português, inspirado em *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e o questionário WHOQOL-BREF. Por meio deles obteve-se os resultados: os dados demonstraram que os professores envolvidos na pesquisa apresentaram estar em algum estágio de *Burnout*, sendo que 36% tem possibilidade de desenvolver, 50% estão em fase inicial, já em 7% da amostra começa a se instalar e 7% estão em uma fase considerável dessa síndrome. Concluiu-se com este estudo que os principais motivos desse estresse foram: o baixo salário em relação à carga horária trabalhada, o ambiente de trabalho no qual ocorre a docência e também a perspectiva do professor em relação à sua profissão.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*. Qualidade de Vida. Professor de Educação Física.

STUDY OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE PUBLIC NETWORK OF ORLEANS, SC

Abstract: The quality of life at work is a subject that has been studied in Brazil and in the world. Burnout syndrome is an issue that is currently highlighted when we refer to workers' health. This research had an exploratory character, with a qualitative and quantitative approach, and its objective was to verify the existence of Physical Education teachers with the symptoms of Burnout Syndrome in the municipal and state schools of Orleans. The sample consisted of 14 Physical Education professionals. The study instruments of this work were the Chafic Jbeili questionnaire in its adapted and validated Portuguese version, inspired by the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the WHOQOL-BREF questionnaire. By means of them the results were obtained: the data showed that the teachers involved in the research had been in some stage of Burnout, 36% had the possibility to develop, 50% were in the initial phase, and in 7% of the sample the and 7% are at a considerable stage of this

syndrome. It was concluded with this study that the main reasons for this stress were: low salary in relation to hours worked, the work environment in which teaching occurs and also the perspective of the teacher in relation to their profession.

Keywords: *Burnout* syndrome. Quality of life. Physical education teacher.

Introdução

O tempo dedicado pelas pessoas ao exercício da profissão vem aumentando com o decorrer dos anos pelo excesso de trabalho, juntamente com a preocupação exacerbada de conseguir cumprir de forma satisfatória as demandas depositadas e, com isso, podem trazer consequências à saúde, tanto psíquica quanto física para esses trabalhadores. Esse esgotamento sentido pelos profissionais pode, ao passar do tempo, tornar-se algo mais grave, como, por exemplo, ser diagnosticado com Síndrome de *Burnout*.

A Síndrome de *Burnout* diferencia-se das demais doenças, como o estresse, pois é diretamente relacionada ao ambiente no qual o indivíduo trabalha, ou seja, há uma interferência em sua vida profissional, e não necessariamente na vida pessoal. A profissão acaba se tornando exaustiva e desmotivante. Segundo Carlotto (2014), a perspectiva psicossocial *Burnout* não é um estresse psicológico, mas uma resposta diante de fontes de estresse ocupacionais crônicos vinculados às afinidades sociais que se estabelecem entre os fornecedores de serviços e seus receptores.

Os profissionais da educação são constantemente confrontados com situações de estresse. Pocinho e Perestrelo (2011) afirmam que a profissão docente é um campo de partilha, de experimentação, cujas relações interpessoais e intrapessoais são imperantes para que o bem-estar seja predominante e a aprendizagem flua.

Talvez um dos profissionais da educação que, para a sociedade, teria menos possibilidades de apresentar um quadro de estresse, seria o professor de Educação Física, devido às características que envolvem a prática de atividades físicas comprovadamente geradoras de prazer, alegria e satisfação. Esses fatores são realmente verídicos, mas como todas as profissões ou atividades profissionais têm o seu lado negativo, a Educação Física não deixa de ter o seu também.

A saúde é um bem essencial, que se constitui no ambiente ou pelo contexto onde estamos inseridos e pelo grupo social ao qual pertencemos, com as suas

normas, crenças sobre o que é normal e patológico, as suas formas de ser e de se relacionar. Por isso torna-se um assunto sério e muito relevante.

Refletindo sobre o tema surgiram alguns questionamentos que levaram à seguinte indagação: há professores de Educação Física com Síndrome de *Burnout* nas redes municipal e estadual de ensino em Orleans? Para conseguir sanar esta dúvida, buscou-se como objetivo geral verificar a existência de professores de Educação Física com os sintomas da Síndrome de *Burnout* nas redes municipal e estadual de ensino de Orleans. Seguindo essa linha de raciocínio, alguns objetivos específicos foram elencados: identificar aspectos de insatisfação profissional, relacionando com a idade e o tempo de serviço dos professores entrevistados; relacionar os dados obtidos pela pesquisa com os dados sobre qualidade de vida; identificar quais os principais pontos que desencadeiam a Síndrome de *Burnout* entre esses professores.

Fundamentação teórica

Qualidade de vida e trabalho

Atualmente temos muitas informações sobre a importância de ter um estilo de vida mais saudável, porém, apesar de muitas evidências científicas, ainda possui muitas pessoas que parecem estar desinformadas ou desinteressadas aos efeitos a longo prazo da falta de uma rotina saudável. A qualidade de vida, segundo Gill e Feinstein, 1994 (apud NAHAS, 2003) trata-se de uma percepção individual relacionada a uma circunstância de saúde e demais pontos da vida pessoal.

Nos últimos anos, problemas como falta de tempo, esgotamento no trabalho, estresse, alimentação inadequada, isolamento social e sedentarismo ocasionaram profundo impacto na saúde e no bem-estar das pessoas levando diretamente a uma queda na qualidade de vida.

Nahas (2003) exclama que ter hábitos saudáveis são colaboradores para uma boa condição de saúde. As pesquisas têm demonstrado que a alimentação adequada, o controle do estresse, as atividades físicas moderadas e o apoio social são fundamentais para uma vida saudável. As pessoas devem incorporar esses elementos no seu dia-a-dia, para poder entender que essas mudanças podem fazer diferença no seu estilo de vida.

A qualidade de vida não está apenas assegurada pelas condições encontradas no âmbito de trabalho, mas também relacionada com as circunstâncias no meio pessoal. Ferreira e Mendonça (2012) indicam que o trabalhador não apenas depende do seu emprego, como também de sua família e vida pessoal para executar as atividades de forma coerente com sua determinada função.

Na dimensão escolar conforme falam Moreira, Santino e Tomaz (2017) as sucessivas mudanças submetidas aos professores, como aumento do ritmo de trabalho, maior cobrança, fazem com que esses profissionais tenham mais tendência a sofrerem com o estresse ocupacional e síndromes ocasionadas pela baixa qualidade de vida no trabalho.

O professor de Educação Física realiza o trabalho de cultura corporal, movimento e interage com todo um conjunto de crenças, valores, hábitos e formas de fazer construídos histórica e coletivamente com seus alunos, de forma a enfrentar as demandas e pressões similares durante anos (WITTIZORECKI e NETO, 2005).

Para estes autores, o profissional não tem a devida valorização no projeto político-pedagógico da escola, tendo em vista que as outras disciplinas de cunho intelectual possuem um status mais elevado. Para os docentes da disciplina de Educação Física, as condições de trabalho não estão de acordo com o desejado, como a precária situação nos espaços físicos para ministrarem suas aulas e a quantidade e variedade de materiais pedagógicos que são disponibilizados (WITTIZORECKI e NETO, 2005).

A Síndrome de *Burnout*

O conceito de *Burnout* surgiu nos Estados Unidos, em meados dos anos 1970, para dar explicação ao processo de deterioração nos cuidados e atenção profissional aos trabalhadores de organizações. Ao longo dos anos, essa síndrome tem se estabelecido como resposta ao estresse laboral crônico integrado por atitudes e sentimentos negativos. O termo “*Burnout*” é de origem inglesa, que indica algo que deixou de funcionar por exaustão de energia. Tem como característica, segundo Silva (*et al.* 2017), ser resultante do esgotamento, da decepção e da perda do interesse pelas atividades profissionais com que lidam direta ou indiretamente com pessoas.

A exaustão emocional é caracterizada por um sentimento muito forte de tensão emocional que produz uma sensação de esgotamento, de falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as

rotinas da prática profissional e representa a dimensão individual da síndrome (ABREU *et al.* 2002).

Essa doença é caracterizada por três dimensões definidas por Maslach e Leiter (2008), sendo a primeira a exaustão emocional, que é o desgaste e falta de energia que acaba deixando o professor com baixa tolerância e irritado, tanto no seu ambiente profissional quanto no pessoal. Outro fator é a despersonalização, na qual o profissional demonstra perda de motivação e insensibilidade com as demais pessoas. E por último a redução da realização pessoal, onde o docente autoavalia-se de forma negativa, acarretando assim em insatisfação profissional que pode levar à depressão.

Para diferenciar o estresse profissional da síndrome de *Burnout*, verificamos que o estresse tem pontos positivos e negativos, além de possuir predominância de sintomas físicos com emoções aguçadas, o *Burnout* é sempre negativo; um estresse negativo. Há sintomas cognitivos com embotamento de emoções, uma sensação de vazio, de falta de motivação e esperança.

Em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sóciohistóricos.

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes (CARLOTTO, 2002, p. 24).

A Educação Física é uma área de conhecimento que está inserida no currículo escolar e, portanto, tem um objetivo pedagógico. Sendo assim, possui seus próprios objetivos, conteúdos e expectativas de aprendizagem, seu objetivo deverá ser o de estudar o universo das manifestações culturais corporais. “Mas Educação Física não é diversão e lazer?”. Se a disciplina está inserida no currículo da escola, a resposta para essa pergunta é não.

A Educação Física na escola deve-se afirmar a cada dia que é indispensável, por ser a única disciplina que estuda, no âmbito escolar, o sujeito que se movimenta e as diversas práticas corporais utilizadas para expressar e se comunicar com os outros. Palma e Palma (2005) consideram que a Educação Física contribui no processo de educação escolarizada para a reflexão dos educandos sobre sua corporeidade. Mas a imagem que passa, por parte do Ministério da Educação, é que a Educação Física não é importante, é de total desvalorização.

Juntamente com outras situações, a questão salarial é um dos problemas que mais contribuem para o estresse e, conseqüentemente, para o esgotamento dos professores. Acredita-se que esse fator contribui como um elemento a mais a constituir-se em causa do esgotamento profissional, sobretudo quando o professor o associa com as exigências e responsabilidades que o trabalho delega com a desvalorização profissional.

Odelius e Ramos (1999, p. 339) enfatizam que “dinheiro não compra felicidade, não é passaporte para o sofrimento, apenas define um padrão de vida que se reflete fisicamente na possibilidade de melhor aparência e melhor saúde”. Isto reflete na saúde dos professores, física e mentalmente. Outro elemento que tem sido apontado como fonte de desgaste é a relação direta estabelecida com os alunos, pois deve-se estabelecer uma relação de confiança com o mesmo. Dessa forma eles têm mais disposição para aprender e os professores se sentem mais motivados para aprimorar seu processo didático.

Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista alcançar dados satisfatórios para o problema proposto neste trabalho, bem como a busca por dados relevantes, fez-se o uso do método de pesquisa exploratório, com abordagem qualitativa e quantitativa, através da aplicação de questionários sobre qualidade de vida e sobre *Burnout*.

Como instrumento de pesquisa utilizamos o questionário de Maslach *Burnout* Inventory (M.B.I.) – construído em 1981 por Maslach e Jackson (1997), e é um dos instrumentos de autoavaliação mais utilizados em todo o mundo, visto que avalia o desgaste profissional.

A versão atual é formada por 22 itens sob a forma de Likert, a cada um destes itens são atribuídos graus de intensidade que vão desde: 1 (nunca), 2 (algumas vezes por ano), 3 (uma vez por mês), 4 (algumas vezes por mês), 5 (uma vez por semana),

6 (algumas vezes por semana) e 7 (todos os dias). O preenchimento deste questionário leva em média de 10 a 15 minutos.

A maioria dos trabalhos de investigação científica na área do *Burnout* é baseada no Maslach *Burnout Inventory*. Fonte (2011) afirma que no Brasil foi desenvolvida a versão “Copenhagen *Burnout Inventory* – Student Survey” (CBI-SS), em que os autores desconheciam a existência de alguma adaptação anterior do CBI para aplicar a estudantes.

O instrumento de pesquisa que foi usado para avaliar a qualidade de vida é o questionário WHOQOL-bref, que busca, segundo Fleck (2000), compreender “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”.

Tratou-se de um estudo exploratório em que foram avaliados os dados coletados para determinar os aspectos do professor de Educação Física. Essa compreensão se deu por meio da avaliação de 26 respostas que compõem o questionário, estas obtidas com os professores de Educação Física das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Orleans.

As duas primeiras perguntas referem-se à qualidade de vida geral, utilizando uma escala de 1 a 5, na qual, quanto maior a pontuação, melhor a qualidade de vida. As 24 demais questões compõem 4 esferas: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente (FLECK, 2000).

Para realizar o questionário com os professores das redes de ensino municipal e estadual foi solicitado o contato de todos e, posteriormente, foi entrado em contato, via celular, explicando o intuito da pesquisa e solicitando o endereço de e-mail de cada profissional para enviar o questionário e para entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TLCE.

As perguntas do questionário forneceram informações importantes sobre variáveis presentes na vida dos sujeitos, que podem ser componentes atuantes na facilitação ou não do esgotamento emocional, da despersonalização e da realização/envolvimento profissional, ou seja, da geração da síndrome em si.

Os questionários foram editados na plataforma Formulários Google, e enviados aos professores participantes, via e-mail através do link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf3mYiUHvxO0Cgmc3D06aDbGt42XwZp9yqeVkJWsy1ALPdoFQ/viewform?c=0&w=1>.

A análise dos resultados foi realizada em planilhas e gráficos do software Microsoft Excel versão 2010, determinando em algumas categorias de análise: idade, tempo de serviço, grau empregatício (efetivo ou regime agente de contratação temporária - ACT), carga horária e quantidade de escolas em que lecionam.

Resultados e Discussão

A amostra estudada foi composta por 14 docentes da área de Educação Física, que atuam no município de Orleans. A tabela 1 apresenta a análise descritiva de alguns dados sócio-demográficos, tais como sexo, estado civil, dependente/filiação, formação educacional, carga horária realizada semanalmente, quantidade de escolas em que atua e, por fim, o tipo de regime profissional.

Tabela 1 - Características da amostra

Variáveis	Número de profissionais	%
Sexo		
Masculino	2	14,3
Feminino	12	85,7
Estado Civil		
Solteiro	4	28,6
Casado	10	71,4
Filhos		
Sim	9	64,3
Não	5	35,7
Formação		
Graduado	12	85,7
Pós-graduado	2	14,3
Carga horária semanal (h)		
20	2	14,3
30	1	7,1
40	9	64,4
42	1	7,1
50	1	7,1
Quantidade de escolas em que o profissional atua		
1	8	57,2

2	3	21,4
3	1	7,1
4	2	14,3
Tipo de contrato de trabalho		
ACT	8	57,2
Efetivo	6	42,8

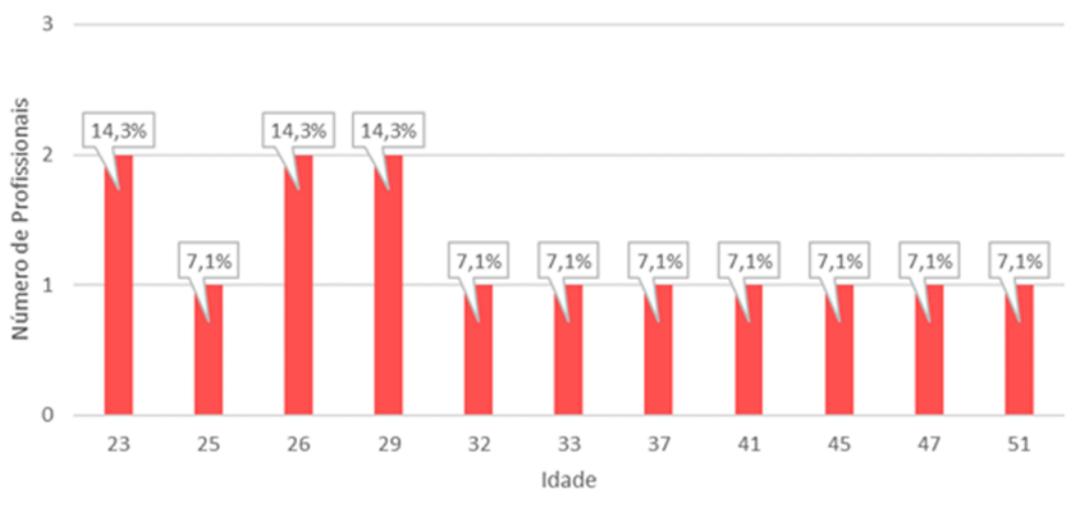
Fonte: autores (2018).

Conforme demonstrado na tabela superior, a grande quantidade de professores pesquisados é do sexo feminino, 12 (85,7%) contra apenas 2 (14,3%) masculinos. Com relação ao estado civil dos participantes, apenas 4 (28,6%) são solteiros, já 10 (71,4%) casados. E, 9 (64,3%) dos professores pesquisados afirmam ter filhos, contra 5 (35,7%) que referem não ter.

No âmbito profissional, todos os envolvidos nas pesquisas possuem formação superior, porém apenas 2 (14,3%) possuem especialização (pós-graduação). Na estimativa de carga horária fica evidenciado que a grande maioria dos profissionais, 9 (64,4%), atuam durante 40 horas semanais e os demais variam entre 20 e 50 horas semanais. A quantidade de escolas em que os professores atuam mostra que mais da metade, 8 (57,2%), lecionam em única escola. Já no quesito 'tipo de contrato de trabalho' apresentou-se um certo equilíbrio, sendo que 8 (57,2%) dos profissionais que responderam ao questionário atuam no regime ACT e 6 (42,8%) como efetivos.

Os gráficos posteriores relacionam à questão tempo, sendo que o gráfico 1 apresenta a idade dos docentes pesquisados e o gráfico 2 mostra o tempo de serviço dos mesmos.

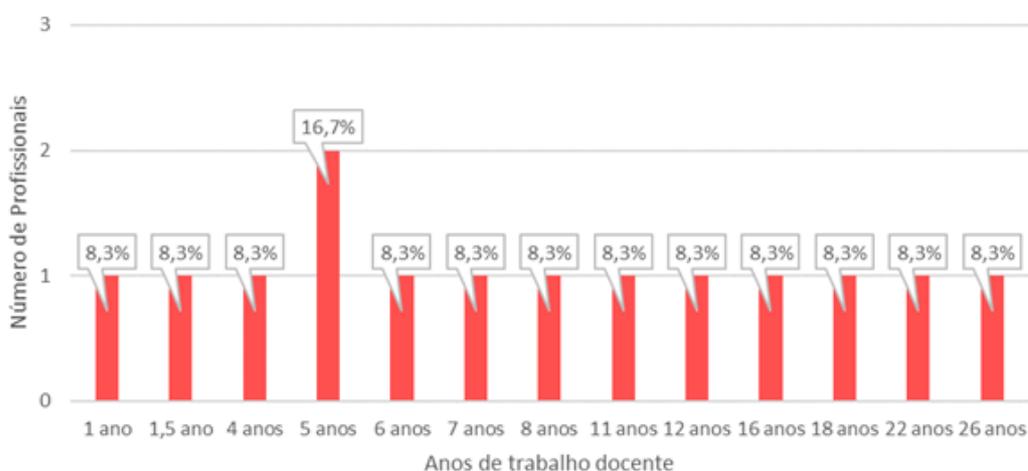
Gráfico 1 - Idade dos profissionais



Fonte: autores (2018).

O gráfico 1 demonstra que parte das pessoas contidas na amostra são jovens, já que 7 (50%) delas estão abaixo dos 30 anos de idade. Já 3 (21,3%) pessoas estão na faixa dos 30 aos 40 anos de idade, assim como os que estão entre 40 e 50. Apenas um profissional relatou estar acima dos 50 anos de idade.

Gráfico 2 - Tempo de trabalho



Fonte: autores (2018).

O tempo de trabalho dos profissionais, apontado no gráfico 2, demonstra que mais da metade da amostra, 8 (57,2%) dos professores, possuem menos de 10 anos de experiência no cargo.

A qualidade de vida foi abordada na pesquisa por meio de um questionário com 26 questões, das quais as duas primeiras seriam avaliadas separadamente, e

as demais 24 separadas em domínio físico e psicológico, relações sociais e meio ambiente. A tabela 2 apresenta os resultados encontrados neste questionário.

Tabela 2 - Qualidade de vida

Classificação	Como você avaliaria sua qualidade de vida?		Quão satisfeito (a) você está com a sua saúde?		Domínio físico		Domínio psicológico		Relações sociais		Meio ambiente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Necessita melhorar	1	7	0	0	0	0	1	7	0	0	2	14
Regular	0	0	2	14	8	57	4	29	4	29	10	72
Boa	12	86	11	79	6	43	9	64	8	57	2	14
Muito boa	1	7	1	7	0	0	0	0	2	14	0	0

Fonte: autores (2018).

Com relação às duas primeiras perguntas sobre a qualidade de vida e a satisfação com a saúde, verificou-se que os profissionais apresentam boa classificação, já que na primeira, 13 (93%) estão classificados em “Boa” e “Muito boa”, e na segunda questão, 12 (86%) os resultados permanecem.

Nos domínios fica evidenciada a classificação média da maioria da amostra, no domínio físico 14 (100%) foi classificado como sendo “Regular” ou “Boa”. No psicológico 13 (93%) estão entre essas fases, porém um dos entrevistados está na classificação “Necessita melhorar”. Os profissionais analisados apresentam boa relação social, já que neste domínio 10 (71%) foi classificado como sendo “Boa” ou “Muito boa”.

O domínio que apresentou as piores análises foi o meio ambiente, no qual 12 (86%) encontram-se nas fases “Necessita melhorar” ou “Regular”, apenas 2 (14%) como “Boa” e não constando nenhum participante classificado como “Muito boa”. Notou-se assim, que a maioria das amostras possui aspectos que podem ser melhorados nesse quesito.

As tabelas 3 e 4 apresentam os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário de MASLACH, no qual após a resposta de 20 questões é possível verificar se o profissional possui algum indício da síndrome de *Burnout*. A primeira mostra os indícios de todos os professores pesquisados, relacionando com idade e sexo do indivíduo.

Tabela 3 - Resultado de *Burnout* com relação a idade e sexo

Idade	Sexo	Indícios da Síndrome
23	Feminino	Pode estar em fase considerável de <i>Burnout</i>
23	Feminino	Possibilidade de desenvolver
25	Feminino	Fase inicial
26	Feminino	Fase inicial
26	Feminino	Fase inicial
29	Feminino	Possibilidade de desenvolver
29	Feminino	Possibilidade de desenvolver
32	Feminino	Fase inicial
33	Feminino	<i>Burnout</i> começa a instalar
37	Masculino	Fase inicial
41	Feminino	Fase inicial
45	Masculino	Fase inicial
47	Feminino	Possibilidade de desenvolver
51	Feminino	Possibilidade de desenvolver

Fonte: autores (2018).

A tabela 4 apresenta a porcentagem de cada indício de *Burnout* encontrada na amostra.

Tabela 4 - Resultado de *Burnout*

Indícios	Número de profissionais que apresentaram o quadro	%
Nenhum indício de <i>Burnout</i>	0	0
Possibilidade de desenvolver <i>Burnout</i>	5	36
Fase inicial de <i>Burnout</i>	7	50
<i>Burnout</i> começa a se instalar	1	7

Pode estar em uma fase considerável de <i>Burnout</i>	1	7
---	---	---

Fonte: autores (2018).

Os resultados apontam que 14 (100%) docentes apresentam algum indício relacionado a *Burnout*, dos quais 5 (36%) possuem a possibilidade de desenvolver no futuro esta síndrome, 7 (50%) já se encontram na fase inicial, 1 (7%) indivíduo já apresenta sintomas relatados pela síndrome *Burnout* de forma mais veemente e em 1 (7%) professor a síndrome já pode estar em uma fase mais avançada. Importante ressaltar que esse questionário e seus respectivos resultados não devem substituir o diagnóstico feito por um médico ou psicoterapeuta especializados.

Analisando as características da amostra desse trabalho, pôde-se identificar que a maior parte dos profissionais entrevistados são do sexo feminino. Nota-se, também, que em relação à amostra total, a maioria dos profissionais são casados, possuem filhos e possuem uma qualidade de vida que afirmam ser boa. Considerando a carga horária semanal dos professores dessa pesquisa, a maioria trabalha 40 horas semanais, o que, segundo Levy, Sobrinho e Souza (2009) essa jornada de trabalho excessiva é fator determinante para gerar incômodo e desconforto entre estes profissionais.

Dentre todos os domínios analisados no questionário de qualidade de vida, o que possui um resultado mais preocupante foi o domínio do meio ambiente, isto segundo Levy, Sobrinho e Souza (2009) é inevitável levar em conta o impacto sobre a qualidade de vida no trabalho do professor, haja vista como são importantes as relações com o meio de trabalho nas quais ocorre a prática da docência.

Outra questão que se mostrou muito relevante quando analisadas as respostas dos profissionais, foi o elevado número de docentes que indicam que o salário oferecido pela rede pública não condiz com as funções exercidas pelos professores de Educação Física. Lucena, Inocente e Rodrigues (2009) mostram que o aumento das exigências no trabalho dos professores e a baixa perspectiva de promoção e aumento salarial são apontados como os fatores determinantes para o desencadeamento do estresse e aumento de mal-estar e cansaço.

O presente estudo foi realizado com professores, homens e mulheres, e com a análise dos questionários respondidos pôde-se denotar que todos os profissionais estão em algum estágio de *Burnout*. A docência tem, como atributo, o contato direto

e intenso com pessoas e isto se mostra como uma característica favorável ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

A idade pode ser um fator preponderante para o surgimento dos indícios de *Burnout*, visto que, da amostra pesquisada, apenas uma respondente, de 23 anos de idade, apresentou os indícios mais agudos da síndrome e foi classificada como podendo estar em uma fase considerável. Outra profissional, também jovem, de 33 anos, demonstrou sinais de que a síndrome poderia estar se instalando. Com estes indícios fica evidente que, na amostra, os dois casos mais alarmantes aconteceram com mulheres com menos, ou muito próxima, a 30 anos de idade.

Essa relação do surgimento de aspectos da síndrome em profissionais mais jovens que ainda não atingiram os 30 anos vem sendo observado em vários estudos, é o que afirma Rego, Ferreira e Costa (2012). Isso acontece devido à grande perspectiva que o professor possui quando sai da faculdade, idealizando uma rotina de trabalho onde tudo dá certo, e percebe ao longo do seu trabalho que não é bem assim e, então, logo vem a frustração com a sua profissão.

Considerações Finais

Esta pesquisa possibilitou analisar os indícios de *Burnout* nos professores de Educação Física da cidade de Orleans/SC.

Avaliados em conjunto, os dados indicam que há níveis altos de exaustão emocional e despersonalização nos profissionais de Educação Física da região, embora os mesmos indiquem altos níveis de satisfação profissional.

Apesar das restrições desta pesquisa, acredita-se que este estudo possa auxiliar na adoção de estratégias de promoção de saúde no contexto organizacional destes profissionais. Tais estratégias podem contribuir para a melhora das condições de trabalho e aumento da satisfação e qualidade de vida do profissional.

Espera-se que este estudo seja um referencial para docentes, discentes e pesquisadores que buscam melhorias de trabalho para todos os profissionais, especialmente para os professores, visto que o professor é o profissional que forma todos os outros profissionais.

Além disso, é preciso disseminar, entre os profissionais da área da saúde, informações e orientações sobre *Burnout* e suas consequências negativas para o indivíduo e para as organizações, bem como esclarecer o papel das estratégias de enfrentamento, como medidas de combate efetivas diante dos déficits de saúde. Tais

medidas ajudam a prevenir o estresse ocupacional desses trabalhadores, promovendo crescimento pessoal e profissional, beneficiando a instituição e a qualidade dos serviços prestados à população.

Referências

ABREU, Klayne Leite; STOLL, Ingrid; RAMOS, Letícia Silveira; BAUMGARDT, Rosana Aveline; KRISTENSEN, Christian Haag. Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício profissional da psicologia. **Psicologia ciência e profissão**, Vol.22, n.2, Brasília, Junho, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200004> Acesso em: 19 de abril de 2018.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a03.pdf> > Acesso em: 27 de maio de 2018.

CARLOTTO, Mary Sandra. Prevenção da síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, 22 (1), p. 31-39, Jan./Jun. 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/view/4782/4383>>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

FERREIRA, Maria C. e MENDONÇA, Helenides. **Saúde e Bem-Estar no Trabalho: Dimensões Individuais e Culturais**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

FLECK, Marcelo P. A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7077.pdf>> Acesso em: 29 de abril de 2018.

FONTE, Cesaltino Manuel Silveira da. **Adaptação e validação para português do questionário de copenhagen burnout inventory (CBI)**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Economia da Saúde, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2011.

LEVY, Gisele T. M.; SOBRINHO, Francisco P. N.; SOUZA, Carlos Alberto A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Revista Produção**, v. 19, n. 3, p. 458-465, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v19n3/04.pdf>> Acesso em: 28 de setembro de 2018.

LUCENA, Eduardo S.; INOCENTE, Nancy J.; RODRIGUES, Jorge L. K. Estresse ocupacional e enfrentamento em docentes. In: XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, IX Encontro Latino Americano de Pós Graduação, III Encontro

Latino Americano de Iniciação Científica Júnior. **Anais do XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba**, 3 a 9 de agosto de 2009. P. 1 – 4. Disponível em:

<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/0851_1089_01.pdf>. Acesso em: 01 de outubro de 2018.

MASLACH, C; JACKSON, S. E. Maslach Burnout Inventory. In: **Manual del Inventario Burnout de Maslach: Síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial**. Madrid: TEA Ediciones; p. 5-28. 1997.

MOREIRA, Anne S. G; SANTINO, Thayla A. e TOMAZ, Alecsandra F. Qualidade de Vida de Professores do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública. **Ciencia e Trabajo**. Año 19, número 58, enero - abril 2017. Disponível em: <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00020.pdf>>. Acesso em: 08 de abril de 2018.

NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 3 ed. Londrina: Midiograf, 2003.

ODELIUS, C. C; RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (org). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PALMA, Â. P. T. V; PALMA, J. A. V. O ensino da educação física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. **Fiep Bulletin**, Brasil, v. 75, n. Special Ed, p. 91-94, 2005.

POCINHO, Margarida; PERESTRELO, Célia Xavier. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 513 - 528, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a05v37n3.pdf>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

REGO, Regina C. F. S; FERREIRA, Mirian F; COSTA, Thayanne S. Burnout. Analisando a incidência da síndrome nos professores do curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Piauí. In: **VII Encontro de estudos organizacionais da ANPAD**, Curitiba, p. 1-16, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/adm/pdf/2012_EnEO437.pdf>. Acesso em: 29 de setembro de 2018.

SILVA, Jorge Luiz Lima da; PEREIRA, Letícia Cardoso de Lacerda; SANTOS, Mariana Pereira; BERTOLAZZO, Pedro Antonio Alves Bezerra; RABELO, Thalia Gomes da Silva; MACHADO, Emanoele Amaral. Prevalencia del Síndrome de Burnout entre profesores de la Escuela Estatal en Niterói, Brasil. **Revista Enfermería Actual**, Edición Semestral n. 34, Enero 2017 - Junio 2017.

WITTIZORECKI, Elisandro S. e NETO, Vicente M. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47 – 70, jan./abr. 2005. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861/1475>. Acesso em: 08 de abril de 2018.

Dados para contato:

Autor: Renata Righetto Jung Crocetta

E-mail: renata.crocetta@unibave.net