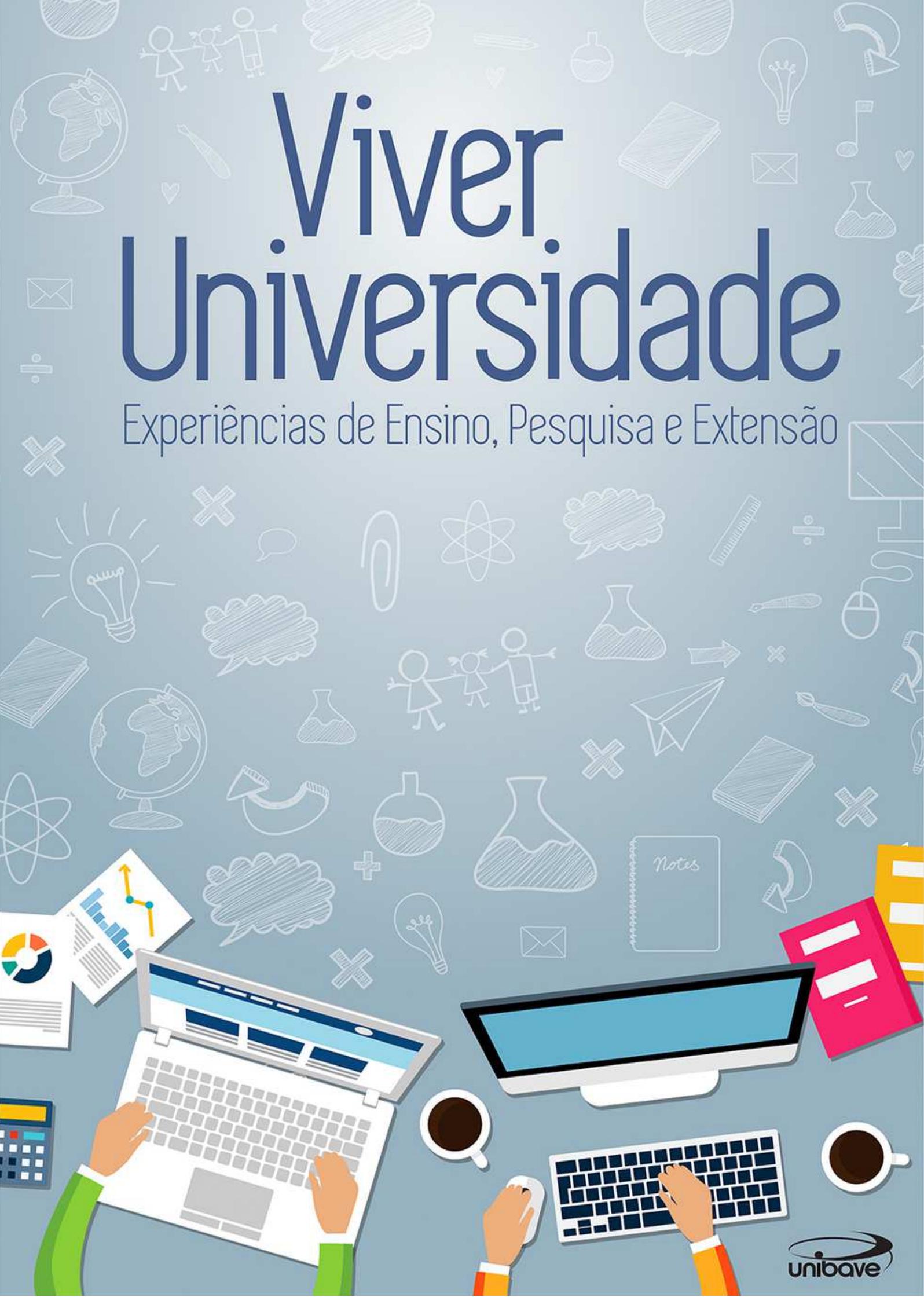


Viver Universidade

Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão



Título

Viver Universidade: Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão

Organizadores:

Ana Paula Bazo

Leonardo de Paula Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária
Centro Universitário Barriga Verde – Orleans –SC

V857

Viver Universidade [livro eletrônico]: Experiências de Ensino
Pesquisa e Extensão / Ana Paula Bazo, Leonardo de
Paula Martins, organizadores. Orleans: FEBAVE, 2015.
1129 p.

Modo de acesso: World Wide Web
<periodicos.unibave.net>
ISBN: 978-85-67456-11-9 (*online*)

1. Ensino. 2. Pesquisa científica. 3. Extensão. I. Bazo, Ana
Paula, org. II. Martins, Leonardo de Paula, org. III. Título

CDD: 378.07

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino Superior - Estudo e Ensino 378.07
2. Pesquisa Educacional - 370.78
3. Universidades e Faculdades - Santa Catarina - 378.155098164

SUMÁRIO

Apresentação	03
Introdução	11
Parte 1 - Ciências da Saúde	12
Capítulo 1- A utilização do jiu- jitsu como conteúdo na educação física escolar (Brayane Zomer; Renata Jung Crocetta; José Augusto Alves Júnior; Cláudio Sérgio da Costa)	13
Capítulo 2- Câncer de mama: qualidade de vida de mulheres que passaram por mastectomia total ou parcial, frequentadoras da Rede Feminina de Combate ao Câncer de um município do sul de Santa Catarina (Lucieli Matos Pereira; Morgana Maria Cascaes Montanha; Candice Steckert da Silva; Cleonice Maria Michelin; Alexandre Piccinini; Kelli Pazeto Della Giustina; Karla Pickler Cunha; Fabrício Eládio Felisbino)	27
Capítulo 3 - Compreendendo o papel de gestor do analista clínico sob a ótica do Modelo de Excelência da Gestão- MEG (Roselia Moraes; Lucas Crotti Zanini; José Manoel de Souza; Cleonice Maria Michelin; Alexandre Piccinini; Fabrício Eládio Felisbino; Candice Steckert da Silva)	47
Capítulo 4 - Dificuldade de falar em público: a contribuição do psicodrama bipessoal (Fernanda Schmoeller; Maria José Baldessar; Alexandra Sombrio Cardoso)	65
Capítulo 5 - Estudo de caso de paciente com artrite reumatoide: evolução clínica e laboratorial, tratamento farmacológico e não farmacológico (Raini da Silva; Alexandre Piccinini; Cleonice Maria Michelin; Andressa Corneo Gazola; Ana Paula Bazo; Candice Steckert da Silva; Luiz Fábio Bianco)	80
Capítulo 6 - Manifestações clínicas relacionadas ao hipotireoidismo (Daniela Ferrarezi Vieira; Cleonice Maria Michelin; Alexandre Piccinini; Fabrício Eládio Felisbino; Candice Steckert da Silva; Morgana Maria Cascaes Montanha; Valdirene Teles Mello; Kelli Pazeto Della Giustina; Sirlí Resin; Cláudio Sérgio da Costa)	98
Capítulo 7 - O uso de antimicrobianos: uma revisão da literatura (Aírto Antonio de Castro; Katiuce Alves de Castro; Ana Paula Bazo; Leonardo de Paula Martins; Adalberto Alves de Castro; Luiz Fábio Bianco)	119
Capítulo 8 - Perfil dos nascidos vivos na região carbonífera: um estudo no período de 2004 a 2013 (Greice Lessa; Kelli Pazeto Della Giustina; Sirlí Resin; Lucas Corrêa Preis; Giseli Orben; Jaqueline Caetano; Kassiane Dutra; Mislene Beza Gordo Sarzana)	133
Capítulo 9 - Práticas integrativas e complementares no Sistema Único de Saúde na cidade de Braço do Norte/SC (Maria Isabela Hert, Morgana Maria Cascaes Montanha; Fabrício Eládio Felisbino; Candice Steckert da Silva; Alexandre Piccinini; Ana Paula Bazo; Cleonice Maria Michelin; Luiz Fábio Bianco)	150
Capítulo 10 - Prontuários de pacientes internados em ambiente hospitalar: um conhecimento sobre os registros de enfermagem (Aline Marques de Pieri; Kelli Pazeto Della Giustina; Sirlí Resin; Lucas Corrêa Preis)	164
Capítulo 11 - Protótipo de um aplicativo android para consultar o código de ética médica (Luciana Padilha Teske; Marcelo de Moraes Schambeck; Alessandro Zanini;	179

Arlei Correa Zomer; Ismael Mazzuco; Rudiney Marcos Herdt; Evandro Luiz Martinhago; Nacim Miguel Francisco Junior; Andressa Corneo Gazzola)

Capítulo 12- Tratamento farmacológico e não farmacológico da litíase urinária 197
(*Tamires Bussolo Siqueira Becker; Alexandre Piccinini; Cleonice Maria Michelin; Candice Steckert da Silva; Leonardo de Paula Martins; Adalberto Alves de Castro)*)

Parte 2 - Ciências Sociais Aplicadas 219

Capítulo 13 - A (in) dependência funcional do delegado de polícia judiciária 220
(*Deivid Carlota Helário; Aurivan Marcos Simionatto; Fernando Pavei; Pedro Zilli Neto; Ramirez Zomer; Michele Barreto Cataneo)*)

Capítulo 14 - A aplicação do princípio da insignificância nos crimes de furto 244
simples (*Glaucia Warmeling; Fernando Pavei; Klauss Corrêa de Souza; Marcelo Pereira Zuppo; André Afeche Pimenta; Sullivan Scott; Marcia Zomer Rossi Mattei)*)

Capítulo 15 - A eficácia das políticas públicas do município de Orleans 263
destinadas à assistência às mulheres vítimas de violência doméstica (*Édi Horácio Paladini; Aurivan Marcos Simionatto; Michele Barreto Catâneo, Márcia Zomer Rossi Mattei; Fabrício Trevisol Bordignon; Fernando Pavei; Camila De Bona)*)

Capítulo 16 - A necessidade de participação de advogado no inquérito policial 279
(*Letícia Schlickmann Machado; Fernando Pavei; Klauss Correa de Souza; Flávio Rodrigo Masson Carvalho; André Afeche Pimenta; Andriara Pickler Cunha; Michele Barreto Cataneo)*)

Capítulo 17 - A ordem cronológica no novo código de processo civil e a 298
discricionariedade do julgador na hipótese prevista em seu inciso IX do §2º do Art. 12 (*Antoniella Felisberto; Klauss Corrêa de Souza; Ramirez Zomer; Edson Lemos)*)

Capítulo 18 - A responsabilidade do comerciante pela garantia de produtos e a 315
recepção do produto defeituoso (*Patrícia Spricigo; Sullivan Scotti; Giovanni Ascari; Ramirez Zomer; Michele Barreto Cataneo; Pedro Zilli Neto; Márcia Zomer Rossi Mattei)*)

Capítulo 19 - Análise tributária em uma empresa agropecuária no município de 333
Grão-Pará - Santa Catarina (*Jaqueline Nazário Bússolo; Jadina De Nez; Luiz de Noni; Alisson Joaquim Flor; Silvana Citadin Madeira; Vilmar Vandresen; Volnei Margotti; Marcia Bianco; Berto Varmeling; Fabricio Trevisol Bordignon; Alessandro Cruzetta)*)

Capítulo 20 - Dano moral ou mero dissabor nas relações de consumo: discutindo 353
a polêmica do dano moral ou mero dissabor nas relações de consumo (*Jonas Novaski dos Santos; Fabrício Trevisol Bordignon; Tonison Rogério Chanan Adad; Aurivan Marcos Simionatto; Vilmar Vandresen; Giovanni Alberton Ascari; Andriara Pickler Cunha)*)

Capítulo 21 - Destituição do poder familiar como forma de atender ao princípio 373
do melhor interesse da criança e do adolescente (*Jaize Cancelier Furlan; Andriara Pickler Cunha; Regiane Viana Silva; Mara Lúcia dos Reis Marino; Fernando Pavei; Klauss Corrêa de Souza)*)

Capítulo 22 - Desvio de função na administração pública (Edio Medeiros; Aurivan 394
Marcos Simionatto; Ander Luiz Warmling; Pedro Zilli Neto; Ramirez Zomer; Klauss Corrêa Souza)

Capítulo 23 - Garantia de produtos e serviços: a delimitação da 416
responsabilidade do comerciante nos casos de garantia complementar (*Angela Mattei Vavassori; Sullivan Scotti; Tonison Rogério Chanan Adad; Vilmar Vandresen)*)

Capítulo 24- Guarda compartilhada: direito dos filhos, problema para os pais 438
(*Chailane Zanin Copetti; Márcia Zomer Rossi Mattei; Fernando Pavei; Flávio Rodrigo Masson Carvalho; Mara Lúcia dos Reis Marino; Klauss Corrêa de Souza)*)

Capítulo 25 - IMPDB System: sistema para importação de base de dados (Roberto Rohden Filho; Roberval Silva Bett; Rudiney Marcos Herdt; Marcelo de Moraes Schambeck; Elvis Bloemer Meurer; Evandro Luiz Martignago; Vanilda Maria Antunes Bertj; Johnny Pereira)	463
Capítulo 26 - Inovação nas metodologias e ferramentas para concepção de modelos de negócio (Vinícius Schambeck; Micheline Gaia Hoffmann; Alessandro Cruzetta; Volnei Margotti; Vilmar Vandresen; Fabricio Trevisol Bordignon; Luiz De Noni; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Berto Varmeling; Silvana Citadin Madeira)	477
Capítulo 27 - Notas acerca da contribuição contemporânea da construção civil no desenvolvimento socioeconômico brasileiro (Fernando Marcos Garcia)	489
Capítulo 28 - Obtenção de custo de produção e margem de contribuição de desempenadeira plástica injetada (Jean Bussolo Antunes; Lucas Crotti Zanini; Pedro Cechinel Junior; Almir Francisco Corrêa; Glaucea Warmeling Duarte; José Manoel de Souza; Dimas Ailton Rocha; Anderson Volpato Alves)	508
Capítulo 29 - Produtor rural: tributação pessoa física x pessoa jurídica (Rubia Cancelier Eing; Alisson Joaquim Flor; Luiz De Noni; Silvana Citadin Madeira; Vilmar Vandresen; Volnei Margotti; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Alessandra Knoll)	524
Capítulo 30 - Responsabilidade civil do genitor que não detém a guarda pelos atos cometidos por menor não emancipado (Gabriella Debiasi Baschiroto; Andiana Pickler Cunha; Marcelo Pereira Zuppo; Mara Lúcia dos Reis Marino; Sullivan Scott; Ramirez Zomer)	538
Capítulo 31 - Uma análise sobre a destinação dada aos resíduos sólidos gerados em uma Instituição de Ensino Superior do sul de Santa Catarina (Fabiano Medeiros Borão; Jacira Aparecida de Souza Wagner Zanatta; Joélia W. Sizenando; Vinícius Schambeck; Alisson Joaquim Flor; Alessandro Cruzetta; Fabricio Trevisol Bordignon; Berto Varmeling; Elcio Willemann; Alessandra Knoll)	560
Capítulo 32 - Violência e maus-tratos contra a pessoa idosa do município de Braço do Norte/SC: “a violência mora dentro de casa” (Laércio Guesser; Klauss Corrêa de Souza; Michele Barreto Cataneo; Flávio Rodrigo Masson Carvalho; Mara Lúcia dos Reis Marino; Márcia Zomer Rossi Mattei)	572
Parte 3 - Ciências Humanas	593
Capítulo 33 - APA Rio Maior: um exemplo de educação ambiental na preservação dos recursos hídricos (Fábio Boeing, Richard da Silva, Beatriz Bonetti)	594
Capítulo 34 - As tecnologias da informação e comunicação (TICS) para o ensino de Língua Espanhola (Marcia Bianco; Andréa Andrade Alves)	609
Capítulo 35 - Avaliação significativa: da proposta curricular à realidade escolar (Juliana Ascari Montegutti Mazon; Monica Bez Batti Bett; Luiza Liene Bressan)	620
Capítulo 36 - Competição de pontes de espaguete - experiência didática no curso superior de Engenharia Civil do Unibave (Claudio da Silva; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Gabriel Siqueira Sombrio; Antonio Adilio da Silveira; Odir Coan; Camila Lopes Eckert; João Paulo Mendes; Anderson Volpato Alves; Ana Sônia Mattos)	642
Capítulo 37 - Conhecimento de professores de educação física e atuação das escolas sobre a morte súbita em escolares (Marcos Mattei Coan; Diego Cifuentes; Renata Righetto Jung; Ana Isabel Pereira Cardoso)	654
Capítulo 38 - HELPKIDS: aplicativo para auxiliar crianças no aprendizado da Língua Inglesa (Katiély Rohden da Silva; Alessandro Zanini; Marcelo de Moraes Schambeck; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Ismael Mazzuco; Elvis Bloemer Meurer; Silvana Citadin Madeira; Max Roberto Pereira; Rudiney Marcos Herdt; Nacim Miguel Francisco Junior)	670

Capítulo 39 - Identificação da atuação do professor de educação física nos centros de atenção psicossociais da região carbonífera (<i>Natália Bernardo Crocetta; Diego José Cifuentes; Renata Righeto Jung Crocetta</i>)	690
Capítulo 40 - Interdisciplinaridade e sustentabilidade no processo educativo: pressupostos para a educação ambiental (<i>Ismael Dagostin Gomes; Ana Sônia Mattos; Giovani Ascari; Anderson Volpato Alves; Marcia Bianco</i>)	699
Capítulo 41 - Momentos Culturais Unibave: integração, arte, cultura e conhecimento (<i>Juliana Natal da Silva; Viviani Zilli; Vanessa Isabel Cataneo; Edina Furlan Rampineli; Richard da Silva</i>)	709
Capítulo 42 - O brincar na infância: revisitando as culturas do fazer infantil (<i>Larissa Benedet; Alcionê Damásio Cardoso</i>)	721
Capítulo 43 - O perfil do gestor enquanto diretor de escola na óptica do corpo discente dos municípios de Rio Fortuna e Santa Rosa de Lima – SC (<i>Isabel Buss Feldhaus; Maria Marlene Schlickmann</i>)	737
Parte 4 - Engenharias	755
Capítulo 44 - A influência do uso de mídias na aprendizagem: um estudo em curso de Engenharia Ambiental e Sanitária (<i>Antônio Formigoni de Luca; Daniela Chagas Pacheco</i>)	756
Capítulo 45 - Análise comparativa de dimensionamento da armadura transversal de vigas retangulares de concreto armado submetidas a flexão simples, utilizando o modelo de cálculo I da NBR 6118:2014 (<i>Júlio Cesar Fernandes; Cláudio da Silva; Evandro Luiz Martignago; Antonio Adílio da Silveira; Daniel dos Santos; Silvana Citadin Madeira; João Paulo Mendes; Anderson Alves Volpato; Odir Coan; Camila Lopes Eckert</i>)	774
Capítulo 46 - Análise do sequenciamento de peças de reposição do seguimento produtivo da metalurgia (<i>Lucas da Silva; José Manoel de Souza; Lucas Crotti Zanini; Mario Sérgio Bortolatto</i>)	792
Capítulo 47 - Avaliação das condições de acessibilidade das praças e calçadas do município de Orleans – SC (<i>Glaucea Warmeling Duarte, Camila Lopes Eckert, Caroline Schlickmann, Thalía Serafim Corrêa, João Paulo Mendes, Bruno de Pellegrin Coan. Antonio Adílio da Silveira. Odir Coan; Silvana Citadin Madeira; Daniel dos Santos; Gabriel Siqueira Sombrio</i>)	814
Capítulo 48 - Avaliação do custo benefício em lavoura de milho transgênico comparada à convencional (<i>Diego Borges Ribeiro; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Elder Tschoseck Borba</i>)	824
Capítulo 49 - Dragagem nas bacias de mineração de carvão (<i>Alexandra Serafim Vicentin; Ana Sonia Mattos; Sabrina Fuchter; João Paulo Mendes; Bruno de Pellegrin Coan; Gabriel Siqueira Sombrio; Odir Coan; Marcia Raquel Ronconi de Souza</i>)	839
Capítulo 50 - Engenharia Ambiental e Sanitária e Estágio Curricular Supervisionado: da formação ao desenvolvimento regional sustentável (<i>Ismael Dagostin Gomes; Marlene Zwierecicz; Márcia Raquel Ronconi de Souza; Bruno de Pellegrin Coan; Ana Sônia Mattos; Anderson Volpato Alves; Antônio Formigoni de Luca; Camila Lopes Eckert; Darlan Rodrigo Marchesi</i>)	855
Capítulo 51 - Estudo da influência da composição do concreto na resistência mecânica (<i>Carolina Bittencourt; Cristina Loch Stopassolli; Daiane Ascari; Filipe Rossi; Solange Vandresen; Claudio da Silva; João Paulo Mendes; Daniel dos Santos; Lucas Crotti Zanini; Glaucea Warmeling. Duarte</i>)	865
Capítulo 52 - Funcionamento de um lavador de gás experimental de uma indústria metalúrgica em Urussanga - extremo sul de Santa Catarina (<i>Graziela</i>	878

<i>Elias; Franciéle Burgrever; Ana Sônia Mattos; Marcia Raquel Ronconi de Souza; Lucas Crotti Zanini; Josué Alberton; Gabriel Siqueira Sombrio; Bruno de Pellegrin Coan)</i>	
Capítulo 53 - Panorama geral da gestão da qualidade nas empresas de construção civil da região da AMUREL e AMREC (<i>Arlen Schmoeller Ferreira; Mariani Cancellier; Jéssica Wernke; Glaucea Warmeling Duarte; João Paulo Mendes; Claudio da Silva; Gabriel Siqueira Sombrio; Daniel dos Santos; Antonio Adilio da Silveira; Odir Coan)</i>	893
Capítulo 54 - Projeto de captação de água da chuva para Centro Universitário Barriga Verde - Unibave (<i>Ana Sônia Mattos; Bruno Pellegrin Coan; Dhavi da Cunha Simiano; Jaqueline Dela Justina; Anderson Volpato Alves; Gabriel Siqueira Sombrio; Odir Coan; Marcia Raquel Ronconi de Souza)</i>	903
Capítulo 55 - Protótipo de aplicativo web para auxiliar nas avaliações educacionais da educação infantil e ensino fundamental (<i>Richard Menegasso Mazon; Alessandro Zanini; Nacim Miguel Francisco Junior; Miriam Aparecida Silveira Mazzuco; Marcelo de Moraes Schambeck; Ricardo Alexandre Vargas Barbosa; Silvana Citadin Madeira; Ismael Mazzuco)</i>	914
Capítulo 56 - Uma abordagem do design industrial aplicado em um componente de semirreboque graneleiro/carga seca (<i>Daniela Mazon Pedro; Morgana Nuernberg Sartor; Solange Vandresen; Lucas Crotti Zanini; Glaucea Warmeling Duarte; Haron Cardoso Fabre; Mario Sérgio Bortolatto; Josué Alberton)</i>	933
Capítulo 57 - Usinabilidade do ferro fundido alto cromo (<i>Ronaldo Pandini; Berto Varmeling; Pedro Cechinel Junior; Claiton Uliano; Lucas Crotti Zanini; Alessandro Cruzetta; Mario Sérgio Bortolatto; Josué Alberton)</i>	953
Capítulo 58 - Viabilidade do uso de contêiner marítimo como opção de moradia popular no Brasil (<i>Carla Alberton de Bona; Glaucea Warmeling Duarte; Márcia Raquel Ronconi de Souza; João Paulo Mendes; Odir Coan; Gabriel Siqueira Sombrio; Camila Lopes Eckert; Bruno de Pellegrin Coan; Ana Sonia Mattos)</i>	971
Parte 5 - Ciências Agrárias	995
Capítulo 59 - AGROTECSYS: protótipo de software para acompanhamento técnico de propriedades agrícolas (<i>Alisson Martins Kuntz; Arlei Correa Zomer; Ismael Mazzuco; Marcelo de Moraes Schambeck; Roberval Silva Bett; Nacim Miguel Francisco Junior; Alessandro Zanini; Elvis Bloemer Meurer; Rudiney Marcos Herdt)</i>	996
Capítulo 60 - Análise do manejo dos apicultores do município de Treviso (<i>Bruna Philippi Gianizella; Berto Varmeling; Pedro Cechinel Junior; Claiton Uliano; Alessandro Cruzetta; Mario Sérgio Bortolatto)</i>	1013
Capítulo 61 - Efeito do substrato vertical no berçário intensivo de tilápia do nilo (<i>Oreochromis niloticus</i>) cultivadas em diferentes densidades de estocagem (<i>André Freccia; Maurício Voss; Elias Wiggers Boing; Maurício Gustavo Coelho Emerenciano; Alexandre Furlaneto Fernandes; Eduardo do Nascimento Aquini; João Costa Filho; Guilherme Doneda Zanini)</i>	1034
Capítulo 62- Incremento de matéria seca em pastos de missioneira gigante mediante aplicação de diferentes doses de fertilizante químico nitrogenado (<i>Patrik Frasson da Silva; Athos de Almeida Lopes Filho; Guilherme Doneda Zanini; Taís Michelin Maciel; Andréa Andrade Alves; André Freccia; Elder Tschoseck Borba; Darlan Rodrigo Marchesi; Eduardo do Nascimento Aquini)</i>	1048
Capítulo 63- Micoplasmose felina: relato de caso (<i>Luciellen Madeira; Dayane Dambrós Machado; Marta Cristina Thomas Heckler; André Freccia; Livia Gonçalves da Silva Valente; Guilherme Valente de Souza; Márcia Bianco; Morgana Maria Cascaes Montanha)</i>	1064
Capítulo 64- Prevalência da fasciolose em abatedouro da região das encostas da serra geral e origem dos animais parasitados (<i>Jonathan de Bitencourt Goudinho;</i>	1075

Mauro Maciel de Arruda; Rafael Moraes; Leandro Guidarini Nuremberg; Livia Gonçalves da Silva Valente; Guilherme Valente de Souza)

Capítulo 65- Produção de forragem gerada por cultivo mínimo de aveia e azevém em campo nativo conforme a época de implantação (Lucas Zandonadi; Athos de Almeida Lopes Filho; Guilherme Doneda Zanini; Taís Michelin Maciel; Andréa Andrade Alves; Janaína Veronezi Alberton; André Freccia; Elder Tschoseck Borba; Darlan Rodrigo Marchesi) 1088

Capítulo 66- Utilização de plantas medicinais pelas famílias residentes na comunidade de Bom Retiro/São Ludgero - SC: levantamento etnobotânico (Jéssica Destro; Elder Tschoseck Borba; Marcia Raquel Ronconi de Souza; James Alexandre Polz; Jeovana Walter Nurnberg) 1103

Capítulo 67- Viabilidade econômica na aplicação da transferência de embriões em bovinos de corte: estudo de caso baseado em propriedade no litoral sul catarinense (Murilo Farias Rodrigues; Jéssica Morona; Luana Albino Probst; Vanuza Polli; Livia Gonçalves da Silva Valente; Guilherme Valente de Souza; Marcia Bianco; Mário Sérgio Bortolatto; Morgana Maria Cascaes Montanha; Silvana Citadin Madeira) 1118

PARTE 3
CIÊNCIAS HUMANAS

CAPÍTULO 33

APA RIO MAIOR: UM EXEMPLO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS

Fábio Boeing
Richard da Silva
Beatriz Bonett

Introdução

O crescimento exponencial da população do planeta tem progressivamente exaurido seus recursos naturais. Com isso, Estados, sociedade civil e até mesmo o setor privado têm demonstrado atenção especial às questões atinentes aos recursos hídricos, pois o aumento demográfico verificado nas últimas décadas, sobretudo, no meio urbano, aliado à ocupação desordenada do solo, são fenômenos que degradam a água, comprometendo a sua oferta em quantidade e qualidade desejáveis para suprir as necessidades humanas, já que este é um recurso fundamental à existência do homem, com seu corpo que pode ser considerado uma máquina hidráulica, composto por aproximadamente 60% de água.

Assim, ao ser a água a base fundamental sobre a qual se desenvolve todos os processos bioquímicos e fisiológicos que garantem a manutenção da vida, realizou-se esta pesquisa com o objetivo de identificar o processo de implantação da Área de Proteção Ambiental - APA Rio Maior, localizada nas margens do referido rio, no município de Urussanga, Sul de Santa Catarina.

Procedimentos metodológicos

Para realização da pesquisa foram necessárias sucessivas visitas a campo para identificar, mediante a visualização *in loco* as características naturais deste espaço, cuja preservação ambiental está institucionalizada por lei. Estas visitas possibilitaram a realização de um inventário fotográfico com o intuito de coletar imagens para descrever a caracterização ambiental da área.

Além desta abordagem, para a coleta dos dados, o presente estudo também recorreu à pesquisa documental, com visitas sistemáticas à Prefeitura de Urussanga, para a compilação de materiais investigativos sobre o processo de implantação da

APA Rio Maior. Todavia, por se tratar de uma pesquisa aplicada, que tem como objeto real de estudo uma determinada área geográfica, a APA Rio Maior, foram também utilizados métodos de investigação cartográfica para identificar a área correspondente a esta unidade de conservação.

Breve histórico da relação homem/recursos hídricos

Na história humana, a aglomeração de pessoas formando vilas e cidades estão intimamente relacionadas a espaços marginais e a recursos hídricos, sobretudo, cursos fluviais. Desde os períodos mais remotos, quando nossa espécie ainda se encontrava em sua fase nômade, seus fluxos migratórios eram realizados sem perder de vista os rios e outros corpos d'água superficiais. Posteriormente, com a transição para o sedentarismo, a espécie humana adquiriu local fixo de moradia, construiu vilas e cidades, porém, sempre em ambientes que lhes proporcionassem a oferta de água.

Para antropólogos, historiadores e geógrafos, esta dependência em relação aos recursos hídricos, faz-se em decorrência de ser a água, um recurso natural indispensável às necessidades *endossomáticas*, garantindo, portanto, as necessidades metabólicas, além de ser uma oportunidade de lazer e transporte, que condicionou as aglomerações humanas como um fenômeno socioespacial associado a rios, lagos e outros corpos hídricos. Assim, achados arqueológicos em planícies aluviais e outros espaços marginais a recursos hídricos são provas científicas que evidenciam a dependência da espécie humana em relação à água, sobretudo por meio de uma relação, que inicialmente se demonstrou sincrônica, amistosa, cujo equilíbrio possibilitou ao homem viver e desenvolver suas atividades em ambientes, pois geografia tem como um de seus componentes naturais os corpos aquosos.

Todavia, é com o advento da agricultura que esta relação harmônica se desfaz, pois, a intensificação do uso da água nos processos de irrigação e, posteriormente, com a utilização inadequada de produtos agrotóxicos, constitui-se uma nova fase da história humana, que a exemplo das subseqüentes caracterizam-se por uma evolução linear na degradação dos recursos hídricos.

Contudo, o avanço da história humana concede origem à cidade fenômeno socioespacial, que é considerado, ainda no contexto atual, como uma das maiores criações da humanidade, sendo este um produto e um elemento transformador do espaço geográfico. Para tanto, cabe ressaltar que a fração significativa das cidades se originou nas adjacências de rios, crescendo e se desenvolvendo em suas margens,

tornando-se potencial produtor de externalidades negativas impactantes aos recursos hídricos, especialmente ao se considerar que a fábrica, elemento socioeconômico nocivo ao equilíbrio termodinâmico dos ecossistemas naturais, é um subproduto da cidade, com localização na urbe.

Ao se descrever sobre a fábrica, esta obteve sua origem na Inglaterra em fins do século XVIII, mediante significativos avanços técnicos, nos meios de produção, cuja metamorfose nos processos produtivos foi denominada Revolução Industrial. O advento da Revolução Industrial trouxe indissociavelmente, ao desenvolvimento, a poluição hídrica, tendo como sua maior expressão a perda da qualidade ambiental do rio Tamisa, em Londres e áreas situadas a sua jusante. Assim, é com o início da industrialização, fenômeno socioeconômico que concede ao planeta a inserção a meios mais progressivos de urbanização e de acesso a novas técnicas, a produção de riquezas e, conseqüentemente, a desigualdade social, que a degradação ambiental e, paradoxalmente, a maior demanda por água se intensificam sobre a superfície terrestre.

Todavia, a dependência em relação aos recursos hídricos, sobretudo pela sociedade moderna, é um fenômeno que tem se intensificado progressivamente, pois o aumento demográfico aliado ao modelo econômico vigente, indutor de demandas mais acentuadas de água, produziu degradações inexplicáveis aos recursos hídricos superficiais e subterrâneos, a ponto de fazer-se a necessidade urgente da emergência de instituições e de um arcabouço de legislações para limitar o uso irracional da água.

A água como objeto de estudo interdisciplinar

De acordo com Botelho e Silva (2004), a bacia hidrográfica é reconhecida como unidade espacial de estudo da Geografia Física desde o fim da década de 1960. Contudo, durante os últimos anos, este elemento geográfico foi incorporado aos estudos de outros profissionais, sendo estes ligados a grande área chamada Ciências Ambientais. Entendida como célula básica de análise ambiental, a bacia hidrográfica permite avaliar seus componentes e os processos de interações homem/natureza que permeiam seu espaço. Assim, a visão sistêmica do ambiente está implícita na adoção desta unidade fundamental.

A ideia de que a abordagem sistêmica está presente em várias disciplinas no campo das Ciências Ambientais, inclusive na Geografia, cuja proposta supera a visão reducionista e fragmentada dos componentes da natureza se expressa ao dizer que

a Geografia Física encontra na concepção sistêmica o método mais adequado para estudar e explicar a estrutura dinâmica dos fatos sócios naturais (TROPMAIER, 1989).

Segundo Leff (2000), a interdisciplinaridade consiste em uma estratégia que busca a união de diferentes disciplinas para tratar um problema comum, neste caso a água. Por ser este um objeto de estudo multi e interdisciplinar, que exige um olhar de geógrafos, geólogos, agrônomos, biólogos, engenheiros ambientais e sanitaristas, assim como demais profissionais, com sentido de complementariedade, é comum a existência de pesquisas sobre recursos hídricos, abordadas sobre o paradigma da complexidade, tendo como perspectiva epistemologia, o *holismo*. Portanto, para abordar as mais diversas dimensões dos recursos hídricos, ciências naturais e ciências sociais se inter-relacionam com o intuito de obter maior êxito e abrangência em pesquisas científicas norteadas pela interdisciplinaridade.

Para a maior compreensão das questões atinentes aos recursos hídricos, a interface entre as ciências da natureza (geologia, geografia física, climatologia, geomorfologia, pedologia, ecologia) e as ciências da sociedade (antropologia, sociologia, economia) é crucial para identificar, compreender e obter soluções para a problemática socioambiental, sobretudo, o caso em destaque, a APA Rio Maior, por se tratar da preservação das condições bióticas e abióticas que asseguram a estabilidade de um ecossistema natural que atende às demandas de serviços ambientais de uma cidade, Urussanga e seu sistema socioeconômico.

Os elementos da natureza se colocaram como substrato natural, possibilitando o desenvolvimento dos processos antropogênicos que, distribuídos na escala espaço e tempo, condicionaram a configuração das características ambientais vigentes, cabendo à pesquisa científica, neste contexto, assumir um posicionamento convergente aos anseios da sustentabilidade. Para tanto, tais demandas pela produção de conhecimentos embasados na racionalidade ambiental perpassam a indissociabilidade integradora da abordagem interdisciplinar.

De acordo com Scheibe (1997), os estudos desta natureza, por seu caráter contextualizador entre as bases naturais e a formação socioespacial, configuram-se em uma realidade complexa cuja cobertura vegetal e as características geomorfológicas são modificadas pelo uso humano do solo. Tais alterações se fazem pelas características de sua população no decorrer da história e pelos elementos da

dinâmica econômica com suas inter-relações através do comércio e da indústria, pois a realidade externa é um fenômeno cada vez mais influente no contexto local.

Assim, a visão integradora, geossistêmica dos recursos hídricos proposta neste artigo, por meio da natureza que a concedeu e da sociedade que a usa e transforma, “degrada” ou “preserva”, a exemplo da APA Rio Maior, vem ao encontro do que relata o Prof. Milton Santos:

Descrição e explicação são inseparáveis. O que deve estar no alicerce da descrição é a vontade de explicação, que supõe a existência prévia de um sistema. Quando este faz falta, o que resulta de cada vez são peças isoladas, distanciando-nos do ideal de coerência a um dado ramo do saber e do objeto de pertinência indispensável (SANTOS, 1996).

Assim, a água por ser um recurso natural indispensável a todas as formas de vida, ao equilíbrio termodinâmico dos ecossistemas naturais e ao funcionamento integrado dos sistemas socioeconômicos, requer por sua necessidade e complexidade um olhar sob o prisma da interdisciplinaridade das ciências ambientais, pois o êxito da sustentabilidade perpassa o diálogo destes saberes.

Água: recurso natural essencial à vida

A água é um recurso indispensável ao desenvolvimento da vida, sendo elemento vital ao funcionamento de nossas necessidades metabólicas. Prova disso é que o ser humano consegue ficar uma sucessão de vários dias sem se alimentar, no entanto, sem beber água, faleceria de seus órgãos a partir de alguns dias. A existência na Terra deste recurso tornou-se a base para todas as formas de vida, das mais simples (seres unicelulares fotossintetizantes - algas) às estruturas biológicas mais complexas (seres humanos), pois além de impulsionar os ciclos biogeoquímicos, mantendo a existência da biodiversidade, o recurso é fundamental à manutenção climática.

Da mesma forma que a escassez de água, sua presença em qualidade insatisfatória também compromete a saúde humana, as relações ecológicas e o desenvolvimento econômico e social. Águas com baixos índices de potabilidade são vetores de doenças de veiculação hídrica, fenômeno que pode proporcionar a perda de vidas humanas, além de impactos econômicos decorrentes de internações e custos apresentados à saúde pública.

A interface saneamento, saúde e ambiente é um fenômeno que, ao ser abordado de forma indissociável, concederá resultados satisfatórios às sociedades humanas, pois desta inter-relação se obtêm melhorias nos recursos hídricos, redução de problemas relacionados a zoonoses e à saúde pública, otimização econômica e, conseqüentemente, maior qualidade de vida às populações humanas.

Esta relação da água com a saúde pública é tão antiga que já no século V e VI a.C. foi abordada por Hipócrates no texto *Ares, Águas e Lugares*, onde um pequeno trecho deste foi inserido por Philippi Jr. na obra *Saneamento Saúde e Ambiente: fundamentos para um desenvolvimento sustentável*.

[...] Quem desejar estudar corretamente a ciência da medicina deverá proceder da seguinte maneira. Primeiro, deverá considerar quais efeitos pode produzir cada estação do ano, visto que as estações não são todas iguais, mas diferem amplamente tanto em si mesmas como nas mudanças. O ponto seguinte se refere aos ventos quentes e aos frios, principalmente aqueles universais, mas também aqueles peculiares de cada região. Deverá também considerar as propriedades das águas, pois tal como elas diferem em sabor e peso, também suas propriedades se diferenciam. Portanto, ao chegar a um povoado que lhe é desconhecido, o médico deverá examinar sua posição em relação aos ventos e em relação ao sol, pois uma face norte, sul, oriente e ocidente, tem cada uma um determinado efeito. Deverá considerar tudo isso com o maior cuidado assim como também saber de onde os nativos buscam a água, se usam águas pantanosas, suaves, ou são salobras e ásperas. Também o solo, se é plano e seco, ou com bosques e com águas abundantes [...] (PHILIPPI JR., 2005).

Em conformidade com esta citação, torna-se ainda mais evidente a influência dos recursos hídricos na saúde ambiental e, conseqüentemente, do homem. Portanto, analisar a questão da água em suas interfaces, norteadas por uma abordagem *holística*, é compreender e atender indissociavelmente a questões ambientais, de saúde pública, econômicas, urbanísticas, paisagísticas e, inexoravelmente, de qualidade de vida para as sociedades humanas, pois uma vida em sua plenitude perpassa uma relação equilibrada homem/natureza, exemplo de conduta humana demonstrada com a consolidação da APA Rio Maior em Urussanga.

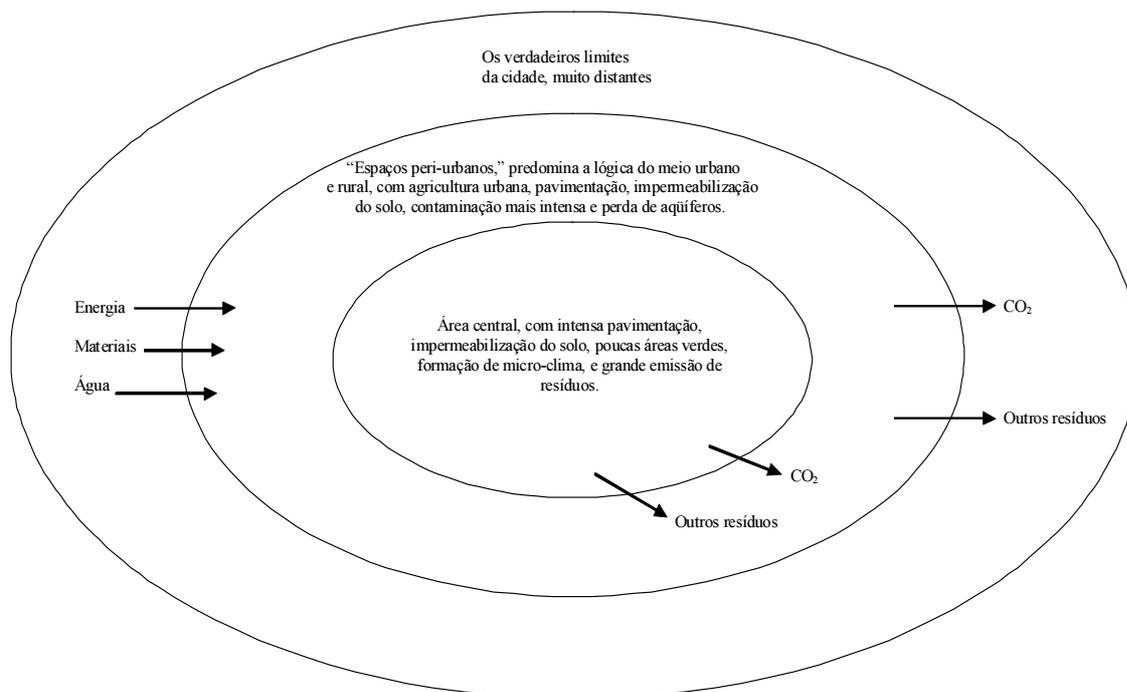
Os recursos hídricos e os socioecossistemas urbanos: o valor econômico da água

As cidades são formações socioespaciais que também funcionam como ecossistemas. Dias (2002) considera a *urbe* como um socioecossistema urbano, cuja

manutenção requer a entrada de energia e matéria, *inputs*, necessária à satisfação de suas necessidades metabólicas, que após o uso e beneficiamento destes recursos, seus resíduos são liberados ao ambiente na forma de *outputs*, gerando impactos ambientais. Para o autor, os espaços urbanos necessitam de enormes quantidades de energia e matéria em seu ambiente de entrada para que se concretize a satisfação das necessidades vitais de seu colossal metabolismo ecossistêmico. Todavia, após estes recursos serem processados, muitas vezes de forma insustentável, há a produção de resíduos em estado sólido, líquido e gasoso, que podem ser bastante nocivos à saúde ambiental.

A manifestação da relação sistêmica e ao mesmo tempo degradadora dos recursos naturais, exercida pelo ambiente urbano, especialmente sobre os sistemas atmosféricos e os ecossistemas naturais, verifica-se na figura a seguir, que demonstra a partir de círculos concêntricos, a área de influência das cidades por meio de suas emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE) e de água residuárias muitas vezes não tratada adequadamente e, portanto, com qualidade indesejável para retornar aos sistemas hídricos. Sobretudo, é destacável também a excessiva produção de resíduos sólidos e seu descarte incorreto, fenômeno que gera entropias, além de contribuir para a degradação das bacias hidrográficas e outros impactos de ordem socioambiental.

Figura 1 - A área de influência das cidades, por meio dos conflitos ecológicos



Fonte: Martinez-Alier; Valdamn (2007)

Para Montibeller-Filho (2002), as atividades antrópicas comuns aos espaços urbanos (industrialização, produção e destino incorreto de resíduos sólidos etc.) são responsáveis por gerar externalidades negativas ao ambiente, fenômenos que representam a degradação ambiental. Estas manifestações são potenciais produtoras de entropias, devido às grandes perdas de energia no processo de exploração dos recursos naturais para atender às necessidades dos sistemas socioeconômicos e, também, pela produção de resíduos de toda ordem, que muitas vezes não são reaproveitados pela cadeia produtiva, potencializando os danos ambientais.

O autor, ao reforçar a ideia do socioeconomista Ignacy Sachs, ressalta que no atual contexto da pós-modernidade, o meio urbano tem se configurado em espaços compostos por uma sociedade cada vez mais consumista, denominada de sociedade de consumo. Todavia, este consumo tem se caracterizado por níveis cada vez mais acentuados, indo além do necessário para atender às necessidades vitais, caracterizando-se como um consumo *exossomático* ou *extrassomático*, que representa o consumo excessivo, capaz de suplantar nossas necessidades metabólicas.

Contudo, o consumo *exossomático*, correspondente aos padrões econômicos de países desenvolvidos, especialmente aos da tríade, Estados Unidos, Japão e União Europeia. Mesmo os níveis de consumo de populações mais abastadas do Brasil e de países de economia semelhantes, estimulam a produção industrial nos sistemas socioeconômicos, que conseqüentemente tendem a produzir maiores despejos de resíduos aos recursos hídricos, fenômeno indutor da perda da qualidade ambiental, sobretudo da água.

O desenvolvimento econômico aliado ao crescimento da população urbana é um fenômeno que tem produzido grandes impactos aos recursos hídricos superficiais, pois a expansão da malha urbana, muitas vezes desordenada, promove a ocupação de espaços marginais a estes corpos d'água. Esta característica socioespacial de cidades localizadas na periferia do sistema capitalista libera expressivas cargas de resíduos poluentes aos mananciais hídricos, sendo a criação de Áreas de Proteção Ambiental - APA, a manutenção e revitalização de Áreas de Preservação Permanente - APP, mecanismos eficientes de preservação não somente das águas superficiais, mas também dos sistemas aquíferos.

Com isso, os rios têm se transformado em elementos geográficos e paisagísticos comprometidos em sua estética e como fonte de recurso natural vital a

todas as formas de vida, pois muitos são os exemplos em que estes, ao adentrarem em uma área urbana, apresentam suas águas à jusante desta cidade, comprometida. Essa alteração na composição físico-química da água se faz especialmente em suas travessias por zonas urbanas, sendo que esta ocorrência é determinante na configuração territorial, pois a qualidade de uma bacia hidrográfica repercute na produção e ocupação do espaço regional.

A água é um recurso influente na fisiografia de uma região, concedendo-lhe geração de riquezas mediante a atração de capitais, população e demais fluxos da globalização econômica, todavia quando disponibilizada com índices indesejados de potabilidade, repassa ao sistema socioeconômico onerosos custos para conferir-lhe novamente seu padrão ideal de qualidade e consumo. E, no momento em que este recurso for consumido com poluentes, estará também imputando gastos à saúde pública. Assim, a água pode ser um fator marcante à prosperidade ou ao fracasso de uma determinada região e sua população.

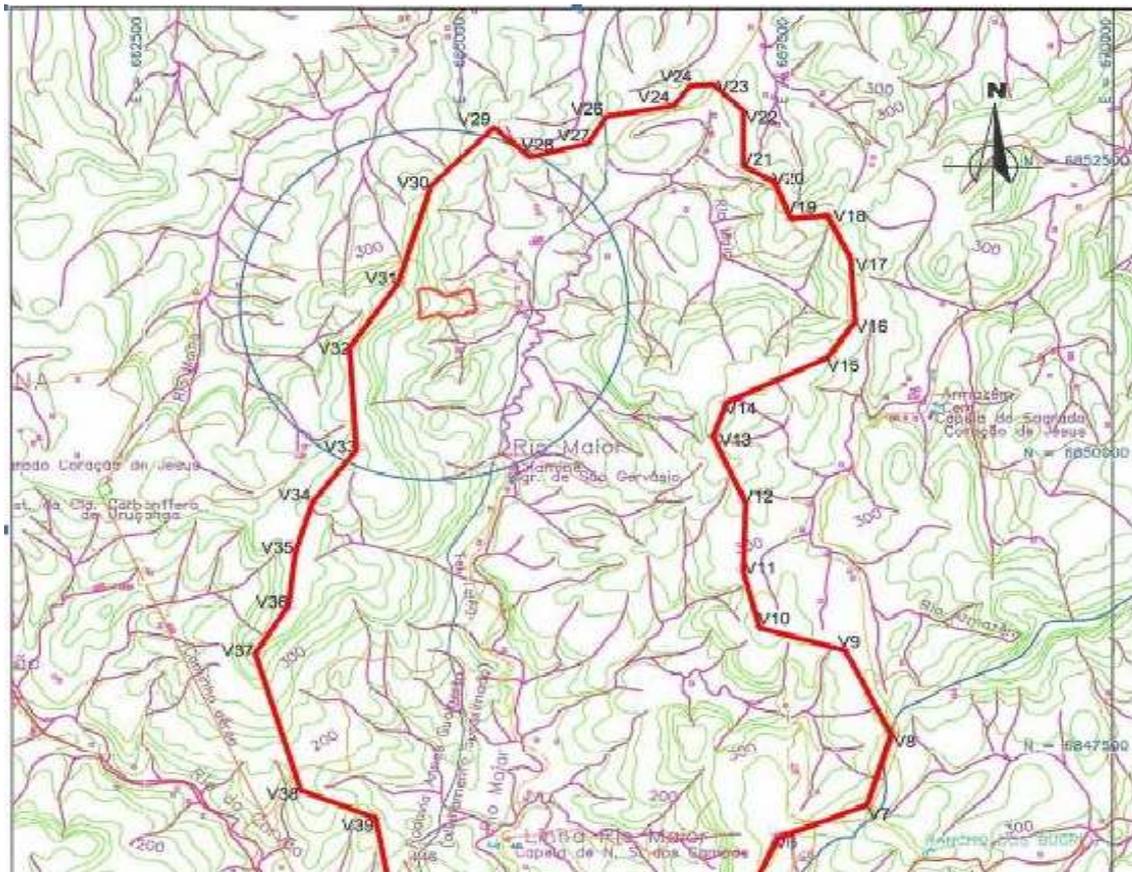
Portanto, uma bacia hidrográfica é um excelente indicador, uma forma eficiente de evidenciar as atividades econômicas que são realizadas a sua montante, pois suas águas denunciam a presença ou ausência da mata ciliar, bem como os tipos de resíduos que este corpo hídrico foi receptor. Assim, um rio, além de caracterizar-se como um termômetro capaz de expressar a relação homem/natureza, também é um elemento geográfico influenciado pela economia local e, ao mesmo tempo, um fator influente desta.

Resultados e discussão

Localização e área da APA Rio Maior

A APA do Rio Maior abrange uma área de 2.406,23 hectares e sua localização se insere na porção norte do município de Urussanga, abrangendo toda a microbacia do rio Maior, desde as nascentes até o encontro com o rio Carvão, quando a água passa a ser imprópria para o consumo humano, passando a ser denominado rio Urussanga. O rio Urussanga, por sua vez, é o maior curso fluvial desta rede hidrográfica, concedendo, portanto, o nome a bacia hidrográfica de bacia do rio Urussanga, que corresponde à 10ª Região Hidrográfica do estado de Santa Catarina, conhecida como RH 10.

Figura 2- Delimitação da microbacia do rio Maior.



APA Rio Maior: serviços socioambientais advindos da preservação dos recursos hídricos

A APA Rio Maior é uma Área de Proteção Ambiental que, por sua função principal, está relacionada à proteção dos recursos hídricos e configura-se como um espaço de preservação da mata ciliar. Então, a presença desta vegetação nas margens do rio Maior é um mecanismo eficiente de controle dos processos erosivos e um dos principais elementos proporcionador do assoreamento dos recursos das bacias hidrográficas. Todavia, a manutenção das florestas ribeirinhas, também, presta relevantes serviços ambientais, pois evita que os produtos agrotóxicos utilizados em plantações nas áreas adjacentes cheguem até o leito do rio, poluindo-o.

Com a presença deste espaço de preservação florestal, mantém-se o equilíbrio termodinâmico do ecossistema, pois a inexpressiva interferência no regime hidrológico praticado pela ação antrópica nos domínios da APA Rio Maior, aliado à configuração de corredores ecológicos por onde fluem naturalmente, sem obstáculos

que o impedem a biodiversidade local, em busca de outros fragmentos, são fenômenos que asseguram a qualidade ambiental.

Segundo Fernandes e Amaral (2000), o Brasil devido às suas condições climáticas, especialmente, por suas áreas localizadas na zona térmica intertropical, é um grande receptor de acentuados volumes pluviais de curta duração, fenômeno que vem a resultar em expressivas atividades erosivas. Se estes terrenos se caracterizarem por topografia declivosas, a perda de solo em suas encostas se agrava ainda mais, podendo acontecer os desastrosos movimentos de massa. Estes procedimentos de grande intensidade erosiva são mais frequentes em zonas urbanas, em decorrência de prováveis ocupações desordenadas do solo verificadas pela expansão da malha urbana em áreas de encostas, pela realização de cortes no talude para construção de estradas, pelo despejo de lixo nestas encostas, por práticas de atividades mineradoras e, inclusive, pela supressão da vegetação nativa, fator contribuinte para a intensificação destes impactos socioambientais.

De acordo com os autores, os movimentos de massa têm sua origem relacionada à prática de atividades humanas realizadas em encostas de morros. Os condicionantes geológicos geomorfológicos são aspectos naturais que contribuem para a existência deste fenômeno. Estes, embora na maioria das vezes acontecem por contribuição da ação antrópica, são considerados pela ciência como fenômenos naturais de origem exógena, com potencial ação modificadora nas formas do relevo, acentuando ainda mais sua declividade e originando a deposição coluvial na base do talude, onde geralmente localiza-se um rio.

Os movimentos de massa são considerados por Fernandes e Amaral (2000) como sérios impactos socioambientais, pois além de promover a perda do solo e o assoreamento de recursos hídricos superficiais, caso se verifique sua presença em áreas urbanas, podem promover danos materiais e perda de inúmeras vidas.

Para tanto, a forma mais eficiente de se obter o controle erosivo e de movimentos gravitacionais de massa, é assegurar a permanência da vegetação nativa do local. Esta é de extrema importância no controle desta atividade exógena de modificação geomorfológica, sendo que quanto maior o grau de desenvolvimento da vegetação, menores serão os índices de erosão, perda do solo e assoreamento. Este controle acontece no momento em que a água da chuva entra em contato com a copa das árvores, escorrendo lentamente até o fundo da floresta, diminuindo substancialmente sua força mecânica no contato com o solo. Também cabe ressaltar

que a floresta deposita em seu solo a serrapilheira, matéria orgânica que se encarrega de melhorar a permeabilização da água, diminuindo assim a perda do solo por erosão, movimentos de massa e, conseqüentemente, os impactos as bacias hidrográficas. O sistema radicular da floresta também se caracteriza como eficiente mecanismo de controle a erosão, porque mantém a estabilidade do solo, quando este se encontra encharcado, evitando seu deslizamento por gravidade.

APA Rio Maior: uma situação real de preservação dos recursos hídricos mediante a educação ambiental

A Área de Proteção Ambiental - APA Rio Maior é um espaço que atende métodos de preservação ambiental em áreas marginais a um rio, sendo, portanto, um mecanismo eficiente de gestão de bacias hidrográficas.

A gestão de recursos hídricos, por meio de políticas públicas como esta, deve ser efetuada mediante ações da sociedade civil, sendo que, na maioria das vezes, esta parceria entre população e poder público se faz com envolvimento de profissionais das ciências ambientais, conforme verificado abaixo:

A bacia hidrográfica é reconhecida como unidade espacial na Geografia Física desde o fim dos anos 60. Contudo, durante a última década, ela foi, de fato, incorporada pelos profissionais não só da Geografia, mas da grande área das chamadas Ciências Ambientais, em seus estudos e projetos de pesquisa". (BOTELHO e SILVA, 2004, p. 153).

Diante o exposto, a criação da APA Rio Maior é um exemplo de sucesso no qual se envolveram, para viabilizar sua implantação, membros da sociedade civil, incluindo aí profissionais atuantes no campo das Ciências Ambientais.

Para tanto, a consolidação desta política ambiental, certamente, foi impulsionada pelas conseqüências do crescimento demográfico e da relação desarmoniosa homem - meio ambiente que, norteadora do *estresse* ambiental perpassa o atual momento da história humana. Assim, não somente esta, mas também outras pesquisas e estudos no campo das Ciências Ambientais são de inexorável relevância para o bem-estar humano e do meio biofísico, garantindo, essencialmente, por meio de relações simbióticas, o direito a um meio ambiente equilibrado para as gerações futuras que, de acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 225, diz o seguinte:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo às presentes e futuras gerações (SOUZA, 2010).

Diante o exposto, o município de Urussanga traz um exemplo de sucesso na gestão de recursos hídricos, a criação da APA - Rio Maior. Todavia, a implantação de uma Área de Proteção Ambiental com vistas a preservar a água de abastecimento de toda a população, neste caso, a população urbana de Urussanga, somente se concretiza mediante a racionalidade ambiental de sua população e, esta consciência emancipatória, perpassa a Educação Ambiental das pessoas.

Considerações Finais

A obtenção dos resultados desta pesquisa se fez de forma gradativa, mediante sucessivas visitas à Prefeitura de Urussanga, com o objetivo de obter informações em seu acervo documental sobre a implantação da APA Rio Maior. Esta Unidade de Conservação de Uso Sustentável foi implantada por meio da Lei Municipal nº 1665 de 27 de novembro de 1998 e, com isso, tornou-se eficaz a preservação da mata ciliar e das águas do leito do rio Maior.

Na ocasião, a referida Lei, que regulamentou a criação da APA Rio Maior, fez-se com os objetivos de garantir a conservação de expressivos remanescentes de mata aluvial e dos recursos hídricos ali existentes, melhorar a qualidade de vida da população residente por meio da orientação e disciplina das atividades econômicas locais, bem como fomentar o turismo ecológico, além de servir como local para a prática de educação ambiental e pesquisa científica.

Os objetivos propostos com a implantação da APA Rio Maior foram contemplados, pois em suas dependências já se concretizaram aulas práticas de Educação Ambiental e outras disciplinas do campo das ciências ambientais. Relatos de outras pesquisas e de moradores da APA enfatizam a qualidade ambiental como um fenômeno que lhes confere qualidade de vida. Todavia, a saúde ambiental da APA Rio Maior é resultado de um processo de constantes manifestações da população, pois a ação antrópica no local tem proporcionado entropias e externalidades negativas ao ambiente, fenômenos causadores de impactos socioambientais, já que não se limitam ao meio biofísico, afetando também as sociedades humanas.

Com isso, a população se manifestou solicitando a intervenção do poder público, que resultou em 1996 na implantação de saneamento básico em uma parceria entre Associação Comunitária do Rio Maior - ACRIMA, Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina - EPAGRI, Serviço Autônomo de Água e Esgoto - SAMAE e Prefeitura Municipal de Urussanga. Assim, problemas ambientais relacionados à produção e descarte inadequado de resíduos, águas residuárias, impactos resultantes de atividades de mineração e poluição sonora e atmosférica, foram parcialmente sanados, constituindo, desta forma, na manutenção da qualidade ambiental da APA Rio Maior.

Portanto, a sociedade de Urussanga e, especialmente, os que residem no interior e adjacências da APA Rio Maior foram determinantes no processo de legalização e implantação desta área protegida, que se caracteriza por um espaço de eficiência na gestão ambiental. Assim, a preservação das margens do Rio Maior, por meio desta APA, tem se configurado como um instrumento legal de proteção ambiental, não apenas deste rio, mas de seus espaços marginais que, por meio da mata ciliar, contemplam a manutenção do equilíbrio termodinâmico mediante preservação do solo, da vegetação, da fauna, dos micro-organismos presentes no ambiente e, conseqüentemente, dos recursos hídricos.

A preservação deste espaço de beleza cênica por meio da criação de uma Unidade de Conservação, a APA Rio Maior, é um benefício que transcende ao meio biótico e abiótico, pois seu auxílio na manutenção climática mediante processos de evapotranspiração e o fornecimento de água com bons índices de potabilidade, contemplam também as sociedades humanas com os benefícios da preservação ambiental. Assim, evidencia-se, aqui, um exemplo de educação ambiental de uma sociedade organizada, que culminou na preservação do rio Maior.

Referências

BOTELHO, R. G. M. ; SILVA, A. S. da. Bacia hidrográfica e qualidade ambiental. In: VITTE, A. C.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.). **Reflexões sobre a geografia física no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

DIAS, G. F. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.
FERNANDES, N. F.; AMARAL, C. P. do. Movimentos de massa: uma abordagem geológico-geomorfológica. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. da. (Orgs.). **Geomorfologia e meio ambiente**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI Jr., A. et al. (Orgs.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000.

MARTINEZ-ALIER, J.; VALDAMN, M. (Trad.) **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valorização**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTIBELLER-FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável: meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias**. Florianópolis: UFSC, 2002.

PHILIPPI JR., A. (Editor) **Saneamento, saúde e ambiente: Fundamentos para um desenvolvimento sustentável**. Barueri (SP): Manole, 2005.

SANTOS, M. **A natureza do espaço. Técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCHEIBE, L. F. O município como geossistema: uma visão integradora. In: SCHEIBE, L. F.; PELLERIN, J. **Qualidade ambiental de municípios de Santa Catarina: o município de Sombrio**. Florianópolis: FEPEMA, 1997.

SOUZA, D. C. **O meio ambiente das cidades**. São Paulo: Atlas, 2010.

CAPÍTULO 34

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marcia Bianco
Andréa Andrade Alves

Introdução

A aprendizagem é uma forma extensiva de ser ter o conhecimento apropriado sob instâncias diferenciadas de ensino e conhecimento. Para tanto, o conhecimento pode ser advindo das formas pedagógicas, por meio de currículos escolares; do conhecimento cultural trazido pelo educando; ou ainda, na atual globalização, da informação, com as tecnologias, que oferecem todo tipo de conhecimento (GADOTTI, 2000).

Em se tratando disso, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas, que quando integradas aos planos pedagógicos de ensino e aprendizagem, mostram-se importantes, visto que, proporcionam ao aluno uma aprendizagem amplificada de mundo (TEZANI, 2011). Portanto, o estudo das disciplinas desenha uma forma global, mas para que o aprofundamento da aprendizagem seja efetivo, o conhecimento das línguas estrangeiras dentro dessas tecnologias é demasiado importante.

O presente artigo constitui-se a partir da problemática: “Como estimular a competência comunicativa para colaborar na aprendizagem de língua espanhola, apoiando-se nas TICs? “ A partir disso, objetiva-se apresentar discussões acerca do uso das TICs, enquanto ferramentas que possibilitem o estímulo à competência comunicativa para a aprendizagem de língua estrangeira, com ênfase na Língua Espanhola, tendo por base, as diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem, regulamentadas pelas políticas que regem a educação no Brasil. Para tanto, o estudo traz a importância desse contexto, do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, em específico, para a aprendizagem da língua espanhola, pois, acredita-se, que o conhecimento da cultura global propicia ao aluno conhecimento, informação e, principalmente, aprendizagem, com visão de mundo ampliada.

Procedimentos Metodológicos

Em se tratando de um estudo de revisão bibliográfica, que de acordo com Lima e Mioto (2007, p. 38) “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo [...]”, esta pesquisa foi estruturada a partir das seguintes temáticas: o contexto brasileiro para o ensino de língua estrangeira; a competência linguística e a comunicação: ensino brasileiro; o ensino de língua espanhola na educação brasileira e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta no ensino de língua estrangeira.

Ressalta-se que as temáticas selecionadas têm implicação direta com a discussão que se pretende fazer. Nesse sentido, na elaboração do artigo, utilizou-se de abordagem qualitativa, que “[...] tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]” (MAANEN, 1979a, p. 520 *apud* NEVES, 1996, p.1)”. Assim, com base nas temáticas propostas, as fontes de pesquisa selecionadas constituem as legislações brasileiras e documentos que norteiam a educação, os quais tratam do ensino de língua estrangeira, especificamente, a espanhola, assim como, a utilização das TICs no processo de ensino-aprendizagem. Quanto às legislações, os documentos selecionados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Ambos foram coletados no sítio ‘scholar.google.com.br’, por ser uma ferramenta de pesquisa que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Além destes documentos, foram selecionados aleatoriamente, no mesmo sítio, doze artigos que tratam das temáticas discutidas. O período de coletas destes dados se deu entre os meses de julho a dezembro do ano de 2015. A partir disso, a análise foi permeada pelos estudos de Tezani (2011); Jaeger (2009) e Monteiro *et al* (2013), dentre outros.

O contexto brasileiro para o ensino de língua estrangeira

A escola é mais que um centro de ensino, é de formação para o mundo, o profissional e as competências que fazem do indivíduo um ser nato de conhecimento, capa de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. Almeida Filho (2001), destaca que o ensino no Brasil é baseado em abordagem gramatical, tradicional e resistente à mudança para situações inovadoras atuais. Para o autor, o ensino de línguas estrangeiras distancia teoria e prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) apontam que criar possibilidades para que o estudante possa atingir, não somente as condições de atuar como educando, como profissional, mas que seja realizado um trabalho de formação da cidadania, é princípio norteador.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a educação tem a finalidade de estimular no educando o desenvolvimento para aprendizagem do conhecimento e proporcionar-lhe a formação como cidadão integral. Nesse contexto, Corbari (2006) destaca que os critérios para a escolha de uma língua estrangeira seguem diversas naturezas, principalmente em relação ao Brasil, um país dimensional. E comenta, ainda, que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), três são os critérios: fatores históricos, relativos às comunidades locais e às tradições. Para o autor, os critérios devem estar relacionados ao mundo em que a instituição de ensino está inserida, dando ao educando o poder de estar no seu universo comunidade, mas também, a opção de poder globalizar seus conhecimentos e sua comunicação.

E, como atualmente, o estudante é um cidadão do mundo, a língua estrangeira se faz indispensável, visto que, a comunicação com o mundo atravessa a língua portuguesa, exigindo que o indivíduo tenha conhecimento e compreensão sobre uma segunda língua. Os PCNs (BRASIL, 2000) revelam que a linguagem proporciona o conhecimento, o pensamento e a comunicação e todas as suas formas, além da ação e dos modos de agir. E a linguagem que movimenta o indivíduo em seu contexto social, revela sua criatividade, a sua cultura. Aponta, ainda, que a compreensão de uma língua estrangeira possibilita uma visão do mundo e das diversas culturas, permitindo o acesso às informações e à comunicação internacional, desenvolvendo-se assim, na sociedade moderna atual.

A LDB (BRASIL, 1996) dita como obrigatória à inclusão do ensino de língua estrangeira a partir da quinta série ou quinto ano do Ensino Fundamental, cabendo à comunidade escolar escolher a que melhor se encaixe nos moldes da instituição e no contexto onde ela está inserida.

Ainda dando a importância devida, os PCNs (BRASIL, 1998) mostram que a aprendizagem de língua estrangeira garante ao aluno um engajamento, a capacidade de discursar e manter a oralidade, a construção e o envolvimento nos processos sociais utilizando-se dela. De acordo com Souza e Dias (2012), refletindo acerca dos PCNs (BRASIL, 1998), no que tange ao ensino de língua estrangeira, citam sobre

este, voltado ao aluno, o qual contribui para suas habilidades comunicativas, ampliação cultural, compreensão das formas de comunicação, adequando a linguística do ambiente envolvido no contexto.

No entanto, para que o estudo de uma língua estrangeira ocorra de fato, é preciso que alguns propósitos possam ser atingidos, como relata Corbari (2006), quando menciona que os conteúdos trabalhados devem estar relacionados à realidade do aluno, da instituição. Assim, devem-se promover situações reais em que o aluno possa utilizar da língua estrangeira para se comunicar no seu cotidiano.

Para Corbari (2006), a utilização de recursos visuais é muito valiosa para a construção da linguagem, bem como os termos, vocábulos apropriados atuais. O autor ressalta ainda que, citando os PCNs, é importante abordar temas relacionados ao meio onde o aluno está inserido, com termos e vocábulos do seu conhecimento.

Assim sendo, o estudo da língua estrangeira no ensino brasileiro precisa ser entendido além de uma disciplina a mais, um motivo histórico de cooperação com os países vizinhos (Mercosul). Mais que isso, ao associar a cultura às aulas de língua estrangeira, cria-se uma ligação à consciência crítica, pois, conforme relatam Gasparotto e Fleck (2010, p. 248):

Enquanto os aspectos mais estruturais da língua, suas características morfológicas, sintáticas e fonéticas, ampliam a capacidade intelectual, desenvolvem o raciocínio lógico do aluno; a cultura, por sua vez, toca em sua subjetividade, contribuindo para a ampliação dos aspectos emocionais envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, os quais têm importância capital no intento de alcançar os objetivos propostos.

Dessa forma, conforme os autores supracitados, o ensino precisa conectar a aprendizagem ao mundo comunitário, dando margens à criação de laços de multiculturalidade, à comunicação e à capacidade de o aluno criar sua própria identidade. Gasparotto e Fleck (2006, p. 249) enfatizam, ainda, que:

Um dos objetivos do ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento da chamada competência comunicativa, o desenvolvimento simultâneo e integrado das dimensões que configuram essa competência, e que permitirão ao estudante utilizar a língua de forma correta e adequada.

Portanto, o ensino de língua estrangeira no contexto da educação brasileira precisa ser além do que apenas mais uma disciplina aleatória de currículo, necessita proporcionar ao aluno a competência comunicativa essencial para sua conexão com o mundo.

A globalização pede que a realização de tal conhecimento seja efetiva, pois a cultura do aluno não é mais apenas local, é global, e as informações, para serem compreendidas e repassadas, necessitam antes de seu entendimento. Só assim, o indivíduo poderá ter a competência para se comunicar e ser entendido.

A competência linguística e a comunicação: ensino brasileiro

A competência linguística diz respeito ao ato de compreender, ter a aptidão para entender uma situação de fala, com produção e entendimento de frases, conhecimentos das regras gramaticais da língua em que se está falando (OLIVEIRA, 2009).

Para Monteiro *et al* (2013), citando o fundador da gramática generativa – Chomsky (1957), a competência comunicativa dá referência ao ato de produzir e compreender um número ilimitado de frases. Os autores descrevem ainda que a competência comunicativa é a habilidade que o indivíduo tem de falar com o outro, clara, coerente e eficazmente.

Mais que entender e compreender, a competência linguística é a opção que o indivíduo tem para poder se adequar ao meio, ao contexto e dominar as situações, concebendo uma comunicação entre os indivíduos envolvidos.

Conceição (2006), citando Miccoli (1997), menciona que a aquisição de uma língua é compreendida como a construção e a interpretação de experiências de aprendizagem dos alunos, em que o professor desenvolve tais experiências, adaptando o ensino às necessidades dos educandos.

Monteiro *et al* (2013) ressalta que a competência linguística e comunicativa diz respeito a capacidade de falar, escrever e selecionar as formas linguísticas nas mais variadas situações em que o indivíduo tem em suas ações, de acordo com seus conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas.

Cruz Junior (2011, p. 8) citando a respeito, comenta que “a menção à competência linguística [...] seria a capacidade de adequar o estilo de fala às situações comunicacionais de forma conveniente ao contexto, parece integrar aquilo que concebemos como competência comunicativa”.

Os PCNs (BRASIL, 2000) demonstram que as competências e habilidades fazem o confronto de opiniões e pontos de vista nas diferentes linguagens, utilizando-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação nas mais diversas situações. Além, é claro, da compreensão da língua materna, gerando significado à linguagem aplicada.

A LDB (BRASIL, 1996) menciona que o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem deve ser um dos requisitos que o educando necessitará demonstrar ao final do ensino médio.

Os PCNs (2000, p. 11) trazem ainda que, a competência linguística não se dá apenas pelo domínio técnico de uso da língua em suas normas, mas, a saber utilizar a língua nas mais diversas situações e que exijam a reflexão sobre os contextos, “a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes”.

Nessa perspectiva, o ensino não é apenas para saber, compreender ou criar discursos no contexto linguístico, mas criá-los para que estejam além do ensino da língua, e sim, daquele que insere valor social, cria laços com o aluno.

O ensino de Língua Espanhola na educação brasileira

A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, trata da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no ensino brasileiro. A lei fala da implantação, gradativa, dentro do currículo escolar, facultada para o ensino fundamental de 5º a 8º anos, mas obrigatória ao ensino médio.

A referida Lei vem ao encontro da necessidade emergente do conhecimento da referida língua dentro dos currículos escolares brasileiros. Além da oferta da língua inglesa, uma segunda vem como opção para o aprofundamento do conhecimento do aluno nas condições do cotidiano atual.

A LDB (BRASIL, 1996) traz em seu Artigo 36, Inciso III, a inclusão obrigatória, de uma língua estrangeira moderna à escolha da instituição escolar e terá esta, a opção de uma segunda língua, conforme sua disponibilidade.

A Lei oportuniza à escola, a não ofertar apenas uma língua estrangeira, mas a alternativa de trazer ao meio educacional uma segunda opção.

Para Jaeger (2009), a oportunidade de inserção no currículo escolar da aprendizagem da língua espanhola não se dá apenas pela participação do Brasil no Mercosul, o que seria uma razão bem constante, na questão comercial, mas como

uma ligação entre os povos, que nas palavras do Presidente Kubitschek, compreendida como a língua da família latino-americana.

Jaeger (2009) cita ainda que, não somente essa ligação dos povos latino-americanos faz da obrigação da língua espanhola nas escolas brasileiras uma realidade, mas o também já conhecido envolvimento do Brasil com a mãe-espanhola, a Espanha. “Se o passado colonial decretou que o Brasil viveria linguisticamente separado de seus *hermanos*, como seres colonizados “de costas” um para o outro, os ventos da globalização parecem soprar em variadas direções. Basta saber fazer as escolhas pertinentes” (JAEGER, 2009, p. 35, grifo nosso).

Jaeger (2009) enfatiza que a língua espanhola, no currículo brasileiro, tende a desempenhar o seu verdadeiro papel como língua, o da ampliação do crescimento pessoal, acadêmico e profissional e a comunicação com o mundo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta no ensino de língua estrangeira

A educação modificou seus meios de ensinar e, nesse contexto, aparecem cada vez mais as TICs, ou seja, as Tecnologias da Informação e Comunicação.

A LDB (BRASIL, 1996) menciona que, o aluno ao final do ensino médio precisa demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996, Art. 36, § 1º, Inciso I).

Os PCNs (BRASIL, 2000) trazem as TICs como descobertas humanas que fazem parte do mundo produtivo, da prática social e criam situações que transformam os processos e entendimentos sociais.

Conceição (2006, p. 200) revela, em estudo, que o grande entrave, muitas vezes, para o aprimoramento do estudo de línguas estrangeiras está na prática dos professores que “parecem caracterizar uma prática baseada, em grande parte, na interpretação de textos, seguida de tradução, exercícios gramaticais e listas de vocabulário, sem uma preocupação maior com o desenvolvimento da competência comunicativa”.

Traduzindo, o que trazem os PCNs, as DCNs e a LDB, é a importância da utilização das tecnologias no ensino, seja de línguas e nas disciplinas do currículo, essas tecnologias oferecem um passo a frente na forma de ensinar e aprender, colocando opções aos professores para que esses saiam da mesmice.

Os PCNs (BRASIL, 2000, p. 12) abordam que “as tecnologias estão no passado, no presente e estarão no futuro como armas humanas de desvendamento do universo natural e social”. A grande questão está, conforme os PCNs (BRASIL, 2000) na sua forma de uso, pois é preciso entender os princípios dessas ferramentas para que se possa promover o desenvolvimento tecnológico.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000) as TICs não podem reduzir-se a máquinas apenas, pois já são complementos do social, da vida das pessoas, oportunizando novas formas de pensar, viver, e construir os processos comunicativos. Dessa forma, é função da escola esclarecer a sua relação, indagando sobre sua existência e as possibilidades que ela oportuniza, bem como a democratização de uso de suas funcionalidades.

Para o ensino da língua estrangeira, as TICs são uma ferramenta complementar, pois agregam conhecimentos, recursos que aderem ao ensino um formato mais comunicativo e concreto. Pois, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), a aprendizagem da língua estrangeira deve ser articulada aos componentes da competência linguística, formação de novos horizontes, em que o aluno possa refletir sobre sua cultura e ampliar sua capacidade de analisar o social ao seu redor.

Nesse sentido, as TICs são ferramentas, pois coordenam uma aprendizagem mais visualista, confrontando competência linguística com comunicação virtual, indagando ao aluno conhecer o mundo não apenas ao seu redor, mas ao redor do mundo (TEZANI, 2011). Corroborando com essa perspectiva, os PCNs (BRASIL, 2000, p. 64) entendem que:

A língua estrangeira, pelo seu distanciamento de outra língua, qualifica a compreensão das possibilidades de visões de mundo e permite acesso à informação e à comunicação internacional, necessário ao desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade atual.

Portanto, as TICs complementam, são mais que aliados, são fundamentais no desenvolvimento de língua estrangeira no contexto atual.

Considerações Finais

Este artigo demonstra como é importante a estruturação das TICs dentro do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na apropriação de uma língua estrangeira pelo educando no ambiente escolar.

As informações, o conhecimento, a transformação das informações em conhecimento são um processo muito rápido com a inserção das tecnologias. Não existem mais espaços sem o envolvimento do conhecimento veloz e a grande quantidade de informações fornecidas a todo o momento.

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

Tal perspectiva se emolda ao conceito de que cidadãos do mundo precisam saber se comunicar e as tecnologias favorecem esse processo. Elas proporcionam interatividade, informação, e também, conhecimento. Por meio das tecnologias e suas múltiplas ferramentas o indivíduo pode acessar as mais diversas informações e buscar o conhecimento sobre o mundo, divulgar e conhecer culturas, aprimorar o seu conhecimento e ter o ensino (pedagógico escolar) muito mais criativo.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (parte I, II, III e IV)**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 1 jun. 2015.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de**

Linguística Aplicada. 2006, v. 6, n. 2, pp. 185-206. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/09.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

CORBARI, Clarice Cristina. Reflexões sobre o ensino de Língua Estrangeira em Terras Brasileiras. **Educere Et Educare: Revista de Educação**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2006, p. 197-202. Campus de Cascavel: Unioeste, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/search/advancedResults>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

CRUZ JÚNIOR, José Nilton. Você tem competência? Considerações em torno do conceito de competência nos estudos linguísticos. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil**, n. 2, a. I, out./2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Voc%C3%AA-tem-compet%C3%AAncia-Considera%C3%A7%C3%B5es-em-torno-do-conceito-de-compet%C3%AAncia-nos-estudos-lingu%C3%ADsticos_jos%C3%A9-nilton.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. **Perspec.** v. 14, n. 2. apr./june, 2000. São Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

GASPAROTTO, Bernardo Antonio; FLECK, Gilmei Francisco. Tópicos de cultura: adendo fundamental ao aprendizado de língua estrangeira. **Educere Et Educare: Revista de Educação**, v. 5, n. 9, jan./jun. 2010, p. 245-252. Campus de Cascavel: Unioeste, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/search/advancedResults>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

JAEGER, Dirce. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política linguística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 97, 2009, p. 31-36. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171/4138>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p-37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

MULIK, Katia Bruginiski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 5, n. 1, pp. 14-22, mar/. 2012. Disponível em: <<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. /1996, p. 1-5. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2015.

OLIVEIRA, Gabriela. **Competência e desenvolvimento (performance)**. Blog, publicado em 1 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://gabryela1.blogspot.com.br/2009/11/competencia-e-desempenhoperformance.html>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

SOUZA, Antonio Escandiel de; DIAS, Clarissa Nicoldi. O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): um estudo reflexivo. **Revista Linguagem**, 20. ed., out./nov./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/reflexoes/001.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista FAAC**. Bauru. v. 1, n. 1, abr./set. 2011. p. 35-45, Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CAPÍTULO 35

AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA: DA PROPOSTA CURRICULAR À REALIDADE ESCOLAR

Juliana Ascari Montegutti Mazon
Monica Bez Batti Bett
Luiza Liene Bressan

Introdução

Avaliar no século XXI nos direciona a questionar sobre antigos paradigmas e formas de avaliação, que permearam o cenário educacional em que o problema da avaliação estava centrado em sua intencionalidade, em sua lógica classificatória e excludente, com sua raiz fora da escola, na lógica seletiva social. A avaliação classificatória é uma questão mais política que pedagógica.

Observa-se nas escolas que há uma supervalorização e ênfase na avaliação de conteúdos objetivos, estáveis, práticos e quantitativos, que refletem a ideia de medir, aferir em decorrência de uma influência do modelo tradicional, em que a ação de ensinar e aprender iniciava-se do repasse dos conteúdos prontos e acabados. E a avaliação, portanto, desempenharia apenas a função de verificar se o aluno aprendeu o conteúdo trabalhado, ainda que, de forma mecânica e memorizada, com provas, testes e arguições.

No entanto, é preciso modificar urgentemente a visão distorcida dada à avaliação na escola pelos professores, de uma perspectiva classificatória e excludente, com o único objetivo de examinar e testar. Conforme nos relata Perrenoud (1999, p.11):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, como uma dominância: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a posteriori, em função da distribuição dos resultados, sem, todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho “menos ruim”.

É visível o papel da avaliação como instrumento de exclusão de grande parcela de alunos, utilizadas somente com o intuito de cumprir uma mera formalidade educacional legal de aprovar ou reprovar. E, também de confirmar a relação de poder, de autoritarismo e de disciplinador do professor em sala de aula. O ato de avaliar está presente em todas as unidades escolares públicas ou privadas, seja ela realizada por meio de números, determinando a aprendizagem do aluno ou em pareceres descritivos, registrando as “qualidades ou déficits” que as crianças possuem.

A avaliação dá-se num processo de escolarização e tem sido um dos maiores temas de discussão no meio educativo, pois é um passo fundamental para a aprovação ou reprovação do aluno, sendo ela uma grande responsável também pela evasão escolar.

[...] a fragmentação do conhecimento, as práticas autoritárias, as tarefas mecânicas e repetitivas, o trabalho individualizado e competitivo, a banalização e infantilização do conteúdo e as práticas de avaliação que reforçam o processo de seleção e eliminação de grande número de crianças na escola (SANTA CATARINA, 1998, p. 88).

É visto por toda a comunidade escolar que alguns professores empregam em sala de aula o que pensam estar correto. Acreditam em certa tendência e no momento de fazer seu planejamento e suas avaliações não conseguem transferir para a prática as discussões teóricas. O professor precisa resgatar a compreensão de que seu papel fundamental é ensinar, criando condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento de todos e não o de medir, julgar, classificar.

As atuais demandas pedagógicas exigem de todos os inseridos no sistema educacional, novas atribuições que vão além das habilidades e saberes clássicos do professor. A educação em geral se insere em um momento de grandes inovações, de ensino e de novas tecnologias o que implica na necessidade de ressignificar não só o currículo, os conteúdos, metodologias, como também, naturalmente os instrumentos de avaliação. Para tanto, precisa-se de novos olhares, quando o assunto é avaliação. Diante desse cenário, procura-se evidenciar os instrumentos utilizados pelos professores para avaliar o desempenho de seus alunos frente ao processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a problemática estabelecida para a presente pesquisa delimitou-se em: professores do terceiro ano do Ensino Fundamental utilizam os

fundamentos teóricos metodológicos da PCSC (1998) como orientação para elaboração dos instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem? A partir da problemática posta, o objetivo geral constituiu-se em analisar a prática dos docentes da Rede Pública Estadual do terceiro ano do Ensino Fundamental do município de Orleans (SC), quanto à utilização dos fundamentos teóricos metodológicos da PCSC (1998), para a elaboração dos instrumentos de avaliação que vise à construção de conhecimentos por parte dos alunos, de forma significativa.

De forma específica, a pesquisa procurou: (i) identificar na literatura, diferentes visões de autores em relação à avaliação, bem como as orientações legais para a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (ii) identificar os instrumentos avaliativos utilizados na realidade investigada, confrontando com autores recentes na área da educação e (iii) refletir sobre as concepções e práticas avaliativas dos docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Percursos históricos da avaliação da aprendizagem

Para falar em avaliação no contexto atual é preciso entender como ela apareceu no cenário educacional brasileiro. Os primeiros dados de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar datam de 1549 com o ensino jesuítico, que permaneceu no Brasil até 1759. Nesse período, o ensino era caracterizado por sua postura tradicional, centrado no professor, que atuava como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor passivo destes, que deveriam ser assimilados e devolvidos por meio da prova oral, instrumento principal de avaliação utilizado pelos professores para medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Sobre essa questão Libâneo (2002) menciona:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida (LIBÂNEO, 2002, p. 64).

Mesmo não tendo um sistema avaliativo propriamente dito, os jesuítas se configuravam pelo ensino focado na memorização, ou seja, os alunos eram obrigados a decorar as lições, tal como estava nos livros, para reproduzi-las em testes ou provas.

As regras de como deviam ser administrados os exames dos estudantes eram bem expressas. Ainda nos dias atuais, podemos encontrar várias manifestações desse documento, em que muitas delas estão sendo cumpridas até hoje, principalmente nos momentos de avaliação final. Com a expulsão dos Jesuítas inicia a fase pombalina de escolarização, representou uma desestruturação na organização escolar jesuítica, que foi substituída por “aulas avulsas” ministradas por professores improvisados.

O resultado das decisões de Marquês de Pombal foi que, no início do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a nada. O pouco que se tinha evoluído se dava ao fato da presença dos jesuítas e, como consequência da expulsão dos mesmos, nenhum sistema similar de educação foi organizado no seu lugar. A educação no país ficou entregue a uma minoria e acabou-se tornando ainda mais elitizada.

O período imperial no Brasil (entre os séculos XVI e XVIII) foi marcado por mudanças históricas tanto na política como no processo educativo. Nesse último, as formas avaliativas quase não eram realizadas, por não haver um processo estabelecido. Nessa época foi dado início à formação de professores para as escolas primárias.

O período brasileiro republicano (século XX) trouxe a avaliação da aprendizagem de forma mais sistemática, em que os educandos passaram a ser avaliados constantemente com a realização de provas (orais, escritas e práticas). Assim, a avaliação se restringia a aprovação e reprovação do aluno.

Em 1920 com o início da Primeira República, muitas discussões sobre o ensino tradicional foram travadas questionando a avaliação limitada à elite e pautada na aprendizagem de forma mecânica. A partir de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros, que tinha entre seus idealizadores Anísio Teixeira, a luta por uma escola democrática que contemplasse toda população ganhou mais força (ARANHA, 2008).

A Escola Nova apresentou a proposta em que os professores tivessem como parâmetro os interesses dos alunos, tornando-se assim facilitadores, ao invés de apenas transmissores de conteúdos. Desse modo, o sistema avaliativo era feito de forma subjetiva, permitindo que o aluno tivesse autonomia sobre sua formação.

A partir do início do século XX, a avaliação perpassou quatro gerações, conforme Guba e Lincoln (*apud* FIRME, 1994). São elas: **Mensuração** – não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos a

elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, nesse sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

Descritiva – essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno. Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade em relação aos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”. **Julgamento** – a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento. Nesse sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos. **Negociação** – nessa geração, a avaliação é um processo interativo, negociado. A avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores, que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Nessa perspectiva histórica da ênfase no levantamento de resultados dos processos, a avaliação nessa quarta geração está para subsidiar, intervir e apoiar decisões ao longo dos processos e o modelo de avaliação que marcaram essa evolução tem impulsionado novas concepções nesse campo relativamente novo da ciência da educação.

Estudos feitos ainda na segunda metade da década de 1980 trouxeram elementos fundamentais para o avanço do conhecimento na área de avaliação da aprendizagem. Além disso, evidenciou a compreensão de que a avaliação é um instrumento importante para a obtenção de conhecimento e que deve estar a serviço da escola e da sociedade em um modo geral (FIRME, 1994).

O conceito de avaliação no decorrer da história da educação brasileira esteve permanentemente relacionado a uma concepção pedagógica e filosófica mais ampla. Além disso, a forma de perceber e realizar a avaliação reflete a atitude do professor

(FIRME, 1994). O professor autoritário e inseguro poderá ver na avaliação uma arma contra os alunos. Por outro lado, um professor responsável seguro de sua prática docente, que orienta as atividades de aprendizagem dos alunos, colaborando com eles na construção do conhecimento, tenderá a encarar a avaliação como forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente, ajudando o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor, a aperfeiçoar sua prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem nos anos iniciais: aspectos legais

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem, dependendo da forma como é aplicada, pode colaborar com os alunos nas suas dificuldades e os professores na reflexão de seu trabalho. O fazer educativo nos anos iniciais exige do professor competência técnica e pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, pois, é o momento em que ocorre a alfabetização, portanto, a avaliação deve acontecer permanentemente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996) artigo 24 inciso V: preconiza que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996, p. 18).

A avaliação nos anos iniciais merece atenção especial. Os instrumentos avaliativos devem ser escolhidos com cuidado, pois, para o aluno esse é um período intenso de mudanças. Se a intenção é a aprendizagem do aluno, o processo avaliativo deve considerar na turma, a especificidade de cada um. Nesse sentido, deve ser contínua e formativa, um ato de amor. Cabe ao professor, no início de cada ano letivo conhecer seu aluno e fazer uma avaliação prévia dos seus conhecimentos, priorizando a avaliação contínua, diagnóstica e sistemática, com a variedade de instrumentos avaliativos.

Visando ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da PCSC (1998), a avaliação será cumulativa, processual e contínua. Acompanhará a trajetória do aluno, considerando o grau de apropriação de seus

conhecimentos, verificar não somente o aproveitamento do aluno como também os efeitos da prática do professor, com atualização constante do trabalho pedagógico. A avaliação diagnóstica será com certeza um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia.

Dessa forma, sugere-se como estratégias de avaliação a organização conjunta de produções escritas dos alunos e o registro de suas falas e atitudes, de modo a poder acompanhar o percurso de aprendizagem. Por meio de investigação sistemática das situações em que haja mediação e desafio aos alunos, assim será possível o professor entender como está ocorrendo a internalização do conhecimento científico e identificar outras estratégias que poderão ser utilizadas para avançar no processo de ensino (LUCKESI, 2002, p. 44).

Dessa maneira, a avaliação favorece a tomada de decisões do professor, propiciando avanços na prática pedagógica e na aprendizagem do aluno.

Modalidades de avaliação: diagnóstica; formativa e somativa

A avaliação da aprendizagem escolar é um dos elementos constitutivos do planejamento e faz parte da rotina da sala de aula, sendo utilizada periodicamente como um dos aspectos complementares do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Haydt (1988, p. 13), reforça que “[...] ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada”.

Sendo a avaliação da aprendizagem um componente indispensável do processo educativo, é fundamental que haja um acompanhamento do desenvolvimento do educando no processo de construção do seu conhecimento. Haydt (2000) e Luckesi (2002) consideram que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Pautadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que acontece no início do ano letivo, antes do planejamento, em que o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir nota. Para Luckesi (2000, p. 09), “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de

diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem dos educandos”.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. Portanto, a avaliação diagnóstica tem como objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino e aprendizagem, para poder adaptá-lo a suas necessidades. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa encontrar estratégias de ação para solucioná-las.

A avaliação diagnóstica não deve ser realizada de forma solta e isolada. Conforme Luckesi (2002, p. 82), “[...] para que [...] seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica”. Em uma abordagem de avaliação diagnóstica é fundamental o diálogo constante entre avaliadores e avaliados, para avançar na construção do conhecimento e no crescimento de alunos e professores. Para isso, diversos instrumentos podem ser utilizados nesse tipo de avaliação tais como:

[...] provas, testes, portfólio, questionários, roteiros de observação e de entrevista com alunos e pais. Desse modo: os instrumentos - portfólio, *check-lists*, escalas de atitudes, anedotários - são úteis quando bem elaborados e asseguram a reutilização dos dados como guia para o ensino, assim como instrumento para autoavaliação. A partir dessas informações, o processo de ensino-aprendizagem pode ser desencadeado permitindo a apropriação e elaboração, além de exigir que o sujeito pense sobre os próprios conceitos (ALVARENGA, 2002, p. 15).

Avaliação Formativa

A avaliação formativa acontece durante o processo de ensino, fornece dados para aperfeiçoá-lo, verifica se os objetivos foram ou não atingidos, portanto, tem a função de repensá-lo, pensar em outra proposta para o aluno aprender.

De acordo com Haydt (1988, p. 11), “[...] a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos”. Nesse aspecto, a avaliação formativa, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo

os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades.

[...] uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa. Por outro lado, compreende-se por que se diz frequentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. [...] As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa (HADJI, 2001, p. 21).

Para Perrenoud (1999, p. 77), “a avaliação formativa deve contribuir para a regulamentação das aprendizagens e de suas esferas desejadas”. Mas, para que isso aconteça almeja-se uma pedagogia diferenciada e, além disso, também a escola com visões diferenciadas. Assim, Perrenoud (1999, p. 78) propõe que se deve “Considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

Por ser um modelo novo ainda há muitos professores que dizem não ter formação para lidar com tal tipo de avaliação. Outros se mostram com vontade de interagir com essa reformulação didática, na qual Perrenoud (1999, p. 108) diz que é “Imprescindível que ambas andem juntas, para que se alcance uma boa regulação da aprendizagem”.

Sabendo que o intuito de termos uma avaliação formativa está ainda com dificuldades de ser instalado em nossas instituições, Perrenoud (1999, p. 168) coloca que, é importante que as instituições de ensino preconizem “A avaliação formativa para que junto com a aprendizagem possas estabelecer uma pedagogia diferenciada, aberta, cooperativa, eficiente, capaz de se colocar a serviço” junto às demais dimensões avaliativas.

Avaliação Somativa

A avaliação somativa acontece no final do processo de ensino-aprendizagem. Serve para verificar o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor. São atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente. Tem por

princípio categorizar os resultados de aprendizagem dos alunos, de acordo com os graus de aproveitamento desejado. Segundo Bloon (1983, p. 67-68):

A avaliação somativa tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele [...] visando apenas à atribuição de notas e certificados. Mais frequentemente, os testes de natureza somativa são usados duas ou três vezes durante um curso.

De acordo com Haydt (2000), a avaliação somativa tem como papel principal dispor aos alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo suas condições de aproveitamento. A finalidade da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está atrelada à noção de medir, comparar. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos.

Instrumentos de avaliação

Para avaliar o professor precisa coletar os dados. Para a coleta de dados utilizam-se instrumentos de avaliação, esses instrumentos podem ser variados, dependendo do objetivo que o professor quer alcançar. O professor deve usar todos os recursos disponíveis para obter o máximo de informações sobre o processo ensino e aprendizagem. Para isso, não convém utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando apenas em seu resultado, mas sim, é recomendável o uso de instrumentos variados para a efetivação da aprendizagem. Nessa perspectiva, Haydt (1988, p. 55), afirma que “[...] quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”.

Conforme Luckesi (2000), os instrumentos de avaliação da aprendizagem, não devem ser aleatórios, mas sim, adequados para coletar os dados que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem do aluno. Nesse aspecto:

Afirma que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando; b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da

comunicação; d) adequados ao processo de aprendizagem do educando. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas (LUCKESI, 2000, p. 10).

Luckesi (2000) explana, ainda, que um instrumento de coleta de dados pode ser prejudicial na avaliação da aprendizagem ou em qualquer tipo de avaliação, na medida em que não coleta, de forma significativa e com qualidade os dados necessários para o processo de avaliação, alterando completamente a realidade. Nesse caso, um instrumento impróprio pode alterar completamente a realidade, e conseqüentemente, conduzindo a uma decisão distorcida.

Portanto, cabe aos professores procurar elaborar instrumentos de qualidade, observando criteriosamente os objetivos propostos. O professor bem preparado tem recursos eficazes nas mãos para trabalhar com seus alunos. Nesse sentido, a avaliação tem que ser caracterizada como um processo de cooperação entre professores e alunos (ALVARENGA, 2002). Segundo Hoffmann (2005, p. 121), os melhores instrumentos de avaliação “[...] são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”.

Na visão de Luckesi (2002), o professor precisa compatibilizar os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado, de acordo com o que foi ensinado aos alunos e apreendido por eles. Os instrumentos de avaliação devem ser elaborados para auxiliar a aprendizagem dos educandos e não como forma de “castigo” para provarem se sabem ou não determinados conteúdos. Vasconcellos (1998) também enfatiza que as questões fundamentais em relação aos instrumentos avaliativos, são: elaboração, aplicação, análise, comunicação dos resultados e a tomada de decisão. Aponta alguns critérios para a preparação de instrumentos avaliativos dentro de uma perspectiva libertadora e que devem ser observados ao dar início na elaboração desses instrumentos.

Devem-se observar os critérios que sejam essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o que o professor tenha trabalhado em sala de aula com seus alunos. Visando a todo o momento observar o que o aluno adquiriu de conhecimento durante as aulas. Ainda, de acordo com Vasconcellos (2013), o professor pode propor variados tipos de questões. Ex.: desenhar, associar, completar, múltipla escolha, cruzadinha, entre outras opções, propiciando ao aluno amplas opções para que possa demonstrar seu aprendizado.

Os instrumentos, para surtir efeito no processo educativo, devem ser, o mais rápido possível, analisados e devolvidos aos alunos, e não acumulados para serem “corrigidos” só no final do bimestre, pois se o professor demora na devolução, não tem como captar rapidamente as necessidades e os alunos ficam sem tomar consciência de seu desenvolvimento. Para Vasconcellos (1998, p. 70), “[...] isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino”.

De acordo com Vasconcellos (1998), no momento de tomada de decisão, o que se espera do professor é que este utilize da avaliação para perceber as reais necessidades dos alunos e planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las. Sendo assim os objetivos não atingidos pelos alunos devem ser retomados e retrabalhados imediatamente em sala de aula. Os instrumentos avaliativos devem também ser alvo de estudo e de atenção dos professores, Vasconcellos (1998, p. 128) coloca que:

Muitos professores, no momento em que fazem a reflexão crítica de suas avaliações, tem se perguntado como são preparados? Como são aplicados? Como são analisados/ corrigidos? Como os resultados são comunicados? O que vai se fazer com o resultado? dessas avaliações propostas e elaboradas pelos professores.

Sabe-se que, ainda, há professores com dificuldades de pensar uma avaliação para a realidade de seus alunos, mas é preciso continuar tentando que esses professores não façam uso de avaliações repetitivas, apressadas, com limites de tempo e que não produzem bons resultados.

Procedimentos Metodológicos

Quanto à abordagem o presente estudo tem caráter aplicado, pois buscou-se fundamentação teórica em livros, artigos, revistas, internet, propiciando maior familiaridade com o problema, para posteriormente, destinar-se à prática e buscar respostas para responder ao problema da referida pesquisa em duas escolas de Ensino Fundamental I da rede pública estadual de ensino, situadas no município de Orleans (SC), denominadas escola A e B.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema, a referida pesquisa é denominada como qualitativa, pois os resultados obtidos na pesquisa foram apresentados de forma descritiva, levando em consideração a subjetividade do

sujeito. O restante dos dados será expresso em quadros. Em relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva, como também exploratória.

Referindo-se à abordagem dos procedimentos técnicos, a presente pesquisa caracteriza-se em um estudo de caso, pois os dados finais da pesquisa foram minuciosamente analisados, garantindo amplo conhecimento, a fim de se explicar o fenômeno pesquisado.

O método escolhido para a presente pesquisa foi o monográfico, pelo fato de serem estudados indivíduos de uma instituição da rede Pública Estadual de ensino o qual serão pesquisados os professores do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Para a coleta dos dados, referentes ao objeto de estudo, optou-se pelo instrumento constituído por uma série de questionamentos a serem respondidos pelos sujeitos pesquisados. O questionário foi elaborado com 08 (oito) questões, sendo 03 (três) fechadas e 05 (cinco) abertas, que traduziam os objetivos da pesquisa, possibilitando aos sujeitos pesquisados a descrição de suas ideias.

Na elaboração das questões, primou-se por questões fechadas sobre o perfil pessoal, relacionados à formação profissional e o tempo de atuação no Magistério e por questões abertas. De posse dos dados, organizaram-se as questões, em quadros, possibilitando leitura, a fim de perceber as frases ou expressões que possibilitavam identificar a intencionalidade das respostas. Os sujeitos pesquisados foram denominados como sujeitos 1, 2 e 3. Dentro de um universo de 05 (cinco) escolas da Rede Estadual, escolheram-se duas escolas da área urbana do município de Orleans (SC), denominadas neste estudo de escolas A e B.

Escola A: é uma instituição com 80 (oitenta) anos de atendimento ao ensino no município de Orleans (SC). Em 04 de junho de 2002, a escola passou a atender gradativamente da 1ª a 8ª séries. No ano de 2010 foi implantado o Ensino Médio. Atualmente, a instituição conta com um pátio coberto e um descoberto, 22 (vinte e duas) salas, destas, 19 (dezenove) são de aula, sendo que, dos 665 (seiscentos e sessenta e cinco) alunos da instituição, 247 (duzentos e quarenta e sete) frequentam os Anos Iniciais. Também possui, aproximadamente, 52 (cinquenta e dois) funcionários. Destes, oito são professores de Ensino Fundamental I. A escola possui 02 (duas) turmas de terceiro ano.

Escola B: a denominação desta Unidade Escolar é uma homenagem a um cidadão orleanense, que prestou relevantes serviços sócio/culturais ao Município.

A escola em questão possui 2.000m² de área construída, destas, são utilizadas 12 (doze) salas de aula. Desde sua criação a escola oferece o Ensino Fundamental. Somente em 2010 passou a oferecer também o Ensino Médio. Dos 650 (seiscentos e cinquenta) alunos, 247 (duzentos e quarenta e sete) são de Anos Iniciais. A escola conta com a participação de 51 (cinquenta e um) funcionários. Destes, 28 (vinte e oito) são efetivos e 19 (dezenove) são Admitidos em Caráter Temporário – ACT. Dos professores de Anos Iniciais, 03 (três) são efetivos e 05 (cinco) são ACTs. Os Anos Iniciais contam com 2 (duas) turmas de terceiro ano.

Resultado e Discussão

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar a prática dos docentes da Rede Pública Estadual do terceiro ano do Ensino Fundamental, de escolas estaduais do município de Orleans (SC), quanto à utilização dos fundamentos teóricos metodológicos da PCSC (1998), para a elaboração dos instrumentos de avaliação que visem à construção de conhecimentos por parte dos alunos, de forma significativa. De posse das respostas obtidas, passou-se a, relatá-las e interpretá-las, procedendo-se à análise de dados. O Quadro 1 apresenta os dados relacionados à formação e tempo de serviço no magistério:

Quadro 1 – Formação e tempo de serviço no magistério

Sujeitos da Pesquisa	Formação	Tempo de serviço no magistério
Sujeito 01	Pedagogia Especialização	20 ou mais
Sujeito 02	Pedagogia Especialização	20 ou mais
Sujeito 03	Pedagogia Especialização	20 ou mais

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

De acordo com os dados obtidos e apresentados no Quadro 1, referente à formação dos sujeitos pesquisados, pode-se concluir que 100% tem formação em Pedagogia com especialização na área. Com relação ao tempo de serviço, os dados comprovam que 100% dos sujeitos pesquisados possuem mais de 20 (vinte) anos de atuação no magistério.

A formação profissional docente não se dá somente na fase inicial e continuada, acontece também com a vivência diária de sala de aula. Essa vivência, aliada aos saberes teóricos, possibilita a construção dos conhecimentos do saber fazer docente. Esse fazer, baseado na experiência no dia a dia em sala de aula, pode

contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Entretanto, os anos de experiência por si só não garantem uma prática pedagógica competente, se os professores não realizam o exercício da avaliação para aperfeiçoar a sua própria prática. No Quadro 2 a seguir, foi questionado aos sujeitos qual sua concepção de avaliação.

Quadro 2 – Concepção de avaliação

QUESTÃO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Qual sua concepção de avaliação?	Sujeito 01- É feita através de situações diversas de aprendizagem. Ela deverá ser processual e contínua e depois no final como diagnóstica. A avaliação efetiva-se durante o processo ensino-aprendizagem.	33.33%
	Sujeito 02- Um processo diário de observação e análise. Pois só assim é possível intervir caso o aluno não esteja conseguindo sucesso na aprendizagem.	33.33%
	Sujeito 03 - É exigir a observação individual de cada aluno, atento ao seu processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas interpretando-as refletindo e investigando teoricamente razões para soluções apresentadas.	33.33%
		100%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Com base nos dados coletados, observa-se que os sujeitos pesquisados apresentam uma concepção de avaliação voltada ao desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não somente voltada à classificação. Faz-se necessário acrescentar que existem algumas contradições nas falas dos sujeitos pesquisados, entre essas, a realização da avaliação diagnóstica no final do processo de ensino-aprendizagem e não no início, como indicam os autores pesquisados. Tão importante quanto avaliar o processo de aprendizagem é avaliar o de ensino. No entanto, percebe-se nas respostas dos sujeitos pesquisados, a preocupação de avaliar somente o processo de aprendizagem e não de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor utiliza avaliação para avaliar somente o aluno e não o seu próprio trabalho.

A avaliação subsidiará a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos professores a retomada sistemática dos encaminhamentos metodológicos no sentido de que o aluno aprenda significativamente. No Quadro 3, apresentado na sequência, buscou-se saber dos sujeitos pesquisados de que maneira utilizam o documento norteador estadual, a PCSC (1998) para a elaboração das questões de avaliação da aprendizagem.

Quadro 3 – Elaboração das questões de aprendizagem

QUESTÃO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Sabendo que o documento que orienta os trabalhos pedagógicos do professor da rede estadual de ensino é a Proposta Curricular de Santa Catarina aponte de que maneira você a utiliza para a elaboração das questões de avaliação da aprendizagem?	Sujeito 01 - Seguindo a proposta sabemos que a avaliação é complexa e é entendida como constituidora e subsidiadora do processo ensino aprendizagem utilizo avaliando todo o processo, ou seja através de atividades em sala entre outros.	33.33%
	Sujeito 02 - Quando não avalio somente considero a prova.	33.33%
	Sujeito 03 - Sendo participativa a avaliação possibilita dinamizar oportunidades para que professor e aluno tomem consciência da evolução de sua aprendizagem como um momento de ajuda e reflexão sobre o processo.	33.33%
Total		100%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No Quadro 3 as respostas dos sujeitos pesquisados são vagas, impossibilitando uma análise mais criteriosa para saber se conhecem e utilizam os fundamentos teóricos metodológicos da PCSC (1998) quanto à elaboração dos instrumentos avaliativos. Para tanto, professor e aluno podem contar no espaço de sala de aula com importantes instrumentos, que possibilitam levantar dados e avaliar seus processos de aprendizagem, quais sejam: a observação, o registro diário e a reflexão constante que podem se expressar nas formas de: dossiês, sumários, relatórios descritivos e outros (SANTA CATARINA, 1998).

No cotidiano da sala de aula instrumentos avaliativos não devem ficar restritos somente às provas. A diversidade de instrumentos é necessária para se obter um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 4 buscamos saber que e quais são os instrumentos mais utilizados para avaliar seus alunos.

Quadro 4 – Instrumentos de avaliação utilizados para avaliar os alunos

QUESTÃO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Quais os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar seus alunos? Dentre esses instrumentos destaque o mais utilizado em sua prática pedagógica. Por quê?	Sujeito 1 - Provas e Testes, não é bem avaliar e sim coletar informações que podem subsidiar a avaliação. Avalio meus alunos no dia a dia e em todas as atividades. Sendo a observação o principal instrumento.	33.33%
	Sujeito 2 - Observação, registro, participação do aluno em sala de aula e prova. Todos esses aspectos são levados em consideração no momento de elaborar um conceito ou emitir uma nota.	33.33%
	Sujeito 3 - Avaliar faz parte do ato educativo do processo de aprendizagem. Trabalhos em grupos, avaliação individual troca de ideias atitudes investigadoras frente ao conhecimento.	33.33%
		100%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Os dados do Quadro 4 revelam que os professores utilizam instrumentos variados para avaliar seus alunos, destacando-se a observação, o registro a participação do aluno em sala de aula e a prova como principais instrumentos.

Para realizar essa tarefa, o professor poderá construir os mais variados instrumentos, com a condição de que eles sejam bem elaborados e adequados às suas finalidades. Os professores produzindo instrumentos apropriados ao que se pretende atingir com seus objetivos, sem causar medos e enganos aos alunos, só têm a propor uma avaliação de qualidade e bem planejada. No Quadro 5 procurou-se identificar qual era o objetivo dos sujeitos pesquisados ao utilizar os instrumentos de avaliação, conforme citados no Quadro 5.

Quadros 5 – Objetivos destes tipos de instrumentos

QUESTÃO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Quais são seus objetivos utilizando este tipo de instrumento?	Sujeito 1 - Avaliá-lo em sua totalidade, ou seja, não só na hora da prova, mas em todo o processo.	33.33%
	Sujeito 2 - Busco compreender o que levou esse ou aquele aluno a não atingir os objetivos propostos e em muitas situações já consigo intervir, fazendo pequenas alterações, no meio do processo, que permitem facilitar a compreensão de alguns alunos.	33.33%
	Sujeito 3 - Conhecer avaliação como processo de desempenho do aluno, estabelecer que se trata de avaliação é para avaliar o trabalho do professor.	33.33%
		100%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Com base nos dados obtidos apresentados no Quadro 5, pôde-se afirmar que o propósito principal dos sujeitos pesquisados, ao utilizar determinados instrumentos de avaliação, é verificar se os objetivos foram alcançados, visando à intervenção, quando necessário. Avaliar sem estabelecer objetivos e metas a serem cumpridas, não adiantará em nada o trabalho do(a) professor(a), pois se está realmente pensando no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, o(a) professor(a) tem que propor uma avaliação coerente com os pressupostos e objetivos de sua disciplina, caso contrário, a avaliação ficará sem sentido. No Quadro 6 objetivou-se identificar em que momento os sujeitos pesquisados aplicam seus instrumentos de avaliação.

Quadro 6 – Momento de aplicação dos instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica

QUESTÃO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Os instrumentos de avaliação utilizados em sua prática pedagógica são aplicados:	No início do processo ensino aprendizagem.	0%
	Sujeitos 1, 2 e 3 - Durante o processo ensino aprendizagem.	100%
	No final do processo ensino-aprendizagem.	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Pode-se perceber pelos resultados apresentados do Quadro 6 que 100% dos sujeitos pesquisados afirmam utilizar os instrumentos avaliativos durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Werneck (1995, p. 31), “Não se trata de avaliar somente no final, mas a cada passo do processo de construção do saber”. Avaliando somente no final de um bimestre ou semestre, a avaliação não se tornará formativa, pois não terá o acompanhamento do aluno no processo de sua aprendizagem e o (a) professor (a) não terá tido outras oportunidades para repensar sua prática e avaliar seu próprio trabalho. No Quadro 7 buscou-se identificar as ações desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados, quando constatam que seus alunos não atingiram os objetivos de aprendizagem propostos.

Quadro 7 – Ações desenvolvidas quando se constata que o aluno não atingiu os objetivos de aprendizagem propostos

QUESTÃO	CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Que ações você desenvolve quando constata que um ou mais de seus alunos não alcançou os objetivos de aprendizagem propostos?	Sujeito 1 - Tento adaptar, ou seja, outras atividades, trabalho mais o individual entre outros.	33.33%
	Sujeito 2 - Dou continuidade ao conteúdo, buscando novas metodologias. E sempre que possível, procuro atender individualmente esses alunos.	33.33%
	Sujeito 3 - Rever os conteúdos trabalhados em sala de aula.	33.33%
		100%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Ao analisar os dados expostos no Quadro 8 percebe-se que 2 dos sujeitos pesquisados retomam os conteúdos trabalhados em sala de aula, sem indicar a metodologia utilizada para recuperar a aprendizagem dos alunos frente a esses conteúdos. Sendo que apenas 1 sujeito afirma dar continuidade ao conteúdo utilizando novas metodologias, sem recuperar o conteúdo trabalhado.

De acordo com a PCSC (SANTA CATARINA, 1998), a partir da década de 1990 emerge a geração da avaliação, cuja característica principal é a da negociação. Nesse enfoque, a avaliação caracteriza-se por ser um processo de investigação, tendo como

ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, para que estabelecidas as causas de dificuldades possam ser traçados procedimentos e possibilidades de enfrentamento dessas situações.

Nesse, sentido a avaliação assume um caráter dinamizador de oportunidades para que professor e aluno tomem consciência da evolução de sua aprendizagem, como momento de ajuda, como mais um instrumento de reflexão sobre o processo, podendo, assim, fazer e refazer caminhos em permanente atitude investigadora frente ao conhecimento. “Ao invés do mecanismo de controle e coerção, pode vir a funcionar como processo de apropriação do próprio trabalho que realizam o professor e o aluno” (SANTA CATARINA, 1998, p. 75).

Considerações Finais

Ao principiar o presente artigo, objetivou-se analisar a prática dos docentes da Rede Pública Estadual do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede pública Estadual do município de Orleans (SC), quanto à utilização dos fundamentos teóricos metodológicos da PCSC (1998), para a elaboração dos instrumentos de avaliação visando à construção de conhecimentos por parte dos alunos, de forma significativa.

Inicialmente, buscou-se por meio da pesquisa bibliográfica destacar a importância da avaliação centrada nos objetivos para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se de instrumentos diversificados. Sendo a avaliação elemento constitutiva do processo didático de ensino-aprendizagem, a mesma não pode ser tratada como um elemento isolado do planejamento.

Buscou-se também saber a concepção dos professores sobre avaliação. Percebeu-se que estes têm uma concepção de avaliação voltada para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno sendo, portanto, contínua e realizada por meio de instrumentos diversificados, destacando-se a observação, registro, participação do aluno em sala de aula e a prova.

Quando questionados sobre a utilização dos fundamentos teóricos metodológicos da PCSC (1998), para a elaboração dos instrumentos de avaliação, percebe-se contradições em suas falas, demonstrando pouco conhecimento das orientações da Proposta frente aos instrumentos avaliativos.

É importante destacar que os sujeitos pesquisados quando questionados sobre ações, que desenvolvem quando constatarem que um ou mais de seus alunos não

alcançaram os objetivos de aprendizagem propostos, as respostas foram divergentes, destacando-se a retomada dos conteúdos em sala de aula, de forma individualizada, sem, no entanto, propor ações diferenciadas para que os conteúdos sejam recuperados. Por outro lado, há professores que afirmaram que dão continuidade aos conteúdos, utilizando metodologias diferenciadas, sem retomar os conceitos não apreendidos.

Pode-se perceber, também, que apesar de todos os sujeitos pesquisados terem mais de 20 (vinte) anos de atuação no magistério, demonstraram insegurança no momento de responder o questionário proposto. Em algumas questões faltou coesão nas respostas, além disso, em outras pareciam estar seguros do que estavam respondendo, e em outros momentos, pareciam totalmente perdidos sobre o assunto.

Durante a aplicação da pesquisa pudemos perceber também pouca vontade dos professores em responder o questionário em questão, pois alguns alegavam não ter tempo e outros queriam reter o questionário por alguns dias para conseguir dar as respostas. Pareciam inseguros sobre seus trabalhos, demonstrando um pouco de nervosismo em saberem que seriam avaliados por outras pessoas. Somente um dos pesquisados concordou prontamente em responder ao questionário.

Para mudar essa realidade é imprescindível que haja boa relação entre professor e aluno. Ambos concentrados em fazer da avaliação um momento integrador do processo de ensino-aprendizagem, um dos componentes indispensáveis de todo o processo educativo. E, investir na formação continuada dos professores, por meio de grupos de estudos, pois se percebe que, apesar de querer modificar suas concepções acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula. Acredita-se que a partir deste trabalho professores poderão utilizar-se dos resultados obtidos por meio da pesquisa para analisar e rever sua prática quanto a elaboração de instrumentos avaliativos mais condizentes com a realidade educacional.

Referências

ALVARENGA, G. M. A avaliação formativa e os conteúdos conceituais: a busca da compreensão. In: ALVARENGA, G. M. (Org.). **Avaliação: o saber na transformação do fazer**. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional. Londrina – Paraná: Editora da UEL, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando. Introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 2008.

BLOON S. Benjamin. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Legislação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96) Brasília, MEC, 1996.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Patrícia C. Ramos (Trad.) Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988/2000.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio Revista Pedagógica**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 6-11, 2000.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação. **Revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 5-12, 1994.

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

SANTA CATARINA, Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEM, 1998.

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais.** Florianópolis: COGEM, 1998.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força da educação: uma crítica aos sistemas de avaliação crivada de humor e propostas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 36

COMPETIÇÃO DE PONTES DE ESPAGUETE: EXPERIÊNCIA DIDÁTICA NO CURSO SUPERIOR DE ENGENHARIA CIVIL DO UNIBAVE

Claudio da Silva
Marcia Raquel Ronconi de Souza
Gabriel Siqueira Sombrio
Antonio Adilio da Silveira
Odir Coan
Camila Lopes Eckert
João Paulo Mendes
Anderson Volpato Alves
Ana Sônia Mattos

Introdução

O curso de Engenharia Civil envolve diversas disciplinas que estimulam a criatividade e interesse dos alunos, porém é nas aulas práticas que a repercussão é ainda mais positiva no aprendizado dos alunos.

A estratégia pedagógica das competições de projeto entre alunos dos cursos de graduação em engenharia vem sendo utilizada com êxito pelos educadores, como uma alternativa para fomentar a criatividade e estimular o desenvolvimento de atitudes fundamentais em relação à arte e à tecnologia de projeto (GIORGETTI et al., 2005).

O curso de Engenharia Civil do Unibave organizou em novembro de 2015 a sua primeira competição de ponte de espaguete, essa competição teve como objetivo principal a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas da área de estruturas aos alunos. Para tanto este trabalho tem como objetivo estimular a aplicação dos conhecimentos teóricos aplicados aos alunos em uma competição prática na confecção de uma ponte de espaguete além de apresentar os resultados desta competição.

A Competição exigiu dos alunos projeto e construção de uma ponte a ser confeccionada a partir de espaguete e cola. O regulamento foi elaborado pelos professores idealizadores a partir de competições já realizadas por outras instituições de ensino, sendo que a ponte vencedora deveria suportar o maior peso possível aplicado ao centro do vão.

Através desta atividade foi possível aos alunos de diversas fases do curso de Engenharia Civil estabelecer uma relação dos assuntos teóricos estudados na disciplina Resistência dos Materiais e disciplinas afins, com a prática projetual.

Desenvolvimento de Projetos Integradores

A experimentação possibilita ao estudante pensar sobre o mundo de forma científica, ampliando seu aprendizado sobre a natureza e estimulando habilidades, como a observação, a obtenção e a organização de dados, bem como a reflexão e a discussão. Assim é possível produzir conhecimento a partir de ações e não apenas através de aulas expositivas, tornando o aluno o sujeito da aprendizagem (VIVIANI; COSTA, 2010, p. 50-51).

Para Ronqui (2009) as aulas práticas têm seu valor reconhecido. Elas estimulam a curiosidade e o interesse de alunos, permitindo que se envolvam em investigações científicas, ampliem a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades. Além disso, quando os alunos se deparam com resultados não previstos, desafia sua imaginação e seu raciocínio. As atividades experimentais, quando bem planejadas, são recursos importantíssimos no ensino.

Nessas perspectivas, as atividades experimentais constituem uma relevante ferramenta que permite ao professor constatar e problematizar o conhecimento prévio dos seus alunos, estimular a pesquisa, a investigação e a busca da solução de problemas. A postura experimental permite à exploração do novo e à incerteza de se alcançar os resultados esperados da pesquisa, além da ideia de tornar o aluno o sujeito da ação (FRACALANZA et al., 1986 *apud* RONQUI, 2009).

As aulas experimentais podem, assim, funcionar com o um contraponto das aulas teóricas, como um excelente catalisador no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de uma certa experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado, descartando-se a ideia de que as atividades experimentais devem servir somente para a ilustração da teoria (CAPELETTO et al., 1992 *apud* RONQUI, 2009).

Este artigo tem o intuito de apresentar uma competição, onde os alunos participarão através de experimento com base em disciplinas ministradas em sala de aula.

A Competição de Pontes de Espaguete é uma atividade acadêmica realizada em várias instituições de ensino no Brasil e no exterior. Relatos indicam que a primeira instituição de ensino que realizou esta competição foi a Okanag an College, na Colúmbia Britânica, em 1983. No Brasil, a competição iniciou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2004, sendo, posteriormente, seguida por mais de 20 instituições brasileiras (LAGEMANN et al., 2013).

Procedimentos Metodológicos

O estudo deste trabalho foi desenvolvido no campus do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), que pertence à Fundação Educacional Barriga Verde (FEBAVE). O campus em questão está situado na cidade de Orleans, estado de Santa Catarina. Referente à dados do IBGE (2010), o município de Orleans possui população residente de 21.39 pessoas e Produto Interno Bruto (PIB) a preços correntes de 524.174 mil reais.

O campus possui uma área total de 92.867,28 m² e 13.960,70 m² de área construída. Nessa área além dos cursos de graduação e pós-graduação, também é o local onde funciona a Escola Barriga Verde (ensino infantil, fundamental e médio) - EBV. A FEBAVE também mantém outras organizações como o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel e o Centro de Qualificação Profissional. O total de alunos de cursos de graduação é de 2236, de pós-graduação 66 e, por parte da EBV têm-se 329 alunos. A instituição (Figura 1) localiza-se nas coordenadas 28°21'34.5"S 49°16'35.2"W.

Figura 1 – Localização da área de estudo



Fonte: Google (2016).

A primeira edição da Competição de Pontes de Espaguete para os alunos do Curso de Engenharia Civil do Unibave, Orleans, Santa Catarina foi realizada no dia 10 de novembro de 2015.

A Competição foi destinada aos alunos do curso de eng. Civil das disciplinas de concreto armado I, II e III, pois, neste estágio, já teriam o embasamento teórico necessário para o cálculo da estrutura simplificada das pontes.

Os alunos deveriam construir pontes feitas unicamente de espaguete e cola, pesando no máximo 800 gramas e com medidas pré-determinadas, tendo que resistir a maior carga possível aplicada no centro do vão de 0,5 metros.

Foram realizadas reuniões com a coordenação pedagógica e do curso e também com alunos participantes a fim de orientar os trabalhos a serem desenvolvidos, bem como o regulamento geral contendo todas as informações e regras necessárias para o desenvolvimento e confecção das pontes.

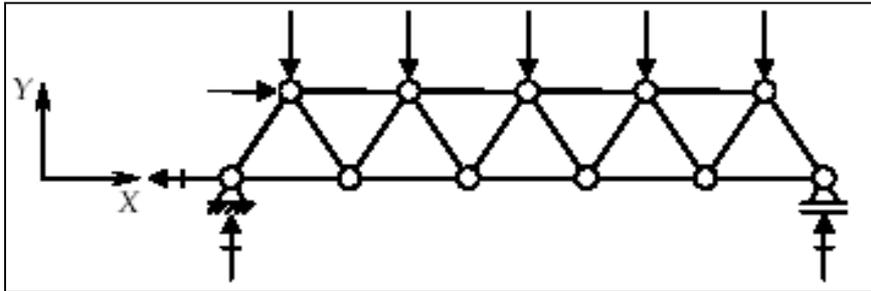
Posteriormente foram realizadas atividades, aulas, palestras apresentações motivacionais para alunos interessados em participar do projeto e também para esclarecer possíveis dúvidas e curiosidades dos alunos.

Como as estruturas das pontes geralmente constituem um modelo conhecido como treliça espacial, é necessário observar que treliças são estruturas formadas por barras retas, sempre formando triângulos, onde as barras, também chamadas de elementos, se interligam apenas nas suas extremidades.

Uma maneira de compreender melhor o comportamento de sistemas estruturais pode ser por meio da observação de modelos reduzidos de estruturas, como exemplo pode-se citar sistemas estruturais confeccionados com materiais flexíveis como o silicone, a borracha e o elástico. Aqui utilizaremos macarrão.

Um sistema estrutural bastante utilizado na engenharia são as chamadas treliças. Uma treliça é uma estrutura reticulada que tem todas as ligações entre barras articuladas. Na análise de uma treliça as cargas atuantes são transferidas para os seus nós. A consequência disso em conjunto com a hipótese de ligações articuladas, é que uma treliça apresenta apenas esforços axiais (esforços normais de tração e compressão). A figura 2 mostra uma treliça plana com suas cargas e reações.

Figura 2 -Treliça plana



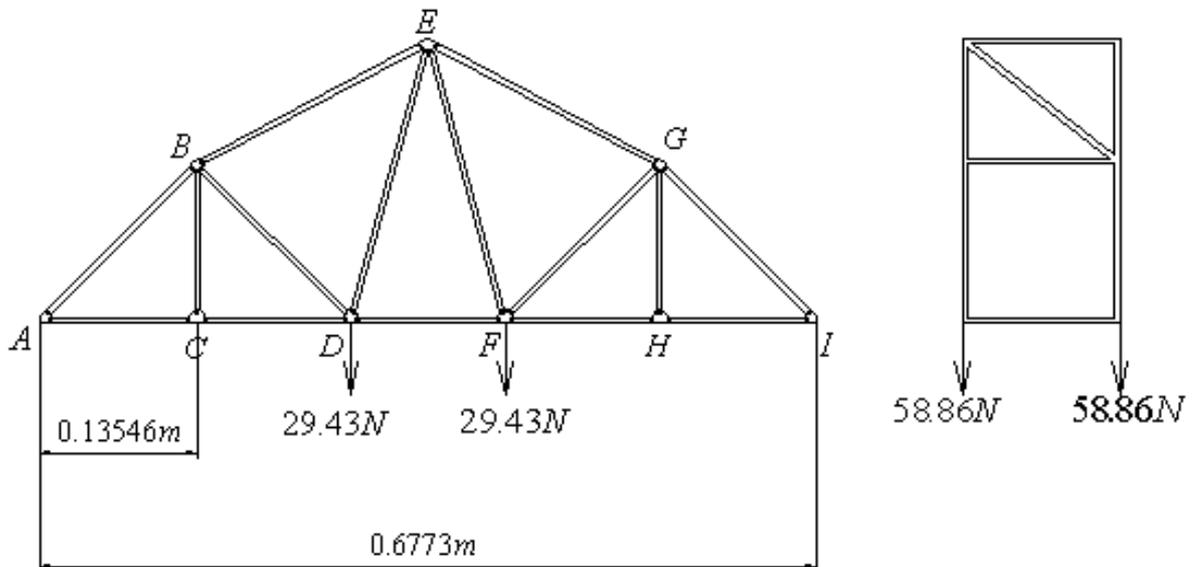
Fonte: Autores (2016).

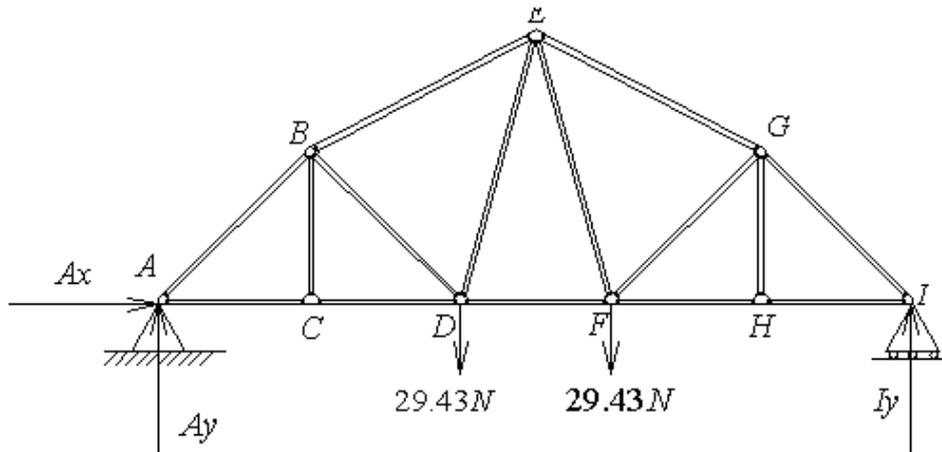
O cálculo da treliça pode ser feito utilizando dois métodos:

- Método das seções
- Método dos nós

Para o dimensionamento das pontes desta competição o cálculo desenvolvido para a confecção das treliças foi das seções demonstrado a seguir:

Consideramos um peso de 12kg aplicado no meio da estrutura, como 12kg equivale a 117.72N então subdividindo os pesos temos a seguinte configuração:





$$\sum F_x = 0$$

$$Ax = 0$$

$$\sum F_y = 0$$

$$Ay + Iy = 58.8$$

$$\sum M_A = 0$$

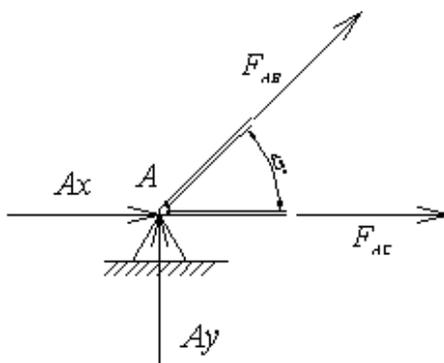
$$Iy(0.6773) - (0.27092)29.43 - (0.40638)29.43 = 0$$

$$Iy = \frac{19.932}{0.6773} = 29.43N$$

$$Ay = 29.43N$$

Método das seções:

É feito um corte na treliça e são analisadas as forças que agem internamente:



$$\sum F_y = 0$$

$$Ay + F_{AB} \text{sen}(45) = 0$$

$$F_{AB} = -\frac{29.43}{\text{sen}(45)}$$

$$F_{AB} = -41.62N \Rightarrow 41.62N(C)$$

$$\sum F_x = 0$$

$$F_{AB} \cos(45) + F_{AC} = 0$$

$$-41.62(0.707) + F_{AC} = 0$$

$$F_{AC} = 29.43N(T)$$

Este método pode ser utilizado em determinadas seções para se definir todas as forças que agem internamente em cada barra. Também se utiliza o método dos nós

A partir do conhecimento das propriedades do macarrão é possível definir equações que serão as ferramentas para a construção da ponte.

Como dito anteriormente as barras de uma treliça podem estar submetidas a apenas dois tipos de esforços:

- Tração
- Compressão

Quando se faz os cálculos as respostas obtidas já nos dizem se é tração ou compressão dependendo do sentido que adotamos.

Tração:

Para barras submetidas à tração utilizamos a seguinte equação:

$$\text{Numero de fios} = \frac{CARGA(N)}{42.67(N)}$$

Assim definimos quantos fios de macarrão deve conter na barra. Então como visto no exemplo a barra AC sofre uma carga de 29,43 N (tração):

$$\text{Numero de fios} = \frac{29.43}{42.67} = 0,7$$

É claro que é inviável utilizar 0,7 de um fio de macarrão, então para isso utiliza-se um número mínimo de macarrão para manter a estabilidade da ponte, este número mínimo fica a critério de cada grupo.

Compressão:

Para barras submetidas à compressão utilizaremos a seguinte equação:

$$\text{Numero de fios} = \sqrt{\frac{CARGA(N)l^2(mm)}{27906r^4(mm)}}$$

Onde:

l = Comprimento da barra

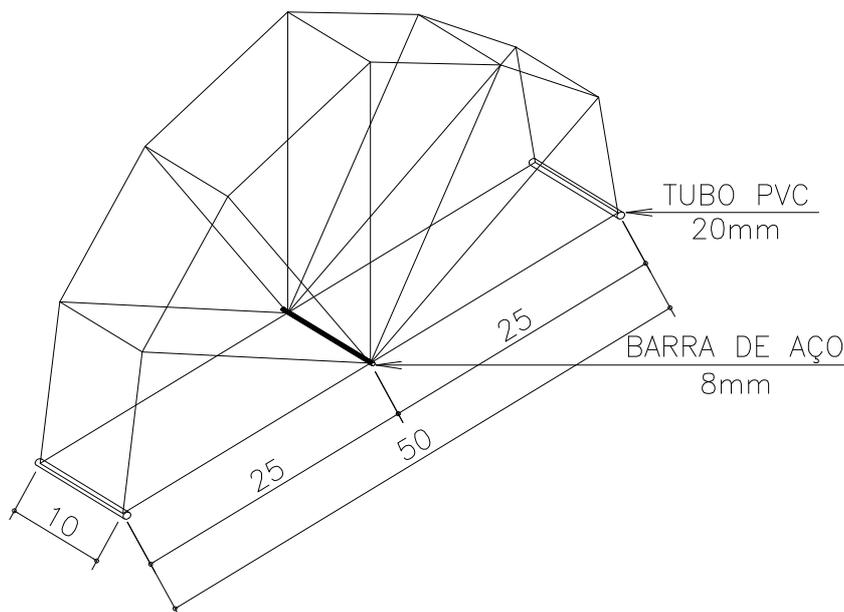
r = Raio do macarrão (0.9mm)

No exemplo temos a barra AB suporta uma carga de 41,62N(compressão) e seu comprimento é de 193,07mm, logo:

$$\text{Numero de fios} = \sqrt{\frac{(41,62)(193,07)^2}{27906(0,9)^4}} \approx 10 \text{ fios}$$

Uma vez calculada a estrutura, conforme figura 3, procede-se a montagem da mesma, segundo os critérios definidos pela comissão organizadora. Além do peso máximo de 800 gramas, sendo aceitos unicamente massa do tipo espaguete e cola quente, foram definidos os limites dimensionais sendo comprimento de 50cm e largura de 10cm. A ponte será apoiada nas duas extremidades por meio de tubos de PVC para água fria de 1/2" de diâmetro, sendo que uma barra de aço de construção de 8 mm deve ser fixada no centro do vão da ponte, para posterior aplicação das cargas

Figura 3 - Dimensões da ponte



Fonte: Autores (2016).

Resultados e Discussão

Participaram da competição seis equipes do curso de Engenharia Civil formadas por 10 alunos de diferentes fases que fizeram os testes de resistência. As equipes foram identificadas pelos seguintes nomes, equipe 1 – Ponte “Massa”, equipe

2 – Ponte “Ovelha Negra”, equipe 3 – Ponte “Maximum”, equipe 4 – Ponte “Espaguete Armado”, equipe 5 – Ponte “Se quebrar vira sopa” e equipe 6 – Ponte “Vaikiguenta”. A figura 4 ilustra as pontes que participaram da competição.

Os testes foram iniciados com a ponte “Massa”, equipe 1, e assim sucessivamente até a ponte da equipe 6. O ensaio das pontes consistiu na aplicação de um suporte no centro da estrutura, ao qual dois membros de cada equipe adicionavam pesos (anilhas) de no mínimo cinco quilos, até o colapso da ponte.

Para ser validada a carga aplicada, a ponte deveria suportar a carga no mínimo por 10 segundos, cronometrados pelo professor responsável. Na figura 5 é apresentado o ensaio destrutivo de uma das pontes participantes que suportou uma carga de 190Kg.

Figura 4 – Pontes expostas antes da prova de carga



Fonte: Unibave (2015).

Figura 5 – Ensaio destrutivo da ponte de uma das equipes participantes da primeira edição da Competição de Pontes de Espaguete do Curso de Engenharia Civil da Unibave.



Fonte: Unibave (2015).

A ponte que suportou a maior carga foi a ponte “Maximum”, pertencente a equipe 3, a carga suportada foi de 250Kg, obtendo desta forma o título de ponte vencedora, com o 1º lugar em Resistência. A figura 6, mostra o ensaio destrutivo da ponte “Maximum” e a figura 7 a equipe vencedora.

Figura 6 – Equipe 3, ponte “Maximum”, vencedora da competição



Fonte: Unibave (2015).

Figura 7 – Equipe 3, ponte “Maximum”, recebendo a premiação de campeão



Fonte: Unibave (2015).

Considerações Finais

Participaram da competição 6 equipes com 10 alunos de diferentes fases do curso de Engenharia Civil da Unibave.

Todas as pontes construídas seguiram os mesmos critérios construtivos e a ponte vencedora denominada “Maximum”, suportou uma carga de 250Kg.

O intuito do projeto teve como principal meta relacionar os conhecimentos das disciplinas de concreto armado com as teorias básicas que envolvem o projeto de uma estrutura estável, permitindo aos professores o desenvolvimento de uma atividade prática, a qual pôde despertar um maior interesse dos alunos pelas disciplinas e ajudar na fixação dos conteúdos.

Foi possível constatar que os professores envolvidos realmente acreditam que o desenvolvimento deste trabalho oportunizando aos seus alunos um conhecimento muito mais rico em significados, possibilitando relacionar a teoria e a prática, através de uma atividade interessante e lúdica.

Os alunos se mostraram muito motivados e dedicados com tal atividade prática e devido a este fato decidiu-se colocar esta atividade no calendário anual do Departamento, sendo a próxima edição no mês de setembro de 2016.

Referências

GIORGETTI, M. F. et al. **Design Contest, an Educational Alternative**. Indianapolis: Proceedings: University of Pittsburgh, 2005.

LAGEMANN, C. H. **Projeto Desafio de Inovação Tecnológica: ponte de espaguete**. 2013. Disponível em:
https://www.univates.br/media/extensao/dit/desafio_de_inovacao-ponte_de_espaguete.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.

NASH, Wiliam A. **Resistência dos Materiais**. Recife: Mcgraw-Hill do Brasil 1977.

RONQUI, L.; SOUZA, M. R. ; FREITAS, F. J. C. A importância das atividades práticas na área de biologia. **Revista científica da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED**. 2009. Disponível em:
<http://www.facimed.edu.br/site/revista/pdfs/8ffe7dd07b3dd05b4628519d0e554f12.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016..

VIVIANI, D.; COSTA, A. **Práticas de Ensino de Ciências Biológicas**. Indaial: UNIASSELVI, 2010.

CAPÍTULO 37

CONHECIMENTO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATUAÇÃO DAS ESCOLAS SOBRE A MORTE SÚBITA EM ESCOLARES

Marcos Mattei Coan
Renata Righetto Jung
Ana Isabel Pereira Cardoso
Diego Cifuentes

Introdução

A escola deve ser entendida como um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde (BRASIL, 2009).

A prática de exercícios físicos pode ser extremamente benéfica para a melhora do condicionamento físico e rendimento do aluno, sendo assim, ajuda na perda de sobrepeso e na redução da frequência cardíaca e da pressão arterial de repouso (CRUZ, 2003). Dessa forma, a prática regular de exercícios produz alterações cardiovasculares que contribuem para a minimização dos riscos de morte súbita (ACHILLI, 2004; BRONZATTO; SILVA; STEIN, 2001; OLIVEIRA; LEITÃO, 2005).

Apesar de ser baixo o risco de morte súbita durante a prática de exercícios físicos em ambientes escolares, esse risco pode tornar-se ainda menor quando esta prática for orientada corretamente por um profissional de Educação Física (LIMA; MINOZZI; MARSON, 2010).

Um importante passo para prevenir a morte súbita relacionada à prática de atividades físicas começa com uma boa avaliação pré-participação, sendo ela recomendada para todos os indivíduos que praticam exercícios físicos e tem como principal objetivo detectar condições quem possam ter no exercício físico um gatilho para o desencadeamento de eventos graves (MARON, et al 2005).

Recentemente, o termo morte súbita tem sido muito difundido pela mídia, ou seja, isso se deve à morte, repentina e sem causas aparentes de jovens atletas, praticantes de atividades esportivas, com até 35 anos de idade (AMORETTI; BRION, 2001). A morte súbita do atleta jovem é imprevisível e quase sempre contemporânea

ao esforço (AMORETTI; BRION, 2001).

A partir das informações dispostas anteriormente o objetivo da pesquisa foi constatar o conhecimento de professores de Educação Física e a atuação da escola sobre a morte súbita em escolares durante as aulas de educação física.

Morte súbita associada à prática de exercícios físicos

De acordo com Demarzo e Aquilante (2008), a escola cumpre papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas, e desse modo, pode tornar-se importante para ações de promoção da saúde para crianças, adolescentes e jovens adultos.

Segundo CONFEF (2000), a escola e o profissional de Educação Física são responsáveis por prescrever, orientar e acompanhar a todos que praticam atividade física ou desportiva seja ela nas manifestações de competição, obtenção de desempenho ou simplesmente recreação.

A escola, que tem como missão primordial desenvolver processos de ensino – aprendizagem desempenha papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as arenas da vida social, juntamente com outros espaços sociais, ela cumpre papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas, sendo assim, torna-se fundamental para ações de promoção da saúde, para crianças, adolescentes e jovens adultos (DEMARZO; AQUILANTE, 2008).

Segundo Silva (2011), na escola, durante as aulas práticas de educação física os alunos estão sujeitos às alterações fisiológicas promovidas pelo exercício, principalmente aquelas temporárias, que ocorrem no momento do exercício e isso pode desencadear problemas cardíacos, por exemplo, naqueles que já possuem patologias referentes ao sistema cardiovascular e que na maioria das vezes desconhecem.

A parada cardiorrespiratória ou morte súbita é definida como a morte natural devido às doenças cardíacas, levada pela perda abrupta da consciência a partir de uma hora do início dos sintomas, pré-existindo cardiopatias, mas ocorrendo de forma e tempo inesperados (TASK FORCE, 2002).

Bronzatto, Silva e Stein (2001) definem morte súbita em relação ao exercício, como sendo aquela que ocorre na atividade física ou até uma hora após o término da mesma, acrescentando que, a morte deverá ter como fator desencadeante alguma

anormalidade no funcionamento do sistema cardiovascular, para que se possam excluir aqueles casos onde o praticante do esporte ou atividade física pode vir a falecer em função do risco de vida próprio da atividade, como por exemplo, o paraquedismo, alpinismo, automobilismo, entre outros.

A mídia tem se dedicado a apresentar casos de morte súbita relacionada à prática de exercícios físicos no âmbito competitivo e escolar, e não é que, de certa forma o profissional de Educação Física tem presença permanente na maioria dos locais de prática, e de se relevar o conhecimento deste, nos procedimentos básicos relacionados à ressuscitação cardiopulmonar (RCP) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

De acordo com Zanini, Nascimento e Barra (2006), as questões que fundamentam a reanimação cardiopulmonar devem ser conhecidas pelos profissionais e enfermeiros, devendo os mesmos estar aptos para reconhecer quando um paciente está em parada cardiopulmonar ou prestes a desenvolver uma.

Segundo Bertelli, Bueno e Sousa (1999), além de salvar vidas, cabe a equipe possibilitar uma sobrevivência com qualidade após a parada cardiopulmonar.

O diagnóstico rápido (definição do estado de PCR), a pronta instituição das manobras de ressuscitação cardiopulmonar e o restabelecimento da função circulatória espontânea, dentro do menor tempo possível, são fundamentais para uma recuperação global das funções orgânicas do paciente, especialmente a neurológica (ARAÚJO; ARAÚJO, 2001).

Segundo Gomes (2005), a reanimação ou ressuscitação cardiopulmonar é um conjunto de procedimentos de emergência que pode ser executado por profissionais da área de saúde ou por leigos treinados, consistindo no reconhecimento de obstrução das vias aéreas, de parada respiratória e de parada cardíaca e na aplicação da RCP (reanimação cardiopulmonar) através da sequência ABC: abertura de vias aéreas (desobstrução); boca a boca (respiração); circulação artificial (compressão torácica externa).

De acordo com Timerman (2001), essa técnica representa um grande avanço na medicina intensiva, preservando assim muitas vidas e consistindo em realizar compressões torácicas externas.

Pessoas que não são profissionais de saúde podem fornecer os choques de salva-vidas com um Desfibrilador Externo Automático (DEA), sendo eles projetados para uso pelo público em geral e para que a desfibrilação possa ser realizada antes

dos socorristas chegar ao local, assim, o mesmo DEA pode ser encontrado nos locais de trabalho, em locais públicos ou em escolas (SCIENCE NEWS, 2015).

Procedimentos Metodológicos

Esse estudo teve caráter descritivo, isto é, um estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. Tendo uma abordagem quali-quantitativa, pois estimulou os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito que consistiu na obtenção de respostas estruturadas para se chegar aos resultados esperados.

A população foi composta por quatro escolas de ensino fundamental e médio, sendo três públicas e uma privada com seus respectivos professores de Educação Física. Já a amostra obteve oito Professores de Educação Física, sendo que um atuava como secretário de Escola.

Entre as instituições envolvidas todas as escolas assinaram uma Declaração de Ciência e Concordância da Pesquisa e todos os Professores consentiram com a pesquisa por meio de um Termo de Consentimento. Os dados foram levantados através de um questionário semiaberto contendo dez perguntas relacionadas à saúde e morte súbita no ambiente escolar. As entrevistas foram desenvolvidas durante duas semanas por um único pesquisador.

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos permitiram estabelecer as seguintes relações:

Quadro 1 - Dados Pessoais dos entrevistados

Gênero	2 (25% masculino) – 6 (75% feminino)
Idade	42,5 anos (26-52)
Média de atuação	18,2 anos (5-34)

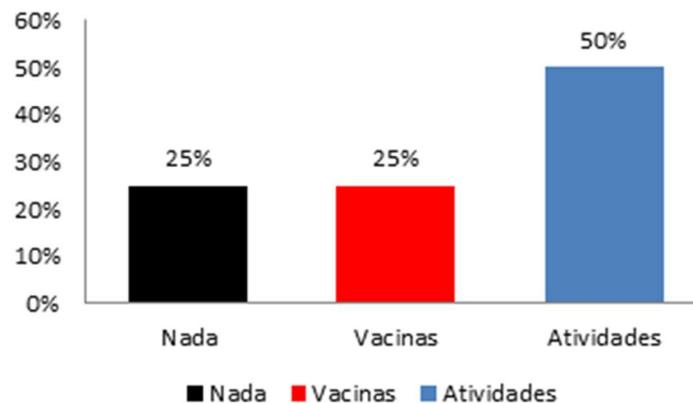
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 1 demonstra as ações de saúde realizadas pelos professores nas escolas, 25% (n=2) responderam que não realizam nenhuma ação de saúde. Apesar de ser uma política pública de saúde, 25% (n=2) aplicam apenas vacinas e 50% (n=4) realizam atividades físicas. O Ministério da Saúde compreende que o período escolar é fundamental para se trabalhar saúde na perspectiva de sua promoção,

desenvolvendo ações para a prevenção de doenças e para o fortalecimento dos fatores de proteção.

A escola é um dos alicerces da educação, da cidadania e da formação de uma nação. É por meio dela que a criança inicia sua educação, sua integração e inclusão social, seus relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida (LIBERAL, 2005).

Gráfico 1 - Ações de saúde realizadas pela escola

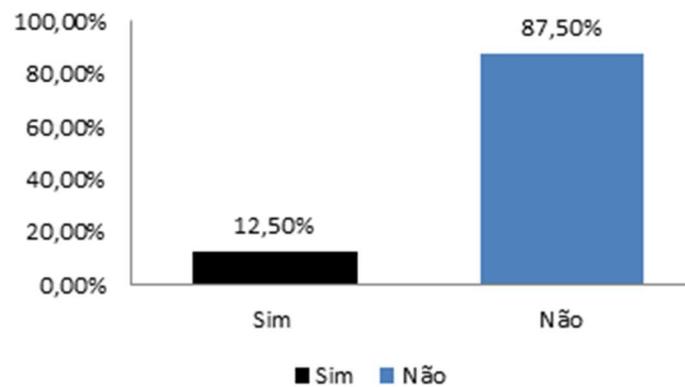


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 2 indica quantos professores realizam avaliações físicas (Peso e altura) em suas aulas. 12,5 % (n=1) responderam que realizam e 87,5% (n=7) não realizam essas avaliações. As pesquisas realizadas na área da Educação Física escolar indicam que, atualmente, a perspectiva tradicional, aquela que prioriza o produto, a quantificação e a avaliação por meio de testes vem sendo substituída por uma visão mais processual, abrangente e qualitativa (DARIDO, 1999). Mas, como afirma Oliveira (1997), “se quisermos que a Educação Física realmente tenha um novo entendimento e aceitação junto a toda comunidade, faz-se imprescindível uma retomada de ações metodológicas e de conteúdos significativos”. Isso tange a todos os aspectos da prática pedagógica, inclusive a avaliação.

A avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias (DARIDO, 1999).

Gráfico 2 - Professores que realizam avaliações físicas

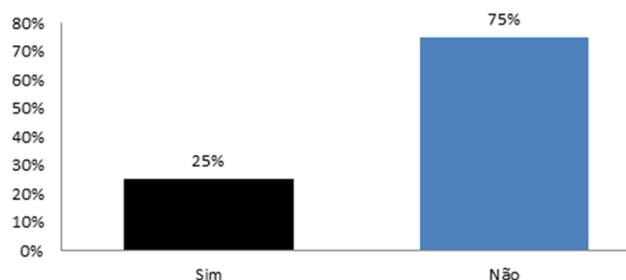


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 3 relata as exigências da escola e do professor, quanto a apresentação de exame médico ou atestado para iniciar as atividades físicas com os alunos. Dentro dessa pesquisa, 75% (n=6) afirmaram que não exigem e 25% (n=2) solicitam somente atestados. Exames mais complexos são onerosos e invasivos e, portanto, não recomendados, uma vez que não se justifica incisões cirúrgicas a fim de diagnosticar apenas suspeitas de problemas no miocárdio, além do que, um eco cardiograma, existe custos desfavoráveis contra uma baixa prevalência da doença que pode gerar os chamados resultados falso positivos, dentro de um processo de triagem, mas concluem que os exames pré-participação, se não eficientes, são ferramentas auxiliares e preventivas, não só para a morte súbita como também para outras patologias (KUGLER, 2002).

Segundo Darido (2003), os alunos são dispensados com a simples apresentação dos atestados médicos ou de trabalho, sem uma triagem mais criteriosa por parte dos professores ou da equipe pedagógica do colégio, que tivesse como objetivo diagnosticar as verdadeiras causas das dispensas e avaliar as possibilidades de integrar estes alunos à disciplina.

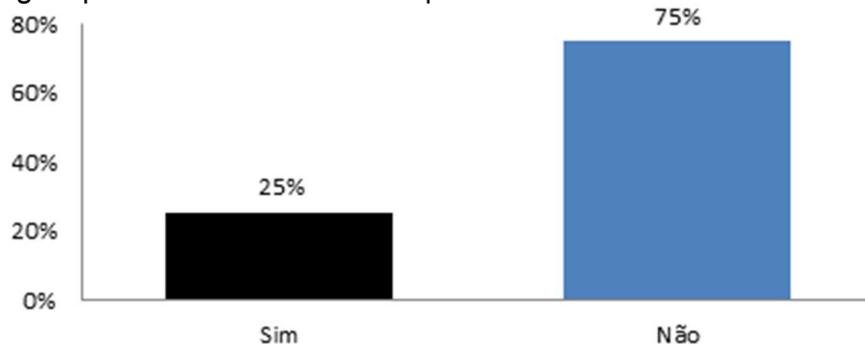
Gráfico 3 - Exigências da escola e do professor, quanto ao exame médico ou atestado



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 4 revela se existe algum profissional médico ou empresa que façam acompanhamento e atendimento aos alunos, 25% (n=2) afirmaram que existem esses atendimentos e 75% (n=6) responderam não haver. No espaço escolar, os acidentes constituem preocupação constante, sendo fundamental que os professores e aqueles que cuidam das crianças saibam como agir frente a esses eventos, como evitá-los e como ministrar os primeiros socorros, procurando, assim, evitar as complicações decorrentes de procedimentos inadequados, o que pode garantir a melhor evolução e prognóstico das lesões (FRANCOSO; MALVESTIO 2007). Acidentes no ambiente escolar são muito frequentes e a curiosidade natural das crianças expõe-nas a situações de risco nem sempre perceptíveis para seus responsáveis (COLLUCI, 2006).

Gráfico 4 - Algum profissional médico ou empresa atuam no atendimento aos alunos



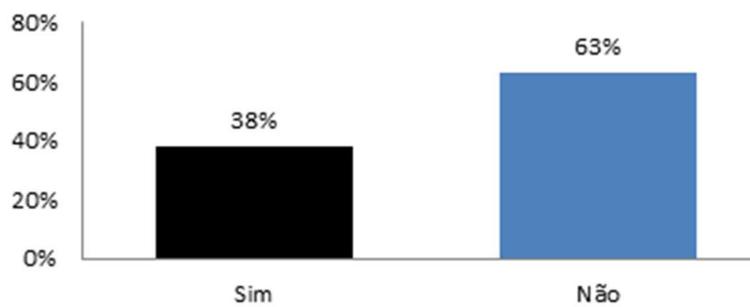
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 5 demonstra se existe algum convênio com serviços médicos de atendimento de emergência e remoção em casos graves. 37,5% (n=3) responderam que existe convênio e já 62,5% (n=5) afirmaram não ter. Os acidentes ocorridos no ambiente escolar são objetos de grande preocupação, pois além de ser uma local em que passam importante parte do seu dia, a criança está sujeita aos acidentes pela motivação em realizar tarefas, muitas vezes além de suas capacidades, com tendência para imitar comportamentos adultos (OLIVEIRA; GIMENIZ-PASCOAL, 2003). Se as noções fundamentais de primeiros socorros fossem mais difundidas entre as pessoas, muitas vidas seriam salvas, pois o conhecimento sobre estas questões é decisivo em casos de emergência (TOMITA, 1999).

O enfermeiro, dentre outros profissionais de saúde, é considerado aquele que mantém maior contato com a população nos diversos níveis de atendimento. Pela sua formação, o enfermeiro possui como característica o educar em saúde, tendo

competência e autonomia plena de ação para sensibilizar o indivíduo, a família e a comunidade (LOPES, 2003). Segundo a Associação Americana de Cardiologia (American Heart Association – AHA), atualmente, muitos médicos, administradores e pesquisadores têm reconhecido a necessidade de aperfeiçoar o sistema de ACE (Atendimento Cardíaco de Emergência), como um todo para otimizar a sobrevivência do paciente. De acordo com CUMMINS (1997), as comunidades devem identificar os pontos fracos no sistema, implementar modificações ou fortalecê-lo e também otimizar o tratamento para estes pacientes graves.

Gráfico 5 - Algum convênio com médicos de atendimentos de emergências e remoção em casos graves

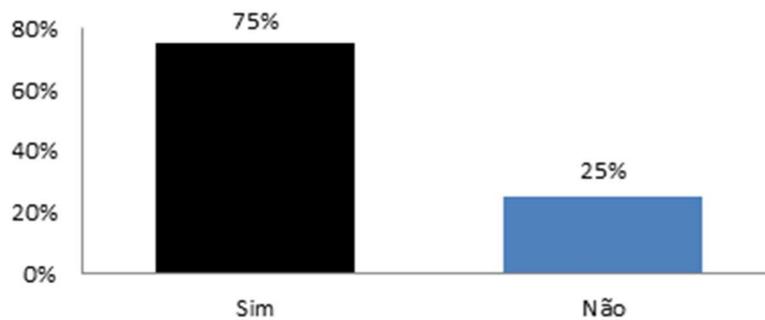


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 6 comprova a existência de materiais de primeiros socorros na escola. 75% (n=6) responderam existir esses materiais, 25% (n=2) declaram não ter. Os primeiros socorros são definidos como um atendimento temporário e imediato de uma pessoa que está ferida ou que adocece repentinamente, bem como, se insere o atendimento no domicílio, nas instituições e nas escolas, quando não se pode ter acesso a uma equipe de resgate ou enquanto os técnicos em emergência médica não chegam ao local (HAFEN, 2002). Sena, Ricas e Viana, (2011) afirmam que o ambiente educacional é um espaço onde se localiza um amplo número de crianças em processo de interação e desenvolvimento, no qual se trabalha diferentes atividades esportivas, por isso, o ambiente se torna favorável a acidentes.

Apesar de ser alto o resultado da pesquisa com 75% das escolas e professores que reconhecem ter os materiais de primeiros socorros, estes mesmos materiais são incompletos e a maioria não sabe utilizar.

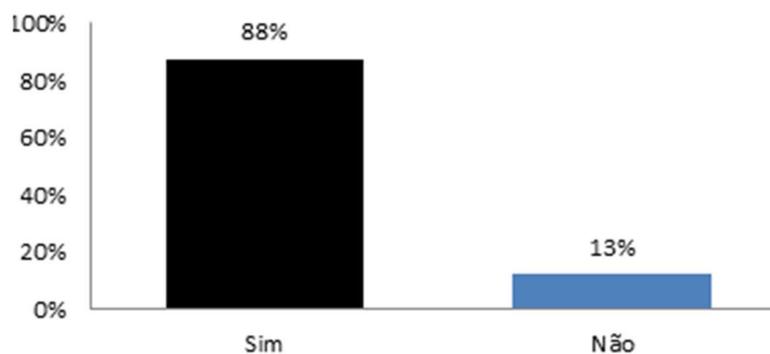
Gráfico 6 - Quanto a existência de material de primeiros socorros em sua escola



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 7 demonstra o conhecimento do professor sobre o significado de morte súbita, 87,5% (n=7) afirmaram saber o significado, 12,5% (n=1) responderam não saber. A Fundação do Coração e a Sociedade Brasileira de Cardiologia (2008), única representante oficial dos cursos de treinamento em emergências cardíacas e ressuscitação da American Heart Association no Brasil, visando implantar projeto de treinamento em RCP na escola, destinado a estudantes e professores, enfatiza estatísticas que revelam a presença de crianças próximas à maioria das ocorrências de emergência cardiorrespiratória. Finalizando, Novaes e Novaes (1994), cita que um dos fatores mais importantes, se não o mais importante, na eficácia do trabalho do professor de Educação Física é saber pôr em prática o seu conhecimento, pois irá auxiliar na segurança de seus alunos e até de si mesmo, sendo assim, o professor também poderá ser um difusor não só das técnicas de primeiros socorros, mas também de como evitar acidentes.

Gráfico 7 - Professores que sabem o significado de morte súbita



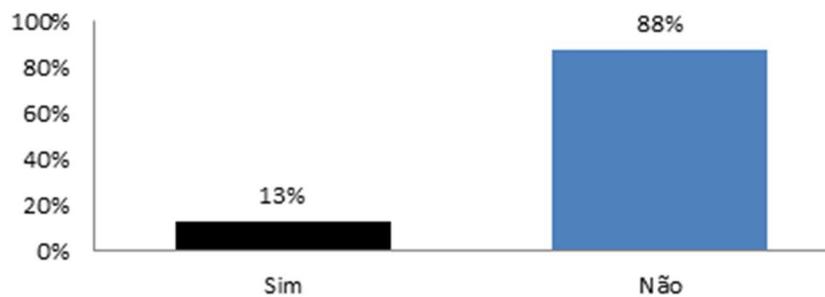
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 8 apresenta se a escola possui algum tipo de orientação ou procedimento no caso de morte súbita, 12,5% (n=1) afirmaram receber algum tipo de

procedimento, 87,5% responderam não receber. Lotfi et al. (2007) fizeram um estudo sobre parada cardíaca nas escolas com o objetivo de melhor compreender a epidemiologia da parada cardíaca em ambiente escolar, com foco sobre o papel da escola na disponibilização de desfibriladores externos automáticos.

A American Heart Association (2003) recomenda que as escolas dos EUA, estabeleçam uma meta para treinar cada professor em CPR e primeiros socorros e treinar todos os alunos em CPR, como parte de sua preparação para uma resposta a emergências médicas em campus.

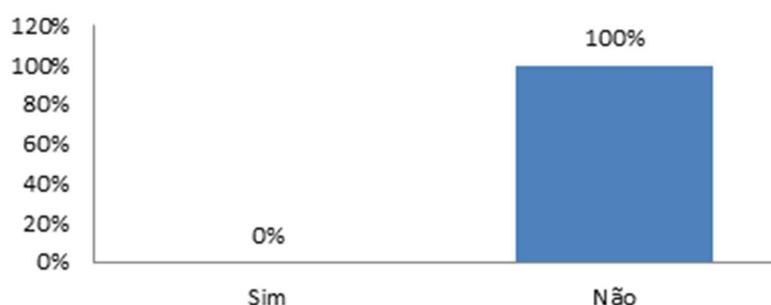
Gráfico 8 - Orientação ou procedimento tomado pela escola em caso de morte súbita



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 9 testemunha a presença do professor em algum caso de morte súbita escolar, 100% (n=8) dos professores responderam, nunca ter presenciado algum caso. Lima, Minozzi e Marson (2010) utilizam o exemplo dado por Ghorayeb e Francisco (2009) sobre dois casos de morte súbita que ocorreram há 25 anos, sendo eles, de um jogador de basquete que teve morte súbita logo após o treino e que segundo os autores “possuía prolapso da válvula mitral, refluxo com arritmias complexas e degeneração mixomatosa e não aceitou a recomendação médica de que deveria se afastar dos esportes, já o segundo caso citado foi de “um jogador de futebol que apesar de apresentar cardiomiopatia hipertrófica assimétrica e eletrocardiograma (ECG) alterado, também recusou as recomendações médicas de afastamento e acabou falecendo durante a atividade esportiva algumas semanas depois.”

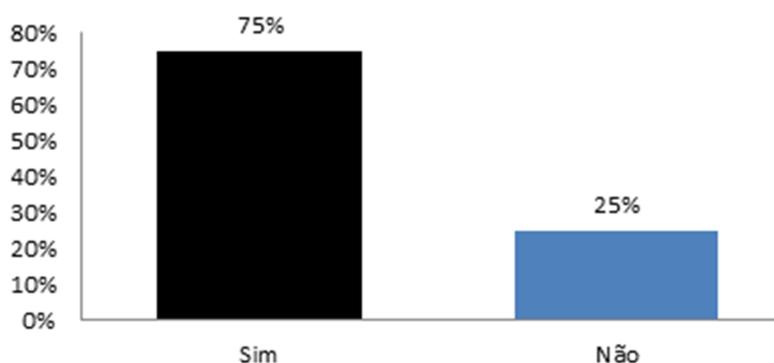
Gráfico 9 - Presença do professor em algum caso de morte súbita escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O gráfico 10 demonstra o conhecimento do professor quanto ao procedimento de reanimação cardiorrespiratória (Massagem Cardíaca), 75% (n=6) afirmaram ter este conhecimento e 25% (n=2) responderam não conhecer. Segundo Miydahira (2001), a aprendizagem necessária no desenvolvimento das técnicas de Reanimação Cardiorrespiratória baseia-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, destacando em seus estudos os processos que servem de base para este aprendizado. De acordo com Bertoglio et al (2008), situações de atendimento a PCR são, muitas vezes, dramáticas, e requerem dos profissionais a mobilização de várias habilidades, o que está diretamente relacionada às chances de sucesso no atendimento.

Gráfico 10 - Conhecimento do professor quanto ao procedimento de reanimação cardiorrespiratória



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Apesar de 75% dos professores responderem que sabiam da técnica de RCP observamos de acordo com as respostas que a técnica não é de conhecimento prático dos mesmos.

A ressuscitação cardiopulmonar (RCP) “consiste em respiração boca-a-boca e massagem cardíaca externa, isoladas ou em conjunto, conforme exija a situação” (HARTLEY, 1978).

Após a constatação da necessidade de RCP, o socorrista precisa promover a abertura das vias aéreas através da inclinação (extensão) da cabeça da vítima. Inexistindo sinal de respiração, procura-se realizar duas ventilações por meio de uma das seguintes técnicas: boca-a-boca; boca-barreira (máscara facial que possibilita maior segurança ao socorrista); ou unidade bolsa-valva-máscara, que é utilizada por resgate profissional. Se, depois de realizar duas ventilações, não houver pulso central em até 10 segundos, é necessário iniciar as compressões torácicas. Estas são executadas na linha intermamilar com as duas mãos no adulto, e com apenas uma mão em criança menor que oito anos. As compressões são feitas na frequência de 100 por minuto, por pelo menos dois minutos ininterruptos (cinco ciclos). O ciclo de massagem cardíaca externa e respiração artificial são realizados na relação 30:2, sincronizadamente (PRADO; RAMOS; VALLE, 2007). Vale lembrar que a saúde do socorrista vem em primeiro lugar, por isso deve-se usar material de segurança (luvas e máscara de respiração artificial).

Com o avanço da medicina, ocorreram algumas mudanças em RCP: a massagem cardíaca externa passou de 60 (HAMMERLY, 1976) para 100 (LANE, 2006) por minuto; as compressões torácicas passaram a receber maior importância em detrimento da respiração artificial, pois se observou maior vantagem em manter a circulação através de massagens cardíacas mais eficientes (FEITOSA FILHO, 2006).

Considerações Finais

Esperamos com essa pesquisa identificar a necessidade de preparar as escolas e seus professores para conhecerem, identificarem e atuarem de maneira correta durante uma situação inusitada de morte súbita num ambiente escolar.

Na escola nenhum caso de morte súbita foi relatado, talvez pela menor sobrecarga que os alunos são submetidos nas aulas de educação física, porém, não está excluído a possibilidade desse mal ocorrer na escola, uma vez que está relacionado com problemas cardíacos que a pessoa já possui e que pode resultar em um ataque de morte súbita em função de um esforço físico ou uma pancada no peito, por exemplo, que pode ocorrer nas aulas de educação física. Faz-se necessário então a prevenção, com solicitação de atestados médicos preferencialmente emitidos por

cardiologistas, além de disponibilização de desfibriladores nas escolas e treinamento dos professores e servidores.

Consideramos que o tema “morte súbita” é desconhecido em vários ambientes sociais, inclusive nas escolas, portanto é um assunto que merece uma atenção maior das escolas, dos professores e da sociedade em geral.

Referências

ACHILLI, F. Muerte súbita en deportistas jóvenes. **Evidencia - Actualización en la Práctica Ambulatoria**. v. 3, n. 7, p. 86-89, 2004.

AMORETTI, R.; BRION, R. **Cardiologia do esporte**. São Paulo: Manole, 2001.

ARAÚJO, Sebastião; ARAÚJO E M Izilda. Ressuscitação cardiorrespiratória. **Medicina**, Ribeirão Preto, v.34, p.36-63, jan./mar. 2001.

BERTOGLIO, V. M. et al. Tempo decorrido do treinamento em parada cardiorrespiratória e o impacto no conhecimento teórico de enfermeiros. **Rev. Gaúcha Enferm.** Porto Alegre (RS), v. 29, n. 3, p. 454-460, set. 2008.

BERTELLI, A.; BUENO, M. R.; SOUSA, R. M. C. de. Estudo preliminar das relações entre duração da parada cardiorrespiratória e suas consequências nas vítimas de trauma. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 33, n. 2, jun. 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de atenção básica: saúde na escola**. Brasília – DF. 2009. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf. Acesso em 20jun. 2015.

BRONZATTO, H. A.; SILVA, R. P. da; STEIN, R. Morte súbita relacionada ao exercício. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, Niterói, v. 7 n. 5, set./out. 2001.

COLLUCCI, C. **Acidente infantil ocorre perto de adulto**. 2006. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u123446.shtml. Acesso em: 03 ago. 2015.

CONFED. **Carta Brasileira de Educação Física**. Rio Janeiro: CONFED, 2000.

CRUZ, F. E. S. Epidemiologia da morte cardíaca súbita. Impacto médico-social do problema. In: Cruz FES, Maia IG, eds. **Morte súbita no novo milênio**, Rio de Janeiro: Revinter, 2003. p. 3-38.

CUMMINS, R.O, et al, Sensitivity, accuracy, and safety of an automatic external defibrillator. **Lancet**. p. 318-320, 1997.

DARIDO, S. C. A avaliação em educação física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: Seminário De Educação Física Escolar, 5, 1999, São Paulo. **Anais**.

São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo. p. 50-66. 1999.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2003.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. Saúde Escolar e Escolas Promotoras de Saúde. In: _____ **Programa de Atualização em Medicina de Família e Comunidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. p. 49-76.

FEITOSA-FILHO, G. S. et al. Atualização em reanimação cardiopulmonar: o que mudou com as novas diretrizes. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 18, n. 2, p. 177-185, abr./jun. 2006.

FRANÇOSO, Lucimar Aparecida; MALVESTIO, Marisa Amaro. **Manual de prevenção de acidentes e primeiros socorros nas escolas/ secretaria da Saúde**. São Paulo: SMS, 2007. 129 p.

GOMES, A. M. de C. G. et al. Fatores prognósticos de sobrevida pós-reanimação cardiorrespiratória cerebral em hospital geral. **Arq. Bras. Cardiol.**, São Paulo, v. 85, n. 4, out. 2005.

HAFEN, B. Q; KEITH, K. J; KATHYN. F. **Primeiros socorros para estudantes**. 7 ed. São Paulo: Manole. 2002.

HAMMERLY, M. A. **Técnica moderna de primeiros socorros**. 17. ed. Santo André, SP: Publicadora Brasileira, 1976.

HARTLEY, J. **Manual de primeiros socorros**. São Paulo: Ibrasa. 1978. 92 p.

KUGLER, J. P.; O'CONNOR, F. G. Problemas cardiovasculares. In: LILLEGARD, WADE A. et al. **Manual de medicina desportiva**. 2 ed. Barueri (SP): Manole, 2002.

LANE, J. C. **Novas diretrizes de reanimação cardiorrespiratória cerebral da Sociedade Americana de Cardiologia** Campinas: Unicamp - Fundação Centro Médico de. Campinas, 2006.

LIBERAL, E.F. et al. Acidentes e danos com escolares: incidência, causas e consequências **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 155 – 163, 2005.

LIMA, C. S. de; MINOZZI, M. A.; MARSON, R. A. A morte súbita no esporte. **Revista Digital Buenos Aires**, n.148, 2010.

LOPES. Alice Casimiro. **Hibridismo de discursos curriculares na disciplina escolar química**. Disponível em: www.sbgq.org.br. Acesso em: 12 dez. 2003.

MARON, B. J. et al. Bethesda Conference: Eligibility **Recommendations for competitive athletes with cardiovascular abnormalities**. **J. Am Coll Cardiol**, v. 45, p. 1313-1375, 2005.

MINOZZI, M. A.; MARSON, R. A. Reanimação cardiopulmonar: a importância da técnica para o profissional de Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 14, n. 142, 2009.

MIYDAHARA, A. M. K. Capacidades motoras envolvidas na habilidade psicomotora da técnica de ressuscitação cardiopulmonar: subsídios para o processo ensino-aprendizagem. **Rev. Esc. Enferm, USP**, v. 35, n. 4, p. 366-373, 2001.

NOVAES, H. M. D; NOVAES, R. L. Saúde, doença e inovação tecnológica. **Saúde e Sociedade**, v. 3, p.61-78, 1994.

OLIVEIRA, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R. Acidentes em escolares e pré-escolares: subsídios para ações educativas do fonoaudiólogo com professores da educação infantil. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2., 2003, Marília. **Resumos...** Marília: Universidade Estadual Paulista, 2003. p. 29-30.

_____, M.A.F.C.; BUENO, S.M.V. Comunicação educativa do enfermeiro na promoção da saúde sexual escolar. **Rev.latino-Am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 71-81, 1997.

_____, M. A. B.; LEITÃO, M. B. Morte súbita no exercício e no esporte. **Rev Bras Med Esporte**, v. 11, n. 1, p. S1-S8, 2005.

_____, Amauri A. Bássoli de. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p. 21-27, jan./dez. 1997.

PRADO, F. C.; RAMOS, J. A.; VALLE, J. R. **Atualização terapêutica**. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

PRIMEIROS SOCORROS. **Como montar um estojo de primeiros socorros**. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/cipa/estojo.htm>>. Acesso em 15 ago. 2015.

SCIENCE NEWS. **New cardiac arrest recommendations: Increased CPR/AED training will improve survival rates**. 2015. Disponível em:<<http://www.sciencedaily.com/releases/2015/06/150630121400.htm>>. Acesso em 15 ago. 2015.

SENA, S. P.; RICAS, J.; VIANA, M. R. de A. A percepção dos acidentes escolares Por educadores do ensino fundamental, Belo Horizonte. **Revista Med**. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, S C; PADILHA, K G. Parada cardiorrespiratória na unidade de terapia intensiva: análise de ocorrências iatrogênicas durante o atendimento. **Revista da escola de Enfermagem USP**. São Paulo. v. 34, n 4. p. 413-420. 2011.

TASK FORCE. On sudden cardiac death. **European Society of Cardiology: Europace**. v. 4, n. 1, p. 3–18, 2002.

TIMERMAN, A. et al. Fatores prognósticos dos resultados de ressuscitação cardiopulmonar em um hospital de cardiologia. **Arq. Bras. Cardiol**, São Paulo, v. 77,

n. 2, ago. 2001.

TOMITA, R.Y. **Atlas compacto do corpo humano**. São Paulo: Rideel, 1999.

ZANINI, J; NASCIMENTO, E. R. P.; BARRA, D. C. C. Parada e reanimação cardiorrespiratória: Conhecimentos da equipe de enfermagem em unidade de terapia Intensiva. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 18, n. 2, p. 143-147, 2006.

CAPÍTULO 38

HELPKIDS: APLICATIVO PARA AUXILIAR CRIANÇAS NO APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA

Katiély Rohden da Silva
Alessandro Zanini
Marcelo de Moraes Schambeck
Miriam Aparecida Silveira Mazzuco
Ismael Mazzuco
Elvis Bloemer Meurer
Silvana Citadin Madeira
Max Roberto Pereira
Rudiney Marcos Herdt
Nacim Miguel Francisco Junior

Introdução

O comportamento do ser humano o direciona para o constante aprendizado e compreensão dos fenômenos do mundo que o cerca. As relações sociais compõem um exemplo de que auxilia neste processo de evolução e conhecimento. Colaborando com esta afirmativa, pode-se citar o psicólogo bielorusso Lev Vygotsky, que afirmava não existir conhecimento que não fosse compartilhado entre pessoas e com a observância dos fenômenos do mundo. Este sociointeracionismo, proposto por Vygotsky, é percebido no aprendizado das línguas estrangeiras. Ao se aprender um segundo idioma, toma-se conhecimento dos hábitos e crenças de outra nação, processo que exige tempo e dedicação. Ao se falar em aprendizado, percebe-se que, de modo geral, crianças e jovens tem facilidade em absorver informações com maior rapidez, estendendo esta facilidade ao aprendizado de uma nova língua, além da nativa. Nos primeiros anos de vida a área de cérebro responsável pela linguagem está mais ativa. E a partir do momento em que a criança está aprendendo a falar, começa também a compreender o mundo. Quando um adulto aprende uma nova língua, já possui estrutura neurais fixas associadas às formas da língua materna. É por isso que os adultos possuem maiores dificuldades no aprendizado da língua estrangeira, devido à interferência da língua materna já estabelecida.

A respeito do aprendizado de línguas na infância e da interferência da língua materna, Harpaz (2014) cita que na hora de aprender a falar, a criança aprende a

compreender o mundo, e a interação linguística constitui maior parte dos dados neste aprendizado. Como resultado, as estruturas neurais aprenderam que correspondem a concepções e tendem a ser associados com as estruturas neurais que correspondem às palavras.

Em tempos de grande competitividade e constante aprendizado, um dos assuntos mais preocupantes por parte dos pais e educadores é que suas crianças estejam preparadas para o futuro. Um futuro globalizado, no qual se torna quase que obrigatório o domínio de pelo menos duas línguas. Os pais, cada vez mais cedo, procuram meios de incluir seus filhos em escolas e cursos que possam oferecer tal aprendizado. Para auxiliar nesta tarefa, surgiu a ideia de desenvolver um aplicativo que torna possível o aprendizado de forma lúdica, em que a criança aprenda brincando e sem sair de casa.

De acordo com uma pesquisa da *University College*, de Londres, pessoas que cursaram inglês com idade entre 5 e 10 anos registraram aumento da massa encefálica, graças ao maior número de conexões cerebrais, tendo mais chances de serem fluentes na língua. Além disso, quando uma criança estuda inglês, ela estimula as suas funções cognitivas, o que, conseqüentemente, facilita o aprendizado de outras disciplinas. O aprendizado da língua inglesa pode trazer inúmeros benefícios para todas as faixas etárias, mas é necessário ficar atento para que o ocorra de maneira natural e que se desperte o desejo de aprender sem cobranças.

Atualmente existem alguns sites e sistemas disponíveis para comercialização que realizam o papel de ensinar a língua inglesa para crianças e adultos. Contudo, o aplicativo desenvolvido neste projeto, tem como objetivo geral auxiliar as crianças com idades entre 4 e 6 anos, já que, nesta faixa etária elas possuem uma aptidão maior em absorver o que lhes é ensinado. Mesmo crianças ainda não alfabetizadas podem e devem ter contato com a língua inglesa, explica Sandra Kaneko, professora do Departamento de Língua Inglesa/Letras Modernas da Unesp, contudo é importante que este ensino seja dinâmico e lúdico, pois os alunos dessa idade têm curto período de concentração.

Esta pesquisa está subdividida em três objetivos específicos, pois um complementa o outro, e devem ser seguidos em ordem para que se possa atingir o objetivo geral. O primeiro objetivo contempla pesquisar quais as metodologias necessárias para construção do *software* educacional para língua inglesa. Já no segundo objetivo pertence à elaboração de *software* em si. E, por fim, no terceiro

objetivo específico, aplicar o *software* em sala de aula, inserindo os recursos dos dispositivos móveis como auxílio na construção do conhecimento.

Levando em consideração que a utilização da tecnologia em sala de aula é uma forma de fazer com que as crianças tenham maior interesse em aprender, a criança sente-se motivada a participar em aula, pois o aprendizado ocorre de forma prazerosa, uma vez que a utilização de aplicativos como jogos educacionais, prendem a atenção otimizando a realização das tarefas.

Dispositivos móveis

O conceito de dispositivos móveis envolve processamento, mobilidade e comunicação sem a utilização de fios. E ainda permite ao usuário acessar serviços e informações a qualquer lugar, e qualquer hora. Para Baltzan e Philips (2012, p.175), [...]” as tecnologias sem fios têm a capacidade de centralizar informações principais e eliminar os processos redundantes. ”

Uma vez que dentre as várias vantagens da mobilidade a de mais destaque é a redução de custos para as empresas, além do ganho de produtividade, com os aplicativos e os softwares para os dispositivos móveis. Outro grande diferencial está na facilidade de uso enquanto com um computador é necessário ir até ele, a mobilidade está junto a maior parte do tempo, sendo no fato de os dispositivos estarem o tempo todo à mão (DARIVA ,2011, p.80).

De acordo com Pitombeira (2006, p.101), a popularização dos dispositivos móveis tem propiciado um crescimento na área da computação móvel motivando a produção de aplicações voltadas para equipamentos portáteis do tipo PDA's (Assistentes digitais pessoais).

O *Android* é uma plataforma para aplicativos móveis, com seu sistema operacional baseado em Linux, e uma interface visual rica. De acordo com Lecheta (2010, p.3) “[...] A licença do Android é gratuita e possui uma vasta flexibilidade permitindo a customização dos produtos pelo fabricante sem a obrigação de compartilhamento do conteúdo customizado. ”

[...] *Android* é uma plataforma para tecnologia móvel completa que envolve diversos pacotes com aplicações para dispositivos móveis, com um sistema operacional incluso, um middleware que realiza a intermediação da comunicação entre diferentes aplicativos e protocolos distintos, além de oferecer a interface do usuário e aplicativos

importantes como máquina virtual, o navegador, a biblioteca 2D e 3D e o banco de dados SQLite (FARIA, 2008, p.55).

Segundo Batista (2012), a plataforma *Android* é composta por um conjunto de ferramentas que atua com em todas as fases do desenvolvimento do projeto, desde a execução até a criação de *softwares* específicos.

Android Studio é o ambiente de desenvolvimento integrado (IDE) oferecido pela Google para desenvolvedores que desejam criar aplicações para o Android. O programa tem como base o IntelliJ IDEA e ele oferece uma ferramenta completa para lidar com as mais variadas aplicações criadas para o sistema operacional citado (ANDROID STUDIO, 2015).

Ao trabalhar com um volume menor de dados, é possível gerenciar toda a aplicação desenvolvida sem requerer a integração com banco de dados. Pois esta IDE permite efetuar o armazenamento de sons e imagens de modo que possam ser utilizadas para construção de uma nova aplicação.

Educação Infantil

A educação Infantil surgiu no Brasil e no mundo, após a revolução industrial, com a saída das famílias das áreas rurais para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Com a necessidade de mão-de-obra, abrem-se espaço para que a mulher pudesse também conquistar o seu lugar podendo trabalhar nas grandes empresas, ajudando assim na renda familiar.

Daí surgiu à necessidade da criação de creches e escolas de Educação Infantil, para atender os filhos dos operários das fábricas, enquanto os mesmos trabalhavam. Essas escolas funcionavam como instituições assistencialistas e guardiãs das crianças.

Ao passar dos tempos, a educação está buscando novos caminhos e o lúdico é uma abordagem cada vez mais presente nas escolas. O papel de brincar na educação infantil tem sido cada vez mais evidenciado como uma grande ferramenta de apoio ao professor na construção do conhecimento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9393/96, art.29):

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de

idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

O Centro Educacional Infantil deve ser um local de prazer em que a criança se sinta bem para aprender melhor. A brincadeira auxilia na aprendizagem desenvolvendo a imaginação e a criatividade, bem como a busca de conhecimentos enriquecendo a prática pedagógica e a satisfação da criança, de realizar as atividades por meio de brincadeiras.

Jogos Educativos

Bezerra (2007) afirma que a relação entre o jogo e a educação são antigas, Gregos e Romanos já falavam da importância do jogo para educar a criança. Portanto, a partir do século XVIII que se expande a imagem da criança como ser distinto do adulto, o brincar destaca-se como típico da idade. Ainda citando Bezerra (2007), as brincadeiras acompanham a criança pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. Nesse período da vida da criança, são relevantes todos os aspectos de sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá os passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social que pertence. Sua personalidade começa a consolidar-se: o autocontrole e a segurança interna começam a firmar-se.

Os jogos e brinquedos, embora sendo um elemento sempre presente na humanidade desde seu início, também não tinham a conotação que têm hoje, eram vistos como fúteis e tinham como objetivo a distração e o recreio.

Salienta Almeida (2004) que cada época e cada cultura têm uma visão diferente de infância, mas a que mais predominou foi a da criança como ser inocente, inacabado, incompleto, um ser em miniatura, dando à criança uma visão negativa. Entretanto já no século XVIII, Rousseau se preocupava em dar uma conotação diferente para a infância, mas suas ideias vieram a se firmar no início do século XX, quando psicólogos e pedagogos começaram a considerar a criança como uma criatura especial com especificidades, características e necessidades próprias.

Para Prensky (2001), o propósito dos jogos educativos é a interação do jogador com o conteúdo de uma forma dinâmica, envolvente, multimídia e interativa. Gee (2007) complementa ainda, que “[...] Alguns jogos podem ir mais além, explorando

táticas de aprendizagem e resolução de problemas difíceis, além de familiarizar a criança com a tecnologia”.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. E as divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções: Função lúdica e a Função educativa

Se a função estritamente didática do jogo diminui, isso não significa, em absoluto, uma diminuição da sua importância na formação da personalidade da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola. Na verdade, é o contrário que ocorre: à medida que as crianças de idade menor vão se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumenta a importância para o desenvolvimento da criança das formas mais evoluídas do jogo (ELKONIN,1998, p.21).

Aplicativos Em Dispositivos Móveis Na Educação

Ao usufruir da utilização de dispositivos móveis o educando estará aprimorando diferentes habilidades e competências como: coordenação fina e ampla, lateralidade, percepção visual (tamanho, cor, forma) e auditiva. Também estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, assim como noções de planejamento e organização.

As situações vivenciadas pela Informática podem levar o aluno a: vivenciar o prazer com o sucesso obtido em situações desafiadoras; obter o sucesso que levará ao desejo de novas situações; demonstrar e elaborar frustrações, raivas, etc, quando o sujeito vence o momento difícil e consegue continuar o trabalho; projetar suas emoções na escolha ou produção de textos ou desenhos (WEISS,2001, p. 80).

De acordo com Mousquer e Rolim (2010), para que sejam desenvolvidos softwares que atendam às necessidades de ensino-aprendizagem de uma criança, os seguintes aspectos devem ser observados:

- **Autonomia:** Estimular a colaboração e troca de experiência entre as crianças.
- **Criatividade:** Desenvolver soluções criativas a cada etapa da atividade.
- **Curiosidade:** Desafiar a criança ao toque, como por exemplo, botões animados, reprodução de sons ou vídeos e uso de cores despertem a curiosidade de interação.

- **Desenvolvimento sensorio-motor:** Pelo fato dos dispositivos móveis serem equipados com acelerômetros é extremamente interessante que as aplicações explorem a possibilidade de exigir que a criança movimente o equipamento para o desenvolvimento de tarefas como, por exemplo, conduzir um personagem em um labirinto somente movimentando o equipamento para os lados.
 - **Errar sem medo:** Dentro do contexto computacional, a utilização de aparelhos tecnológicos é uma brincadeira na qual não se sente tão pressionada ao errar.
 - **Interdisciplinaridade:** A computação móvel pode auxiliar o professor no ensino dos conteúdos, das diferentes disciplinas curriculares. Cabe ao desenvolvedor possibilitar que o aplicativo seja capaz de proporcionar componentes que promovam a interdisciplinaridade.
 - **Motivação:** a utilização de aparatos tecnológicos é uma forma de fazer com que as crianças tenham interesse em aprender e através desta. Os aplicativos devem usar design e usabilidade que estimule e motive a criança a prosseguir no desenvolvimento de atividades.
 - **Rapidez e raciocínio lógico:** O computador leva a criança a ter velocidade e rapidez nas suas escolhas, na forma de pensar e agir. Tais componentes devem ser simples de serem utilizados e possibilitarem o uso de cores e formas que estimulem a criança na resolução do problema.
 - **Mobilidade:** Por se tratar de dispositivos móveis que geralmente possuem GPS embutidos, as aplicações podem ser construídas explorando aspectos como, local onde a criança se encontra. Com base nesse local determinada ação pode ser desempenhada, como por exemplo, demarcar onde fica a escola em um mapa ou onde fica o local onde a criança mora, se a criança estiver na escola a aplicação se comporta de uma forma, se estiver em casa se comporta de outra.
- Socialização:** O prazer da descoberta motiva-o a ensinar o outro, ocorrendo o processo de socialização. As aplicações devem ser capazes de trocar informações entre si, possibilitando o desenvolvimento de determinadas tarefas de forma colaborativa.

Aprendizado De Forma Lúdica

O lúdico deve ser considerado como um elemento importante no aprendizado da criança, pois contribui de forma positiva em seu melhor desenvolvimento. Para

(REGO 1932, *apud* VARELA RODRIGUES, 2012) “A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. ”

As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. Faz parte do universo lúdico, brincadeiras, brinquedos, jogos, histórias, cantiga, etc.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 1997, p.12).

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

Para Oliveira (1990), as atividades lúdicas são a essência da infância. O Psicólogo americano Stantey Hall foi o primeiro a defender a ideias de jogos infantis ao final do século XIX, segundo ele “[...] é na infância que a criança recapitula a experiência passada, para que desse modo possam preparar para o futuro”.

Friedmann (1996, p.22) complementa que “[...] os avanços para a compreensão da dinâmica do jogo infantil foram muito significativos, e essa linha de pensamento leva à compreensão contextual da atividade lúdica. ”

Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, aprende brincando.

Jean Piaget e o Construtivismo

Nascido em Nove de agosto de 1896 na cidade de Neuchatel, Suíça, Jean Piaget é considerado um dos mais importantes pesquisadores de educação, pedagogia e psicologia. E, seu objetivo é o estudo da gênese das estruturas cognitivas, a qual, acredita, acontece pela interação entre sujeito e objeto.

As pesquisas psicológicas de Jean Piaget gozam de renome mundial. Iniciadas há cerca de quarenta anos, não visam apenas conhecer melhor a criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos ou educativos, mas antes, compreender o homem. Sua ideia mestra consiste, com efeito, no fato de permanecer indispensável compreender a formação dos mecanismos mentais na criança para todos aqueles de desejarem entender sua natureza e seu funcionamento no adulto.

O sujeito evolui, o sujeito aprende. Adquirir conhecimento é um processo histórico. O aprender desenvolve novos conhecimentos usando os aprendizados anteriores como base. A teoria também é estruturalista, porque Piaget acredita que o cérebro humano funciona com uma elevada capacidade de estruturação e organização. O conhecimento é um processo que está em permanente construção.

A cognição é percebida como estruturadora: aprender é construir estruturas que nos permitem interpretar a realidade. O desenvolvimento psicossocial estabelece uma profunda interação com o desenvolvimento espontâneo/biológico. E não há como separar estes dois âmbitos de desenvolvimento (PIAGET, 1990, p.120).

Errar é humano... e pode ensinar muito. Baseado nos pressupostos piagetianos, o aluno deve descobrir o seu erro, raciocinar sobre o processo que o levou a fornecer a resposta incorreta e, assim, identificar qual o seu engano. O Construtivismo percebe o erro como uma oportunidade de aprendizagem.

Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento, nesta teoria, são duas fontes de conhecimento distintas, havendo, no entanto, uma relação de interdependência entre as duas. Para Piaget, a aprendizagem interfere no desenvolvimento, modificando as estruturas da inteligência, mas não dá noção e estruturas cognitivas, pois estas são anteriores, foram construídas no processo de desenvolvimento, do qual dependem. Para ele, a inteligência é um longo caminho de construção, sendo que desde o nascimento a criança interage de acordo com as possibilidades maturacionais, ativamente com o físico e social. Ao interagir com o mundo que a cerca, a criança necessariamente vai incorporando e apropriando a realidade gradativamente, através desta interação, a pensar e lidar com desafios que são impostos.

Seymour Papert e o Construcionismo

África do Sul. Primeiro de março de 1928. Nasce o matemático Seymour Papert. Conhecido pelos seus estudos com a inteligência artificial e o uso de computadores na educação. Papert acredita no uso do computador e o defende como um valioso recurso com o qual a criança transforma a construção do conhecimento em um exercício lúdico.

Papert concebeu que a construção do conhecimento seria baseada em uma ação concreta. Esta ação envolveria um projeto atraente para seu realizador, o qual seria executado até a sua concretização. Durante o desenvolvimento do projeto ocorreria o aprendizado. A esta teoria ele deu o nome de Construcionismo. E o mesmo promove o diálogo entre o sujeito e o objeto. Assim, apresenta vários pontos em comum com a obra piagetiana como, por exemplo, o conceito de que a criança desenvolve seu conhecimento por meio da construção de objetos externos.

Na concepção construcionista, o material a ser utilizado ganha especial relevância. Assim, torna-se um aspecto fundamental e sustentador na criação de ambientes de aprendizagem o desenvolvimento de materiais que permitam uma atitude reflexiva, facilitando e potencializando os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, surge um ambiente onde a tecnologia torna-se um recurso pedagógico inteligente e multiplicador de alternativas.

Valente (2001) fala sobre o construcionismo contextualizado na educação como uma pedagogia voltada para o sujeito e suas necessidades:

Construcionismo porque construção do conhecimento do aprendiz se fundamenta no desenvolvimento de uma ação que produz um produto de fato (um artigo, um projeto, um objeto) de seu interesse pessoal. Contextualizado no sentido de que este produto tem a ver com a realidade da pessoa que o desenvolveu (VALENTE, 2001, p.30).

Ainda citando Valente (2001), a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento apresenta enormes desafios. Primeiro implica entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento. Usar o computador com essa finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor nesse contexto.

Procedimentos Metodológicos

Com a proposta de construir um aplicativo para dispositivos móveis, que contribua no aprendizado da língua inglesa para crianças de 4 aos 6 anos de idade, optou-se pela organização metodológica descrita no decorrer deste capítulo. Portanto, nas próximas seções serão abordadas questões metodológicas da pesquisa realizada, incluindo o método e abordagem, procedimentos, população e amostra, técnicas e instrumentos utilizados durante o desenvolvimento e demais informações que conduziram o estudo.

Existem diversos métodos de pesquisa em campo que podem ser aplicados no projeto durante sua fase de desenvolvimento. Neste projeto a abordagem do objetivo geral utilizada foi a exploratória. Optou-se por este método, em função da sua capacidade de aproximação com as reais necessidades do aprendizado da língua inglesa na Fundação Barriga Verde, local para o qual o protótipo foi desenvolvido.

Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais compreensível ou a compor hipóteses. Pode se dizer então, que estas pesquisas têm como objetivo principal o aperfeiçoamento de ideias ou a descoberta de intuições.

Após a escolha da técnica, é necessário identificar a abordagem para o método escolhido. Nesta pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem de pesquisa qualitativa, que possibilitou reconhecer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A partir do estudo de caso realizado na instituição de ensino Barriga Verde, analisando a forma como é disseminado o conhecimento da língua inglesa para crianças dos 4 aos 6 anos de idade, foram elaboradas as análises de requisitos e sistemas, procurando identificar os aspectos fundamentais que o protótipo deveria conter para atingir o objetivo geral.

Com a coleta e organização destas informações, foi criado a documentação preliminar do projeto, contendo a análise de requisitos e de negócios, diagrama de fluxo de casos de uso, diagrama de atividades, escopo das telas, entre outros itens necessários para o desenvolvimento do aplicativo.

Após a conclusão da documentação preliminar, foi dado início ao desenvolvimento do aplicativo, bem como a esta pesquisa.

A população da pesquisa é composta pelas crianças do 1º ano da Fundação Barriga Verde, onde sua amostra é composta pelos 18 alunos na classe, como pode ser visto na Figura 4 – Aplicação com alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

No desenvolvimento do aplicativo, o instrumento utilizado para coleta de dados foi entrevista não estruturada, e a técnica de observação. Onde, a entrevista foi realizada com a professora do 1º Ano na Fundação Barriga Verde, e realizado a observação das crianças ao estar em contato com a tecnologia móvel.

Para Marconi e Lakatos (2009), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Trata-se de um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações da outra a respeito de determinado assunto. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

Resultados e Discussão

Atendendo ao objetivo do estudo, este tópico descreve e apresenta os resultados referentes ao aplicativo criado para auxiliar as crianças no aprendizado da língua inglesa.

O mesmo foi aplicado na Fundação Barriga Verde, no 1º ano, turma composta por 18 alunos (Figura 3). Foi trabalhado com grupos de 4 alunos por vez, explicado a função do aplicativo e como utilizá-lo. Após esta breve introdução à ferramenta, conforme pode ser visto na Figura 1 – Apresentação do aplicativo, foi deixado livre para que a criança pudesse escolher qual atividade lhe interessava. Enquanto as crianças utilizavam o aplicativo, foram observados alguns fatos que mais chamara atenção.

Figura 1 - Apresentação do aplicativo



Fonte: Autores (2015).

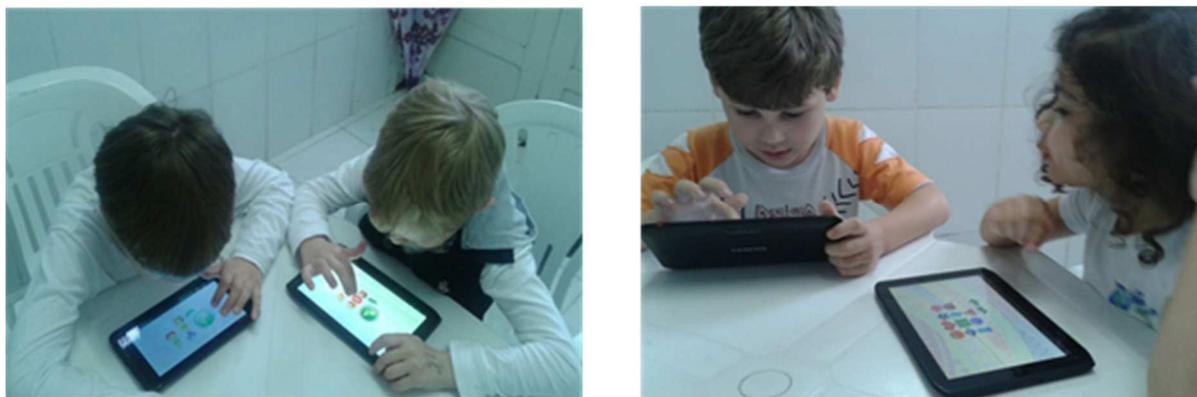
No primeiro modelo de atividade, (Figura 2(a) e (b)) Atividade 1 Ouça e aprenda, a criança deveria clicar nas imagens para conhecer a pronúncia das mesmas na língua inglesa, para que pudesse ir ao segundo modelo de atividade, – Atividade 2 – Ouça e Adivinhe, onde deveria relacionar o som emitido aleatoriamente pelo aplicativo à imagem correspondente.

Foi observado que a maioria das crianças seguiu a proposta do aplicativo, conhecendo os sons inicialmente, para então dar continuidade. Porém, também foi analisado que em alguns modelos de atividade elas foram diretamente para a etapa de adivinhação, por se tratar de temas já abordados pela professora de inglês, mesmo não lembrando a pronúncia exata das palavras.

Ao questionar qual tema mais lhes interessava, algumas crianças respondiam que haviam gostado de todos, mas o que chamou a atenção da maioria foi a atividade de formas, justamente por se tratar de algo que ainda não tinham conhecimento.

Outro aspecto analisado, correspondente ao objetivo desta pesquisa, foi o fato de que ao selecionar uma imagem não vinculada ao som emitido, as crianças continuavam tentando até acertar. E, ainda, ao emitir o mesmo som em um outro momento, o acerto se tornava imediato.

Figura 2 - Atividade 1 - Ouça e Aprenda



Fonte: Autores (2015).

A Figura 3 mostra a Tela de Boas-vindas, que possui o botão para iniciar a execução do aplicativo, onde ao pressionar Play irá carregar o menu de atividades.

Figura 3 – Tela de Boas-vindas



Fonte: Autores (2015).

No *menu* de atividades, mostrado na Figura 4, é possível escolher a atividade por categoria, são elas: Alfabeto, Números, Formas, Frutas, Animais ou Cores. Após selecionar uma categoria irá abrir a tela com a lista de imagens sobre o tema escolhido. O botão BACK serve para retornar à tela de Boas-vindas.

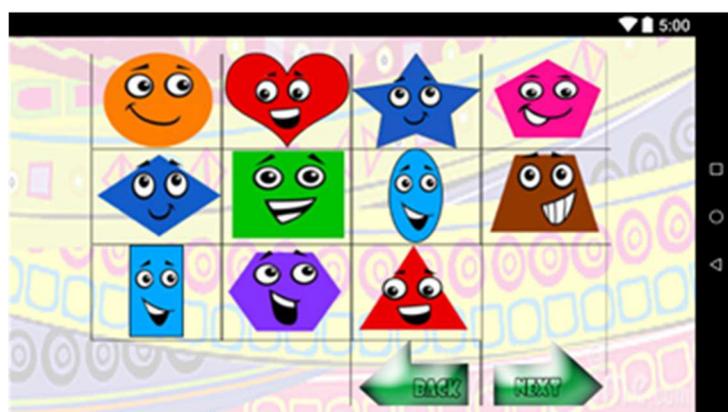
As telas mostradas nas Figuras de 5, 6 e 7, referem-se ao mesmo objetivo, porém de acordo com cada tema selecionado no menu lista de atividades. Ao clicar em uma imagem, irá emitir o som em inglês relacionado à mesma. Desta forma, a criança conhece e memoriza o som das palavras. O botão BACK retorna à Lista de atividades e o botão NEXT vai para atividade de adivinhação.

Figura 4 – Lista de Atividades



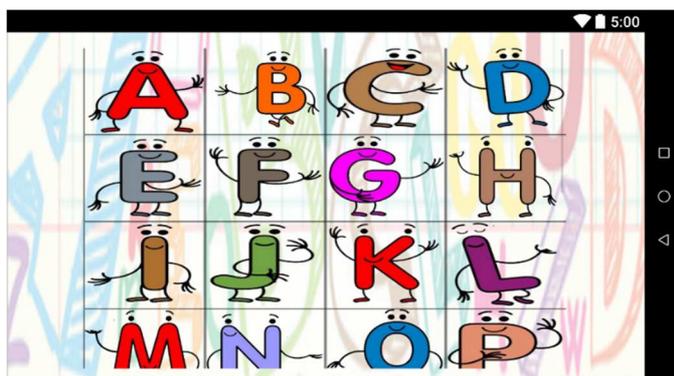
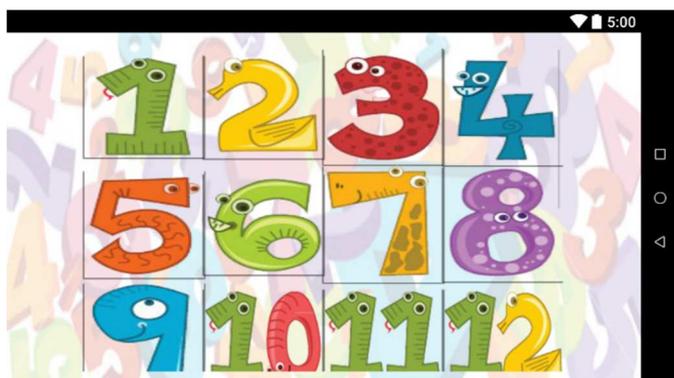
Fonte: Autores (2015).

Figura 5 - Ouça e Aprenda – (a) Formas e (b) Frutas



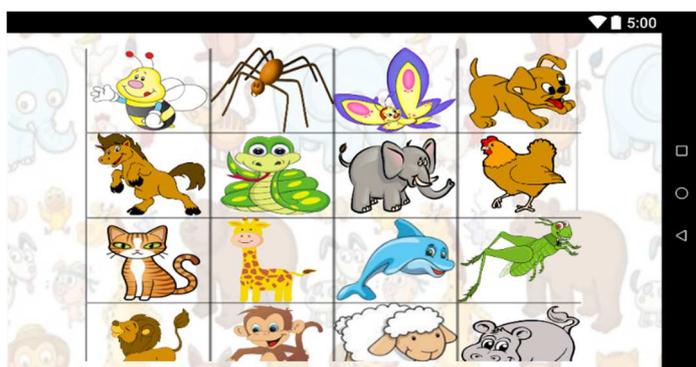
Fonte: Autores (2015).

Figura 6 – Ouça e Aprenda – (a) Números e (b) Alfabeto



Fonte: Autores (2015).

Figura 7 – Ouça e Aprenda – (a) Animais e (b) Cores



Fonte: Autores (2015).

A Tela mostrada na Figura 8 irá emitir um som aleatório e quatro imagens onde apenas uma destas imagens é referente ao som emitido. Caso selecionado a opção correta, o aplicativo mostra um 'rosto feliz', e emite um novo som com outras imagens, porém, enquanto selecionar a imagem incorreta, irá apresentar ao usuário um 'rosto triste'. O som emitido e as imagens serão de acordo com a categoria selecionada na Atividade 1 – Ouça e aprenda. O botão BACK retorna à Lista de Atividades e o botão EXIT fecha a aplicação. O som é emitido a cada vez que carrega a nova lista de imagens, mas é possível repeti-lo clicando no botão com o símbolo de nota musical.

Figura 8– Ouça e Adivinhe



Fonte: Autores (2015).

Considerações Finais

A sociedade atual tem se desenvolvido de forma rápida e as tecnologias têm se destacado neste processo, oportunizando a troca de experiências e conhecimento mais facilmente entre as pessoas. Preparar as crianças para um mundo mais comunicativo e ao mesmo tempo competitivo se torna fundamental. Para tanto, justifica-se o ensino da língua inglesa ainda na primeira infância e a viabilidade de se desenvolver um aplicativo para auxiliá-las no aprendizado da língua inglesa.

Por meio da pesquisa exploratória e entrevista não estruturada de caráter qualitativo, foi possível aprofundar um estudo das ferramentas necessárias e a forma como é disseminado o conhecimento da língua inglesa para crianças dos 4 aos 6 anos de idade. E, ainda, definir quais os requisitos necessários para desenvolvimento do aplicativo para dispositivos móveis na plataforma Android.

Após a etapa de pesquisa, foi possível desenvolver o aplicativo HelpKids, para auxiliar crianças no aprendizado da língua inglesa, onde ele permite à criança interagir

com a tecnologia, inserindo-a de forma natural e lúdica na língua inglesa, uma das mais faladas no mundo moderno.

Ao concluir o desenvolvimento do aplicativo HelpKids, foi aplicado aos alunos do 1º ano da Fundação Barriga Verde, sendo possível analisar o comportamento das crianças ao utilizarem a tecnologia para dispositivos móveis como ferramenta de apoio ao aprendizado da língua inglesa. Durante a observação da turma e após aprofundamento teórico, foi possível perceber e destacar a importância de utilizar a tecnologia a favor do conhecimento. Para crianças da faixa etária estudada, é possível afirmar que a aquisição acontece naturalmente despercebida de intenções ou avaliações.

Como projetos futuros, pretende-se implementar outras línguas ao aplicativo, como espanhol, francês, italiano e alemão. E também aprofundar os estudos, para disponibilizar outras áreas de conhecimento, como por exemplo, matemática.

Referências

ALMEIDA, M.T.P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANDROID STUDIO. Disponível em: <<http://developer.android.com/intl/pt-br/tools/studio/index.html>> Acesso em: 25 out. 2015.

BALTZAN, Paige; PHILIPS, Amy. **Sistemas de Informação**. Porto Alegre: McGraw Hill Brasil, 2012.

BATISTA, Ismar L. **SISCONSAGRO: Sistema de Consulta de produtos Agrotóxicos em dispositivos móveis**. Orleans: Monografia, 2012.

BEZERRA, Edson Alves, **A importância do jogo na educação infantil**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-jogo-na-educacao-infantil/2984/> Acesso em: 25 set. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DARIVA, Roberto. **Gerenciamento de dispositivos móveis de telecom: saiba tudo sobre aplicativos móveis, gerenciamento de dispositivos móveis (MDM) e gerenciamento de custos de Telecom (TEM)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FARIA, Alessandro de Oliveira. **Programe seu Android**. São Paulo: Linux Magazine, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GEE, J. P., **What Games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2007.

HARPAZ, Yehouda. **“Myths and misconceptions in cognitive Science”**. **Human Cognition in the Human Brain**. Disponível em: <<http://human-brain.org/myths.html>>. Acesso em: 23 set. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

LECHETA, Ricardo Rodrigues. **Google Android: Aprenda a criar aplicações para dispositivos móveis com android SDK**. 2.ed. São Paulo: Novatec, 2010.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças. Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PITOMBEIRA, Dorotéia Karine Dias. **Uma arquitetura eficiente para armazenamento, gerenciamento e acesso a dados em dispositivos móveis com recursos computacionais limitados**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em ciência da computação). Curso de Ciência da Computação, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2006.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**, Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York, McGraw-Hill, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VALENTE, José Armando. FREIRE, Fernanda (orgs). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2001.

VARELA, Dorotéia Alves; RODRIGUES, Renato. **Jogos, Brincadeira, Infância e autoestima.** FACVEST,2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Alba Maria Lemme; CRUZ, Mara Monteiro da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CAPÍTULO 39

IDENTIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CENTROS DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAIS DA REGIÃO CARBONÍFERA

Natália Bernardo Crocetta
Renata Righeto Jung Crocetta
Diego José Cifuentes

Introdução

O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) é uma instituição estratégica na atenção psicossocial onde se materializam disputas relacionadas ao processo de Reforma Psiquiátrica. Entre os próprios defensores da Reforma Psiquiátrica, há muitos debates sendo realizados a respeito dos caminhos a serem trilhados (FURTADO et al., 2015).

Tudo isso põe no debate da Educação Física brasileira a necessidade de identificar e avaliar a atuação do Professor de Educação Física e suas contribuições para a saúde a partir de uma concepção que não seja restrita ao paradigma biomédico (FURTADO et al., 2015).

Destacamos que Wachs (2008) aponta a necessidade de que a Educação Física não seja imposta, mas que uma Educação Física nasça do próprio CAPS, possibilitando outras formas de organizar o cuidado na saúde mental. Outro destaque é a experiência relatada por Cirqueira (2009), que afirma que as atividades recreativas “despretensiosas” geram impactos positivos no cuidado e no processo de sociabilização. Contudo, o autor argumenta que atividades sistematizadas, que possuam intencionalidade pedagógica e que trabalhem os conteúdos da cultura corporal de movimento, são importantes até mesmo para legitimar a presença do professor de Educação Física nesse espaço.

Como não há informações sobre a atuação profissional de Professores de Educação Física nos CAPS da Região Carbonífera e nem se há espaço para esses professores atuarem nos CAPS, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar o campo de atuação desses Professores nos CAPS. Procuramos também elencar quantos e quais são os profissionais de nível superior que atuam nos

CAPS, apontamos as justificativas pela ausência desses Professores, descrevemos o interesse pela contratação, as vantagens e desvantagens de possuir um Professor de Educação Física na equipe multidisciplinar e por fim, verificamos como está sendo realizado o trabalho do Professor de Educação Física nos Centros de Atenção Psicossociais.

Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)

Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ou Núcleo de Atenção Psicossocial é um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2004). De acordo com o Ministério da Saúde, "ele é um lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem com transtornos mentais, psicoses, neuroses graves e demais quadros, cuja severidade e/ou persistência justifiquem sua permanência num dispositivo de cuidado intensivo, comunitário, personalizado e promotor de vida" (BRASIL, 2004). O objetivo dos CAPS é oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários (BRASIL, 2004).

Os diferentes tipos de CAPS são:

- **CAPS I e CAPS II:** são CAPS para atendimento diário de adultos, em sua população de abrangência, com transtornos mentais severos e persistentes (Brasil, 2001, p. 12).
- **CAPS III:** são CAPS para atendimento diário e noturno de adultos, durante sete dias da semana, atendendo à população de referência com transtornos mentais severos e persistentes (Brasil, 2001, p. 12).
- **CAPS i:** CAPS para infância e adolescência, para atendimento diário a crianças e adolescentes com transtornos mentais (Brasil, 2001, p. 12).
- **CAPS AD:** CAPS para usuários de álcool e drogas, para atendimento diário à população com transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas, como álcool e outras drogas. Esse tipo de CAPS possui leitos de repouso com a finalidade exclusiva de tratamento de desintoxicação (BRASIL, 2001, p. 12).

Além da mudança no lugar de tratamento, a atenção psicossocial possibilitou também a inserção de novas categorias profissionais na saúde mental, como a Educação Física (BRASIL, 2004b). Para Guimarães, Pascoal, Carvalho e Adão (2012), a incorporação da Educação Física gera impactos na melhoria da qualidade

de vida, seja no âmbito social, cognitivo ou motor, podendo ser significativa no tratamento dos usuários.

Wachs (2008) também destaca que as práticas corporais, conteúdos da Educação Física, podem se tornar um importante instrumento terapêutico, contendo sentidos e significados para os usuários. Segundo o Ministério da Saúde, os CAPS são serviços de saúde municipais, abertos, comunitários, que oferecem atendimento diário às pessoas com transtornos mentais severos e persistentes, realizando o acompanhamento clínico e a reinserção social dessas pessoas através do acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários (BRASIL, 2005).

Sendo assim há uma necessidade de atuação em mental que solicita um trabalho integrado, uma pluralidade de enfoques, uma relação de afinidade entre os profissionais, uma troca constante de experiências, ou seja, solicita um trabalho interdisciplinar, que se opõe à abordagem reducionista que centra num único ponto a ação em saúde mental (RIBEIRO, 1999).

Procedimentos Metodológicos

A população foi composta por todos os nove Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) que compõem a Região Carbonífera (Criciúma, Forquilha, Içara, Orleans, Urussanga, Lauro Muller e Treviso, Nova Veneza, Morro da Fumaça e Siderópolis), mas apenas 7, Orleans (1), Lauro Müller e Treviso (1), Morro da Fumaça (1), Criciúma (3) e Siderópolis (1) compuseram a amostra desta pesquisa.

Através de contato telefônico, todos os coordenadores dos CAPS da amostra informaram seus e-mails e receberam uma Carta de Apresentação da Acadêmica Pesquisadora, assinaram uma Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre as intenções da Pesquisa. Também foi enviado a eles um questionário contendo nove perguntas sobre a atuação do Professor de Educação Física em seus Centros.

Essa pesquisa foi submetida ao CONEP e obteve parecer favorável sob o número CAAE: 48357215.6.0000.5598.

Resultados e Discussão

Todos os CAPS possuem como coordenadores profissionais da área da saúde. Dos 7 centros entrevistados, 3 coordenadores são profissionais enfermeiros e 4 são psicólogos. Quando questionados a respeito da composição da equipe multidisciplinar, descreveram os profissionais de Assistente Social (6), Psicólogo (a) (9), Professor de Educação Física (3), Psiquiatra (8), Enfermeiro (a) (8), Nutricionista (2), Farmacêutico (1), Terapeuta Ocupacional (1) e Artesã (1).

Em relação à equipe de trabalho, ocorrem alterações na quantidade de membros, segundo a modalidade dos CAPS. A equipe mínima deve ser composta por: 1 médico com formação em saúde mental; 1 enfermeiro; 3 profissionais de nível superior entre as seguintes categorias profissionais: psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, pedagogo ou outro profissional necessário ao rojeto terapêutico; 4 profissionais de nível médio: técnico e/ou auxiliar de enfermagem, técnico administrativo, técnico educacional e artesão (BRASIL, 2004b).

Dando continuidade ao pensamento é de suma importância uma equipe multidisciplinar composta por profissionais da saúde, entretanto, o mesmo deixa a desejar quando não inclui o Professor de Educação Física como membro dos profissionais que compõe o CAPS, apenas refere-se técnico educacional. Quando questionados sobre os motivos da ausência desses professores de Educação Física nos centros, os coordenadores admitiram possuir interesse, porém, relataram dependência da administração pública municipal, a qual não foi ouvida nesta pesquisa.

Não tivemos o parecer sobre o real motivo pelo qual a administração pública das demais cidades que compõe nossa pesquisa se opõem em inserir um Professor de Educação Física nos CAPS, poderiam ser por questões financeiras, falta de professores capacitados ou apenas desinteresse dos mesmos.

Dentre os demais CAPS que possuíam Professores de Educação Física, apenas 1 apresentou capacitação curricular para atuar com saúde mental. Segundo Fraga e Wach (2007), um dos debates mais acirrados na área da saúde vem sendo a necessidade de alteração nos cursos de graduação que formam profissionais para atuarem no âmbito da saúde coletiva. Tais discussões têm foco em descobrir a melhor maneira para que médicos (as), enfermeiros (as), assistentes sociais e outros profissionais ampliem seus referenciais assistenciais, aumentando sua capacidade de gestão, atenção e cuidado diante dos desafios que a saúde pública passa a enfrentar na segunda década de vigência do Sistema Único de Saúde (SUS).

Frente a isso, favoráveis ou não, as instituições formadoras de profissionais de saúde reconhecem a necessidade de readequação de seu projeto político-pedagógico e conseqüente reformulação curricular. É pertinente destacar que, com o anseio de práticas de promoção e de cuidado integral, o modelo médico hegemônico é superado, e, para tal, os serviços básicos de saúde têm suas equipes ampliadas, incorporando, às mesmas, diversos profissionais, como os de Educação Física, por exemplo (ANJOS; DUARTE, 2009).

Seguindo essa mesma linha, Campos (2006) alerta que a formação focada estritamente no biológico, como é a resultante desse tipo de formação, é insuficiente para a produção do cuidado propriamente dito, lembrando que os hábitos, estilo e condições de vida influenciam o equilíbrio vital das pessoas e, portanto, seu processo saúde-doença.

Nessa pesquisa quando questionados sobre o tempo de atuação desses Professores de Educação Física nos CAPS, relatou-se um tempo máximo de 2 anos, ou seja, todos os Professores de Educação Física dos CAPS entrevistados foram inseridos na equipe multidisciplinar recentemente.

A inclusão de programas ousados, de caráter inovador, na atenção à saúde dos usuários do sistema, propostos e realizados às vezes por equipes profissionais multidisciplinares, é, entretanto, um dado incontestável no sistema, e vem se ampliando nos últimos dez anos. Essa inclusão assinala, por outro lado, uma incontestável disposição de mudança na histórica configuração hierarquizada e médico-centrada dos sistemas de atendimento à saúde (FRAGA; WACHS, 2007).

Dos coordenadores questionados quanto à iniciativa de incluir um Professor de Educação Física na equipe multidisciplinar dos centros, apenas 1 relatou ser de total iniciativa do Professor de Educação Física, ou seja, foi o próprio Professor de Educação Física que teve interesse em fazer parte da equipe do CAPS em questão, o qual foi contratado, os demais relataram que houve apenas iniciativa da Coordenação.

Wachs (2008) ressalta que é muito rara a realização de concursos públicos que contemplem Professores de Educação Física para atuar em serviços públicos de saúde. Dificilmente esse cargo/função existe no quadro profissional de municípios e estados. Em três CAPS a forma de contratação dava-se através da Associação de Usuários e Familiares; por concursos públicos como recreacionista; e por cedência de outra secretaria do município.

As contratações dos Professores, que acontecem por vias outras que não

concursos públicos, talvez possam ser aproximados da marginal presença da educação física nas produções científicas em saúde mental (WACHS, 2008).

No parecer nº 138/2002 do Conselho Nacional de Educação na qual constituiu em um documento dando o parecer em educação física para as duas vertentes: Atenção à Educação e a Atenção à Saúde e especificamente a Resolução CNE nº 7/2004 onde insere na área da saúde o profissional de Educação Física que deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, promoção e reabilitação da saúde, formação cultural, da educação, da reeducação motora, do rendimento físico-desportivo, o lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Dando seguimento a pesquisa, os coordenadores relataram sobre os pontos positivos de possuir um Professor de Educação Física como integrante da equipe multidisciplinar do CAPS, teve-se por unanimidade, consciência corporal, socialização, estímulo da autoestima, relaxamento, resgate da autonomia, melhoramento na coordenação motora, maior condicionamento físico e mental. Descreveram também que há melhoramento nas habilidades como atenção, cognição.

Segundo Wachs (2008) a Educação Física pode vir a ser utilizada como instrumento de mediação no tratamento da saúde mental por fazer parte do cuidado multiprofissional que considera muito importante nesse processo. Entende que o professor de Educação Física tem a possibilidade de enriquecer as práticas corporais nos CAPS a partir de sua identidade com o campo e de sua relação com os componentes da cultura corporal através de uma Educação Física que emerge do próprio estabelecimento.

Para Carvalho (2006), a formação do professor de Educação Física se dá no intuito de atender aos anseios capitalistas de consumismo (FRAGA; WACHS, 2007). Ressalta-se que este modelo tradicional de ensino voltado principalmente para o atendimento da saúde privada deveria dividir espaço com um programa coerente com as necessidades sociais dos indivíduos.

Dos coordenadores questionados apenas 3 afirmaram possuir espaços próprios para promover atividades físicas e esportivas entre os pacientes, os demais possuíam apenas pátios, mas segundo eles, não seriam adequados para a prática de tais.

No que concerne aos recursos físicos, no documento de 2004 (BRASIL, 2004b) consta que os CAPS deverão dispor no mínimo de consultórios para atividades individuais (consultas, entrevistas, terapias); salas para atividades grupais; espaço de

convivência; oficinas; refeitório; sanitários e área externa para oficinas, recreação e esportes.

Entende-se que seus conteúdos devam ser trabalhados de maneira pedagógica, a fim de capacitar e informar equipe e usuários. Precisa atuar segundo a concepção da vigilância em saúde, minimizando riscos à saúde, violência e incentivando o autocuidado (BRASIL, 2008). Há a necessidade de estimular a inclusão social por meio da atividade física regular, esporte, lazer e práticas corporais, com ampliação e valorização dos espaços públicos de convivência (BRASIL, 2008).

Sendo assim, a Educação Física ganha um sentido que extrapola a simples relação entre gasto energético e saúde (FRAGA, 2006), pois se incorpora à dinâmica da coletividade e a política de saúde para agregar valor à vida humana.

Quando questionados sobre a promoção de atividades fora do espaço do CAPS, 1 coordenador mesmo não possuindo Professor de Educação Física relatou que há promoções eventualmente, com a participação de outros órgãos da Prefeitura Municipal, os demais relataram que há atividades promovidas fora dos centros, INTERCAPS, promovem também atividades extras utilizando as praças públicas, quadras esportivas dos bairros e socialização com outros eventos na comunidade.

A presença das atividades corporais ligadas à Educação Física no sistema de saúde é ainda muito pequena, e recente, podendo se ampliar significativamente, tanto na área de prevenção como de recuperação da saúde (LUZ, 2007). Os espaços físicos necessários não precisam estar restritos às unidades de saúde. Podem ser utilizados espaços públicos alternativos como pátios, praças e jardins. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que tanto gestores como profissionais e estudantes tomem consciência deste papel da educação física e reajam proativamente (LUZ, 2007).

Considerações Finais

Conforme o exposto percebeu-se que ainda há algumas mudanças a serem feitas na área da saúde em relação à inserção de um Professor de Educação Física (capacitado) nos CAPS. Como por exemplo, a disponibilização de locais adequados para promover a prática de atividades físicas e Professores capacitados em saúde mental. A falta de interesse de alguns departamentos públicos em inserir esse profissional na equipe multidisciplinar, implica não só a ausência de um tratamento que vem sendo muito eficaz para pessoas com dependências químicas, transtornos psiquiátricos, estresse ou qualquer outro, mas

também para que ampliem suas assistências, aumentando sua capacidade de gestão, atenção e cuidado diante dos desafios que possam aparecer.

Acreditamos que os Professores de Educação Física não devam assumir o papel de promover atividades que simplesmente ocupem tempo livre, que sirvam de distração. Devem promover atividades geradoras de percepção corporal dos usuários. É importante que os sujeitos percebam e desenvolvam a capacidade de entrarem em contato com seu próprio corpo, com suas sensações e assim tomarem consciência de seus corpos enquanto sujeitos integrais e não somente biológicos e das implicações disso no seu cotidiano. Com isso ingressa-se em uma discussão de competências e de organização do cuidado nos serviços, compondo uma equipe de saúde mental e dando conta das especificidades do “cuidar” em centros de atenção psicossocial.

Enfim, o Professor de Educação Física realiza várias atividades dentro de um CAPS, assumindo uma identidade “profissional de saúde mental” por territórios que excedem o que normalmente fora exigido na graduação para exercer seu ofício.

Referências

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis [online]**. v.19, n.4, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004b.

CAMPOS, G.W.S. et al. (Org.). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CIRQUEIRA, Márcio Vinicius B. Reflexões acerca da cultura corporal no espaço de atenção à Saúde Mental. In: RABELO, Ionara Vieira; TAVARES, Rosane C; FARIA, Yuse R. A. de (Org.). **Olhares experiências de CAPS: Centro de Atenção Psicossocial**. Goiânia: Kelps, 2009.

FURTADO, Roberto Pereira. O trabalho do Professor de Educação Física no caps: aproximações iniciais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 41-52, jan./mar, 2015.

FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LUZ, Madel T. Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. 2.ed. Porto Alegre UFRGS, 2007.

RIBEIRO, P. R. M. Da psiquiatria à saúde mental: II - as renovações em psiquiatria e a ascensão das áreas afins. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 143-9, abr. 1999.

WACHS, F. **Educação física e saúde mental: uma prática de cuidado emergente em centros de atenção psicossocial (CAPS)**. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Educacao-Fisica-e-saude-mental.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

CAPÍTULO 40

INTERDISCIPLINARIDADE E SUSTENTABILIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: PRESSUPOSTOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ismael Dagostin Gomes
Ana Sônia Mattos
Giovani Ascari
Anderson Volpato Alves
Marcia Bianco

Introdução

Caracterizando-se como um dos desafios da vida moderna, a superação dos problemas ambientais – ocasionados pela ausência de planejamento na apropriação dos recursos naturais – necessita, sobretudo, de ações concretas, impulsionadas pela sensibilização dos sujeitos no exercer de sua cidadania. Apesar de simples esta constatação, sua condição integral ainda carece de esforços, e sendo o processo educativo um dos elementos estratégicos da sociedade, este apresenta um viés de extrema relevância para a busca das soluções dos entraves que envolvem o meio ambiente: a educação ambiental.

A presente pesquisa aborda, articulando definições, fundamentos teóricos acerca da educação ambiental (EA) com o propósito de oferecer subsídio às práticas pedagógicas, já que estas necessitam de alicerce referencial. Considerando a pluralidade e o contínuo desenvolvimento da educação ambiental, não se busca, nesta produção, um parecer estático e concluinte, mas disponibilizar reflexões indispensáveis nesta temática.

Inicialmente expressar-se-á o conceito de meio ambiente, que, por ser interdisciplinar, é formado por distintas áreas do conhecimento. Posteriormente, serão expostas algumas características da sustentabilidade, conferindo sincronia com a questão ambiental e com a educação. Em sequência, explanar-se-á sobre os principais componentes da educação ambiental, enfocando, especialmente, seu caráter transversal. Por fim, exemplificaremos algumas atividades interdisciplinares de educação ambiental, permitindo inserção em distintos componentes curriculares.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se alicerça através de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2009, p. 50 - 51) "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." Ainda, segundo o mesmo autor, a pesquisa documental "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa", como normativas e parâmetros educacionais.

Meio ambiente e interdisciplinaridade: nuances que se aproximam

A compreensão (observação, percepção, análise...), e conseqüentemente, a superação das problemáticas ambientais transpassa necessariamente pela interpretação da definição do meio ambiente.

Meio ambiente, divergindo da significação estritamente naturalista – ou biológica, é constituído pelas variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais, além das ecológicas. Assim, percebe-se que o conceito de meio ambiente congrega várias áreas do conhecimento, já que na realidade de uma desconformidade ambiental estas variáveis são indissociáveis.

Para tanto, Reigota (2009, p. 36) expressa:

Defino meio ambiente como: um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade.

Deste modo, percebe-se que a ação antrópica pode ser a geradora de algum desequilíbrio ambiental ou a receptora deste mesmo problema, o que reforça, segundo Brügger (2004), que a atual crise ambiental é mais uma crise cultural do que uma crise técnica, de gerenciamento dos recursos naturais.

Outra característica marcante na compreensão desta temática é a interdisciplinaridade. Para se entender o meio ambiente em seu sentido total, como o pensamento complexo sugere, é necessário haver o diálogo de saberes, isto é, a integração das dimensões que o formam.

A interdisciplinaridade [...] não pretende a unificação dos saberes, mas deseja a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual

e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas (CARVALHO, 2006, p. 121).

Nesta perspectiva, fica evidente que a fragmentação, a especialização dos conhecimentos ou a visão unidimensional da realidade não auxiliam na detecção e na superação das desconformidades ambientais. O tratamento linear, desprovido de complexidade, corrobora a compartimentalização disciplinar, não proporcionando, por consequência, a qualidade dos aspectos presentes no meio ambiente.

Sustentabilidade: conceito unificador para as atuais e futuras gerações

As problemáticas ambientais, por serem interdisciplinares e complexas, exigem um tratamento em que todos os seus aspectos sejam atingidos, ou seja, em que todos os seus elementos estejam em equilíbrio, de igual valoração.

Assim, originada há algumas décadas da necessidade de melhora na qualidade ambiental, a sustentabilidade surge com o intuito de sanar (minimizar ou extinguir) as diferenças existentes entre as esferas que compõem o meio ambiente. Neste sentido, Brasil (1997, p. 178) considera que:

Sustentabilidade, assim, implica o uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimento das necessidades, além de relações sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos.

Desta forma, a sustentabilidade apresenta-se, da mesma maneira e estritamente relacionada à definição ambiental, com aspectos ecológicos, socioeconômicos e político-culturais, o que também se pode observar em:

O conceito de sustentabilidade pode ser expresso como a capacidade de reproduzir, em perspectiva sincrônica e diacrônica ou para as atuais e futuras gerações, padrões de qualidade de vida socialmente aceitáveis. Para isso, é necessário, por pressuposto, o crescimento da economia associado à distribuição dos frutos desse crescimento e ao cuidado com o meio ambiente e na utilização de recursos naturais de maneira a possibilitar seu desfrute também no futuro distante. (MONTIBELLER; 2007, p. 104).

Além disso, Miller Jr (2007, p. 03) complementa que “[...] sustentabilidade é a capacidade dos diversos sistemas da Terra, incluindo as economias e sistemas

culturais humanos, de sobreviverem e se adaptarem às condições ambientais em mudança.”

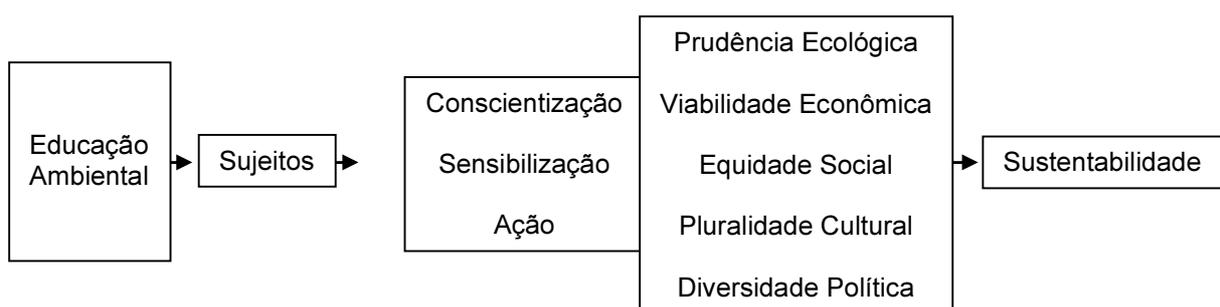
Embora possa soar como uma mensagem já consolidada, deve-se ter cautela no emprego da expressão do modelo sustentável de desenvolvimento, pois desenvolvimento e crescimento são vistos como sinônimos - geralmente, confrontando a ideia de sustentabilidade, que evoca a manutenção, a estabilidade. A insustentabilidade manifesta-se quando algum de seus componentes se sobressai aos demais.

Educação ambiental: compromisso e didática no processo pedagógico

Pelo explanado, fica evidente que para atingirmos o patamar sustentável, onde a questão ambiental seja o eixo de uma nova postura, necessitamos de uma ferramenta eficaz ao alcance dos cidadãos. Isto se torna fundamental porque o elemento antrópico interfere diretamente nesta complexidade, além de ser reciprocamente afetado.

Neste sentido, sendo esta mudança almejada pela educação ambiental, cabe a ela oportunizar aos sujeitos, no espaço escolar ou não, uma série de propósitos que buscam a qualidade do meio ambiente em todos os seus sentidos, isto é, a sustentabilidade (Figura 1).

Figura 1 - Educação ambiental para a sustentabilidade.



Fonte: Autores (2015).

Enfatizando este direcionamento, vale ressaltar que:

Para se concretizar uma Educação Ambiental que se pretenda crítica desse modelo de sociedade e participativa na construção de um mundo justo e ambientalmente equilibrado [...] e, ainda, uma educação

para a formação da cidadania, essa proposta deverá resgatar e atrelar aos seus princípios a concepção de Educação Popular [...] (GUIMARÃES, 2000, p. 68).

Entendemos que falar em Educação Ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (LOUREIRO et. al., *apud* LOUREIRO, 2006, p. 90).

Deste modo, incorporar a noção de contexto de trabalho nos módulos do currículo escolar é indispensável para que os educadores possam, com competência, fazer educação de fato ambiental. Isto implica em articular os assuntos ou atividades relacionadas ao meio ambiente nos tópicos curriculares tradicionalmente já existentes. É, portanto, uma condição qualitativa. Interpretar quantitativamente – conteúdos extras, além dos tradicionais - a articulação da questão ambiental nos currículos de ensino é uma metodologia que necessita ser resignificada.

Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia (BRASIL, MA, p.03).

Além disso, o processo educativo deve apropriar-se das orientações formais em relação à educação ambiental. De acordo com o art. 4º da Lei 9795 (BRASIL, 1999), que só foi regulamentada em 2002, os princípios básicos da educação ambiental são:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção de meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo.
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais, locais, regionais, nacionais e globais.

Comprometida com a quebra de paradigmas e com o estabelecimento de um novo padrão de desenvolvimento, a educação ambiental pode concretizar-se como uma proposta inovadora no exercer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar - educadores, educandos e famílias - no planejamento, execução e avaliação de projetos que a integram.

Apesar de sua marcante expressão, de sua autêntica e legítima trajetória, a educação ambiental ainda necessita de solidez em suas bases. Auxiliá-la na busca desta plenitude conceitual e pró-ativa é dever de todos os que acreditam na transformação e, sobretudo, na vida.

Atividades de educação ambiental: promovendo a interdisciplinaridade

A educação ambiental pode ser desenvolvida como um contexto das disciplinas, ou seja, não que ela se torne o foco principal da didática docente, mas que permeie os conteúdos curriculares tradicionais, inserida nos conteúdos a serem trabalhados nas mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser mediada em um tema específico de um único professor, em um projeto com outros professores ou até com a comunidade.

Vale ressaltar que para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental o professor deve apresentar à turma os objetivos, a metodologia e as formas de avaliação das mesmas, com o intuito de contribuições para uma construção coletiva.

Nesse contexto, algumas atividades pontuais, que podem constituir-se como partes de projetos de educação ambiental, são representadas por (baseadas em DIAS, 2006; DOHME, 2002; PEDRINI, 2007; TELLES, 2002):

- Visita à uma área urbana: permite que a turma perceba elementos da ocupação desordenada ou ordenada do território; presença e qualidade de áreas verdes (parques e jardins); dimensionamento de áreas de drenagem; acesso e qualidade de serviços públicos (saneamento, educação, saúde); mobilidade urbana e meios de transporte; iniciativas urbanas sustentáveis.

- Visita à uma praia ou zona costeira: proporciona análise sobre ocupação irregular; transporte marítimo; pesca predatória e sustentável; erosão eólica e dunas; turismo e desenvolvimento; acesso e qualidade de serviços públicos.

- Visita à uma área rural: possibilita a visualização da agricultura tradicional e agroecológica; ocupação do território e distribuição agrária; uso de defensivos

agrícolas e organismos geneticamente modificados; presença e qualidade de áreas verdes (corredores ecológicos); acesso e qualidade de serviços públicos (saneamento, educação, saúde).

- Visita à uma unidade de conservação / Museu de ciências: oportuniza a observação da cadeia e teia alimentar; relação entre elementos bióticos e abióticos (água, ar, solo, luz, temperatura); perturbação antrópica e estado de conservação; impactos antrópicos à fauna e flora (caça, biopirataria, desmatamento); importância da biodiversidade; turismo e desenvolvimento.

- Visita à uma indústria: promove a percepção sobre a utilização e transformação de recursos naturais; eco eficiência (economia e desperdício de matérias-primas, insumos, energia); presença e grau de gestão ambiental; relação entre empresa e comunidade; marketing verde; relatório de sustentabilidade; evolução das máquinas.

- Horta, viveiro ou pomar escolar: permite que a turma perceba o desenvolvimento dos alimentos (interação planta/espço); nutrição e alimentação saudável; armazenamento e conservação de alimentos; distribuição de alimentos no mundo, desperdício e fome.

- Reciclagem de resíduos sólidos / Visita à um aterro sanitário: proporciona a visualização e reflexão do consumismo; classes de resíduos e destinação correta; coleta seletiva e triagem; resíduos e rejeitos; reutilização e reciclagem; lixões e aterros sanitários; cooperativismo e associativismo.

- Visita à uma estação de tratamento de águas ou esgoto / Visita à uma bacia hidrográfica: possibilita reflexão sobre o desperdício de águas; reuso da água; ciclo hidrológico; gestão de recursos hídricos; contaminação de águas superficiais e subterrâneas; mata ciliar.

- Visita à um órgão, autarquia ou secretaria ambiental: oportuniza vivências relacionadas à legislação e fiscalização ambiental; áreas de proteção; licenciamentos ambientais; estudos e relatórios de impacto ambiental; recuperação de áreas degradadas; monitoramento ambiental.

- Pesquisa sobre temáticas ambientais / Simulação de debates e julgamentos ambientais: promove a percepção da completude da educação ambiental; averiguação da situação local, regional, nacional ou internacional; estudo de soluções para as problemáticas do entorno; notícias ambientais na mídia.

É importante destacar que em todos os exemplos, mesmo que em alguns haja predominância de questões ecológicas, deve-se enfatizar as nuances antrópicas (sociais, econômicas, culturais e políticas), conferindo uma atividade interdisciplinar e pautada pela complexidade da vida real, que é constituída em rede entre suas partes.

O aprofundamento ou a especificidade de temas e termos são variáveis de acordo com a faixa etária da turma e tipo de ensino. Priorizam-se atividades práticas porque é possível o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (CAMPOS e NIGRO, 2010), já que se expõe a turma à um conjunto de estímulos impossibilitados de serem abordados em uma proposta teórica.

Considerações Finais

A questão ambiental configura-se na atualidade como um dos temas mais relevantes de debates e acordos locais à internacionais, haja vista que sua complexidade envolve todos os aspectos interligados com os fatores ecológicos, econômicos, sociais, político e culturais. De mesma valia e com características similares, o modelo sustentável de desenvolvimento representa-se como um parceiro extremamente apropriado para que os constituintes do meio ambiente alcancem seu correto equilíbrio.

Desta forma, a educação que integra o meio ambiente em sua missão - ou seja, a educação ambiental - consiste em um processo de construção de conhecimentos e, principalmente, atitudes que elevem o nível de qualidade ambiental em todos os seus aspectos. Estes aspectos compreendem não somente os da ecologia, mas também os relacionados à sociedade, sendo a conduta individual e coletiva mecanismos de transformação e superação das problemáticas que envolvem o meio ambiente.

Pedagogicamente, e comprometida com a sustentabilidade, a educação ambiental é considerada tema transversal, isto é, não deve formalizar-se como componente isolado de docência, mas sim estar articulada, em todos os níveis e modalidades educacionais, por todas as disciplinas da grade curricular, já que sua essência é interdisciplinar e associada com a complexidade.

Assim, é consenso de que a sustentabilidade é fundamental para as atuais e futuras gerações, sendo que educação ambiental, escolar ou comunitária, é ferramenta para a conscientização e sensibilização dos cidadãos, resultando em ações multiplicadoras e comprometidas com a qualidade do meio ambiente e de vida da população.

Referências

BARCELOS, V. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei ordinária n. 9795/99. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 28 abr. 1999: 1. col. 1.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3 ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CAMPOS, M. C. da C; NIGRO, R. G. **Teoria e prática em ciências na escola: o ensino-aprendizagem como investigação.** São Paulo: FTD, 2010.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental: práticas inovadoras de educação ambiental.** 2 ed. São Paulo: Gaia, 2006.

DOHME, V. **Ensinando a criança amar a natureza.** São Paulo: Informal, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 4 ed. Campinas: Papirus, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

MILLER, G. T. **Ciência ambiental.** 11 ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MONTIBRLLER F., G. **Empresas, desenvolvimento e ambiente: diagnóstico e diretrizes de sustentabilidade.** Barueri: Manole, 2007.

MORIN, E; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2009.

PEDRINI, A. de G. (Org.). **Metodologias em educação ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

TELLES, M. de Q. et al. **Vivências integradas com o meio ambiente.** São Paulo:
Sá, 2002.

CAPÍTULO 41

MOMENTOS CULTURAIS UNIBAVE: INTEGRAÇÃO, ARTE, CULTURA E CONHECIMENTO

Juliana Natal da Silva
Viviani Zilli
Vanessa Isabel Cataneo
Edina Furlan Rampineli
Richard da Silva

Introdução

No atual contexto educativo, busca-se constantemente pelo desenvolvimento de atividades criativas e inovadoras que levem a difusão da cultura, tendo em vista a necessidade da inclusão da arte na formação acadêmica. As intuições de ensino possuem o compromisso de construir uma prática pedagógica que atenda a estas perspectivas culturais, visto que a arte propõe a expansão da consciência do homem.

É com esta perspectiva que se buscou desenvolver, no Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, uma proposta de trabalho, visando promover momentos artístico-culturais, por meio de exposições de artistas plásticos renomados, integrando arte, cultura e conhecimento no universo acadêmico. Neste espaço, os acadêmicos também têm a oportunidade de socializar seus talentos musicais e troca-troca de bibliografias.

O objetivo principal do projeto *“Momentos Culturais Unibave: Integração, Arte, Cultura, Conhecimento”*, foi promover momentos artístico-culturais por meio de exposições de artistas plásticos renomados, apresentações musicais realizadas por acadêmicos da instituição e troca-troca de bibliografias, integrando arte, cultura e conhecimento no universo acadêmico.

Como objetivos específicos, propõe-se expor de obras de artistas plásticos renomados, para estimulação da sensibilidade à arte; valorizar as habilidades artístico-musicais dos acadêmicos, oportunizando espaço para socialização e exibição dos seus talentos; motivar o hábito de leitura por meio de uma atividade de troca-troca de bibliografias, entre docentes, discentes e comunidade; possibilitar um

momento cultural de descontração, envolvendo a arte e o conhecimento, gerando possibilidades aos docentes de ampliar suas metodologias de ensino.

As ações artístico-culturais aconteceram, simultaneamente, na Biblioteca Universitária e entre os blocos das salas de aula, com exposições de obras de arte e abertura de um espaço temporário para apresentação de obras de artistas renomados, que socializaram sua experiência com os acadêmicos e com a comunidade, criando conexão entre a Arte e o Universo Acadêmico; apresentações musicais realizadas por livre iniciativa de acadêmicos que dominassem a linguagem musical e que desejassem fazer uma exibição dos seus talentos; e, troca-troca de bibliografias na sala dos professores e no *hall* de entrada da Biblioteca Universitária Unibave.

As bibliografias expostas foram doadas livremente por colaboradores, acadêmicos e comunidade, em geral, com intuito de oportunizar o incentivo à leitura e trocas de bibliografias. Tal iniciativa deverá integrar-se à rotina acadêmica, de forma que o conhecimento passe a ser uma atividade consciente e natural, gerando uma atitude sustentável e solidária.

Arte: veículo para outros saberes

Por meio da arte é possível integrar ensino à realidade histórico-cultural, possibilitando a superação do saber. A arte contribui à formação crítico-reflexivo do sujeito; possibilita ao homem o encontro com a cultura humanística como espaço de revelação e reconhecimento do prazer, da fantasia e da realidade, além de propiciar ampla leitura e crítica dos valores vigentes na sociedade das atividades culturais e artísticas nas suas linguagens.

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

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

A proposta deste projeto surgiu como veículo capaz de promover momentos de integração por meio do conhecimento cultural e da arte. Desta forma, aconteceram ações artístico-culturais com a participação de artistas renomados que fizeram a socialização da sua experiência com os acadêmicos e a comunidade, criando conexão

entre a Arte e o Universo Acadêmico; apresentações musicais realizadas por livre iniciativa dos acadêmicos com habilidades na linguagem musical e que desejam fazer uma exibição dos seus talentos; e, troca-troca de livros na sala dos professores e no *hall* da biblioteca. Os livros foram doados livremente por colaboradores, acadêmicos e comunidade em geral com intuito de oportunizar a troca da leitura. Tal iniciativa deverá integrar-se à rotina acadêmica, de forma que o conhecimento passe a ser uma atividade consciente e natural, gerando uma atitude sustentável e solidária.

A Arte é e vai além dos conceitos disciplinares na matriz curricular. Com ela, é possível estabelecer um elo entre as demais disciplinas, contribuindo para ação transdisciplinar que traz consigo propostas de ações conscientes para cada pessoa. O papel da instituição de ensino, neste caso, será imprescindível, pois é a postura das ações que será possível estabelecer conexões entre a arte, a cultura e a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade para a construção do conhecimento consciente.

Assim, Fazenda (2001, apud Marcelino e Abreu-Bernardes, 2013), traz a interdisciplinaridade como uma palavra de ordem no final do século passado, a qual ganhou grandes proporções no início deste século. Lançou a palavra interdisciplinaridade no final do século passado e, início deste A sua principal tônica é o diálogo e sua marca fundamental é o encontro, a reciprocidade. A interdisciplinaridade surge para tentar aniquilar a fragmentação da ciência em partes isoladas, pois o ser humano só se conhece na sua totalidade.

Por conseguinte, este projeto transpassa os muros da universidade, pois é capaz de unir arte, cultura à realidade do acadêmico e, mais que isso, mostra por meio das exposições das obras de arte, que o artista é um ser acessível e sensível ao mundo e não distante de tudo e de todos. Este projeto ainda valoriza a produção artística do acadêmico como a própria arte, sendo capaz de valorizar o ato da interpretação de cada ser existente, expressado por um ponto de vista artístico e cultural.

Parafraseando Hernández (1998), pode-se dizer que a escola deve ser geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos, o que constitui um desafio para repensar a escola em muitos questionamentos indispensáveis ao ensino. Como: a globalização, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e no que estes conceitos contribuem para aprender a interpretar a realidade.

Esta proposta de trabalho fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, no seu Art. 3º em que ressalta a importância da arte nos princípios para ministrar o ensino, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. O Art. 43º ressalta que a educação superior tem por finalidade: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Nesta perspectiva, estas propostas podem enriquecer as práticas pedagógicas com criatividade e inovação, possibilitando a articulação entre as atividades culturais e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

A arte é ferramenta integradora das diversas ciências em um mesmo campo de estudo, o que promove a formação do aluno para enfrentar os problemas globais e estabelece relações lúdicas com o conhecimento tradicional, renovando o saber dos profissionais, estimulando pesquisa e a partilha entre as ciências envolvidas. Com isso, professores e alunos estabelecem um nível de igualdade sob o qual todos são autores e coautores da própria aprendizagem, o que possibilita a superação do saber disciplinar.

De acordo com Brum e Wolffenbuttel (2013 *apud* SILVA; SILVA; DEBIASI, 2015), a interdisciplinaridade nas artes parte de alguns pressupostos, tais como postura, compromisso, humildade, comprometimento, cooperação, desapego, compreensão, respeito, diálogo e atitude são fundamentais para que a interdisciplinaridade ocorra por meio das artes.

Este projeto é um incentivo à arte, à cultura e a tudo que as envolve, visando sua difusão e, desse modo, estimulando o entendimento do homem sobre o ambiente em que vive, resultado do processo de construção da sociedade.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo é resultado de um projeto realizado no Unibave, instituição de ensino superior e comunitária, cujo relato de pesquisa sintetiza os resultados obtidos durante o seu desenvolvimento. Participaram desta proposta cinco artistas plásticos da região Sul de Santa Catarina; docentes, discentes e comunidade em geral, envolvendo-se diretamente como apresentadores e outros, como expectadores, prestigiando as atividades desenvolvidas durante a realização dos eventos.

O projeto partiu por iniciativa do Núcleo de Arte Educação (NAED), em parceria com a Biblioteca Universitária, Pró-Reitoria de Pós-Graduação de Pesquisa e

Extensão, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Diretoria de Cultura e Eventos e do Centro de Recreação e Lazer.

Algumas ações foram desenvolvidas em nome da execução do projeto: promoção de uma campanha para a doação de livros que fizeram a composição da estante literária, disponível no *hall* da biblioteca e sala dos professores, gerando o troca-troca de livros, ou seja, ideia da ação é possibilitar que pessoas possam doar livros que ficarão disponíveis no *hall* da biblioteca para outros que desejam levá-lo para leitura, gerando uma atitude sustentável e solidária; convite dirigido aos acadêmicos que desejassem apresentar seus talentos musicais para a socialização de suas habilidades na noite do evento; divulgação do cronograma das atividades culturais realizadas no momento cultural nos *campi* do UNIBAVE.

A execução do projeto ocorreu no segundo semestre letivo do ano de 2015, seguindo o cronograma:

Agosto:

Dia 10 - Exposição "Expo By Dudu Rodrigues Unibave", do artista plástico Dudu Rodrigues. Apresentação musical do acadêmico do curso de Direito, Pedro Henrique Fernandes e lançamento do projeto "Troca-troca de Livros".

Setembro:

Dia 15 - Exposição "Arte Cerâmica: um reencontro com a natureza" da artista plástica Simone Milak/ Rafael Mello. Apresentação musical da acadêmica do curso de Psicologia, Salete Gazinski Orben.

Dia 29 - Exposição "Pintando Criciúma: De portas abertas para lembrar o passado" da artista plástica Juliana Natal no *Campus* de Cocal do Sul do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave - Bate-papo com os acadêmicos. Apresentação musical do acadêmico do curso de Administração, Josué dos Anjos da Silva, e da acadêmica do curso de Direito, Maressa Locks.

Outubro:

Dia 09 - Exposição "Desdobramentos" do artista plástico Leandro Jung. Apresentação musical do acadêmico do curso de Agronomia, Melo Melodia.

Novembro:

Dia 16 - Exposição “Esculturas com referência afro-brasileira”, do artista plástico Gil Galante e apresentação musical do acadêmico do curso de Engenharia Civil, Marcio Mason.

Cada um dos eventos aconteceu com vernissage de abertura da exposição de arte, com a presença do artista, uma vez por mês; mostra musical dos acadêmicos do Unibave, também, mensalmente; troca-troca de livros em estante fixa, com permanência em locais estratégicos durante todo semestre.

Resultados e Discussão

O Centro Universitário Barriga Verde (Unibave), no ano de 2015, contemplou a comunidade acadêmica, com eventos mensais de exposições com artistas renomados do Sul do Estado de Santa Catarina a fim de possibilitar um momento cultural de descontração, envolvendo integração, arte, cultura e conhecimento.

A ação fez parte do projeto “Momentos Culturais: integração, arte, cultura, conhecimento”, que pretende promover momentos de socialização por meio do conhecimento cultural e da arte para os acadêmicos e colaboradores da instituição.

A primeira edição do projeto “Momentos Culturais: integração, arte, cultura e conhecimento” teve início com uma exposição de telas do artista plástico Dudu Rodrigues, que retrata o gestual das pessoas nas situações normais do cotidiano.

Dudu Rodrigues é natural de São Paulo e, há 10 anos, reside na cidade de Criciúma. O artista tem obras expostas em galerias de Boston, Nova York e Cape Cod e tem uma característica única em sua obra, as mulheres gordinhas. A exposição traz nove telas que são retratadas em momentos do cotidiano. A paixão pela arte acompanha o artista desde os nove anos de idade.

Figura 1 - Exposição: Exposição do artista Dudu Rodrigues



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015)

A segunda exposição foi contemplada com a artista Simone Milak Natal Guimarães. Ela se dedica à produção artística de cerâmica vermelha. Nesta obra, reflete-se a intervenção do objeto cerâmico, que elemento oriundo da natureza, transforma-se em objeto de arte e é devolvido à natureza, sofrendo alterações do ambiente onde se insere.

A artista Simone Milak Natal Guimarães é graduada em Artes Visuais e Técnica em Cerâmica Artística e Artesanal. Atuou durante três anos na Cerâmica Pacha Mama e por dois anos no Ateliê de Cerâmica Jussara Guimarães. Atualmente, atua no seu próprio ateliê de cerâmica.

Figura 2 - Exposição: Arte Cerâmica, um reencontro com a natureza



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015)

O artista plástico Leandro Jung, é natural de Orleans, graduando em Artes Visuais. Dedicar-se à produção artística contemporânea. Sendo que utiliza madeira, porongos, tintas e argilas, pois segundo ele, são motivo de arte, possibilitando a produção de pinturas, esculturas, gravuras, monotípias, cerâmicas e fotográficas. Nos seus trabalhos ele parte de elementos e vivências do seu cotidiano como as porteiras da sua vida, trabalhadores rurais, danças étnicas, elementos da cultura indígena, etc.

Figura 3 - Exposição: Desdobramentos



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

Segundo a arte-educadora e autora do projeto, professora Juliana Natal da Silva, “estes momentos possibilitam o estreitamento entre a arte, a cultura, a música e o ser. A arte permite o despertar da sensibilidade humana associada a uma experiência estética, possibilitando o encontro do homem com seu mundo interno”.

O *campus* de Cocal do Sul do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, também, foi contemplado com exposições do “projeto momentos culturais: integração, arte, cultura e conhecimento” com a exposição da artista plástica Juliana Natal. Apaixonada pela arte, suas obras promovem um resgate do passado e reproduz, em telas, os principais pontos que marcam a cidade de Criciúma em sua série " Pintando Criciúma: de portas abertas para lembrar o passado".

Figura 4 - Exposição "Pintando Criciúma: De portas abertas para lembrar o passado"



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

Por fim, a última exposição do ano foi do artista plástico, Gil Galant. Ele expôs algumas obras com referências africanas para contextualizar o Dia da Consciência Negra, que representa a primeira manifestação artística do artista, exatamente porque tratava-se de expressões de grande relevância e muito marcantes aos seus olhos no início da trajetória na arte.

O artista plástico Gil Galant é Catarinense, natural de Criciúma, começou a trajetória na arte popular, aos 20 anos de idade, ofício que mantém atualmente. Há aproximadamente 25 anos a escultura ganhou espaço nos trabalhos, com acabamentos que provêm das técnicas de ourivesaria, levando a harmonia das formas para o ouro, prata, bronze, madeira e argila. Em 2004, teve a primeira exposição individual na Casa de Cultura de Criciúma. É vencedor do Salão Jovem Artista de Florianópolis, 2007/2008, e também teve trabalho exposto no Museu de Arte de Santa Catarina.

Figura 5 - Exposição: "Esculturas com referência afro-brasileira"



Fonte: Comunicação e Marketing do Unibave (2015).

O projeto Momentos Culturais, que teve início em agosto, promoveu momentos de socialização por meio do conhecimento cultural e da arte para os acadêmicos, docentes e colaboradores da instituição e comunidade em geral.

Penso que vocês deveriam dar mais informações sobre as exposições e os expositores. Fazer uma análise das obras, para o leitor poder compreender o significado das exposições e se entender a relação das artes com o ambiente.

Isso vai objetivar o que vocês disseram anteriormente "Este projeto é um incentivo à arte, à cultura e a tudo que as envolve, visando sua difusão e, desse modo, estimulando o entendimento do homem sobre o ambiente em que vive, resultado do processo de construção da sociedade".

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado refere-se aos resultados da execução de um projeto cultural no Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. Seu objetivo foi criar um espaço temporário para exposições de artistas renomados da região, apresentações musicais por acadêmicos, bem como a ação do troca-troca de livros. Com isso criou-se condições para despertar a sensibilidade e o gosto pela arte e pela leitura no corpo acadêmico, pois a universidade é o local onde a cultura, a criatividade e a inovação se renovam a todo momento, pelo estímulo à aquisição de conhecimentos variados.

Assim que o ser humano nasce, o primeiro contato que ele tem com o mundo é a linguagem simbólica, mas este ser não é estimulado à apreciação estética da imagem e, por esse motivo, tem dificuldade para interpretá-la. É com intuito de despertar no homem a sua sensibilidade para a percepção do mundo, que a educação da arte se torna imprescindível nas diversas áreas do saber, pois por meio da linguagem artística é possível penetrar no reino simbólico do inconsciente, permitindo que a transmissão do conhecimento se torne uma atividade dinâmica. Assim, este projeto, que tem a presença de exposições artísticas e culturais, traz à tona o despertar para o mundo simbólico.

No contexto educativo atual, buscam-se por atividades criativas inovadoras que levem a um momento de difusão da cultura e, por isso, precisa ser meta de toda instituição de ensino, construir uma prática pedagógica dentro destas perspectivas. A consciência da arte na sala de aula pode facilitar muito a aprendizagem de diversos conteúdos, mas o projeto aqui exposto propõe a expansão da consciência, o que vai além da teoria, articulando realidade histórico-cultural do ser para a percepção da sua própria identidade dentro do universo acadêmico.

Prospectivas: Tendo em vista o resultado positivo, alcançado pelo projeto “*Momentos Culturais Unibave: Integração, Arte, Cultura, Conhecimento*”, em decorrência da adesão dos artistas e participação ativa de, aproximadamente, mil e quinhentas pessoas, a instituição optou pela sua continuidade no ano de 2016. Decidindo-se para a próxima edição da proposta, lançar um edital para seleção de artistas plásticos, interessados em expor seus trabalhos no espaço interativo da instituição.

Pretende-se, ainda, ampliar o projeto promovendo outras ações, como danças e teatros, que serão apresentadas em diferentes espaços da instituição, especialmente entre os blocos das salas de aula, durante o intervalo, para a integração entre os acadêmicos, artistas e comunidade externa.

Referências

BRUM, Lucas Pacheco; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. **Investigando processos interdisciplinares no ensino das artes**: um estudo multicasos em escolas públicas de Montenegro, RS. Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Artmed. 1998.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 das diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de março de 2015.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte, poetizar fruir e conhecer a arte**. FTD: São Paulo 1998.

SILVA, Juliana Natal da; DEBIASI, Miryan Cruz; SILVA, Richard da. **A arte: o veículo de comunicação à aprendizagem consciente e compreensiva do conhecimento**. VI SENPEX - Centro Universitário Barriga Verde Unibave. Orleans, 2015.

CAPÍTULO 42

O BRINCAR NA INFÂNCIA: REVISITANDO AS CULTURAS DO FAZER INFANTIL

Larissa Benedet
Alcionê Damásio Cardoso

Introdução

No fim do século XIX, o psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962), o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) buscavam compreender como os pequenos se relacionavam com o mundo e como produziam cultura. Até então, a concepção dominante era de que eles não faziam isso. Segundo Friedmann (2012, p. 147): “Tanto no âmbito da família como em instituições voltadas para a educação, à cultura e o lazer descobre-se, cada vez mais, a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento humano”.

Sendo assim, as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas.

Segundo Pereira (2010, p. 118):

Como atores sociais, as crianças produzem culturas, mantendo e transformando a infância, e essas manifestações culturais são marcadas pela fluidez, apropriação, transformação e resistência da cultura dos adultos. Assim, as crianças são produzidas pela cultura dos adultos, mas ao mesmo tempo também a produzem.

Ou seja, vivemos em um mundo onde existem muitos modelos de culturas que são passados principalmente de adultos para crianças, mas vale ressaltar que muitos jogos e brincadeiras são especialmente transmitidos de criança para criança, pois elas mesmas criam e provocam maneiras, hábitos, mudanças, preferências, atitudes, enfim apesar das diferenças culturais elas encontram seus próprios mundos por meio das culturas.

Sabendo-se as brincadeiras na Educação Infantil contribuem muito para o desenvolvimento da criança, facilitando a interação, de forma que a criança se sinta bem, para aprender cada vez melhor. O brincar faz parte do cotidiano da criança. Por

meio da brincadeira ela consegue criar e imaginar coisas que auxiliam em sua aprendizagem.

Por acreditar nestes pressupostos, estabelecemos como questão-problema deste estudo a seguinte pergunta: Como o professor pode revisitar as culturas do brincar no mundo infantil, incorporando-as em atividades de ensino e aprendizagem?

Para responder a este questionamento, estabelecemos como objetivos deste estudo: compreender de que forma o brincar (produz ou revive) as culturas do mundo infantil. Demonstrar como a cultura do mundo infantil pode ajudar no brincar; compreender as culturas infantis e de que forma as crianças brincam na infância, seu mundo, suas coisas, o que fazem, pensam, sentem e dizem; construir por meio das culturas infantis um novo conceito de brincar na infância; descrever por meio da pesquisa como se dá a cultura do brincar na Escola de Educação Infantil; apontar caminhos para que os professores de Educação Infantil busquem reviver as culturas trazidas pelas crianças e transforme em um processo ensino/aprendizagem.

Esta pesquisa visa, também, compreender que as instituições de Educação Infantil precisam privilegiar os espaços do brincar e, na medida do possível, (re) visitar os dizeres e fazeres daqueles que lhes antecedem, inseridos numa cultura de infância. Para isso, adotamos como conceito de cultura a definição proposta por (Vygotsky, 1987. p. 10) que afirma “Tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana”.

Breve Histórico da Educação no Brasil

A história da Educação no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas em 1549, por mais de 200 anos foram eles que ensinaram a ler, contar e escrever, os jesuítas foram consideravelmente os únicos educadores do Brasil. Com a expulsão dos jesuítas e a vinda da família Real para o Brasil, a educação e a cultura tomaram um novo rumo.

No Brasil a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com chegada dos jesuítas que criaram na então colônia portuguesa, “a primeira escola brasileira” (MATTOS, 1958, p. 37).

Saviani (2005) analisa a questão histórica, fazendo um contraponto entre as palavras Paideia, cujo significado é infância e também educação da infância, e duleia, que significa escravidão; daí, também, educação dos escravos. O primeiro período

(1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p.15).

Concepção de Infância e Educação Infantil

A concepção de infância é construída por meio de relações sociais, políticas, culturais e econômicas, estando sempre em constante transformação.

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1992, p. 19).

Sendo assim devemos compreender a infância como algo em constante transformação, pois fatos históricos nos mostram o quanto a concepção de infância variou e percebemos cada vez mais a interação da criança no meio social e cultural em que vive.

A infância se caracteriza como sendo a primeira etapa da vida humana, onde o aprender se constitui por meio de atividades lúdicas, fazendo com que a criança se desenvolva e se prepare para se inserir na sociedade.

De acordo com Kuhlmann (2007, p. 30):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida.

Isto significa que o contexto político, econômico, social, histórico e cultural, onde está infância se manifesta torna-se um conjunto de opiniões, desejos que a própria criança emite de acordo com as experiências vivenciadas nos diferentes grupos sociais na qual está inserida, é uma fase da vida distinta da fase adulta.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 07):

O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

No Brasil, a Educação Infantil se caracteriza pelo atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, sendo um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Os direitos das crianças nessa faixa etária tornaram-se mais significativo quando:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) como os fundamentos legais que explicitam que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

Neste contexto a finalidade da Educação Infantil esta fundamentada no desenvolvimento integral da criança bem como num trabalho educativo de qualidade para com a criança, exercendo os direitos bem como proporcionando as interações e relações sociais necessárias para a ampliação de seus conhecimentos.

Concepção de Cultura

O primeiro conceito de cultura surgiu com Edward Tylor que a entendia como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 25).

Compreendendo esta concepção de cultura, podemos perceber que as crianças já nascem inseridas numa determinada cultura na qual vão desenvolver competências, adquirir conhecimentos para contribuírem com determinados grupos sociais.

Segundo Friedmann (2012, p. 23), “a cultura está sempre em transformação e mudança”. As atividades lúdicas infantis proporcionam que haja essa transformação e mudança, pois é através do brincar que a criança expõe sua cultura, bem como seus saberes, valores que acabam por representar suas emoções, suas realidades.

Do Brincar na Infância

De acordo com SESI (2008, p. 20) “o brincar é o principal caminho da aprendizagem na infância, [...] a brincadeira é demarcada por situações imaginárias explicitadas pelas crianças, que incorporam regras presentes no seu contexto cultural”. Portanto, o brincar na infância traz consigo um real significado da cultura da criança. Por meio do brincar na infância as crianças são instigadas a criar e recriar através da imaginação suas representações, ou seja, acabam por possuir um papel ativo em descrever e reproduzir/reviver sua cultura.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Sendo assim, o brincar na infância pode se caracterizar como uma maneira de expressão, pois é por meio do brincar que a criança estimula seu desenvolvimento e

sua capacidade em imaginar, transformar e produzir conhecimentos, sentimentos, significados e atitudes.

Procedimentos Metodológicos

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p.65): “a metodologia se torna um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar o objetivo traçando o caminho a ser seguido [...]”. Sendo assim a metodologia vem para auxiliar por meio de um conjunto de atividades, técnicas a obtenção do conhecimento. Segundo Gil (2011, p 08), “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação”, ou seja, devemos identificar qual método que possibilitou e que ainda possibilita a nós chegarmos neste conhecimento, conhecimento este que desempenha na busca da verdade.

A presente pesquisa quanto à natureza da abordagem terá caráter aplicado, porque além de buscar na literatura autores renomados que enfatizam o presente tema, a sua prática se deu em uma unidade educacional.

Segundo Otani e Fialho (2011, p.36):

A pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida a solução de problemas específicos, tendo como propósito um problema específico que provavelmente resultará em um produto diretamente aplicado, buscando atender demandas sociais.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema a pesquisa é nominada como qualiquantitativa, os resultados obtidos na pesquisa foram apresentados de forma descritiva e os dados serão expressos por meio de recursos e de técnicas estatísticas bem como tabelas, gráficos, quadros, percentuais.

De acordo com Otani e Fialho (2011, p. 37), “a pesquisa quantitativa caracteriza-se tanto no processo de coleta dos dados quanto na utilização de técnicas, tendo como principal qualidade a precisão dos resultados”.

Do ponto de vista dos objetivos a pesquisa tem um caráter descritivo, pois serão analisadas as características dos sujeitos com determinadas amostras dentro da instituição.

Segundo Gil (2011, p. 28):

Pesquisa descritiva descreve-se pela caracterização de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, envolve a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, questionário e observação sistemática.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa realizada na instituição foi denominada estudo de caso, pois será estudado nesta pesquisa um número de dez (10) profissionais.

De acordo com Gil (1999, p. 73), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo [...]”, sendo assim o estudo de caso é um procedimento que busca compreender fenômenos sociais, bem como aprender a totalidade de uma situação.

O método escolhido para a presente pesquisa é um método monográfico, porque serão escolhidos os professores da rede pública, analisando assim os sujeitos e analisando-os em todos os seus aspectos.

Lakatos e Marconi (2010, p.90), salientam que “o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações”.

Como grupo que serviu de amostra para este estudo, temos os profissionais que atuam no Centro de Educação Infantil Mundo Encantado que atende desde o berçário até o pré-escolar. Este grupo amostral é composto de dez (10) profissionais.

Os dados foram coletados por meio de um questionário, que de acordo com Zanella (2007, p.108 *apud* Almeida 2011, p.61) “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas descritivas, comportamentais e preferenciais”.

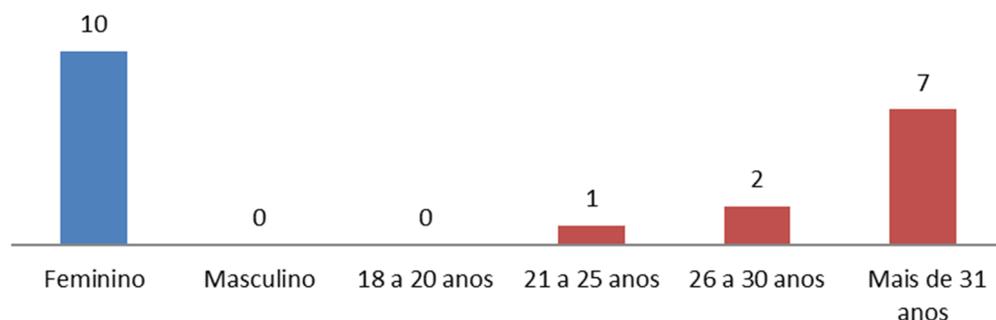
Os resultados foram apresentados e discutidos na sequência, respeitando o referencial teórico aqui construído.

Resultados e Discussão

Como já referenciamos nos procedimentos metodológicos, foi aplicado um roteiro de pesquisa com nove (09) questões, sendo sete (07) fechadas e duas (02) abertas. A pesquisadora esteve *in loco* aplicando o questionário o qual passamos analisar e refletir sobre os dados que a pesquisa nos traz.

O primeiro questionamento está relacionado aos dados de identificação dos sujeitos pesquisados, quais sejam: gênero, idade, formação e tempo de atuação em Educação Infantil. Os dados estão nos gráficos de número 01 e 02.

Gráfico 1 - Gênero e Idade

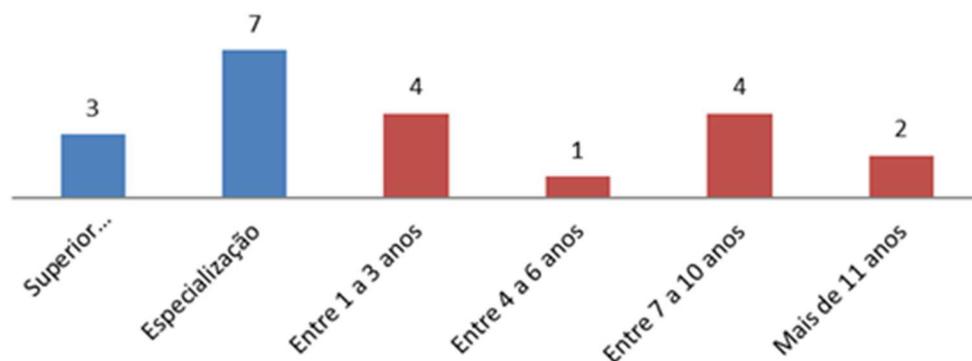


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Em relação ao gênero, todas as pesquisadas pertencem ao gênero feminino, dado que reflete uma tendência de que a docência na Educação Infantil tem uma característica feminina, ligada à questão da maternância.

Ao longo do século XX, a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, hoje, em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério (VIANNA, 2001, p.83).

Gráfico 2 - Formação e Tempo de Serviço



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

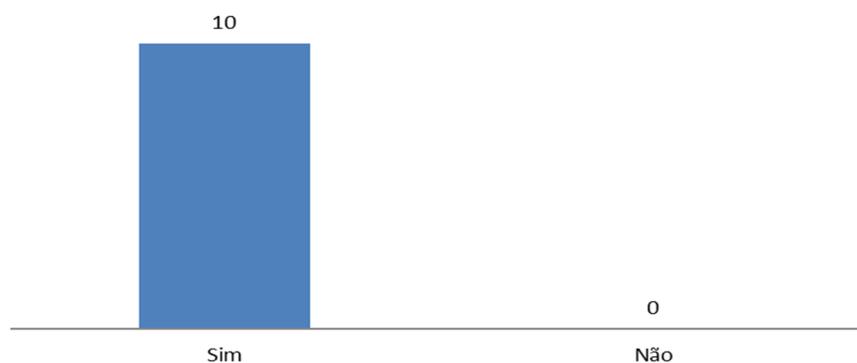
Este gráfico traz dados referentes à formação e ao tempo de serviço. Quanto à formação todo o grupo pesquisado possui o curso de Pedagogia, sendo que dos dez

sujeitos da pesquisa, sete já possuem especialização na área. Marçal em seus estudos comenta desta formação a questão da formação e da prática docente:

Assim, para responder às demandas sociais, o/a professor/a deve ser requalificado como profissional e como protagonista, o que significa, superar o papel do/a professor/a que apenas transmite passivamente a matéria e que é “o dono do saber”, transformando-o/a num/a orientador/a do/a aluno/a para ajudá-lo/a a chegar ao conhecimento, associando, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades. Qualquer aproximação à função docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e contínua do/a professor/a, ou seja, se for possível apreender o contexto da *práxis* dessa formação bem como o modo como se perspectivou. O que depreendemos que a formação do professor/a não pode ser entendida como algo isolado, autônomo e acabado (MARÇAL, s.p., 2012).

As demais questões estão relacionadas ao tema da pesquisa. Assim, a questão de número dois traz a informação se os pesquisados consideram o brincar como uma das mais relevantes atividades que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil. Os pesquisados responderam de forma unânime à questão.

Gráfico 3 - Considera o brincar relevante na Educação Infantil

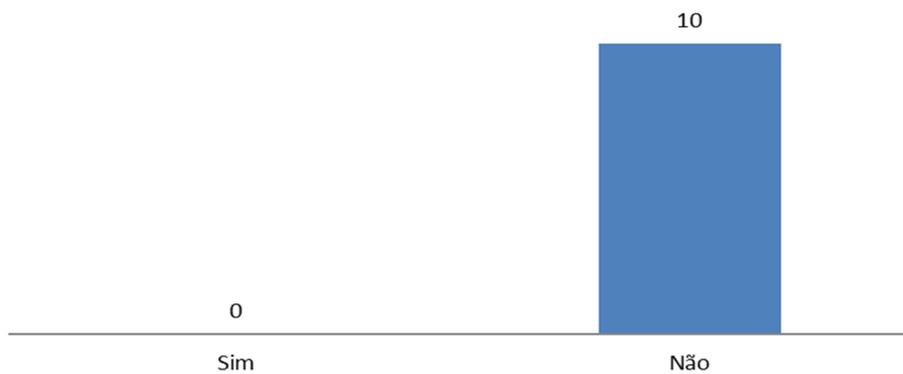


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Constatamos que estes educadores consideram o brincar uma das formas mais eficientes no ato pedagógico na Educação Infantil. Neste sentido, os educadores concordam com os estudos de Leontiev (1998 *apud* SESI, 2008, p.21) que afirma “quando a criança brinca não está fazendo algo instintivo. Ao brincar, ela está realizando algo precisamente humano”

A quarta pergunta questionou aos pesquisados se o brincar na Educação Infantil tem apenas função lúdica.

Gráfico 4 - Brincar tem apenas função lúdica?



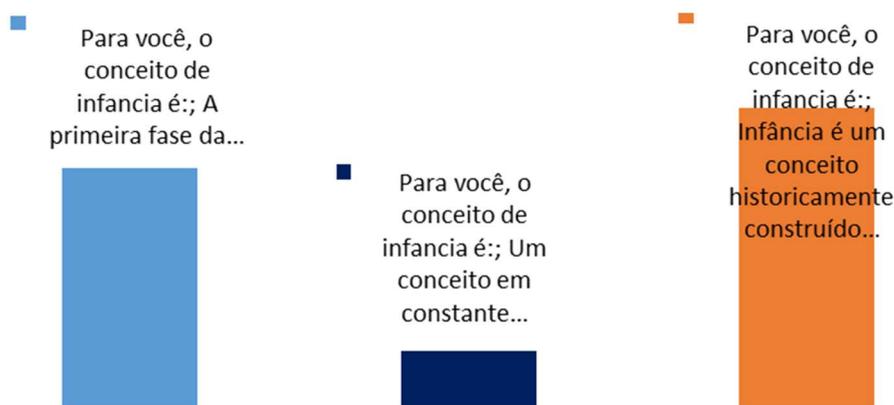
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Todos os pesquisados responderam de forma negativa e completaram a resposta, dizendo que o brincar ajuda a desenvolver o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, coordenação motora ampla e fina. Também aguça a inteligência, ajudando no desenvolvimento da capacidade de imaginação, orientação espaço-temporal, entre outros. Estas respostas revelam que os profissionais estão bem informados sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança.

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto. Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria (CARVALHO, 2007, p.03).

Outro questionamento teve como objetivo conhecer o conceito de infância que possuem os pesquisados. Obtivemos os seguintes resultados: quatro (04) optaram em responder que é a primeira fase da vida; um (01) respondeu que é um conceito em constante evolução, inacabado; e cinco (05) responderam que infância é um conceito historicamente construído e significa compreender que está é uma condição, é uma fase da vida distinta da fase adulta.

Gráfico 5 - Conceito de infância



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Percebemos nas respostas que a maioria dos pesquisados têm uma compreensão de infância e criança condizente com os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, pois estes afirmam que:

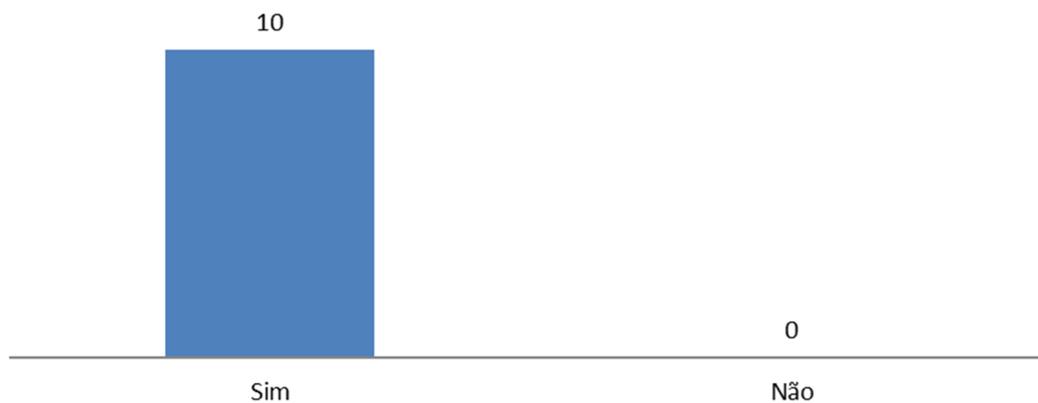
As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (RCNEI, 1998, p.21, v.01).

Cabe, ainda, registrar que 40% das pesquisadas entendem a infância apenas como uma fase da vida. Este conceito parece-nos um pouco dissonante daquele que estudamos durante nossa formação e que acreditamos seja mais abrangente de que infância é apenas uma fase de vida.

A quinta pergunta trouxe como questionamento se a escola procura respeitar a cultura na qual a criança está inserida e desenvolve uma cultura escolar que respeite esta cultura infantil.

Todos os profissionais responderam que sim e que procuram desenvolver as atividades escolares respeitando estes saberes. Afirmaram que respeitam as datas comemorativas que as crianças celebram com a família, a alimentação, as danças, a vestimenta, religião, etc.

Gráfico 6 - Respeito à cultura que a criança traz consigo

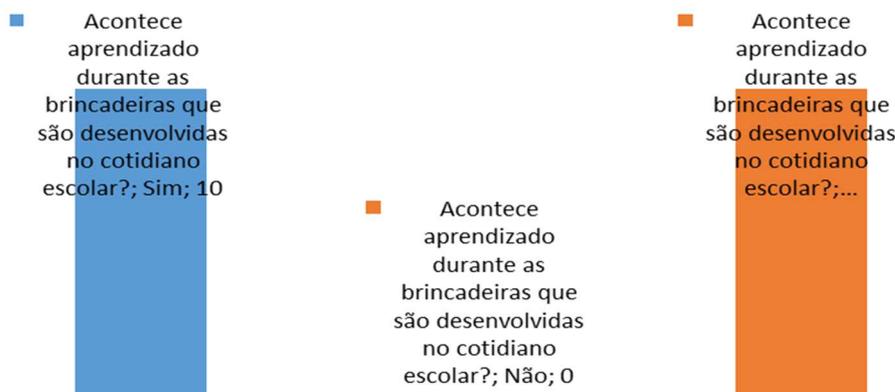


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

As crianças possuem rituais, brincadeiras e jogos que foram transmitidos de geração em geração e compartilhados por diferentes classes sociais, rompendo as fronteiras do tempo e do espaço. Por isso, pode-se perceber, por exemplo, a permanência do pião, da pipa, da brincadeira de roda, ensinadas por nossos avós, aprendidas por nossos pais, praticadas por nós e reproduzidas por nossos filhos, ultrapassando fronteiras e sendo encontradas em diferentes culturas, mesmo que repaginadas (SILVA e SANTOS, 2009, p. 08).

Agrupamos as questões de número seis e sete para melhor analisá-las, uma vez que são sequenciais. A pergunta número seis questionou-os se ocorre aprendizado durante as brincadeiras que são desenvolvidas no cotidiano escolar. Todos responderam que sim e em seguida, escolheram a opção que dizia que “conforme a visão histórico-cultural, ao assumir o papel do outro nas brincadeiras, a criança recria e constrói conhecimentos”, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 7- Aprender com brincadeiras na perspectiva histórico-cultural



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

De acordo com Vygotsky (1987, *apud* Borba, 2007, p.35):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Os dados apontam que os educadores infantis pesquisados consideram a brincadeira como conteúdo significativo na Educação Infantil e optam pela visão histórico-cultural.

Na pergunta número oito foi questionado se é possível desenvolver atividades de aprendizagem a partir do lúdico. Todos os pesquisados responderam que sim e assim justificaram, afirmando que todas as atividades de pintura, colagem, contação de história, rodas de conversa, músicas danças, desenhos são atividades lúdicas que desenvolvem as diversas linguagens, preparando os alunos para o aprendizado da escrita e da leitura. Segundo Wajskop (2007, p.25):

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos.

Como último questionamento, perguntamos quais os documentos norteadores do fazer infantil servem como instrumentos para o trabalho em sala de aula e de que forma você harmoniza teoria/práticas na Educação Infantil. Os pesquisados responderam que a prática docente é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, PCNs, LDBEN, Projeto Político Pedagógico. Também comentaram que trabalham com conteúdos (projetos) que são indicados pela Secretaria Municipal de Educação e que englobam os principais documentos que orientam a prática docente na Educação Infantil.

Em relação à forma como harmonizam a teoria à prática, responderam que é possível criar esta harmonia por meio do lúdico, do respeito à cultura da criança, trabalhar a realidade da criança, respeitando seu desenvolvimento e interagindo com a mesma para que amplie seus conhecimentos.

Considerações Finais

Essa pesquisa teve como objetivo compreender de que forma o brincar revive as culturas do mundo infantil e as mesmas podem ser incorporadas no processo ensino/aprendizagem. Durante a pesquisa reconhecemos como as diferentes concepções sobre o brincar, a infância, as culturas e até mesmo sobre a educação interferem no fazer pedagógico das professoras pesquisadas.

Todas as profissionais pesquisadas possuíam uma visão satisfatória do brincar, notou-se que cada profissional buscava através de projetos, métodos trazer a cultura das crianças para dentro da sala de aula por meio do brincar, algumas com mais dificuldades de entender e relacionar essa cultura ao brincar, ao processo ensino/aprendizagem.

Acredito que os objetivos foram alcançados durante a pesquisa, resalto ainda que devemos cada vez mais reviver essas culturas trazidas pelas crianças e não somente deixa-las “jogadas” sem nem mesmo compreende-las. A presente pesquisa cumpriu a todos os questionamentos feitos e os resultados obtidos contribuíram para refletirmos que detrás das diversas concepções culturais e lúdicas que as professoras possuem, elas acabam por envolverem nessas concepções valores, atitudes, respeito pela Educação Infantil.

Compreendemos que essas profissionais ocupam um papel importante no contexto cultural dessas crianças, pois em muitas situações é na própria escola que as crianças brincam e revivem suas culturas. Torna-se, portanto, desafiador e instigante para nós mesmos e aos que lutam por uma educação para além dos discursos, dar continuidade à presente pesquisa e acreditar que esse pode ser o caminho para a transformação da realidade. É nesse sentido que percorremos nossa caminhada.

Referências

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**. Uma abordagem simples, prática e objetiva. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – Brasília, MEC/SEF, 1998, v.01.

CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG-GT-07: **Educação de crianças de 0 a 6 anos.** Agência financiadora: CNPq. 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2012. – (Cotidiano escolar: ação docente).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo, Cortez, 1992.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. Zahar. 14. ed. - Rio de Janeiro, 2001.

MARÇAL, Lena Maria Pires Correia Lopes. **A formação inicial dos educadores: professores e professoras.** Instituto Paulo Freire de España. Vol. 12, 2012. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/a-formacao-inicial-dos-educadores-professores-e-professoras-lena-maria-pires-coreia-lopes-marcal>>. Acesso em 12 out. 2015.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

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

PEREIRA, Rachel Freitas. **As culturas da infância nas dinâmicas de sociabilidade entre bebês.** Momento, Rio Grande, 19 (1): 105-121. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/1467/781>>. Acesso em 08 out. 2015.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, Autores Associados, p. 1- 29, 2005.

SESI, Serviço Social da Indústria. **Referenciais Curriculares do SESI Escola de Santa Catarina**. Florianópolis: SESI SC, 2008.

SILVA, Aline F. Felix da. SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A importância do brincar na educação infantil**. Mesquita, 2009. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em 12 out. 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: p. 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em 12 out. 2015.

VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Brasil MEC/ SEB. *Ensino fundamental de nove anos: para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)**. México: Ed. Hispánicas, 1987.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 43

O PERFIL DO GESTOR ENQUANTO DIRETOR DE ESCOLA NA ÓPTICA DO CORPO DISCENTE DOS MUNICÍPIOS DE RIO FORTUNA E SANTA ROSA DE LIMA - SC

Isabel Buss Feldhaus
Maria Marlene Schlickmann

Introdução

Quando ouvimos a palavra gestão, logo nos vem à mente uma pessoa, ou um grupo de pessoas que está a frente de algo, comandando certas ações e buscando o melhor para o que faz.

Neste sentido:

[...] O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LIKERT, et al. *apud* LUCK, 2010, p.17. Grifo do autor).

A gestão escolar é um trabalho que exige o envolvimento de não somente uma pessoa, mas sim, um conjunto de pessoas que possam a discutir ideias, expor seus pensamentos e construir juntas uma escola melhor. Segundo Likert, et al *apud* Luck (2010, p.17) [...] “a Gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”.

Nesta gestão participativa, tem papel fundamental o diretor da escola, que toma frente em toda a organização da instituição. É ele que é designado para resolver as mais diversas questões no meio escolar, visando sempre melhorias.

O diretor escolar é por assim dizer a cabeça que filtra as estimulações externas da escola e por sua liderança imprime um modo de ser e de fazer na escola. Portanto, cabe ao diretor escolar, ao assumir as responsabilidades pela gestão da escola, preparar-se para esse exercício e, durante o mesmo, estar atento às oportunidades diárias de

sistematização de conhecimentos específicos desse trabalho e desenvolvimento de competências (LUCK, 2008).

Sabendo-se da importância do gestor enquanto diretor de escola, buscou-se saber qual a visão que os discentes têm sobre o diretor, os pontos fortes de sua atuação, criando um perfil do gestor nos dias atuais, como é sua visibilidade e seu trabalho frente à instituição. Neste sentido, buscar respostas para a pergunta “Qual o perfil do diretor de escola quanto aos critérios administrativos e pedagógicos, na óptica dos alunos do ensino médio das escolas A e B dos municípios de Rio Fortuna e Santa Rosa de Lima, Santa Catarina?” tornou-se norte para investigar sobre o tema.

Elencou-se como objetivo geral para este estudo, analisar a visão dos discentes sobre o diretor da escola, quanto aos critérios administrativos e pedagógicos. Como objetivos específicos, identificar por meio do olhar do corpo discente, o perfil do gestor construído no meio escolar, comparar diferentes visões que os discentes têm sobre o gestor, os pontos positivos e negativos mais presentes. Bem como, apontar caminhos a serem seguidos pelo gestor, visando melhorias em seu trabalho.

É indiscutível e inquestionável a importância do gestor enquanto diretor de escola e isto, por si só já potencializa a busca por reconhecer no meio escolar a visão que os discentes têm sobre o diretor, quais são os aspectos positivos de sua gestão, o que deveria mudar e como é seu trabalho em geral.

Saber reconhecer a visão dos alunos também é ponto chave desta pesquisa, eles se fazem presentes todos os dias na escola, e o que eles pensam é algo positivo para o trabalho do gestor, podendo assim, identificar métodos e técnicas que auxiliem em seu trabalho. Todos estes aspectos justificam substancialmente esta pesquisa.

Gestão Escolar

Quando falamos em gestão, logo imaginamos alguém que gerencia algo, que está à frente tomando decisões e administrando um trabalho ou um ambiente. Sobre o conceito de gestão, Libâneo, (2015, p.85) nos traz uma definição muito clara do tema, quando salienta:

Gerir é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão organização escolar é frequentemente identificada com administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

Dourado (2006), ainda reforça que a gestão é uma forma de planejar, controlar, administrar certo projeto, tem como meta alcançar uma finalidade. A gestão está ligada a tomada de decisões e a busca constante de melhorias e recursos para garantir boa qualidade de trabalho.

Conceito de Gestão Escolar

O termo gestão escolar, como nos fala Dourado (2006), está ligado à forma de organizar o trabalho pedagógico, impondo metas e objetivos a serem cumpridos pela instituição, engloba todos os aspectos de gestão participativa, contando com a democratização na tomada de decisões.

Libâneo (2015, p. 10) ainda salienta que, [...] “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”. Ou seja, a gestão influencia de forma direta no aprendizado dos alunos, e na maneira como os professores atuam.

A gestão escolar ainda conta com certa ineficiência e, segundo Dourado (2006), para melhorar essa situação, o governo brasileiro desde 2003 aposta muito em formações continuadas e tentar suprir certas falhas no trabalho dos gestores.

Gestão Democrática

A gestão escolar ao longo dos anos passou por inúmeras mudanças e reformas, as formas de gerenciar a escola evoluíram muito. Nos dias atuais, a busca constante está em torno da gestão democrática. Como nos apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 14:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p.7).

Essa busca atual pela gestão democrática é fundamental para o bom andamento da instituição, a presença dos pais, dos alunos e da comunidade em geral no meio educacional visa o avanço da educação em todos os sentidos, tanto no físico da instituição, quanto no pedagógico, buscando os melhores métodos de ensino.

Dourado (2006), diz-nos que a base para tal democratização é a participação de forma efetiva dos membros que compõem a comunidade escolar. Sem a união da comunidade em prol da instituição pouca coisa pode ser feita.

O perfil do gestor escolar e sua formação

Em meio a esta gestão democrática que almejamos, tem papel fundamental o diretor da escola. Libâneo (2015, p.96) nos mostra que o diretor:

[...] encarna um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas.

São inúmeras as responsabilidades que o diretor carrega junto de si e que o seu dia a dia na instituição é cheio de surpresas e imprevistos. Por este fato, as instituições necessitam de um profissional capacitado para gerir o sistema educacional, uma pessoa com determinação, que saiba resolver os problemas diários com calma, mas também com eficiência.

Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a têm, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social. (LUCK, 2009, p.25).

Para a escolha do diretor escolar, Dourado (2006) nos mostra quais são os métodos utilizados atualmente para tal: Diretor livremente indicado pelos poderes públicos; Diretor de carreira; Diretor aprovado em concurso público; Diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; Eleição direta para diretor.

Luck (2009) ainda salienta que esses diretores que chegam ao cargo talvez sem formação, ou noção do trabalho, se defrontam com uma série de exigências quanto aos critérios pedagógicos e físicos da instituição.

Dentre as principais responsabilidades do diretor, a Revista Gestão escolar elaborou uma matéria que nos mostra algumas funções do diretor bem importantes e que fazem parte da rotina escolar, como cuidar das finanças da escola; restar contas à comunidade; conhecer a legislação e as normas da Secretaria de Educação para reivindicar ações junto a esse órgão; identificar as necessidades da instituição e

buscar soluções junto às comunidades interna e externa e à Secretaria de Educação; prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável; manter a escola limpa e organizada; garantir a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos; conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), mobilizando toda a comunidade escolar nesse trabalho e garantindo que o processo seja democrático até o fim; acompanhar o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos; ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos; Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento; gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários; manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário. (REVISTA GESTÃO ESCOLAR)

Fica bastante evidente que o diretor atua em vários setores dentro da unidade escolar e precisa estar constantemente pronto a atender as demandas dos mais diversos setores. Neste sentido, LUCK (2009, p.22) nos diz que:

Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais.

Sabe-se, porém, que em muitas situações nem tudo sai como foi planejado, os problemas do dia a dias às vezes impedem que o gerenciamento da instituição seja executado da melhor maneira, e em grande parte das vezes a culpa acaba recaindo sobre eles somente.

Essa situação [...] leva o diretor de escola a ser alvo dos ódios e acusações de pais, alunos, professores, funcionários e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza de seu cargo, que é o que tem levado a agir necessariamente contra os interesses da população (PARO, 2008, p. 24).

Entre tentativas e erros é que o diretor faz seu trabalho, buscando promover o trabalho em equipe e tentando unir escola-comunidade. Como nos cita Luck (2009, p.25) “O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências

específicas e das mais variadas matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores”.

Procedimentos Metodológicos

Gerenciar é participar, estar a par de tudo o que acontece e buscar sempre o melhor para o local que se é gerenciado. Luck (2009) nos fala que a escola é o ambiente vital para o desenvolvimento de aprendizagens consideradas significativas, que os alunos que ali se encontram são os sujeitos para o qual as ações devem estar voltadas, e o diretor é o norteador de todo este processo.

Os procedimentos metodológicos servem para nortear o presente trabalho, mostrando de que forma correu o presente estudo. O conhecimento científico consiste em parte fundamental para que o presente trabalho seja bem elaborado. Como nos cita Gil (2008, p.8).

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.

A presente pesquisa tem quanto à natureza de sua abordagem caráter aplicado, porque além de buscar na literatura autores renomados que enfatizam o presente tema, a sua prática se efetiva nas escolas dos municípios A - Rio Fortuna e B - Santa Rosa de Lima.

Sob o ponto de vista da abordagem do problema a referida pesquisa é nominada como quali-quantitativa.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa teve caráter descritivo, pois, são analisados aspectos apontados pelos sujeitos pesquisados das instituições envolvidas. Segundo Gil (2008, p. 28), [...] “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa realizada na instituição é denominada estudo de caso, pois foram investigadas, duas escolas da rede pública, e em cada uma delas, 2 (duas) turmas do ensino médio. Yin (2010, pág. 24). Afirma que [...] “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao

nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”.

O método escolhido para a presente pesquisa foi o método monográfico, pois são investigados discentes da rede pública de duas cidades diferentes, visando reconhecer suas visões sobre o diretor que está frente à escola, buscando principalmente criar um perfil geral.

[...] o método monográfico consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, com a finalidade de obter generalizações. A investigação deve examinar o tema escolhido, observando todos os fatores que o influenciaram e analisando-o em todos os seus aspectos. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 107).

O município de Rio Fortuna, localizado no estado de Santa Catarina, é atualmente constituído por 4.582 habitantes aproximadamente, seu índice de desenvolvimento humano no ano de 2010 era de 0,806, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A economia do município gira em torno da agricultura e produção leiteira, dentre outras atividades econômicas.

O município de Santa Rosa de Lima também em Santa Catarina é constituído por aproximadamente 2.128 habitantes, tem seu índice de desenvolvimento humano de 0,757 segundo dados do IBGE/2010. A economia do município baseia-se na agricultura e principalmente no turismo.

Os municípios supracitados são limítrofes e, nos últimos anos, iniciaram a utilização da água dos rios como fonte de produção de energia por meio de construção de hidrelétricas, possibilitando incremento no desenvolvimento econômico dos dois municípios.

A população desta pesquisa é composta pelo corpo discente do ensino médio de duas escolas estaduais dos municípios de Rio Fortuna e Santa Rosa de Lima. A definição da amostra teve como critério sorteio de duas turmas do ensino médio de cada instituição, totalizando 43 (quarenta e três) alunos. Como instrumento para coleta de dados utilizou-se um questionário com perguntas abertas e semiabertas. Posteriormente à pesquisa, procedeu-se a análise dos dados coletados, com o intuito de elucidar aspectos pertinentes a este estudo.

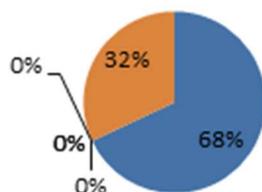
Resultados e Discussão

O questionário, conforme citado anteriormente, foi aplicado em duas turmas do ensino médio, sorteadas aleatoriamente, de distintos horários e idades. Os alunos foram muito receptivos, bem como os professores e diretores das instituições. Obtiveram-se respostas muito satisfatórias para o estudo, tendo em vista que cada aluno pode contribuir com sua opinião livre e espontaneamente. Os questionários foram aplicados em horário de aula e recolhidos logo em seguida.

Começou-se investigando os alunos sobre a forma como o diretor chegou ao cargo que ocupa hoje e o conhecimento dos alunos sobre este aspecto e, ainda, se eles realmente sabiam de que forma isso havia acontecido.

Gráfico 1 - Escola A

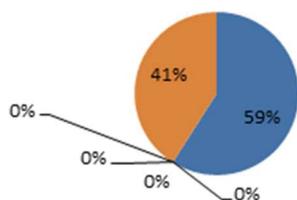
- Diretor livremente indicado pelos poderes públicos
- Diretor de carreira
- Diretor aprovado em concurso público
- Diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos
- Eleição direta para diretor
- Não tenho conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 2 - Escola B

- Diretor livremente indicado pelos poderes públicos
- Diretor de carreira
- Diretor aprovado em concurso público
- Diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos
- Eleição direta para diretor
- Não tenho conhecimento

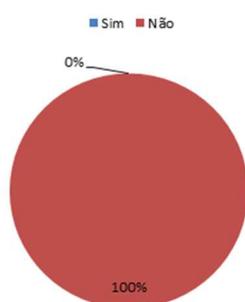


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Percebeu-se que tanto na escola A (68%) quanto na B (59%), grande maioria dos alunos sabe exatamente como o diretor chegou ao cargo, podemos assim analisar que a participação dos alunos dentro da escola acontece, eles têm conhecimento dos processos que ali ocorrem. Temos, porém um percentual, ainda que baixo, de alunos que não identificaram a maneira que o diretor que ali está chegou a seu cargo, não se sabe se por falta de conhecimento, ou por não lembrarem na hora da pesquisa, pois este quesito não foi parte da investigação.

Questionou-se também se algum deles havia participado da escolha do diretor, caso houvesse alguma eleição para este cargo.

Gráfico 3 - Escolas A e B

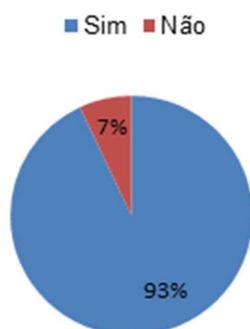


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Verificou-se que nenhum aluno das escolas pesquisadas, tanto da escola A quanto da B participou do processo de escolha do gestor escolar. Porque todos os diretores dos municípios pesquisados chegaram ao cargo por indicação política.

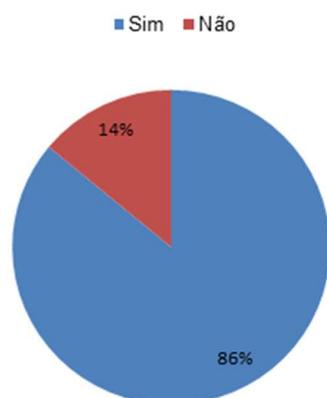
Outro aspecto foco de nosso estudo foi investigar o interesse dos discentes para participar da escolha do diretor da unidade escolar, conforme abaixo:

Gráfico 4 – Escola A



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 5 – Escola B



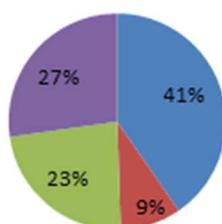
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Percebeu-se que 93% dos sujeitos pesquisados da escola A, e 86% da escola B, têm interesse de participar da escolha do diretor da escola. Eles querem estar inseridos nesse meio, dando sua opinião, fazendo sua escolha. Não se sabe os motivos de alguns alunos não terem esta mesma vontade, ou seja, 7% dos alunos da escola A e 14% da escola B, pois este aspecto não foi alvo da presente investigação.

A gestão escolar, vista sob o prisma pedagógico, também foi foco deste estudo assim, a partir do apontamento de alguns aspectos considerados importantes e apresentados aos sujeitos pesquisados, possibilitou que estes expressassem sua opinião sobre a atuação do diretor da escola que frequentam.

Gráfico 6 – Escola A

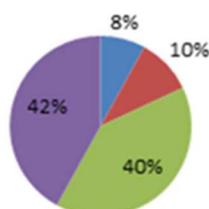
- Se mostra sempre aberto a ouvir os alunos, acolhendo sugestões e pedidos.
- Acompanha o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos
- Incentiva e apoia a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento.
- Incentiva a participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 7 – Escola B

- Se mostra sempre aberto a ouvir os alunos, acolhendo sugestões e pedidos
- Acompanha o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos
- Incentiva e apoia a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento.
- Incentiva a participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola.



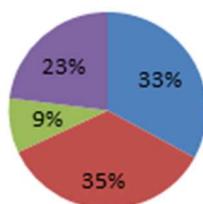
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Constatou-se que grande parte dos alunos considera que o diretor tem uma postura democrática, acolhedora e participativa, além de buscar a participação dos pais e comunidade na vida escolar. Porém, percebe-se que sob a ótica dos pesquisados da escola B há uma pequena falha na participação do diretor em sala de aula e no acompanhamento do ensino, na Escola A ainda foi citado que o diretor se mostra aberto a ouvir sugestões dos alunos, diferentemente da Escola B, que apenas 8% dos alunos considerou o diretor com uma pessoa aberta a ouvir sugestões.

Da mesma forma, questionou-se os alunos sobre os aspectos administrativos da instituição, quais pontos são mais presentes no trabalho do diretor.

Gráfico 8 – Escola A

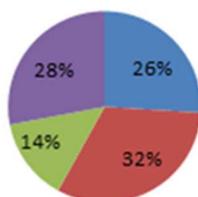
- Garante a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos.
- Promove eventos com o intuito de arrecadar recursos financeiros.
- Administra a falta de professores e funcionários no dia a dia.
- Identifica as necessidades da instituição e busca soluções.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 9 – Escola B

- Garante a integridade física da escola, tanto na manutenção dos ambientes quanto dos objetos e equipamentos.
- Promove eventos com o intuito de arrecadar recursos financeiros.
- Administra a falta de professores e funcionários no dia a dia.
- Identifica as necessidades da instituição e busca soluções.

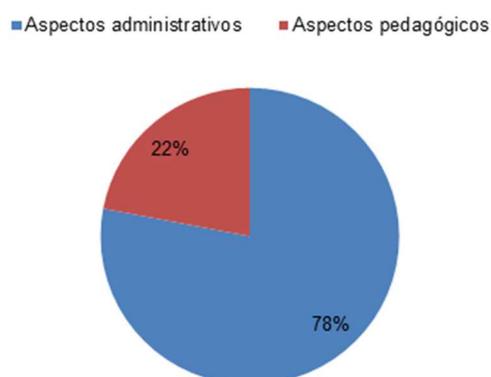


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

De acordo com os dados coletados durante a pesquisa, na Escola A constatou-se que os alunos consideram que a principal atividade do diretor é a promoção dos eventos em prol da instituição para arrecadar recursos financeiros, totalizando 35%. Outros 33% percebem que identificar as necessidades da instituição permeiam o cotidiano do diretor. Ainda 23% destes sujeitos consideram que garantir a integridade física da escola tanto na manutenção do ambiente como dos equipamentos faz parte do dia a dia. Sabe-se que estes aspectos são de grande importância para a instituição, pois garantem um bom espaço para que os alunos se sintam bem no ambiente escolar. Administrar a falta de professores também foi apontado por 9% dos pesquisados como uma das atribuições dos gestores. Na Escola B percebeu-se que a promoção de eventos também é uma característica forte do diretor somando 32%, identificar e garantir a integridade física também foi muito lembrado pelos alunos 26% e 28% consideraram que o trabalho do diretor permeia em torno disso. E 14% ainda citou que o diretor administra a falta de professores no dia a dia da instituição.

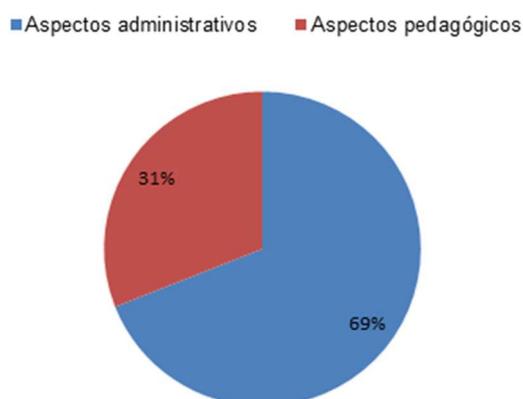
Identificar em qual aspecto (administrativo ou pedagógico) o diretor concentra sua atuação, também foi alvo desta pesquisa.

Gráfico 10 – Escola A



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Gráfico 11 – Escola B



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Neste sentido, as respostas dos sujeitos pesquisados apontaram que os aspectos administrativos ocupam a maior parte do cotidiano do diretor, ou seja, 78% (Escola A) e 69% (Escola B) da sua atuação como gestor é voltada para demandas relacionadas aos espaços físicos, objetos, equipamentos, bem como o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros. Na percepção de apenas 22% (Escola A) e 31% (Escola B) dos alunos questionados, os aspectos pedagógicos são foco do trabalho do gestor escolar. Este dado evidencia que a atuação do diretor não prioriza o processo ensino e aprendizagem do aluno, não por opção deste, mas pelas demandas cotidianas que se interpõem a sua função.

Buscou-se também, apontar alguns pontos positivos que os alunos consideram importantes na atuação do diretor e o que mais se destaca na visão de cada um deles, “Busca arrumar o que está quebrado em tempo muito rápido; Dedicado em arrecadar

verbas para manutenção da escola; Cumpre as tarefas de um diretor fazendo jus a seu cargo (escola A)”. “O diretor está sempre empenhado para trazer recursos para a escola; Faz tudo para manter a escola em ordem; Promove festas para arrecadar dinheiro para manter a escola (Escola B)”.

Percebeu-se que os alunos conseguem identificar bem o que consideram positivo em seu diretor e grande maioria citou atividades administrativas como pontos positivos do cotidiano do gestor escolar.

Investigou-se também os pontos negativos da atuação do diretor da escola. Para tanto os sujeitos pesquisados afirmaram: “Fechado a novas opiniões; Por muitas vezes não sabe ouvir as sugestões das outras pessoas; Opinião dos alunos às vezes não é ouvida; Não se preocupa muito com os alunos (Escola A)”. “Deveria ser mais severo com os que aprontam; Só vem na sala de aula quando deu alguma coisa errada ou alguém fez alguma coisa (Escola B)”.

As respostas dos alunos evidenciam que eles sentem falta da presença do diretor na sala de aula, seja para ouvi-los, seja para terem possibilidade de participar mais com suas opiniões. Apesar de alguns alunos terem considerado não haver ponto negativo na atuação, boa parte considerou a falta deste envolvimento do diretor com o aluno como uma falha do gestor. Para esclarecer tal distanciamento da sala de aula, Lück nos traz um esclarecimento:

[...] o diretor escolar tem-se mantido distanciado das salas de aula em nossas escolas. Há o entendimento de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o que lá vai acontecer. Há ainda o entendimento de que se alguém for assistir a sua aula, isso corresponderia a uma intromissão de seu espaço privilegiado e que também representaria uma desconfiança de sua competência. (2009 p. 101, 102.)

Quanto ao trabalho do diretor da escola, os alunos fizeram uma breve avaliação e esta foi assim expressa: “Tem um bom desempenho, porque se esforça e sempre está disponível para ajudar os alunos; É um bom trabalho, pois está sempre *atenado* (grifo nosso) buscando melhorias para a escola e alunos, etc.; Bom, porque mantém a escola em bom estado, sem falta de professores (Escola A)”. “Ótimo, pois está sempre disposto; Bom, bem organizado e todas as metas cumpridas; com excelência e perfeição. As atividades por ele exercidas são sempre motivo de elogios (Escola B)”.

De acordo com os depoimentos acima mencionados, não houve nenhuma resposta criticando o trabalho do diretor. O trabalho do diretor em geral é visto como bom ou ótimo, os alunos conseguem enxergar no diretor uma pessoa que eles podem recorrer quando precisam. Pôde-se notar ênfase nas respostas relacionadas ao ambiente físico citando que o ambiente é organizado e sempre com melhorias. Talvez esta ênfase se dê pela maior dedicação do diretor a estes aspectos, evidenciando assim, uma atuação mais voltada à administração dos espaços físicos.

Também foi foco desta pesquisa saber qual perfil ideal do diretor de escola sob a ótica dos sujeitos pesquisados. Para tal arguição estes apresentaram as seguintes respostas: “Uma pessoa honesta, educada, que saiba lidar com os problemas de cabeça erguida, corra atrás dos problemas sem reclamar; Líder, com iniciativa. Deve ser uma pessoa firme em suas decisões (Escola A)”. “É aquele diretor que consegue cumprir suas tarefas demonstrando respeito e mostrando que merece ser respeitado; Um diretor que seja mais atencioso, companheiro, divertido, claro, sem nunca deixar de lado a disciplina (Escola B)”.

Constatou-se que os alunos querem e esperam do diretor competência para exercer o cargo, querem que o diretor esteja presente nas diversas situações do dia a dia, que busque melhorias para a instituição e que seja uma pessoa firme, que zele por ordem no ambiente escolar. Neste sentido que nos cita Faundez (1993, p.32) “O conceito mais importante, o elemento-chave, é o da participação”. Essa participação visa o avanço no ensino e as melhorias da instituição, que somente se dará com o apoio de todos. Placco (2002, p. 95), ainda salienta que “essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo (...), num movimento em que ambos se formam e se transformam”. Ambas as partes podem assim aprender umas com as outras, melhorando cada vez mais o ensino.

Apontar caminhos a serem seguidos pelo gestor, visando melhorias em seu trabalho, também foi foco deste estudo. Quando questionados a este respeito, os sujeitos pesquisados apontaram algumas sugestões: “A frequência na qual o diretor fica disponível. Às vezes não tem ninguém para nos atender; Ser um pouco mais participativo com os alunos da escola nos momentos possíveis; Conversar mais com os alunos; Participar mais da vida em sala de aula e buscar mais diálogo para se informar do que está acontecendo e se abrir mais para novas ideias (Escola A)”. “Passar com mais frequência na sala de aula; Incentivar ainda mais a implantação de projetos sociais, palestras de função educativa; Promover algo para ajudar os alunos

com mais dificuldade; Que ele se enturme mais com os alunos e que deixe sua autoridade na sua sala; Poderia ser mais liberal em alguns aspectos (Escola B)”.

Novamente, a participação do diretor junto aos alunos foi uma das sugestões mais citadas. Os alunos sentem necessidade de se ter o diretor envolvido nas questões internas da sala de aula, ligado ao ensino. Eles sentem que uma boa conversa com o diretor, um bom convívio pode trazer melhorias para ambos os lados.

Questões muito importantes foram abordadas como a promoção para ajudar os alunos com dificuldades, nota-se que eles se preocupam com o bom desempenho de cada um, buscando melhorias. Citou-se ainda a implantação de novos projetos que possam ter uma função educativa. Os alunos almejam coisas novas, que possam despertar-lhes interesse, algo que chame a atenção e prenda-os ao ensino. É importante ressaltar a maturidades que os alunos tiveram para responder tais questões, levantando assuntos muito importantes e que podem realmente contribuir com melhorias na instituição.

Considerações Finais

Poder identificar a visão dos alunos foi de total importância para tal pesquisa, peça fundamental para que este trabalho pudesse concluir-se da melhor forma. Eles transmitiram suas opiniões com clareza e maturidade, mostrando que podem contribuir com a instituição e que a opinião de cada um precisa e deve ser ouvida.

Os alunos tanto da escola A, quanto da escola B querem um gestor participativo, que esteja envolvido no dia a dia da sala de aula, que ouça a opinião do corpo discente, buscando assim com a contribuição de todos, melhorias para a instituição.

O gestor é visto como o centro da instituição, alguém a quem se pode recorrer quando houver necessidade. Percebeu-se que existem ainda algumas falhas a serem corrigidas no que se refere à direção de uma escola, mas comparadas aos pontos positivos ficam quase que despercebidas.

Na percepção dos alunos pesquisados, o perfil do gestor de hoje é de uma pessoa justa que luta pelo bem da instituição, que não mede esforços para obter melhorias, que vai a busca daquilo que é necessário. O medo que existia antigamente do diretor, hoje já não se faz presente. O gestor busca cada vez mais interagir com todos, mostrando que com o trabalho conjunto, com uma gestão democrática, pode trazer o melhor para a instituição.

O presente trabalho contribuiu muito para ampliar conhecimentos e construir concepções sobre uma área de atuação educacional que muitas vezes passa despercebida e que tem importância fundamental dentro da instituição: a gestão escolar. Sabe-se, no entanto, que o tema não se esgota aqui, mas que é e precisa ser foco de muitos outros estudos e investigações. Conclui-se, no entanto, que é possível construir uma melhor forma de gerir a instituição e que para isto é preciso, fundamentalmente, a cooperação e a participação de todos.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** n. 9394/1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. B823 Gestão da educação escolar / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FAUNDEZ, A. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

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

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Índice de desenvolvimento humano municipal do município de Rio Fortuna**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=421490&idtema=118&search=santa-catarina|rio-fortuna|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->> Acesso em 21 out. 2015.

_____. **Índice de desenvolvimento humano municipal do município de Santa Rosa de Lima**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=421560&idtema=118&search=santa-catarina|santa-rosa-de-lima|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm-> Acesso em 21 out. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2015.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A Escola tem a cara do seu diretor**. *Jornal do Professor*. 2008. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=5&idCategoria=8&idConteudo=93> Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 11 ed. 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

REVISTA GESTÃO ESCOLAR – **As responsabilidades do diretor.** Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/responsabilidades-diretor-755886.shtml>
Acesso em 24 set. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.