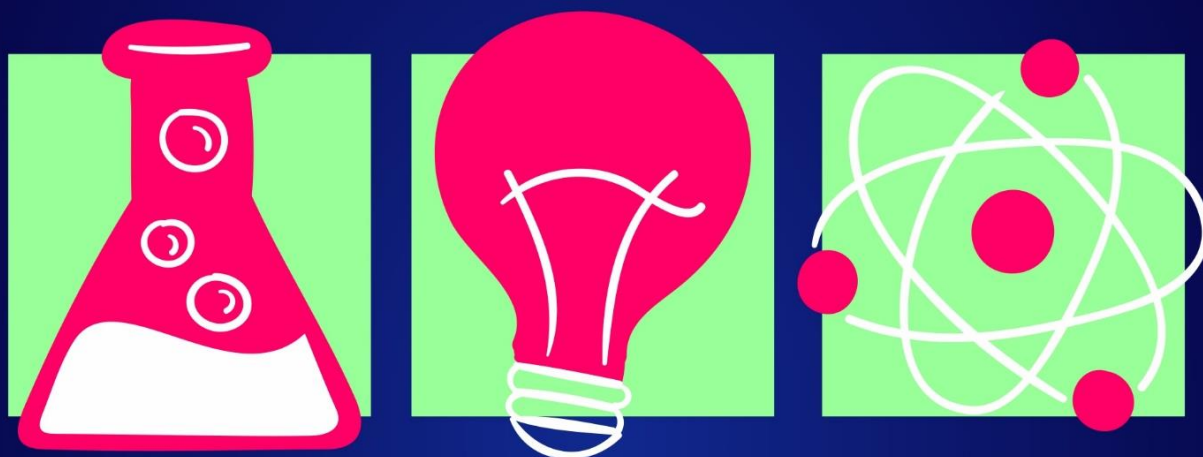


ANAIS
XII SENPEX



XII SENPEX

ciência e debates contemporâneos

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO

Orleans, 26 a 29 de Outubro de 2021



SUMÁRIO

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS.....	300
A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO SUL DE SANTA CATARINA	315
A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO SUL DE SANTA CATARINA REFERENTE AO CONHECIMENTO DA BNCC	328
ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE TRÊS ESCOLAS DE REDES DISTINTAS DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA	341
ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL ESPECIFICADAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE DUAS ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA	356
AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	372
"COISA DE MENINO E COISA DE MENINA": AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA PRÁTICA DE FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	387
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TRABALHAM COM CRIANÇA(S) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	400
EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO TRABALHAR COM CRIANÇAS QUE POSSUEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA.....	416
ESPAÇOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ORLEANS /SC	431
FORMAÇÃO CONTINUADA E A BNCC: PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO DA AMUREL.....	446
MÉTODOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SC	462
O ENSINO RELIGIOSO NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA: CONCEITOS E DISCUSSÃO.....	475
O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS JOGOS DE LINGUAGEM	482
PROVOCAÇÕES À EDUCAÇÃO A PARTIR DA “QUESTÃO DO SER”: FILOSOFIA HEIDEGGERIANA	497
RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA VISÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS	507
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE DANÇA UNIBAVE - GDU	523

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

**Daniele Marcelino Rafael¹; Miryan Cruz Debiassi²; Adriana Zomer de Moraes³;
Maria Marlene Schlickmann⁴; Alcione Damasio Cardoso⁵; Vandreça Vigarani
Dorregão⁶**

1 Unibave. marcelinorafaeldani@gmail.com

2 Unibave. miryandebiasi@gmail.com

3 Unibave. azomermoraes@gmail.com

4 Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com

5 Unibave. alcionedamasio@gmail.com

6 Unibave. van.vigarani@unibave.net

Resumo: A partir de diferentes demandas da sociedade, novas possibilidades e desafios se apresentam para os profissionais da educação. Este estudo centrou-se na atuação do pedagogo que, nesse contexto, não se limita apenas ao espaço escolar. O objetivo deste trabalho é analisar a atuação do pedagogo com crianças hospitalizadas. Optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória. O procedimento utilizado foi a pesquisa bibliográfica. A base de dados para a discussão do objeto do texto foram diferentes fontes de pesquisas de artigos plataformas EBSCO – *Business Source Complete* e SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*), teses, dissertações e livros que abordassem a temática da pesquisa. Percebeu-se que a prática pedagógica desenvolvida por pedagogos em ambientes hospitalares se caracteriza por uma relação de afetividade, empatia, paciência, diálogo e confiança, mas que por certo, há ainda um amplo campo de estudo e possibilidades posta para o profissional pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogo. Atuação profissional. Espaços não-escolares. Pedagogia hospitalar.

Introdução

Por muito tempo, o processo de ensino e aprendizagem foi visto como uma prática pertencente apenas ao espaço escolar, sendo este, o único lugar onde o pedagogo poderia atuar na função de docente. Na atualidade o processo de educação se tornou prioritário, não somente na escola, mas em outros espaços (NASCIMENTO *et al.*, 2010). Nesse cenário a atuação do pedagogo não se limita apenas ao espaço escolar. Destacamos a Pedagogia Hospitalar, uma modalidade de atendimento pedagógico que acontece dentro de hospitais, com crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola durante um período de tratamento de saúde (SOUSA; TELES; SOARES, 2017).

Segundo Matos e Mugatti (2006), a pedagogia hospitalar é um processo de educação que foge do âmbito formal da escola pois adequa os parâmetros de atendimento às necessidades especiais temporárias dos alunos no ambiente hospitalar ou domiciliar.

O pedagogo é o profissional que tem como base de sua profissão ensinar a todos e, no caso de crianças enfermas, oportunizar o acesso ao conhecimento àquelas que se encontram impossibilitadas de frequentar a escola. No âmbito hospitalar o pedagogo identifica as necessidades educacionais especiais, decide e insere modificações e adaptações curriculares em um processo flexível do ensino/aprendizagem (LIRA; SOUZA, PEREIRA, 2015). Desempenha um papel importante por meio das práticas pedagógicas, motivando a inteligência, criatividade e aprendizagem do paciente, propiciando também a melhoria na disposição e no desenvolvimento da saúde (RUSSO; MESSA, 2017).

Para o estudo definimos como problema de pesquisa: como se caracteriza a atuação do pedagogo em relação a crianças hospitalizadas? O objetivo geral é analisar a atuação do pedagogo com crianças hospitalizadas e os objetivos específicos são: conhecer o papel do pedagogo frente a atividade pedagógica com crianças hospitalizadas e; levantar possíveis dificuldades e possibilidades na prática pedagógica do pedagogo no ambiente hospitalar.

A pedagogia hospitalar foi reconhecida em 1994 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) por meio da Política da Educação Especial. Também foi normalizado entre os anos de 2001 e 2002 com os documentos: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: orientações e estratégias (BRASIL, 2002).

A partir da última legislação do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006), a atuação fora do ambiente escolar se torna mais clara para estes profissionais. Segundo o documento o egresso está apto a trabalhar “em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 2). A pedagogia hospitalar, então, é um dos diversos campos de atuação do pedagogo. Podendo ele atuar em hospitais públicos ou privados e na realização de atendimentos em ambiente hospitalar ou domiciliar (FONTES, 2012).

Além da diretriz do curso, o pedagogo é amparado legalmente para atuar no ambiente hospitalar com crianças que necessitam de atendimento educacional por meio do documento intitulado Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2002. Este material aponta algumas orientações sobre o perfil do educador neste espaço, tais como: o professor

[...] que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. (BRASIL, 2002, p. 22).

Os objetivos da Pedagogia Hospitalar resumem-se a: elaborar estratégias e orientações para o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado (BRASIL, 2002).

O atendimento educacional no âmbito hospitalar ou domiciliar deve estar vinculado aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Fica a cargo das Secretarias de Educação atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos (BRASIL, 2002).

O pedagogo no ambiente hospitalar irá cooperar com a equipe de saúde de forma integrada para apoiar a inserção e permanência da criança/adolescente hospitalizado, favorecendo a continuidade do processo de aprendizagem, na condição de cada criança e jovem que se encontra hospitalizado, respeitando os seus limites e ao mesmo tempo facilitando a sua integração no ambiente hospitalar (SOUZA, 2011).

Para Fontes (2012), a pedagogia hospitalar deve ser considerada não apenas como uma possibilidade educacional, mas também como evidência básica para satisfazer duas áreas essenciais: saúde e educação. Nesse sentido, entender os aspectos organizacionais do ambiente de ensino e dos serviços hospitalares

constituem melhorias e aprimoramentos para o acompanhamento pedagógico, resultando na garantia dos direitos civis das crianças hospitalizadas.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se caracteriza como pesquisa básica, em que “não apresenta finalidades imediatas e produz conhecimento a ser utilizado em outras pesquisas.” (VIANNA, 2013, p. 01). Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória.

Sobre os procedimentos técnicos adotados é uma pesquisa bibliográfica, em que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122). Está baseada em diversas fontes de pesquisas incluindo artigos originais em periódicos científicos (EBSCO e SCIELO), bancos de dados e livros, teses e dissertações.

Os critérios adotados para a seleção de materiais foram os que tinham as palavras no título e/ou resumo: pedagogia hospitalar; pedagogo no espaço hospitalar e prática pedagógica hospitalar. Procurou-se utilizar os trabalhos publicados a partir do ano de 2000.

A partir desses critérios, com a busca a plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO) encontrou-se os seguintes resultados: pedagogia hospitalar (2 resultados); pedagogo no espaço hospitalar (2 resultados); prática pedagógica hospitalar (4 resultados); e relação pedagogo-aluno no ambiente hospitalar não foram encontrados trabalhos. Ao todo, foram oito (08) artigos encontrados e utilizados somente dois (02) artigos, pois, foram os que melhor atenderam aos objetivos do estudo. Os textos escolhidos foram: *Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias* de autoria de Belancieri *et al.*, (2018) e; e *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital* de Fontes (2005).

Na plataforma EBSCO – Business Source Complete encontrou-se os seguintes resultados: pedagogia hospitalar (2 resultados); pedagogo no espaço hospitalar (68 resultados); prática pedagógica hospitalar (467 resultados). Totalizando 537 artigos encontrados. Definiu-se como meta, a partir da leitura dos resumos, selecionar seis (06) artigos que melhor atenderam aos objetivos da pesquisa. Deste modo, procedeu-se com a leitura de vinte (20) resumos para, a partir disso, selecionar seis (06) deles. Os textos selecionados são: *Pedagogia Hospitalar: tipos de atendimento* de Jordão,

Trindade e Fantacini (2016); *Pedagogia hospitalar: um estudo teórico-prático sobre as contribuições, práticas pedagógicas e metodologias* de autoria de Mundim, Borges e Oliveira (2018); *Pedagogia hospitalar: atuação do pedagogo fora do contexto escolar* dos autores Ramos e Santos (2018); *As práticas educativas vivenciadas pelo pedagogo nos hospitais: possibilidades e desafios* de Sant'anna, Souza, Cruz e Silva (2010); *Pedagogia hospitalar: a atuação do pedagogo em espaços não-formais de educação* de autoria de Silva e Farago (2014) e; *A Prática Pedagógica no Ambiente Hospitalar: um estudo de caso* dos autores Souza e Santos (2018).

A análise e discussão dos materiais obtidos ocorreu com base nas seguintes categorias e autores: **a) conhecer o papel do pedagogo frente a atividade pedagógica com crianças hospitalizadas:** Belancieiri *et al.*, (2018); Barreto e Couto (2016); Leite (2011); Silva e Farago (2014); Matos e Mugiatti (2006); Moura (2014); Souza (2017); Menezes (2015); Santos (2011); Silva (2015); Souza (2018); Ballen (2019); e Mundim, Borges e Oliveira (2018); **b) prática pedagógica do pedagogo no ambiente hospitalar:** Sant'Anna, Souza, Cruz e Silva (2010); Ramos e Santos (2018); Sousa, Teles e Soares (2017); Souza, Tuffi, Smyk e Kayal (2009); Silva e Rodrigues (2017); Santos (2018) e Jordão, Trindade e Fantacini (2016).

O Papel do pedagogo com as crianças hospitalizadas

Segundo Barreto e Couto (2016), na atualidade, o pedagogo está inserido em áreas mais amplas, como associações e ONG'S. Nessa nova possibilidade de atuação, o pedagogo também percebe que suas qualificações estão sendo cada vez mais compreendidas e, para atender às necessidades, buscam conhecimentos que possam ser utilizados em diferentes áreas profissionais.

Desta forma, os cursos de Pedagogia oferecem oportunidades além da atuação em escolas e instituições de ensino. Isso pode ser observado em Leite (2011), quando menciona que durante raro encontrar um pedagogo fora do âmbito escolar, mas, a partir das mudanças engendradas pela legislação e reestruturação dos currículos, foi possível a inserção de pedagogos em outros espaços.

No caso de atuações em áreas mais específicas como a do pedagogo em âmbito hospitalar, há diversos cursos de especialização em pedagogia hospitalar. No que concerne o papel do pedagogo frente a atividade pedagógica com crianças hospitalizadas, Silva e Farago (2014), destacam que a pedagogia hospitalar em si, é

importante para a atuação do pedagogo em espaços não-formais de educação, nesse caso, o hospital.

Quando crianças e adolescentes são hospitalizados, elas passam por momentos de dor e sofrimento, mudanças na rotina e relacionamento com amigos, família e escola são interrompidos. Nesse contexto, Matos e Mugiatti (2006, p. 73) salientam que “o conhecimento da realidade da criança/adolescente hospitalizado e as medidas preventivas que se façam necessárias são, portanto, pontos determinantes também, do ato pedagógico que vai se delinear a partir destes aspectos”.

Conforme Moura (2014) o perfil do pedagogo voltado a realidade hospitalar, precisa ressaltar as potencialidades motivando e incentivando a inclusão da criança naquele contexto. Conhecer a realidade do estudante, é o ponto inicial da prática pedagógica, pois esse conhecimento pode ser usado para o planejamento e a elaboração das atividades a serem aplicadas com o estudante.

Desta forma, o atendimento pedagógico hospitalar tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e no processo de escolarização. Nesse sentido, Souza (2017, p. 42), destaca que: “O papel do pedagogo é realizar um trabalho educacional e estimular o ensino-aprendizagem das crianças/adolescentes internos, minimizando assim os prejuízos futuros o tempo de internação pode acarretar.”

Este espaço de atuação do Pedagogo dá uma nova visão ao ato de ensinar, pois difere do trabalho do padrão realizado em ambiente escolar. Com isso dá oportunidade às crianças afastadas da escola por motivos de saúde e contribuiu na superação dos transtornos emocionais causados pela internação que podem prejudicar na recuperação do paciente. Conforme Moura (2014), o trabalho do pedagogo nesse ambiente, deve iniciar com atividades de desconcentração e um planejamento flexível.

Portanto, de acordo com Menezes (2015), podemos entender que o papel do pedagogo, no contexto da pedagogia hospitalar, tem função fundamental e específica na promoção do processo de escolarização de educandos hospitalizados pertencentes aos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Sintetizando, o papel do pedagogo nos hospitais é promover o aprendizado e reduzir a hostilidade do ambiente.

Nesse contexto, a pedagogia hospitalar é um desafio para o pedagogo, uma vez que é necessário um atendimento personalizado ao educando, com uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, estabeleça critérios que respeitem a patologia do paciente.

Moura (2014), destaca que algumas dificuldades encontradas na atuação do pedagogo nesse espaço envolvem recursos financeiros, falta de políticas públicas que apoiem este novo modelo de educação dentro dos hospitais, reformulação da rotina, e o desafio de trabalhar com alunos de diferentes etapas da vida escolar.

O desafio do pedagogo não é resgatar a escolaridade do paciente, mas, de transformar a realidade da escola e do hospital, em uma realidade que haja uma aproximação e integração entre elas (MATOS; MUGIATTI, 2006). Sendo assim, o pedagogo transforma o ambiente que pode ser hostil, mudando o foco da doença e trazendo uma nova perspectiva de vida para a criança internada.

Para transformar a realidade hospitalar em um ambiente mais acolhedor para a aprendizagem, o pedagogo precisa ser criativo, explorar os espaços, realizar dinâmicas tais como teatro, contação de histórias, usar jogos e brinquedos, transformando o ambiente uma alternativa lúdica. Silva e Farago (2014) indicam que ações lúdico-pedagógicas, refletem até na recuperação clínica da criança hospitalizada.

Além da ação pedagógica, o pedagogo tem o papel de mediador dos sentimentos de amor onde a criança ou adolescente está em um ambiente com cenário desconhecido, afastado de sua família e amigos vivendo momentos angustiantes (SANTOS, 2011). Desta forma, o papel do pedagogo hospitalar vai além das práticas pedagógicas e orientações educacionais. Ou seja, “[...] o papel do Pedagogo seja no hospital ou em outro ambiente, é o de problematizador da prática educativa, investigando-a sistematicamente e buscando encaminhamento em um processo coletivo [...]” (SILVA, 2015, p. 15142).

O trabalho do pedagogo hospitalar também tem como proposta provocar a criatividade, as manifestações de alegria, os laços sociais e a diminuição de barreiras e preconceitos da doença e da hospitalização.

Conforme Souza, (2018, p. 24): “O papel do pedagogo no âmbito hospitalar não se entende somente pela recuperação da aprendizagem da criança ou jovem hospitalizado, cabe também ao pedagogo o papel de escuta e de promover o bem-

estar da criança internada.” Cabe ressaltar que, para desenvolver um bom trabalho com crianças hospitalizadas um ponto fundamental é a afetividade, uma vez que os alunos estão afastados do convívio que é de sua realidade.

A afetividade auxilia o pedagogo para uma prática mais humanizada no atendimento hospitalar. A atuação do pedagogo nesse ambiente. De acordo com esses autores, o pedagogo deve ser sensível para ressignificar o espaço, alegre, afetivo, para deixar o ambiente mais acolhedor e favorável para o desenvolvimento pleno das crianças (SILVA; FARAGO, 2014).

A atuação do pedagogo em ambientes hospitalares envolve muitos cuidados e dedicação pois os pacientes envolvidos no processo de aprendizagem necessitam de muita atenção e compreensão. Segundo Ballen (2019), o trabalho do pedagogo no contexto hospitalar é muito importante para ajudar o aluno nas necessidades de desenvolvimento pedagógico, auxiliando no trabalho psicológico e social com a criança.

Em síntese, o trabalho do pedagogo no ambiente hospitalar

[...] vai além dos seguimentos curriculares, de acordo com as orientações dos documentos, interagindo com diversas características educacionais; psicossociais e físicas dos internados, até alcançar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Diante desses aspectos, a humanização; a escuta pedagógica e as metodologias inovadoras fazem a diferença no trabalho dos profissionais dessa área. (MUNDIM; BORGES; OLIVEIRA, 2018, p. 30).

Vale ressaltar que, para trabalhar em ambiente hospitalar, os pedagogos devem estar preparados para um planejamento pedagógico diferenciado, respeitar o ritmo e as habilidades de cada aluno. Isso nos leva a segunda categoria de análise elencada que diz respeito a relação pedagogo-aluno no ambiente hospitalar.

A prática pedagógica do pedagogo no ambiente hospitalar

Para Sant’Anna, Souza, Cruz e Silva (2010, p. 48), “as práticas educativas hospitalares são as ações de intervenção desenvolvidas pelo pedagogo durante a realização do seu trabalho [...]”. Assim, a prática pedagógica pode ser entendida como o modo de organizar e conduzir a aula. Em contexto hospitalar, essa prática terá que ser adaptada a condição que cada aluno se encontra.

O pedagogo pode colocar em prática estratégias que propiciam gradativamente o processo de ensino e aprendizagem, unindo a experiência ao desenvolvimento das práticas planejadas. Ele pode também desenvolver projetos diferenciados, trabalhar os conteúdos da forma mais diversificada, integrar a aprendizagem de forma específica, evitar os métodos de educação formal e manter a atenção aos materiais lúdicos (RAMOS; SANTOS, 2018).

Portanto, o contexto hospitalar exige por parte do pedagogo uma prática pedagógica adaptada e diferenciada a cada estudante. Sendo assim, é no contexto hospitalar que o pedagogo coloca em prática metodologias diferenciadas, trabalha com turmas heterogêneas, superando cada dificuldade específica que eles possuem. O trabalho desse profissional não se restringe somente ao leito dentro de um quarto, também pode abranger seu trabalho através de projetos que envolvem não somente a criança em si, mais seus pais, familiares, acompanhantes, equipe médica e todo seu entorno (RAMOS; SANTOS, 2018).

Dessa forma, o contexto hospitalar requer metodologias que busquem o lúdico e que possam tornar a experiência mais leve tendo em vista a aprendizagem do estudante.

Sobre as dificuldades da prática pedagógica, Sousa, Teles e Soares (2017), relatam que o pedagogo encontrará dificuldades advindas dos pacientes, como: dificuldade de locomoção, imobilização parcial ou total, indisposição da criança por conta da doença e, algumas vezes, a imposição de horários para a administração dos medicamentos. Deste modo, é importante que o pedagogo elabore um bom planejamento e que leve em conta a dificuldade da criança, mas também, horários de visita permitidos pelo hospital, horários de administração de medicamentos e outros tratamentos aos quais o estudante se submete naquele período de internação.

Já o planejamento para o atendimento do âmbito hospitalar de escolarização precisa de adaptações curriculares com uma seleção de conteúdos mais significativos para o educando, mas que não fujam da organização curricular necessária ao estudante para aquela etapa de ensino (SOUZA; TUFFI; SMYK; KAYAL, 2009). Ou seja, o pedagogo não pode seguir com o planejamento formal da escola, pois, nem sempre o aluno terá condições de acompanhar os conteúdos e desenvolver as atividades como se estivesse na escola.

Com relação as dificuldades encontradas em desenvolver um bom planejamento em ambiente hospitalar, essas vão além da questão pedagógica, pois na classe escolar formal se concentra apenas uma turma da mesma idade e na classe hospitalar é uma turma “[...] multisseriada, composta por uma diversidade cultural, social, curricular e principalmente emocional, que em função da neoplasia, acarreta à doença familiar, a desmotivação, a frustração, e a secundarização da escolarização [...]” (SOUZA; TUFFI; SMYK; KAYAL, 2009, p. 7040).

Assim, para que o pedagogo desenvolva um bom planejamento e, por decorrência, uma boa prática pedagógica adaptada ao ambiente escolar é importante que se considere o estado em que a criança hospitalizada se encontra, a motivação/desmotivação da criança, a família, os conteúdos, e outros aspectos necessários para ressignificar a experiência de aprendizagem da criança.

Cada estudante hospitalizado necessita de um planejamento único, diferenciado, lúdico e multidisciplinar. Nessa direção, Souza e Santos (20018, p. 627) indicam que: “As práticas educativas desenvolvidas no hospital se efetivam a partir de ações que articulam o brincar e o aprender, mediante situações que instigam o desejo, a motivação, o interesse, a autoestima, a atenção, a inteligência e a criatividade.” Por isso, um espaço recreativo como a brinquedoteca, pode se tornar um grande aliado para a prática pedagógica.

Com isso, entendemos que a prática pedagógica desenvolvida por pedagogos em ambientes hospitalares ameniza o sofrimento do estudante internado para tratamento de saúde, uma vez que o envolve em atividades educacionais direcionadas, lúdicas e contribui para que o vínculo escolar possa ser continuado, de modo adaptado. Isso contribui também para deixar o estudante mais seguro e confiante no seu regresso na sociedade.

Considerações Finais

Essa pesquisa objetivou trazer respostas para entender, como a literatura caracteriza a atuação do pedagogo com crianças hospitalizadas. Ao longo da pesquisa conhece-se a história da pedagogia hospitalar, seu surgimento e finalidades além de, compreender o papel do pedagogo no espaço hospitalar, a sua prática pedagógica e sua relação com o aluno no ambiente hospitalar.

Como visto, durante muito tempo, o processo de ensino e aprendizagem foi considerado uma prática que pertencia apenas ao espaço escolar, sendo este o único local em que o pedagogo estaria apto a atuar. A partir de diferentes demandas da sociedade, que impõe a necessidade educativa a diferentes contextos, foi necessário pensar em novos formatos do ato educativo e, portanto, também abrindo espaço para a atuação do pedagogo em diferentes contextos a partir dessa realidade.

O papel do pedagogo frente a atividade pedagógica com crianças hospitalizadas é desafiador, o pedagogo necessita desenvolver um atendimento personalizado com uma proposta pedagógica que respeite as necessidades de aprendizagem e a patologia do paciente. O objetivo do trabalho do pedagogo hospitalar também tem como proposta provocar a criatividade, as manifestações de alegria, os laços sociais e a diminuição de barreiras e preconceitos da enfermidade e do período de hospitalização.

A relação entre professor e aluno é importante em todos os níveis e modalidades de ensino, uma boa relação facilita a aprendizagem e o envolvimento afetivo do estudante. Já a relação do pedagogo com o estudante hospitalizado pode ser descrita por meio da escuta pedagógica, com o ato de acolher. Visto que, por meio de uma relação de confiança e afetividade, o pedagogo pode proporcionar o conhecimento formal e o bem-estar da criança hospitalizada.

A prática pedagógica do pedagogo no ambiente hospitalar, pode ser entendida como o modo de organizar e conduzir a aula. Em contexto hospitalar, essa prática terá que ser adaptada a condição que cada aluno se encontra. Isso requer rever também metodologias que busquem o lúdico e que possam tornar a experiência mais leve durante o período de hospitalização do estudante.

Sendo assim, a atuação do pedagogo em relação a crianças hospitalizadas se caracteriza por uma relação de afetividade, empatia, paciência, diálogo e confiança, mas que por certo, há ainda um amplo campo de estudo e possibilidades posta para o profissional pedagogo.

Referências

BALLEN, Suélen. **Pedagogia Hospitalar**. 2019. 70p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3657/1/BALLEN.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BARRETO, Kyara D' Almeida Santana; COUTO, Maria Aparecida Souza. A atuação do pedagogo além do espaço formal de educação. In: II Encontro Científico Multidisciplinar, 2, 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: AMADEUS, 2016, p. 23-40. Disponível em: <http://faculdadeamadeus.com.br/graduacao/Web/content/content-anais/encontro-multidisciplinar/attachments/download/A%20ATUACAO%20DO%20PEDAGOGO%20ALEM%20DO%20ESPACO%20FORMAL%20DE%20EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BELANCIERI, Maria Fatima; et al. Pedagogia hospitalar: intervenções na unidade pediátrica a partir da contação de histórias. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 39, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v39n1/a05.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: Ed. MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

FONTES, Adriana Rocha. **Pedagogia Hospitalar: Atividades lúdico-educativas no processo de humanização do Hospital Regional Amparo de Maria – Estância (SE)**. 2012. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, 2012. Disponível em: <https://mestrados.unit.br/wp-content/uploads/2012/08/PEDAGOGIA-HOSPITALAR-ADRIANA-ROCHA-FONTES.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

JORDÃO, Cristiane Fernanda; TRINDADE, Tatiane Teodora; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Pedagogia Hospitalar: tipos de atendimento. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 181-198, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/471.pdf&arquivo=sumario10.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEITE, Milena de Queiroz. **Atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. 2011. 42p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/MilenadeQueirozLeite.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIRA, Glaucia Andréa Fuzer; SOUSA, Luciana Porto de; PEREIRA, Enilda Monteiro. **Pedagogia Hospitalar - a atuação do pedagogo: desafios e oportunidades**. 2015. Disponível em:

http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/1752aba4973115da052ac03bd4059fa2.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MAZER-GONÇALVES, Sheila Maria. **Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar**. 2013. 180p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2919/5566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. O papel do pedagogo no ambiente hospitalar: a formação para além da docência. In: XII Congresso Nacional de Educação, 12, 2015. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015, p. 16737-16751. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18954_8950.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

MOURA, Tatiana Santana de Andrade. **Pedagogia Hospitalar: entre os impasses e as possibilidades a partir da realidade do Hospital Barão de Lucena (HBL)**. 2014. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Limoeiro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4268/1/TSAM06022014.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MUNDIM, Joice Silva Marques; BORGES, Isadora Costa; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Pedagogia hospitalar: um estudo teórico-prático sobre as contribuições, práticas pedagógicas e metodologias. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carlo, v. 17, n. 31, p. 22-41, 2018. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1081/1017>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NASCIMENTO, Aretha Soares; *et al.* A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4481/4606>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no Mundo. In: XI Congresso Nacional de Educação, 9, 2013. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação...** Curitiba: EDUCERE, 2013, p. 27685-27697. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

RAMOS, Jennifer Natalia de Almeida; SANTOS, Rodrigo dos. Pedagogia hospitalar: atuação do pedagogo fora do contexto escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v. 5, n. 1, p. 240-254, 2018. Disponível em:

<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/16042018143503.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

RUSSO, Jaqueline Guedes; MESSA, Sabrina Peviani. PEDAGOGIA HOSPITALAR: a importância do pedagogo como auxiliador do aprendizado de crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Saberes Docente**, Juína, v. 2, n. 4, p. 1-31, jun./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/72>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANT'ANNA, Vera Lucia Lins; SOUZA, Elenice Moraes de; CRUZ, Lucimary Gonçalves da; SILVA, Márcia Regina da. As práticas educativas vivenciadas pelo pedagogo nos hospitais: possibilidades e desafios. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4480/4605>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANTOS, Maria Cecília Kuzmann. A atuação do pedagogo na escolarização hospitalar e domiciliar. In: X Congresso Nacional de Educação, 10, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2011, p. 16462-16470. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6043_3118.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

SILVA, Maria Aparecida Ferreira; RODRIGUES, Karina Gomes. Práticas pedagógicas humanizadas no contexto hospitalar. In: XII Congresso Nacional de Educação, 12, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: BRUC, 2017, p. 20414-20421. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25435_12966.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Maria Celeste Ramos da. Formação de professores para atuação nas classes hospitalares no município de Salvador-BA. In: X Congresso Nacional de Educação, 10, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2011, p. 15140-15153. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5783_3230.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Roberta da; FARAGO, Alessandra Corrêa. Pedagogia hospitalar: a atuação do pedagogo em espaços não-formais de educação. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 165-185, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074320.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

SOUSA, Alanne Cruz; TELES, Damares Araujo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. A pedagogia hospitalar: a relevância da atuação do pedagogo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 3, p. 241-259, dez. 2017. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/7725/4724>. Acesso em 20 mar. 2020.

SOUZA, Amaralina Mirande de. A formação do Pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB, **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 251-272, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193521546005.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SOUZA, Ana Cristina Soares de. **A prática pedagógica no ambiente hospitalar: um estudo de caso no hulw.** 2017. 69p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2559/1/ACSS21062017.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SOUZA, Cícera Rayanne Matias; SANTOS, Pedro Fernando dos. A Prática Pedagógica no Ambiente Hospitalar: Um Estudo de Caso. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 12, n. 42, p. 623-635, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1475>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOUZA, Luciane do Rocio de Santos de; TUFFI, Edson Bucko; SMYK, Daniele; KAYAL, Maria Lúcia Proença. Um planejamento voltado para a realidade hospitalar. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7034-7045. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2711_1572.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

VIANNA, Cleverson Tabajara. **Classificação das Pesquisas Científicas** - Notas para os alunos. Florianópolis, 2013, 2p. Disponível em: <http://www.tabajara.tv/wp/wp-content/uploads/2016/01/MY-Classifica%C3%A7%C3%A3o-dos-tipos-de-pesquisa-QUADRO-RESUMO-V31.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NO PLANO DE GESTÃO ESCOLAR DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO SUL DE SANTA CATARINA

Larissa Soethe Alves¹; Maria Marlene Schlickmann²; Alcione Damásio Cardoso³; Miryan Cruz Debiase⁴; Marilete Aparecida Willemann⁵

¹Unibave. larisoethe2020@outlook.com

³Unibave. alcionedamasio@gmail.com

⁴Unibave. miryan@unibave.net

⁵Unibave. marawillemann@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta reflexões e resultados da pesquisa que teve como objetivo principal analisar a dimensão pedagógica do plano de gestão escolar de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina. Adotou-se uma pesquisa qualitativa e documental que teve como instrumento de coleta de dados o Plano de Gestão de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina. Os dados obtidos a partir dos Planos de Gestão das escolas pesquisadas foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico elencado para nortear a pesquisa. Os resultados apontam para relevância do Plano de Gestão na consolidação da gestão democrática e para a importância da dimensão pedagógica na gestão escolar.

Palavras-chave: Plano de gestão. Dimensão pedagógica. Escola estadual. Gestão escolar. Gestão democrática.

Introdução:

Nas últimas décadas, o tema gestão democrática tem assumido relevância na agenda política e acadêmica do nosso país. A sua defesa centra-se no princípio de que a melhoria dos sistemas escolares em todos os graus requer uma ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e implementação das políticas de gestão (NETO; CASTRO, 2011). Neste sentido, a gestão democrática fundamenta-se em ações que propõem a participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) de forma ativa em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola (LIBÂNEO, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 14, apresenta as seguintes determinações, à gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da 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 pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, s.p.)

Os incisos da LDB, acima citados, dispõem sobre a participação de toda comunidade escolar na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, bem como na gestão democrática, oferecendo ampla autonomia às unidades federadas para definirem, conforme sua realidade e seu contexto social, formas de operacionalização da gestão, com a participação ampla e irrestrita de todos os segmentos envolvidos (VIEIRA, 2005).

A expressão gestão democrática tem-se transformado em objeto de estudo de pesquisadores que atuam no campo educacional, mais especificamente, os que se dedicam à defesa da educação pública de qualidade para todos. Dourado e Amaral (2011) reforçam a necessidade da continuidade das propostas e projetos (ações continuadas) nos sistemas e instituições educacionais para a melhoria da qualidade da educação e do ensino:

A gestão democrática, entendida, portanto, como espaço de deliberação coletiva (estudantes, funcionários, professores, pais ou responsáveis), precisa ser assumida como base para a melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação/ensino (DOURADO; AMARAL, 2011, p. 303).

Segundo Lück (2007), a gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, significando uma alteração conceitual e, é nesse contexto de mudanças, que a dinâmica administrativa da escola aponta para o envolvimento e a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola, efetivando, assim, a gestão democrática. A gestão democrática na escola e nos sistemas de ensino torna-se um processo de construção da cidadania emancipada. Para tanto e segundo Araújo (2000), são quatro os elementos indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência.

A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação da comunidade escolar no planejamento, nas decisões a serem tomadas, na definição de recursos a

serem adquiridos, nas ações prioritárias e na política educacional, como um todo (DOURADO; AMARAL, 2011).

Neste sentido, Lück (2009) afirma que a gestão escolar como um todo, se constitui em uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, de caráter abrangente e orientada para promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais, de modo que se tornem cada vez mais potentes na formação e aprendizagem dos seus alunos, abrangendo as diversas dimensões da prática educativa.

Assim, o presente trabalho traz como problematização: como a dimensão pedagógica é definida no plano de gestão escolar de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina? Para buscar respostas a essa problematização foram estudados autores que abordam o tema em questão, estabelecendo como objetivo geral: analisar a dimensão pedagógica do plano de gestão escolar de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina. Para delimitar ainda mais o trabalho, são necessários os objetivos específicos para que o mesmo seja melhor estudado, a saber: examinar o percurso histórico para a implantação da gestão democrática e os processos de participação da comunidade escolar e das instâncias colegiadas, por meio do plano de gestão de escolas da rede estadual de ensino de SC; descrever a dimensão pedagógica do plano de gestão de duas escolas estaduais do sul de SC; analisar as metas da dimensão pedagógica estabelecidas no plano de gestão de duas escolas estaduais do sul de SC.

A gestão escolar proporciona o trabalho democrático, coletivo, em que a participação de todos está voltada para o bem comum, isto é, a qualidade da educação. Assim, faz-se necessário que as dimensões da gestão escolar sejam compreendidas e constituam o cotidiano da instituição escolar.

Procedimentos Metodológicos

O propósito central desta pesquisa foi analisar a dimensão pedagógica do plano de gestão escolar de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina e levando-se em conta os objetivos propostos, a pesquisa é considerada básica, uma vez que sua finalidade é subsidiar pesquisas e investigações futuras acerca da problemática investigada (BOONE E KURTZ, 1998).

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é exploratória, uma vez que busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007).

Quanto à abordagem da pesquisa, esta se caracteriza como predominantemente qualitativa, por permitir uma melhor compreensão do contexto do problema em estudo. A pesquisa qualitativa possibilita extrair das experiências e dos significados que cada ator, em cada escola estudada, tem sobre a autonomia e a participação na gestão escolar. Isto é, a pesquisa partilha da extração de significados dos fatos historicamente construídos nos locais (MINAYO, 2000). É uma abordagem que se adequa à pesquisa de caráter exploratório, ainda que permita conhecer em profundidade o problema levantado.

Souza (2002, p. 22) defende este tipo de abordagem para situações em que se quer “[...] analisar as variáveis que afetam as políticas públicas, a natureza construída da realidade e as restrições que cercam esta realidade”.

Com relação aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se por documental, uma vez que os objetos de análise dos dados foram os Planos de Gestão de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina. Sobre a pesquisa documental pode-se afirmar que ela:

[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para coletar os dados, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis de escolas de educação básica, da rede estadual do sul de Santa Catarina, com todas as informações e riscos detalhados. Solicitou-se os Planos de Gestão com vigência de 2020 a 2023, para proceder a leitura e análise dos mesmos.

A análise e discussão dos Planos de Gestão obtidos ocorreu com base nas seguintes categorias: a) pressupostos teóricos e metodológicos; b) objetivos do processo ensino e aprendizagem e c) avaliação da aprendizagem.

As escolas pesquisadas são nomeadas neste trabalho como *Escola A* e *Escola B*. A *Escola A* situa-se em uma pequena comunidade do interior (área rural) e atende

o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio, com aproximadamente 326 alunos. A *Escola B* localiza-se no centro do município (área urbana) e atende aproximadamente 1400 alunos matriculados no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Ensino Médio Inovador.

Os dados são apresentados por meio de um quadro e de análise descritiva pautada no referencial teórico que norteou o estudo em questão.

Resultados e Discussão

Tendo como base a fundamentação teórica escolhida para nortear este estudo e buscando o alcance dos objetivos propostos, fez-se uma incursão nos Planos de Gestão de duas escolas do sul de Santa Catarina, a qual passamos a relatar a seguir.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que os Planos de Gestão das escolas pesquisadas seguem as normativas legais definidas para sua elaboração, composição, apresentação, aprovação e acompanhamento, ou seja, estão sistematizados conforme os ditames legais da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e têm como vigência o período de 2020 a 2023. Foram planejados para escolas que atendem desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Assim, cabe destacar que ambos os planos apresentam os seguintes tópicos em sua estrutura textual: breve introdução, objetivos, diagnóstico da escola, dimensão socioeconômica, dimensão pedagógica, dimensão administrativa, dimensão financeira, dimensão física, metas, avaliação do plano, considerações finais e referências.

Importante ressaltar que o enfoque da pesquisa foi sobre a dimensão pedagógica do Plano de Gestão de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina. Dito isso, o quadro a seguir apresenta a referida dimensão expressa nos Planos de Gestão das escolas pesquisadas, no que se refere aos **pressupostos teóricos e metodológicos**.

Quadro 1 – Dimensão pedagógica: pressupostos teóricos e metodológicos das escolas pesquisadas

Escola A	Escola B
<p>Concepção sociointeracionista ou histórico-cultural do desenvolvimento humano, fundamentada filosoficamente no materialismo histórico-dialético, sendo elemento norteador das ações e da nossa prática educacional.</p>	<p>O Projeto Pedagógico (PP) é fundamentado nos pressupostos filosófico e didático assumidos na Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005, 2014, 2019), tem como fundamentos teóricos os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural. Estes fundamentos teóricos preconizam a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos, em nível científico com perspectiva ao desenvolvimento do pensamento teórico. A partir de então, outros referenciais de mesma origem epistemológica foram incorporados no referido documento, como a teoria histórico-cultural, teoria do ensino desenvolvimental e atividade orientadora de ensino.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o exposto no Quadro 1, os pressupostos teóricos e metodológicos definidos nos Planos de Gestão 2020-2023, possuem o mesmo eixo norteador. Para as escolas pesquisadas, o ser humano é um ser social e histórico, ou seja, faz a história e é resultado dela, num processo dialético. Assim, o conhecimento historicamente acumulado, tem caráter coletivo e, por isso, deve ser socializado. E a escola é lugar privilegiado para essa socialização (SANTA CATARINA, 2014).

As interações sociais que se estabelecem na escola e nos demais contextos sociais favorecem a formação do sujeito histórico. A educação, que tem como compromisso a socialização dos alunos, é “[...] definida como uma forma de compreender, de interpretar e de transformar o mundo” (MENDONÇA, 2012, p. 9, apud AZEVEDO; BAUM; RICHARLES, 2018, p.118).

No que se refere às concepções de educação, a Escola **A** tem como pressupostos teóricos e metodológicos a concepção sociointeracionista ou histórico-cultural do desenvolvimento humano, fundamentada filosoficamente no materialismo histórico-dialético, sendo elemento norteador das ações e da prática educacional. A escola **B** tem seu Projeto Político Pedagógico fundamentado nos pressupostos

filosófico e didático assumidos na Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005, 2014, 2019).

O Quadro 2 apresenta os objetivos do processo ensino e aprendizagem apontados no Plano de Gestão 2020-2023 das escolas pesquisadas.

Quadro 2 – Dimensão pedagógica: objetivos do processo ensino e aprendizagem

Escola A	Escola B
<p>O processo de ensino-aprendizagem terá como principal objetivo assegurar a formação básica do educando fortalecendo a educação para cidadania e dignidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade tendo como papel de indicador de opções políticos, sociais, culturais e educacionais. Nestes termos garantiremos o padrão de qualidade, inclusão e permanência com sucesso diminuindo assim os indicadores de taxas de evasão, retenção, distorção idade/série, resultando na qualidade da educação como conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo, respeitando assim a diversidade como princípio formativo.</p> <p>A relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento tem caráter formativo promovendo o progresso individual e contínuo e favorecendo o crescimento global e político. Na escola as formações em serviço propiciarão as adequações curriculares com metodologias adequadas para cada etapa oferecida na Unidade Escolar.</p>	<p>A educação tem por objetivo a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, estética, moral, computacional e simbólica. Dito de outra forma, a formação integral do sujeito. Uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura. A escola não é uma fonte de informações, mas um local, lugar de apropriação do conhecimento científico, desenvolvimento intelectual, emocional, criativo, afetivo, de tolerância, alteridade, de habilidades e na formação de atitudes e valores que se mobilizam para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo. Em outras palavras, a escola é o local de formação integral do sujeito.</p> <p>Além disso, com o avanço da tecnologia, a escola não pode se restringir a esse fator. Faz-se necessário incluir na escola, de forma consciente a utilização de equipamentos tecnológicos. Pensar em práticas pedagógicas que contribuam na preparação dos sujeitos para atuarem em profissões que ainda não foram criadas e que demandam o pensamento tecnológico.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 2 demonstra que na escola **A**, o processo de ensino-aprendizagem terá como principal objetivo assegurar a formação básica do educando, fortalecendo a educação para cidadania e dignidade, diversidade, respeito, justiça social,

solidariedade e sustentabilidade, tendo como papel de indicador de opções políticos, sociais, culturais e educacionais. Na escola **B**, a educação tem por objetivo a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, estética, moral, computacional e simbólica. Dito de outra forma, a formação integral do sujeito.

Outro ponto apresentado no Plano de Gestão da escola **A**, refere-se à relação professor-estudante-conhecimento-vida que é posta como uma relação dinâmica, com caráter formativo, que acarreta desenvolvimento individual e coletivo. O Plano de Gestão da escola **B** evidencia a necessidade de pensar em práticas pedagógicas que contribuam na preparação dos sujeitos para atuarem em profissões que ainda não foram criadas e que demandam o pensamento tecnológico.

Pode-se inferir que o que está citado no Quadro 2 aponta que ambas as escolas pesquisadas definem objetivos que convergem para um mesmo fim: a formação integral do sujeito. Nesse sentido, planejar e estabelecer metas junto à comunidade escolar no que se refere à dimensão pedagógica da gestão escolar, além de ser fundamental para definir o percurso formativo do educando, também favorece a gestão democrática e participativa.

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagem e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

A gestão efetivada na atuação do diretor, além das inúmeras atribuições a ele imputadas, tem foco no processo ensino e aprendizagem e compromisso com o pedagógico. Assim, “a gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 95).

A ênfase que é dada ao gestor escolar em sua dimensão pedagógica está atrelada à “[...] necessidade de fortalecer, criar condições necessárias e fundamentais para a melhoria de seu desempenho, planejamento e aperfeiçoamento em sua função, pela melhoria na qualidade do ensino e desempenho dos educandos, [...]” (LOCCO; LEMES, 2008, p. 68).

Então “[...] não há que se identificar, aqui, trabalho pedagógico com docência – esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação” (FREITAS, 1992, p. 8).

No Quadro 3, apresentamos como o Plano de Gestão 2020-2023 das escolas pesquisadas definem a avaliação da aprendizagem de seus educandos.

Quadro 3 – Dimensão pedagógica: avaliação da aprendizagem

Escola A	Escola B
A avaliação da aprendizagem de qualidade possui um caráter processual, contínuo, formativo e inclusivo. A partir da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), nº 183/13 e Portaria SED nº 109/19 e fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o rendimento escolar do estudante fica registrado no sistema professor online, bem como as recuperações de estudo.	Alcançar as metas pré-estabelecidas e projetadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até 2023. Oferecer subsídios que promovam a aprendizagem e bem-estar de todos em 2020, 2021, 2022 e 2023; Reduzir o índice de reprovação em 50% para os próximos anos 2020, 2021, 2022 e 2023.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o que se apresenta no Quadro 3, a Escola **A** estabelece a avaliação da aprendizagem de seus alunos fundamentada na legislação vigente e ressalta o caráter processual, contínuo, formativo e inclusivo dessa importante atribuição docente. Ainda, aponta onde são feitos os registros das avaliações e das recuperações realizadas.

Já a Escola **B**, aborda a questão da avaliação da aprendizagem de seus alunos, estabelecendo algumas metas referentes ao IDEB e aos índices de reprovação existentes na escola, além de uma meta que pretende “*oferecer subsídios que promovam a aprendizagem e bem estar de todos*”. Esta se configura como uma meta genérica e não define como esta pode se efetivar na prática.

Cabe ressaltar que nos dois Planos de Gestão analisados, a avaliação da aprendizagem não foi evidenciada, pelo contrário, ocupou um espaço reduzido e com enfoque discreto. Neste caso, talvez, a indefinição “*dissipa as tensões relativas à especificidade do trabalho em educação*” (FERREIRA, 2008, p.180).

Considerações Finais

Desde 1990, a gestão democrática vem ganhando destaque nos estudos e discussões no Estado de Santa Catarina, como uma forma de gestão nas escolas públicas. Com a implantação da gestão democrática nas escolas, ocorreram muitas mudanças no que se refere à gestão, como a escolha de diretores, por exemplo.

O presente trabalho analisou como a dimensão pedagógica é definida no Plano de Gestão de duas escolas estaduais do sul de Santa Catarina. Assim, para responder ao problema relatado e para alcançar os objetivos do trabalho foi desenvolvida uma pesquisa documental sobre planos de gestão escolar, mais especificamente, sobre os Planos de Gestão de duas escolas estaduais.

Conforme as análises e incursões feitas sobre o tema pesquisado, pode-se concluir que as diretrizes e dispositivos legais que norteiam a sistematização e implantação do plano de gestão nas escolas estaduais de Santa Catarina são claras e objetivas, referenciando a sistematização do processo. Cabe ressaltar, também, a relevância do Plano de Gestão na consolidação da gestão democrática nas escolas, uma vez que o mesmo oportuniza a participação de toda comunidade escolar em todo o seu processo de implementação.

No que se refere à análise da dimensão pedagógica do Plano de Gestão escolar das duas escolas estaduais pesquisadas, percebeu-se que esta é uma dimensão importante e que é evidenciada teoricamente nos planos de gestão, mas, algumas vezes, em ambas as escolas, carece de clareza e de objetividade na definição das ações a serem empreendidas e nas metas a serem alcançadas.

O Plano de Gestão é um instrumento a ser executado, consultado e avaliado constantemente. Deve assegurar uma organização e gestão embasadas numa perspectiva sistêmica em que cada segmento da escola se reconheça e reconheça seu trabalho como parte da escola, que compreenda que o trabalho coletivo tem como finalidade objetivos comuns.

O presente trabalho contribuiu 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 preciso ser foco de muitos outros estudos. Ainda assim, conclui-se que é possível construir uma

melhor forma de gerir a instituição e que para isto necessário se faz, fundamentalmente, a cooperação e a participação de todos junto com o diretor.

Referências

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, mimeog., 2000.

BOONE, Louis; KURTZ, David. **Marketing contemporâneo**. 8.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

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

CARVALHO, Juliana Fagundes de. **Pensando a gestão escolar**: políticas e práticas desenvolvidas em uma escola de laguna/SC. Orientador: Jair Zandoná. 2016. 63 p. Monografia (Especialização). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016.

DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. **Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011- 2020**: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do pedagógico**: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luís Carlos de. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOVERNO, santa Catarina; EDUCAÇÃO, secretaria de estado da. **Gestão escolar**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3> Acesso em: 31 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mariza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOCCO, Leila de Almeida de. LEMES, Maria da Graça Bastos. **A dimensão**

pedagógica do trabalho do gestor da escola pública de Educação Básica: caderno de apoio ao gestor. Curitiba, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007

LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR 2020-2023 da escola investigada. Braço do Norte-SC, 2019.

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR 2020-2023 da escola investigada. São Ludgero – SC, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. WEBGESC. **Orientação para elaboração do plano de gestão escolar 2019.** Florianópolis: SED, 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XMKBpyjufUw>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SANTA CATARINA. Portaria n.1434, de 06 de agosto de 2019. Regulamenta o processo de escolha de Plano de Gestão Escolar (PGE) nas Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial – SC**, Florianópolis, nº 21.074, 08 ago. 2019b

SANTA CATARINA. Decreto Nº 194, de 31 de julho de 2019. Dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial – SC**, Florianópolis, nº 21.069, 01 ago. 2019c.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: SED, 2014

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O perfil da gestão escolar no Brasil.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, Celina. **Federalismo e descentralização na constituição de 1988:** processo decisório, conflitos e alianças. Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, vol.44, nº3, p.513-560, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão:** extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. *Novos Paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, p. 7 – 20, 2005.

A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO SUL DE SANTA CATARINA REFERENTE AO CONHECIMENTO DA BNCC

Gustavo Amancio Bonetti Meneghel¹; Clayane Stange Alberton²; Daniele Marcelino Rafael³; Jonatas Trisch da Silva⁴; Priscila Boeger Heidemann⁵; Juliana Hillsmann⁶; William Casagrande Candioto⁷

¹Professor de escola pública. Prefeitura de Urussanga. gustavomeneghel2@gmail.com

²Curso de Pedagogia. Unibave. clayanealberton@hotmail.com

³Professora de escola pública. Prefeitura de Gravatal. marcelinorafaelDani@gmail.com

⁴Curso de Educação Física. Unibave. jonatas.trisch.23@gmail.com

⁵Professora de escola pública. Prefeitura Santa Rosa de Lima. priscilarf99@gmail.com

⁶Curso de Pedagogia. Unibave. Juliana.hillsmann@hotmail.com

⁷Professor do Curso de Pedagogia. Unibave. williamcasagrande@hotmail.com

Resumo: Este estudo objetivou investigar qual a percepção dos acadêmicos de um curso de Pedagogia pertencente à Associação dos Municípios da Região Carbonífera (Amrec) referente ao documento da BNCC. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Visou-se identificar a compreensão da temática pelos acadêmicos a partir da progressão de fases na instituição. Para isso, aplicou-se um questionário com uma população de 66% de acadêmicos da 3^o, 5^o e 7^o fase do curso de Pedagogia. Com o questionário, observou-se que todos os acadêmicos já tiveram contato com o documento da BNCC na graduação, entretanto, ao avançar das fases, o conhecimento do documento foi aprofundado.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação. BNCC. Pedagogia.

Introdução

A organização do ensino no Brasil historicamente foi construída por diversos documentos produzidos para orientar os professores sobre o quais conhecimentos priorizar em cada ano escolar, ou seja, quais conteúdos são necessários ser ensinados. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e se tornou um documento oficial que apresenta os conhecimentos essenciais a serem ensinados nas escolas para cada ano escolar e sua área de conhecimento em todo o território nacional.

Com o advento desse documento normatizador, o sistema educacional público e privado iniciou um movimento de reconstrução dos currículos em âmbito federal, estadual e municipal. Há, em algumas redes de ensino, políticas públicas direcionadas a oferta de cursos de formação continuada com o intuito de aproximar o docente da base, fazendo um estudo mais aprofundado, bem como a socialização do conhecimento.

Evidente que as formações continuadas contribuem na atualização e formação do professor, aproximando e aprofundando novos conhecimentos. Entretanto, o indivíduo começa a sua formação docente quando ingressa na universidade e, nesse ambiente, é imprescindível que ele tenha acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. A questão da qualidade do ensino nas universidades é debatida com certo cuidado atualmente, pois o ensino nas licenciaturas, em algumas opiniões, ainda é realizado de forma superficial em alguns aspectos que devem ser revistos (GATTI, 2010).

A partir da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares da Formação Inicial para os professores da educação básica, inicia um movimento nas universidades na direção de incluir a BNCC em suas grades curriculares, tendo em vista sua fundamental importância na formação do docente. A BNCC é um documento importante para profissionais da educação e todos devem ter conhecimento sobre ele. Apresenta como função primordial definir as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Mediante a necessidade de proporcionar na graduação uma aproximação do acadêmico com a BNCC, nos deparamos com o seguinte questionamento: qual a percepção dos acadêmicos de um curso de Pedagogia na região da Amrec¹ referente a BNCC? Diante da variedade de questionamentos, procuramos por uma problemática que pudesse impulsionar-nos na busca de respostas a nossas dúvidas, à relação entre curso de formação de professores e BNCC.

Nosso problema de pesquisa originou-se a partir dos questionamentos sobre a BNCC, buscando compreender qual o acesso disponível pelo curso de graduação aos acadêmicos em relação a esse documento na formação inicial. Objetivamos, neste trabalho, investigar qual a percepção dos acadêmicos de um curso de Pedagogia na região da Amrec referente ao documento da BNCC. Para alcançar tal objetivo, elencamos alguns específicos: 1) identificar de forma histórica a situação da formação de professores nos cursos de graduação no Brasil; 2) apresentar os conteúdos inerentes a área de Pedagogia no documento da BNCC.

¹ Associação dos Municípios da Região Carbonífera (Amrec), região localizada no sul do Estado de Santa Catarina que tem como municípios Balneário Rincão, Içara, Cocal do Sul, Criciúma, Forquilha, Lauro Muller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga.

Para responder tal questionamento, optamos por uma pesquisa de campo com questionário misto para acadêmicos da 3^o, 5^o e 7^o fase de um curso de formação de professores da Amrec, em Santa Catarina.

Na exposição do trabalho, utilizamos como principais referências Brasil (2017), Brasil – Formação (2019), além do referencial teórico composto por Davídov (1988), Gatti (2010), Libâneo (2015), Mello (2000) e Pereira (2016).

A formação de professores no curso de graduação

A escola tem em sua constituição uma produção histórico-social desenvolvida com a intenção de suprir uma necessidade, possibilitar as novas gerações acesso aos diversos conhecimentos, sintetizado pelo conjunto da humanidade e manifestado pela cultura (DAVÍDOV,1988). Entretanto, para que a escola tenha o caráter de espaço para transmissão do conhecimento mais desenvolvido, é necessária uma organização escolar complexa. Dentre diversas questões entremeadas nessa relação, que a formação superior do futuro docente possibilite acesso ao conhecimento mais desenvolvido, seja do âmbito geral pedagógico/didático ou específico de sua área de conhecimento.

Durante o percurso formativo/acadêmico os estudantes do curso de formação de professores se deparam, dentre diversos conteúdos, com perspectivas pedagógicas e bases psicológicas que embasam determinadas propostas didático-metodológicas de ensino. Tais propostas historicamente foram elaboradas como resposta a determinadas necessidades sociais. Segundo Saviani (1999, p. 66), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Por meio do enredo social, essas propostas são desenvolvidas, buscando sempre suprir uma necessidade.

Entretanto não é só no curso de formação superior que o estudante aprende a ser professor, mas no decorrer de sua atividade de trabalho, com ações diretas, nas formações continuadas e em diversas relações sociais.

De acordo com a Brasil (2017), a formação inicial e continuada dos professores deve ser baseada em três dimensões: a do conhecimento, a da prática e a do engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio do conteúdo. A dimensão da prática significa saber como criar e gerenciar um ambiente de

aprendizagem. O terceiro aspecto, o do engajamento, envolve o compromisso dos professores em aprender e interagir com colegas, família e comunidade escolar.

Segundo Pereira (2016), a formação de professores deve ser objeto de discussão, e seu objetivo é compreender o significado da formação de professores no contexto escolar a partir de uma perspectiva crítica do ensino. Para Mello (2000, p. 101):

a mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de [...] buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica.

O mesmo autor acredita que a formação docente precisa proporcionar aos professores oportunidades de “[...] refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica” (MELLO, 2000, p. 102).

Os cursos de formação de professores em todos os níveis de ensino devem garantir que os futuros professores estejam preparados para analisar os aspectos históricos e epistemológicos das disciplinas científicas. Os futuros docentes precisam dominar o conhecimento geral e particular da área de ensino, envolvendo o processo de ensino, o currículo, a relação entre professores e alunos, os métodos e procedimentos de ensino, desempenhando o papel de educadores no cultivo da personalidade dos alunos e incorporando a dimensão política em suas práticas de ensino como cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais.

Segundo Libâneo (2015, p. 42):

Aprender dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe, como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa saber compreender o que o professor procura dizer-lhes.

Portanto, segundo o autor, o sistema de formação de professores precisa buscar a unidade no processo de formação para garantir uma relação teórica e prática mais forte.

Dessa forma, no processo de formação, o acadêmico deve se apropriar de diversos conhecimentos para que tenham condição de transmitir os conteúdos inerentes a sua área de formação a seus estudantes. Entretanto, é necessário ser questionado quais conhecimentos o curso de formação de professores deve priorizar ou oferecer em sua grade curricular para que o estudante/acadêmico contemple o processo de formação e consiga atuar como docente, cumprindo as exigências de transmitir determinados conhecimentos na escola.

Uma solução ao questionamento foi a criação de um documento normativo que apresente quais conhecimentos devem ser ensinados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em todo território nacional, a BNCC. Dessa forma, os cursos de licenciatura começam a utilizá-la como um documento que contribui para pensar a organização de sua grade curricular, possibilitando ao acadêmico acesso ao documento e aos conteúdos que são constituintes do mesmo. Essa é uma perspectiva contemporânea, visando assegurar que o futuro docente tenha condições de ensinar o conhecimento científico mais desenvolvido, a partir dos conteúdos essenciais elencados na BNCC.

O estudo da BNCC na formação inicial

Com a implementação da BNCC em todo território nacional no ano de 2017, as redes de ensino, escolas e professores estão se apropriando do conhecimento nela empregado e utilizando o documento como base para a organização do ensino dos conteúdos a estudantes do território nacional. A partir desse contexto, sentiu-se necessidade de proporcionar aos estudantes, desde a graduação, acesso a BNCC por meio de disciplinas na grade curricular, cursos, rodas de conversa, seminários, entre outros. Essa necessidade foi protocolada com a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, a Base Nacional Curricular de formação inicial. Tal Resolução direciona a implementação da BNCC nos cursos de formação superior a partir da “Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente”.

Não cabe a este trabalho investigar todas as áreas de conhecimento da BNCC, desta forma, optamos pela área de Pedagogia, pelo fato de os autores, em sua maioria, estarem vinculados diretamente a essa área de conhecimento. Apresentaremos os conhecimentos-base acerca dos graus de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental -Anos iniciais (1° a 5° ano).

Na área de Pedagogia, a BNCC estabelece cinco campos de experiência na Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Os campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem de bebês e crianças, ou seja, o conhecimento acompanha a vivência de cada criança no convívio com o ambiente escolar. Desta forma, vários campos podem ser organizados para apoiar o professor no planejamento.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017, p. 40)

O campo de experiência *eu, o outro e nós* trata da relação e interação dos adultos (professores) e as crianças. Essa relação vai constituindo ações de agir, sentir e pensar. A criança vai se apropriando de relações sociais entre as pessoas, possibilidades de agir e etc.

O campo de experiência *corpo, gestos e movimentos* direciona a criança conhecer seu corpo e as possibilidades de ação a partir dele, conhecendo a realidade cultural e social em seu entorno. Por meio das diferentes linguagens, músicas, danças, teatro, brincadeiras de faz de conta, dentre outras. Elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Em *traços, sons, cores e formas*, devem ser possibilitadas a criança experiências relacionadas a manifestações artísticas, culturais e científicas para

vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens, como por exemplo, artes visuais (pintura, modelagem, colagem e fotografia).

No campo de experiência *escuta, fala, pensamento e imaginação*, a BNCC (2017, p. 42) aponta que o docente deve explorar as diversas situações comunicativas.

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

O quinto campo de experiência, *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, está relacionado com a compreensão por parte da criança dos diferentes espaços que a cercam, como ruas, cidades, países, além de compreender os tempos, como, ontem, hoje, amanhã, anos, meses, dias, horas, minutos e segundos entre outras relações de quantidades, como distâncias, contagem etc.

No Ensino Fundamental, o docente de Pedagogia em suas diversas atribuições, tem em sua área de conhecimento a tarefa de ensinar a linguagem (Língua Portuguesa), ciências da natureza (Ciências), ciências humanas (História e Geografia), Matemática e Ensino Religioso.

A partir dos conhecimentos inerentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o professor pedagogo deve agir com intencionalidade do ensino, transmitindo os conhecimentos historicamente produzidos e propostos pela BNCC. Entretanto, para que tal condição ocorra, é papel do curso de formação de professores proporcionarem o conhecimento acerca dos conteúdos apresentados na BNCC, para que o acadêmico tenha capacidade de organizar seu planejamento e ações em sala de aula a partir dos conhecimentos que são base da educação em território nacional.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho apresenta a compreensão dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia de um Centro Universitário da Amrec no sul de Santa Catarina, com relação ao conhecimento da BNCC.

A amostra de estudantes para responder a pesquisa foi estimada em 66% dos acadêmicos das fases escolhidas. Destes, na 3ª fase estavam matriculados 18 acadêmicos (amostra = 11), na 5ª fase estavam 12 matriculados (amostra = 8) e na 7ª fase são 10 acadêmicos matriculados (amostra = 7).

A escolha da 3ª e 7ª fase para a pesquisa se deve pela necessidade de conhecer o acadêmico que ingressa, se nesse pequeno percurso existe uma compreensão inicial da BNCC. Também o acadêmico que está próximo de finalizar, presumidamente com conhecimento acumulado sobre a temática. Já a escolha da 5ª fase teve como justificativa a compreensão dos acadêmicos que estão entrando no Estágio Supervisionado obrigatório, no qual tem um contato mais próximo com a escola, planejamentos e ações em sala de aula.

A escolha dos acadêmicos entrevistados foi de forma aleatória, sendo que um representante da fase, via *WhatsApp*, enviou o questionário sem nenhum direcionamento específico ao número direcionado de estudantes. Entretanto, após enviado, foram realizadas cinco tentativas de pedir aos acadêmicos para respondê-lo, mas somente uma parte da amostra respondeu. Na 3ª fase, quatro estudantes responderam, totalizando 22% da população, na 5ª fase 6 responderam, 50% da população e, na 7ª fase, 7 acadêmicos responderam, totalizando 66% da população. Dessa forma, não atingimos o estabelecido de 66% dos acadêmicos na 3ª e 5ª fase, o que não inviabilizou a análise aqui realizada.

Foi elaborado um questionário com 8 questões, das quais 6 foram abertas e 2 fechadas, comuns a todas as fases. O mesmo foi entregue aos acadêmicos via plataforma *Google Forms*, sendo o prazo para respondê-lo de 7 dias no período de 05 a 13 de março de 2021. As perguntas comuns tratam da percepção dos acadêmicos referente conhecimentos básicos sobre BNCC e a importância da implementação no território nacional referente a educação.

Resultados e Discussão

Em relação à primeira questão (“Qual fase da graduação você está cursando?”), 4 eram acadêmicos da 3ª fase, 6 acadêmicos da 5ª fase e 7 acadêmicos da 7ª fase

Na segunda pergunta (“Você conhece o documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?”), 15 acadêmicos se posicionaram de forma positiva e dois acadêmicos da 3ª fase informaram que não conhecem a BNCC.

Na terceira questão (“O curso de pedagogia proporcionou/proporciona acesso ao conhecimento do documento da BNCC?”), 16 acadêmicos afirmaram que sim. Apenas um acadêmico da 3ª fase informou o contrário.

Na quarta questão (“Se a resposta anterior foi SIM, quais ações que o curso de pedagogia proporcionou para o acesso ao conhecimento da BNCC?”), as respostas dos acadêmicos foram parecidas, em que relataram que os professores abordavam a BNCC e pediam trabalhos como a construção de planos de ensino baseados nas zonas de desenvolvimento da BNCC e outros trabalhos desenvolvidos para a Educação Infantil ou ensino Fundamental de acordo com o documento. Debates em sala de aula sobre o documento, aproximações no estágio supervisionado e estudo do documento durante o curso também foram ações elencadas pelos acadêmicos. Um dos acadêmicos da 3ª fase informou que, como ainda estão no início da graduação, ainda não estudaram este documento.

Na quinta questão (“Especificamente, quais conhecimentos descritos na BNCC você teve acesso?”), os estudantes da 3ª fase informaram que estudaram sobre etapa da Educação Infantil e Ensino Médio, sobre os direitos humanos no currículo da BNCC; (com exceção do acadêmico que informa não conhecer o documento). Os estudantes da 5ª fase informaram que estudaram sobre a BNCC as competências específicas e gerais das áreas de conhecimento, também sobre Matemática, Português e História; por fim, os estudantes da 7ª fase relataram que estudaram sobre os conceitos de habilidades e competências, planejamento de aula totalmente embasados no documento, tiveram acesso aos conhecimentos nas áreas da linguagens e ciências da natureza.

Na sexta pergunta (“Quais conhecimentos descritos na BNCC você considera essencial para a ação do professor (a) na prática pedagógica?”), os acadêmicos da 3ª fase, pelo que foi possível perceber, já tiveram acesso ao documento, mas não de

forma aprofundada, somente um relato abordou questões específicas sobre “os objetivos específicos de cada etapa da educação básica”. Já os estudantes da 5ª fase apresentaram respostas mais abrangentes em relação a fase anterior. Como expressa um acadêmico quando afirma que o conhecimento que considera importante é *“objetivos e habilidades, pois para cada etapa de desenvolvimento e faixa etária existe um campo de experiência a ser trabalhado junto a um objetivo a ser alcançado”*. Os acadêmicos da 7ª fase têm respostas que dialogam entre si, as mesmas apresentam uma compreensão mais ampla sobre a BNCC que das outras fases, como exemplo dessa resposta de uma acadêmica: *“todos, a Base além de definir os conteúdos a serem trabalhados em ordem progressiva, da/sugere atividades para os docentes quando fala sobre as habilidades. Mas claro, é preciso estudar além do documento para ser um profissional melhor”*. Por meio da sexta questão foi possível observar que a BNCC vai sendo abordada de forma gradual nas primeiras fases e aprofundada nas fases posteriores.

Na penúltima questão (“Na sua opinião, qual a importância da implementação da BNCC para a qualidade da educação brasileira?”), as respostas de todas as fases foram semelhantes e, por mais que seja uma resposta pessoal, é perceptível que os acadêmicos entendem a função da BNCC para a educação brasileira, como vamos ver em algumas respostas: *“a BNCC é um documento norteador buscando qualidade e equidade na educação. Dessa forma, a implementação desse documento, resultará em uma educação mais justa e acessível a todos.”* (acadêmico da 3ª fase); *“a BNCC é de grande importância, sendo que é a partir dela que todos os educandos iram ter ou deveram ter uma educação igualitária e com qualidade”*. (acadêmico da 5ª fase); *“a Base ela deixa mais parecido os conteúdos a serem trabalhados, visando deixar uma educação mais igualitária e facilitando quando um aluno é transferido. Porém precisa ir muito além de um documento para melhorar a educação”*. (acadêmico da 7ª fase). Diante do exposto, percebe-se que este ponto referente a BNCC é considerado positivo por todos os acadêmicos.

Na oitava e última questão (“Quais ações podem ser desenvolvidas pelo curso de Pedagogia/instituição para que o acesso ao conhecimento da BNCC tenha mais espaço na formação inicial?”) os acadêmicos que responderam ao questionário da 3ª fase não souberam responder com clareza e aparentam ter dificuldade em expressá-la, como foi possível ver neste relato: *“gostaria de realmente aprender a*

BNCC, compreender, pois não sei nada na prática, os professores comentam sobre mas não nos explicam” (acadêmico da 3ª fase) As respostas ao questionário dos acadêmicos da 5ª fase foram parecidas e mostram que eles têm um entendimento maior sobre, bem como um posicionamento sobre as ações que o curso poderá estar desenvolvendo, como na resposta: *“leituras sobre o documento, com discussões, diálogos, poderiam implementar palestras com pessoas que sabem sobre o assunto e ou que estão começando a trabalhar com elas em ambientes escolares para saber dos desafios e problemas enfrentados por eles”*. Os acadêmicos da 7ª fase já se remetem ao quanto as bolsas oferecidas pela faculdade agregam no conhecimento sobre a BNCC, como na resposta: *“com as bolsas de estudos, se têm muito mais contato com esses documentos, acredito que falta um pouco de espaço para falar sobre, mas os professores podem o incluir e embasar mais suas falas nele”*. As respostas destes acadêmicos foram muito semelhantes novamente.

Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a percepção dos acadêmicos de um curso de Pedagogia na região da Amrec referente ao documento da BNCC. Partimos do pressuposto de que, para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos científicos. Sendo que o processo de formação inicial do futuro docente é essencial para o bom desempenho do seu papel na sala de aula.

Com o advento da BNCC e sua necessidade de implementação, foi criada uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada no final de dezembro de 2019, no qual apresenta instruções e normas para a atualização e organização curricular dos cursos superiores de formação docente. O texto ainda institui a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BCN – Formação), que elenca as competências básicas que os futuros professores devem possuir ao final do seu percurso de formação.

Com base nos documentos apresentados, foi realizada uma pesquisa, buscando investigar se acadêmicos das fases 3ª, 5ª e 7ª do curso de Pedagogia tiveram (tem) contato com o documento da BNCC e quais conhecimentos já foram tratados no percurso formativo.

Analisando as respostas, podemos identificar alguns pontos importantes a serem destacados como, por exemplo, que todos os alunos tiveram contato com a BNCC em algum momento do Curso. Nas respostas abertas, todos os acadêmicos relataram que desenvolveram atividades que estavam relacionadas ao documento da BNCC, tais como planos de aula, atividades lúdicas e estudos mais aprofundados sobre a temática. Porém, é importante salientar que, ao verificar as respostas, podemos notar uma evolução com o decorrer do desenvolvimento do curso, uma vez que os alunos da 3ª fase demonstram que, apesar de terem sido apresentados ao documento da BNCC, ainda não aprofundaram seus estudos no documento.

Os acadêmicos da 5ª fase mostraram conhecimento mais avançado em relação a 3ª fase. Tal afirmação é sustentada pela apresentação de algumas palavras que estavam relacionadas a pontos importantes do documento que os acadêmicos da 3ª fase não apresentaram nas respostas. Esta evolução – no que diz respeito ao domínio e conhecimento sobre os temas que devem ser dominados pelos futuros professores – se mostra ainda maior quando avaliamos as respostas dos acadêmicos da 7ª fase. Eles demonstraram já ter um domínio maior sobre os assuntos relacionados a BNCC como por exemplo, alguns casos, em suas respostas citaram temas como “Eu o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” entre outras afirmações que nos levam a identificar a expressão do conteúdo do documento na área da pedagogia. Um salto qualitativo na apropriação do conhecimento ao decorrer das fases.

Podemos considerar que, apesar de termos obtido um panorama progressivo de conhecimento, no que diz respeito ao domínio dos acadêmicos sobre os temas abordados, ainda é necessário continuar investindo tempo e atenção para possibilitar conhecimento da BNCC aos acadêmicos/professores. Alguns questionamentos surgem como necessidade de futuras pesquisas, como, quais ações os cursos de formação de professores podem tomar para aproximar o acadêmico da BNCC? Como tornar o estudo da BNCC parte da rotina dos acadêmicos/professores? Quais as contribuições significativas que a BNCC proporcionou para a organização dos conhecimentos no ensino? Desta forma, apontamos que é necessário continuar as pesquisas referentes a formação de professores e a BNCC.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para formação de professores**. Brasília, 2019.

DAVÍDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 31, núm. 113, out.-dez, 2010, p. 1355-1379 Disponível em: acesso em: 03 de maio de 2021.

LIBÂNEO, José C. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. n. 2, abr-jun 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp.98-110

PEREIRA, Viviane Ribeiro. **A compreensão da avaliação escolar no processo de formação do professor de educação física**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – UNESC, Criciúma, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

ANÁLISE DE PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE TRÊS ESCOLAS DE REDES DISTINTAS DE ENSINO DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA

Clayane Stange Alberton¹ Alcionê Damasio Cardoso² Miryan Cruz Debiasi³
Maria Marlene Schlickmann⁴ Ana Paula da Silva Galdino⁵

¹ Unibave. E-mail: clayanealberton@hotmail.com

² Unibave. E-mail: alcionedamasio@gmail.com

³ Unibave. E-mail: miryandebiasi@gmail.com

⁴ Unibave. E-mail: maria.marlene0809@hotmail.com

⁵ Unibave. E-mail: anaa.galdino@gmail.com

Resumo: O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos instrumentos mais importantes para o planejamento e o funcionamento da escola. Este artigo tem como objetivo analisar o PPP de três escolas, um de cada rede de ensino (municipal, estadual e privada) de um mesmo município. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental comparando os três PPP's a partir de categorias de análise elaborada pelos autores. Procedeu-se a análise e discussão dos resultados com base e entendimento em um referencial teórico construído, dando suporte e clareza quanto à legalidade e atribuições de cada unidade escolar na elaboração e execução desse documento. A pesquisa demonstrou a necessidade da revisão e reformulação dos PPP's, para que eles se configurem como uma ferramenta norteadora e unificadora de toda unidade escolar.

Palavras-chave: Planejamento. Projeto Político-Pedagógico. Intenções educativas.

Introdução

Desde a da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) realizada pelo Congresso Brasileiro em 1996, todas as escolas e instituições de ensino tiveram que se adaptar as novas normativas. Uma dessas mudanças foi a inserção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O PPP é o documento em que está descrito as diretrizes e objetivos de cada instituição de ensino tendo por objetivo orientar as práticas educacionais durante o ano letivo.

Ao fazer um recorte em nossa região, se compararmos as diferentes redes de ensino, pode-se perceber suas similaridades, pois cada uma delas tem realidades distintas, quais sejam: rede municipal, rede estadual e rede privada. Nesse contexto, é importante que o gestor esteja ciente que cada instituição tem uma característica própria.

Ao organizar seu plano de ação o gestor escolar deve elaborar também, em concordância com o PPP, suas atividades de gestor, pois, é a partir do PPP que o gestor coordena todo o trabalho coletivo e participativo da escola.

Para entender melhor o contexto do PPP em cada unidade escolar, buscou-se saber: Quais as diferenças na elaboração do PPP de três escolas de diferentes redes de ensino de um mesmo município do Sul de Santa Catarina? E para responder esse problema foi elencado como objetivo geral: Analisar o PPP de três escolas, uma de cada rede de ensino existente em um município do sul do estado de Santa Catarina observando suas diferenças de acordo com as determinações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para isso, detalhou-se os objetivos específicos: a) Verificar a composição dos PPPs das três escolas de diferentes redes de ensino de um mesmo município do Sul de Santa Catarina (Particular, municipal e estadual) segundo a LDB; b) Identificar as diferenças presentes nos PPPs das três escolas das redes de ensino de um município do Sul de Santa Catarina e; c) Demonstrar a importância dos PPPs para o bom andamento de cada uma das instituições educacionais das redes de ensino de um município do Sul de Santa Catarina.

Para se ter um entendimento mais claro, inicialmente apresentaremos o conceito do PPP e seus marcos constitutivos; seguido dos procedimentos adotados na pesquisa e a análise e discussão acerca das diferenças dos documentos a partir de cada realidade pesquisada. Por fim, apresentamos a conclusão do estudo retomando o que observamos a partir da articulação do tema proposto com a percepção dos pesquisadores.

PPP: Da Legislação à implementação

O PPP é o instrumento e o documento mais importante de uma instituição de ensino. Ele norteia e direciona todo o corpo docente e demais colaboradores com o objetivo de alcançar os resultados que foram propostos para o ano letivo. Por isso está sempre em processo de reconstrução e atualização.

Partindo da ideia de projeto como planejamento de algo a ser alcançado no futuro, Vasconcellos (1005, p. 143) considera o Projeto Político Pedagógico:

[...] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida,

consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O documento entrou em cena após um grande debate entre políticos e especialistas da educação com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, outorgada em 20 de dezembro de 1996. Acerca do PPP, a LDB indica que é de incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica. No artigo 13 responsabiliza o segmento de professores quanto à participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996).

O PPP deve ser construído de forma participativa e democrática. O planejamento participativo requer o entendimento de que planejar é ato solidário em busca da construção da realidade desejada. Não é apenas organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento, mas é transformar a realidade do presente construindo uma nova (VEIGA, 1998).

Segue um delineamento básico a partir de três principais marcos fundamentais: Marco situacional, marco conceitual e marco operacional que serão apresentados na sequência.

Em relação ao **marco situacional**, Veiga (1998) diz que ele visa apresentar o ponto de partida, a prática social que situa a escola no contexto da realidade brasileira, do estado e do município, explicando os problemas e as necessidades como também apresenta uma análise dos problemas e das dificuldades encontradas na escola.

Para Vasconcelos (1995) o marco situacional tem o papel de identificar e demonstrar como vemos a realidade do entorno escolar caracterizando tanto a escola como a comunidade escolar. Ele representa a percepção de todos os elementos envolvidos na construção do PPP, entorno do ambiente escolar seja na escola como na comunidade que está inserida.

A partir dessas reflexões geradas, não podemos deixar de lado as informações necessárias para elaboração do marco situacional da escola, tendo como base central sua história e vida institucional.

No **marco conceitual** a instituição debate sobre o que ela deseja e espera da formação escolar e para que tipo de sociedade formar. Nele se define a concepção da sociedade, ser humano, educação e função social da escola visando construir os preceitos da escola. Tanto como cidadãos e como educadores desejamos uma

sociedade mais humana, justa e fraterna, atenta às necessidades do indivíduo, na qual todos tenham assegurado o pleno exercício da cidadania e participem na elaboração de um projeto de transformação social. (VEIGA, 1998).

No marco conceitual o que podemos observar de mais enfático são os princípios que fundamentam uma proposta de sociedade, pessoa e educação assumida pelo grupo que compõe a equipe escolar e sua comunidade, oportunizando um debate e um consenso em torno das atividades desenvolvidas pela escola.

Em relação ao **marco operacional** Gandin (1994), define como a proposta de ações ou conjuntos de ações relevantes da instituição em relação às suas finalidades e ao que se deseja para ela. O marco operacional explica e analisa as definições dos pressupostos e à fundamentação teórica que nortearão o trabalho pedagógico da escola. Nele se encontra as necessidades da escola em relação ao ensino e aprendizagem, organização do tempo e espaço, relações de trabalho na escola, índices de evasão e reprovação, organização de hora atividades e organização da prática pedagógica.

Segundo Veiga (2001), as dimensões são a política, pedagógica, administrativa-financeira-jurídica. As dimensões política e pedagógica devem ser compreendidas de forma articulada e integrada, pois são permeadas pelos aspectos social, econômico e cultural característicos da comunidade da qual a escola faz parte. O conhecimento sobre essa realidade é fundamental para a transformação e consolidação da escola como espaço democrático e de mudança. A dimensão administrativo-financeira do PPP diz respeito aos aspectos gerais de organização da escola (gerenciamento, registros, patrimônio físico etc.) e às questões de captação e aplicação dos recursos financeiros.

Ainda para Veiga (2001) o PPP conta, também, com uma dimensão jurídica, que trata da legalidade das ações e relacionamentos com outras instâncias e instituições. Os processos administrativos possibilitam o desenvolvimento das condições para a concretização da proposta político-pedagógica da escola, envolvendo a gestão financeira, manutenção e conservação do espaço físico da escola e administração de pessoal.

Procedimentos metodológicos

Para desenvolver esse artigo, realizou-se uma pesquisa documental fundamentada nas leis educacionais e autores de documentos que dialogam sobre a utilização do PPP na escola. Como fonte de pesquisa foram utilizados os documentos institucionais, PPP's, de três escolas de um município do Sul de Santa Catarina. A abordagem da pesquisa é básica e sua pesquisa exploratória.

A pesquisa documental foi realizada de forma direta, entre os meses de agosto e setembro de 2020, por meio de leituras dos PPP'S de cada escola. Para ter acesso ao PPP das escolas pesquisadas foram contactadas com a direção de cada escola que forneceram os documentos para a pesquisa.

A primeira escola pesquisada denominada "Escola A", representa a rede municipal. A instituição conta, atualmente, com 71 (setenta e um) profissionais, possuía, à época da pesquisa, 656 (seiscentos e cinquenta e seis) estudantes na faixa etária de 6 (seis) a 12(doze) anos. Seu PPP está em processo de atualização desde fevereiro de 2019, porém ainda não foi finalizado devido aos problemas enfrentados na pandemia da Covid-19.

A segunda escola pesquisada denominada "Escola B", representa a rede privada de ensino. A instituição conta, atualmente, com 86 (oitenta e seis) profissionais, atendia em 2020 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) estudantes na faixa etária de 01(um) a 19(dezenove) anos. Apesar de estar bem estruturado, a última revisão do documento aconteceu em 2017.

A terceira escola pesquisada denominada "Escola C", representa a rede estadual de ensino. A instituição conta atualmente, com 110 profissionais. Essa é a maior escola do município e atende alunos do 1º(primeiro) ano do Ensino Fundamental até o 3º(terceiro) ano do Ensino Médio. Na época da pesquisa tinha 1.393 (um mil, trezentos e noventa e três) estudantes na faixa etária de 6 (seis) a 19 (dezenove) anos. Ao contrário dos outros PPP esse foi o único atualizado em 2020.

Nos documentos, a análise centrou-se nas três dimensões constituintes do Projeto Político Pedagógico: marco conceitual, marco situacional e marco operacional.

Resultados e discussões

Apresentamos neste item os resultados e discussões sobre as análises dos PPP's. Para isso houve a verificação, nos PPP's, se eles contemplam as categorias:

Marcos Situacional, Conceitual e Operacional. Os dados serão apresentados em quadros comparativos, seguidos de sua análise, a fim de verificar semelhanças e diferenças. Foram também levantadas as subcategorias de cada marco para a análise dos documentos, contemplando uma escola de cada rede de ensino.

No quadro abaixo vai ser apresentado o marco situacional e suas subcategorias (identificação, histórico, caracterização, missão e visão) que foram definidas após a leitura dos PPP's analisados (Quadro 1).

Quadro 1 - Marco situacional das escolas A, B e C.

Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Identificação	Contém, não será identificada	Contém, não será identificado	Contém, não será identificado
Histórico	Criada pela Administração Municipal.	Criada pela iniciativa privada	Criada para catequizar e evangelizar os alunos pela Igreja Católica, posteriormente ao ano de 1980 foi vinculado à rede estadual.
Caracterização	Finalidade principal de atender as crianças oriundas das extintas escolas do interior e crianças residentes no centro do município,	Com o sólido propósito de oferecer a comunidade uma nova opção de educação.	Características diversificadas, estas marcadas pela heterogeneidade da comunidade.
Missão	Promover uma educação de qualidade para a formação das dimensões cognitiva, afetiva e psicológica do cidadão.	Não retrata	Não retrata
Visão	Ser uma escola de referência, primando pela qualidade e criatividade no ensino.	Não retrata	Não retrata

Fonte: PPP das escolas pesquisadas A, B, C, Ano 2020.

Ao analisar ao marco situacional, pode-se observar que a **Escola A** contempla todas as subcategorias referente a esse marco. Seu PPP ainda está em processo de reelaboração e sua atualização última como consta no documento se deu em fevereiro de 2019. Fazem um diagnóstico da escola por meio de todos o processo de criação e formação da sua identidade. No PPP está descrito que foi criado o grupo responsável pela construção do novo PPP e por meio de reuniões, buscou-se a participação ativa

da comunidade escolar na sua construção, desde os funcionários até as pessoas do entorno escolar. Em seu marco situacional no plano ético-político, se fundamenta na afirmação dos valores de igualdade, solidariedade e defesa dos espaços públicos, direitos sociais básicos.

Para Giron (2008), investir numa educação que se alinhe com os interesses e os projetos da sociedade como um todo, que promova o desenvolvimento de sujeitos com capacidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la (de forma a garantir igualdade social), é urgente (GIRON, 2008, p. 25).

Em relação a **Escola B** retrata que o objetivo do PPP é o de organizar a escola, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a reflexão acerca de seu papel na sociedade, visando a participação de todos os membros da comunidade escolar. Retrata a história e identidade construída pela instituição. Na leitura realizada, o PPP não faz um retrato e reflexão sobre o seu entorno escolar. Não caracteriza a missão e a visão da escola. Apesar de estar bem estruturado, o PPP foi revisado pela última vez em março do ano de 2017.

O marco situacional da **Escola C** foi elaborado levando em consideração as características e a diversidade da comunidade escolar. Elas estão marcadas pela heterogeneidade quanto à formação escolar dos pais e responsáveis, a renda familiar, ao acesso a bens e serviços, a atividades funcionais e jornada intensa de trabalho dos pais. Pode-se constatar a zelo em demonstrar explicitamente a preocupação com a realidade dos seus alunos e ao entorno do ambiente escolar.

O quadro a seguir apresenta o marco conceitual e suas subcategorias (sociedade, homem, educação, conhecimento, escola e ensino) definidas após a leitura dos PPP's analisados (Quadro 2).

Quadro 2 - Marco conceitual das escolas A, B e C.

Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Sociedade	Interações com o mundo, capaz de renovar a própria cultura.	Não retrata	Viver uma sociedade diversa e o ato de conviver com essas diferenças de maneira pacífica.
Homem	Sujeitos autônomos	O homem é um ser bio-psico-socio-cultural que possui necessidades materiais, relacionais e transcendentais.	Concebe-se que a natureza humana é produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo.
Educação	Agir como sujeitos questionadores e críticos	A educação deve ser considerada como processo para o desenvolvimento humano integral, instrumento gerador das transformações sociais	Educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.
Conhecimento	Apropriação de novos conhecimentos, de onde resulta modificação de comportamento.	Não retrata	O conhecimento precisa ser trabalhado numa perspectiva universal, ou seja, sabendo lidar com a realidade próxima dos alunos, provocando a compreensão de que a história universal é fator determinante da história individual.
Escola	Instigador da aprendizagem, reinventando o saber a cada situação vivenciada.	A escola possibilita o crescimento humano nas relações interpessoais, bem como oportunizar a apropriação do conhecimento elaborado, tendo como referência a realidade do aluno.	A escola é concebida como um espaço privilegiado de relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e jovens na construção do conhecimento.
Ensino	Interação com o outro, pois é dessa forma que se aprende.	Não retrata	As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

Fonte: PPP das escolas pesquisadas A, B, C, Ano 2020.

Pode-se observar que a **Escola A**, contempla todas as categorias referente a esse marco. No documento compreende-se a aprendizagem como a apropriação de novos conhecimentos. E que na base das inter-relação os indivíduos captam, analisam e incorporam os conteúdos. Dessa maneira coloca o professor como grande mediador desse processo.

Em seu marco conceitual, tem como norte promover uma educação de qualidade para a formação das dimensões cognitiva, afetiva e psicológica do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento, tornando-o comprometido com a transformação social seguindo os preceitos de Vygotsky o qual cita diretamente em seu documento (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Em relação a **Escola B**, a meta do PPP se define por meio das concepções da educação, homem, escola e professor, deixando de apresentar a concepção de ensino.

Observando o PPP quanto ao marco conceitual da **Escola C**, verificou-se que em seu marco conceitual reitera a concepção de ser, função primordial da escola o papel socializador, em que ela reforça sua meta de ajudar na formação do cidadão e na perspectiva da inclusão de todos na sociedade de forma igualitária, justa e sem discriminação.

É importante destacar que as instituições A e C pautaram seu marco conceitual segundo as concepções implementadas pelas Leis de Diretrizes e Bases – LDB, Base Nacional Curricular Comum – BNCC e a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC. Todas as concepções previstas por Veiga (2008) nesse estudo foram devidamente contempladas no PPP das escolas.

Veiga (2008, p. 50) define este Marco como Ato Conceitual e afirma que: “diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. Diante da realidade situada, retratada, constatada e documentada”.

O quadro abaixo retrata o marco operacional e suas subcategorias (funções do gestor, funções do professor, funções do administrativo, papel do aluno, conselho escolar, conselho de classe, grêmios estudantis e projetos) definidas após a leitura dos PPP's analisados (Quadro 3).

Quadro 3 - Marco operacional das escolas A, B e C.

Subcategorias	Escola A	Escola B	Escola C
Funções do Gestor	Não retrata	Não retrata	Garantir que a escola cumpra sua função social e construção do conhecimento junto à comunidade (especialistas, professores, pais, alunos) as suas reais necessidades e recursos disponíveis.
Funções do Professor	Não retrata	Não retrata	O professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ministras aulas e orientar a aprendizagem do aluno.
Funções do Administrativo	Não retrata	O administrador representará legalmente a escola e cabe decidir, dirigir e controlar as atividades realizadas. Cumprir e fazer cumprir a legislação de ensino, dinamizando o currículo da escola juntamente aos professores.	A direção é o órgão que gerencia o funcionamento dos serviços escolares no sentido de garantir o alcance dos objetivos educacionais da Unidade Escolar, definidos no seu Plano Político Pedagógico.
Papel do Aluno	Não retrata	Descreve os deveres, direitos e proibições dos alunos	O aluno contextualizado (historicamente e socialmente) tem condição de estabelecer uma relação dialética com as leis de sua evolução e do seu desenvolvimento e produzir mudanças no seu meio físico e social.
Conselho Escolar	Não retrata	Não retrata	É um órgão colegiado, constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, membros do magistério e diretor/a), que toma decisões sobre as dimensões administrativa, financeira e político-pedagógica da escola.
Conselho de Classe	O Conselho de Classe, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é um órgão	Formado pelo professor regente, professores da turma, secretaria e diretor do Estabelecimento. Ao diretor compete presidir	O Conselho de Classe será composto pelos professores da turma, direção e equipe pedagógica, pais e alunos.

	colegiado, de caráter consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didático-pedagógicos.	a seção. Ocorre Bimestralmente.	
Grêmios Estudantis	Não retrata	Não retrata	O Grêmios Estudantis é uma organização sem fins lucrativos que representa o interesse dos estudantes com finalidade cívica, cultural, educacional, desportiva e social.
Projetos	A organização pedagógica é desenvolvida por meio da elaboração de projetos.	Formação continuada dos docentes pelo SINEPE-SC, Sistema de ensino Ari de Sá, Sistema positivo e Sistema de ensino COC	Conferência Infância-juvenil pelo Meio Ambiente; Dia da Família na Escola; Semana das Profissões; Semana Cultural; Grêmios Estudantis; Feira de Ciências e Projeto Alta Tensão; Semana de Ética e Cidadania; Preservação do Patrimônio Escolar; O Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica – PENOA.

Fonte: PPP das escolas pesquisadas A, B, C, Ano 2020.

Pode-se observar que o PPP da **Escola A**, contempla algumas subcategorias referente a esse marco. Apenas reescrevem os recursos que a escola possui, seja ele recursos humanos como os recursos materiais. Há a necessidade de definir o papel e função de todos na escola. Alguns projetos são definidos como metas a serem atingidas durante o correr do ano letivo.

Já o PPP da **escola B**, por outro viés, deixa o marco operacional marcado por uma reflexão sobre seus pontos fortes e frágeis. Além de descrever a função e papel de todos os segmentos da instituição, descreve todos os recursos humanos e materiais da escola. Como já ressaltado em seu marco situacional, não criam a identidade da escola e só detalham seu histórico de criação e suas mudanças ao longo dos anos, se adequam as leis e diretrizes da LDB, para terem uma base legal para legitimarem seu PPP. Não foi percebido na leitura a presença de duas subcategorias importantes para o bom andamento da escola: conselho escolar e Grêmios estudantis. Isso acaba por demonstrar a descuido da instituição de ensino que se ateuve ao apenas legitimar seu documento legalmente sem se ter o zelo de atender todas suas especificidades.

No PPP da **Escola C** pode-se observar que todas as categorias foram contempladas. Foram definidas suas metas e ações educacionais para 2020, dando prioridade a organizar projetos que consigam aumentar participação da comunidade nas atividades escolares, fortalecer os laços e relacionamento entre os alunos, professores, funcionários, pais e comunidade. Conforme Paro (200, p. 15):

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

Observou-se também descrito a preocupação de cada profissional da educação em participar da construção e reelaboração bem como conhecer o PPP da escola na íntegra

De acordo com Veiga (2005 p. 23) “é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para atingir a almejada cidadania.”. Para a autora “A escola persegue finalidades”, ou seja, a partir do que foi levantado no diagnóstico inicial planeja as ações para atender suas necessidades e finalidades.

Em relação as propostas curriculares das instituições, pode-se indicar que seguem diretrizes curriculares segundo a LDB. Entretanto, a escola A segue também as diretrizes da BNCC e as diretrizes municipais. Já a escola B segue somente a LDB com base no Capítulo II “Da Educação Escolar em Instituições” – Art. 9. Por outro lado, a escola C se baseia na LDB, na Proposta Curricular de Santa Catarina e na BNCC. Elas apresentam conteúdos estruturados e organizados segundo os quesitos analisados no PPP.

Entretanto somente a proposta curricular da escola C cita e se preocupa em englobar no seu currículo totalmente a PCSC. Isso demonstra que esse documento foi criado para a articulação na rede de ensino estadual.

Ao realizar a pesquisa se percebeu algumas divergências entre o que as direções relataram ter no PPP e o que realmente está contido. No momento de se ter o acesso aos PPP's nas instituições se perguntou se todas as informações constavam nele ou se havia algum outro documento complementar. Por exemplo, observou-se que todas as escolas possuem missão e visão, pela visualização estão espalhadas

em quadros pelas instituições, entretanto no PPP apenas a escola A tem descrita e organizada. Ela demonstra no PPP que tem como missão “promover uma educação de qualidade tanto em sua forma cognitiva, afetiva, psicológica e sua inclusão ao mundo do conhecimento”. Tendo como sua visão “buscar ser uma escola de referencial, primando a qualidade e criatividade no ensino para contribuir para uma sociedade mais justa e humana.”

A escola A é a instituição mais nova das escolas analisadas, com apenas 20 anos de sua criação. Ela destaca seu objetivo de fundação que era então atender principalmente as crianças oriundas das extintas escolas da zona rural do município e que posteriormente com o passar dos anos foi crescendo e se desenvolvendo atendendo também as crianças da zona urbana.

Já a escola B criada em 1994 com o firme propósito de oferecer a comunidade uma nova opção de educação pautada para formação de um ser humano integral capaz, com autonomia e consciência da sua cidadania.

Por outro lado, a escola C é a mais antiga com quase 120 anos de história. Em seu PPP conta todo seu trajeto de fundação e desenvolvimento de sua identidade. Relatam as modificações sociais que ocorreram no entorno escolar e a mudança do perfil dos seus alunos e colaboradores. Além de ressaltar as dificuldades enfrentadas atualmente pela não participação de alguns pais na educação dos filhos, ressaltam também alguns membros da comunidade que atrapalham também o pleno desenvolvimento de alguns projetos propostos pela escola durante o ano letivo.

Ao se analisar os conceitos abordados e citados no PPP por cada escola pode-se perceber que as escolas A e C tem como base a fundamentação teórica da aprendizagem de Vygotsky. A Escola A conceitua o sócio interacionismo, aprendizagem, avaliação currículo, planejamento, buscando neles as bases teóricas para a construção de um ensino que garanta poder exercer a cidadania ativamente e de uma educação transformadora e formadora de sujeitos autônomos. Já escola C trabalha com o conceito de escola em sua função de ensinar, socializar e a formar cidadãos a exercerem plenamente sua cidadania. Descreve a escola como um espaço privilegiado de relações e interações sociais, em que os alunos e professores são corresponsáveis no processo de aprendizagem constante.

A Escola B descreve e conceitua a educação, o homem, a escola e o professor, porém não dá referências ou cita de onde as informações foram retiradas ou que

corrente teórica de aprendizagem segue, porém pode-se perceber pela leitura que se apresenta muito intensamente é a influência de concepções apresentadas por Vygotsky. Conceitua a educação como um processo para o desenvolvimento do ser humano integral, instrumento gerador das transformações sociais.

Já em seus aspectos operacionais são onde mais se diferem, pois mesmo todas tendo alguns objetivos em comum como a criação de cidadãos plenos, conscientes da sua função social e transformadora da sociedade, por serem contextos diferentes, elas têm metas diferentes.

A escola A tem como metas definidas: a alfabetização, aprendizado adequado, inclusão de pessoas com deficiência e a diminuição da repetência e evasão escolar. A escola B não definiu metas apenas seus objetivos a serem alcançados no ensino. Dividindo seus objetivos dentro da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tendo todos eles baseado no conhecimento adquirido pelo aluno a construção de cidadãos que reúnam conhecimentos e informações de forma responsável. Aptos as mudanças, a serem solidários e que respeitem as diferenças. A escola C deliberou suas metas e ações educacionais para 2020 definidas e dando prioridade a organizar projetos que consigam aumentar a participação da comunidade nas atividades escolares, fortalecer os laços e relacionamento entre os alunos, professores, funcionários, pais e comunidade.

Um aspecto interessante a se destacar na pesquisa é que as instituições públicas (Escola A e C), conforme consta no PPP, preocupam-se com a falta de investimentos e recursos financeiros por parte do Estado. Por isso, os integrantes dessas escolas fazem anualmente projetos para arrecadação de fundos para despesas em geral. Entretanto, a Escola B, rede privada, também destaca suas dificuldades financeiras como um dos seus pontos frágeis em seu diagnóstico. Isso demonstra que o aspecto financeiro é uma das maiores preocupações educacionais dos gestores, independente da rede de ensino.

Considerações finais

Apesar da pesquisa ter como objetivo demonstrar as diferenças entre as realidades de cada contexto escolar e a forma de elaborar um PPP de cada escola de uma rede de ensino, o que se pode perceber mais nitidamente foi que cada escola na elaboração de seu documento, possui as mesmas categorias dos marcos situacional,

conceitual e operacional, mas divergiram na proposição de contemplar as subcategorias deles, isso é uma opção de cada Escola, pois é dada essa liberdade pela Legislação.

A pesquisa demonstrou a necessidade da revisão e reformulação dos PPPs, para que eles se atenham a realidade e saiam da concepção de ser um documento legalizador para ser um instrumento norteador e unificador de toda unidade escolar.

É importante que todos os profissionais tenham consciência e percebem que o PPP não pode e nem deve ser um documento para ficar estante, mas para ser reelaborado à medida que houver necessidade das instituições de ensino para sua real implementação.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96:** Artigo de 12-14, 1996.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRON, G.R. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 17-26, junho 200

LUCKE, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo. Curitiba. 2009

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, Celso João et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertato, 1995.

VEIGA, I.P A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico.** In: VEIGA, Ilma Passos A., RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1999. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL ESPECIFICADAS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE DUAS ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA

Lya Warmeling¹; Maria Marlene Schlickmann²; Alcionê Damásio Cardoso³; Rosilane Damazio Cachoeira⁴; Miryan Cruz Debiase⁵; Marilete Aparecida Willemann⁶

1Unibave. lyavarmeling.00@gmail.com
2Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com
3Unibave. alcionedamasio@gmail.com
4Unibave. rosilane@unibave.net
5 Unibave. miryan@unibave.net
6 Unibave. marawillemann@yahoo.com.br

Resumo: Os papéis que são atribuídos ao docente no processo de ensino e aprendizagem e suas responsabilidades têm despertado a reflexão e a busca por estudos sobre o tema. Este trabalho teve como objetivo analisar as atribuições do professor da educação infantil e fundamental especificadas na proposta pedagógica de duas escolas de um município do Sul de Santa Catarina. No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi uma pesquisa qualitativa, descritiva com análise documental e levantamento bibliográfico. Procedeu-se a análise e discussão dos resultados à luz do referencial teórico construído, possibilitando inferir que existe estreita sintonia entre as incumbências docentes explicitadas na LDB e a proposta de trabalho docente definida no PPP das escolas pesquisadas e que interfere nos resultados do trabalho educativo e em todo processo ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Atribuições docentes. Projeto Político Pedagógico. Professor.

Introdução:

A educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Entendendo a educação como um processo dinâmico em que, os atores envolvidos mais diretamente são os alunos e os professores (BRASIL, 1996).

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1990). Este regramento legal aponta, principalmente, o caráter amplo e coletivo do processo

educativo desenvolvido no contexto educacional, no qual os professores desempenham um papel preponderante.

O papel do professor, vem a cada dia, sendo cada vez mais discutido, seja como educador, orientador ou gestor, sendo referenciado, como um agente ativo dentro do processo ensino e aprendizagem. A ação docente, de acordo com Freire (1979), é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o professor precisa assumir seu verdadeiro propósito, em conformidade com o que prescreve a LDB 9.394/96 sobre o papel do professor, que é o de levar o aluno ao desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pelo projeto pedagógico ou plano de desenvolvimento da escola.

Um dos balizadores das atribuições na função do professor, de acordo com a LDB, é o PPP (Projeto Político Pedagógico) que, para Libâneo; Oliveira; Toschi (2005, p.345), "é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação." Este documento rege todas as normas de gestão educacional na educação básica, possibilitando a autonomia da escola no processo, incluindo as atribuições do professor da educação infantil e do ensino fundamental.

As atribuições dos professores vão além de ensinar, buscar novos conhecimentos e socializar em práticas educativas, estabelecer objetivos para uma melhor qualidade de ensino. Para Freire (1996, p.42):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

O professor é o mediador do conhecimento, pois ele contribui para a formação do aluno, fazendo o aluno aprender por meio dos saberes escolares, tornando assim um desenvolvimento crítico do aluno. O aluno precisa se tornar independente de seus próprios conceitos, o docente por sua vez tem a responsabilidade de ensinar seus conhecimentos ao educando, mas ao mesmo tempo deixando o mesmo pensar e questionar para sua própria visão de mundo. Devemos considerar as experiências sociais acumuladas de cada aluno e seu contexto social, de modo a construir a partir

daí, um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens.

Vendo desde modo, observa-se a relevância em discutir as atribuições do professor apontadas no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e de acordo com a LDB.

No presente trabalho será abordado sobre a importância das atribuições dos professores, tendo como problemática: quais as atribuições do professor da educação infantil e do ensino fundamental especificadas na proposta pedagógica de duas escolas de um município do Sul de Santa Catarina?

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as atribuições do professor da educação infantil e do ensino fundamental especificadas na proposta pedagógica de duas escolas de um município do Sul de SC. Para atingir o objetivo geral, foram selecionados os seguintes objetivos específicos: Identificar como a literatura descreve o papel do professor da educação infantil e do ensino fundamental; Descrever as atribuições do docente estabelecidas pela legislação vigente; Analisar a proposta pedagógica de duas escolas de um município do Sul de SC, no que tange às atribuições do professor da educação infantil e do ensino fundamental.

A carreira docente passou por muitas transformações até os dias atuais. Ao pesquisar sobre a história da educação no Brasil, percebemos que não existia um ensino formal adequado às necessidades daquele contexto social, pois não havia profissionais especializados para a função.

Nóvoa (1995), aponta que a afirmação profissional dos professores é repleta por lutas e conflitos, já que muitos dos problemas vividos hoje na educação, tem suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história.

Na antiguidade, eram os filósofos que representavam os professores e os escravos levavam os filhos das classes mais altas para observar os filósofos, assim, não havia um processo de ensino-aprendizagem, pois os filósofos não eram capacitados para ensinar.

A partir do século XVIII, foi decidido que para lecionar precisava passar por exame e ter mais de 30 anos, além de ter conhecimento do que iria ensinar e ter um determinado perfil para lecionar. Já para lecionar para os primeiros anos, precisava saber ler e escrever. Por fim, no século XIX, foram criadas as instituições normais,

que apresentavam um lugar específico e preparado para receber os alunos (ROMANELLI, 1984).

Atualmente, no que se refere à formação, o perfil dos professores mudou bastante. Eles precisam ser preparados e especializados para atuar no processo de ensino e aprendizagem. Precisam buscar novos conhecimentos e novos métodos por meios de estudos e troca de experiências com outros profissionais do ramo, com o objetivo de ensinar de acordo com a necessidade de cada aluno. Com o passar dos anos, a tecnologia também contribuiu para mudar o contexto educacional, fazendo com que o professor necessite de atualização constante e busque inserir novas ferramentas na sua atividade docente.

Fontana (2000) afirma que é preciso que o professor assuma o seu papel com o objetivo claro da relação de ensino (que é o de ensinar), levando em consideração a condição de ambos os lados dessa prática, como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados no processo histórico, mas por isso mesmo, parceiros na relação contraditória do conhecimento.

Percebendo essa prática, o professor tem o papel de resgatar seus conhecimentos, para ensinar aos alunos de forma que os mesmos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social. É fundamental conhecer o aluno para saber o que e como deve ensinar, levando o aluno a aprender, a pensar, a criticar e a se tornar um cidadão ativo no meio social.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho.” (LIBÂNEO, 1994, p. 87)

O ensino tem, de acordo com Libâneo (1994), como função principal garantir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de maneira que, o professor planeje, dirija e comande o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem.

O professor precisa analisar a criança percebendo seus modos de aprendizagem, por meio de conversas e atitudes, para assim desenvolver atividades cognitivas tornando a criança ativa e crítica.

A lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996), decretando a todo cidadão o direito à educação, abrangendo processos formativos que se desenvolvem desde a família às manifestações culturais. Esta lei disciplina que a educação escolar se desenvolva por meio do ensino em instituições próprias, mas devendo vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

Ao analisarmos a LDB, vimos um artigo que trata exclusivamente dos docentes. É o artigo 13 que traz as seis incumbências dos docentes que possuem cargos específicos ou especializados na escola. As incumbências dos docentes segundo a Lei 9.394 são:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

As incumbências são de extrema importância pois elas trazem algumas responsabilidades que os professores precisam cumprir durante o ano letivo, as três primeiras mostram a importância do docente ao participar da elaboração do PPP, preparar as aulas segundo a proposta pedagógica, o professor precisa ficar atento e perceber se o aluno está conseguindo aprender conforme programado.

As últimas três incumbências, apontam a preocupação com os alunos de baixo rendimento, a participação nas avaliações do desenvolvimento profissional, não esquecendo da participação da família na comunidade escolar.

O papel do professor é mais do que transmitir informações, ele é essencial para a formação do aluno, ele é responsável pelo aprendizado de seus alunos, entretanto precisa perceber se os mesmos estão dando conta do que foi planejado para as aulas.

Sendo assim, é importante preparar atividades mais específicas, com o intuito de ajudar os alunos com menor nível de rendimento. O PPP por sua vez precisa ser construído por todos os membros da comunidade escolar e pode ser utilizado como material de apoio nas elaborações das aulas, e a escola tem o compromisso de mantê-lo atualizado.

O projeto político pedagógico é um documento que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas também funcionários, alunos e famílias. Ele precisa ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre essa rota e flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na construção deste projeto é necessário que a comunidade escolar participe, em que haja uma conversa com toda equipe, para que assim construa o PPP de acordo com a necessidade escolar, uma vez que ele define a identidade da escola. A participação da comunidade escolar em sua totalidade é fundamental para um ensino de qualidade e para nortear as ações pedagógicas.

Neste sentido, Vasconcellos (2014) afirma que o diálogo é fundamental e que a temática abordada deve estar articulada à realidade, às dificuldades e aos objetivos da escola. Esses itens são fundamentais para dar continuidade à construção do PPP, uma vez que, este documento é um elemento de organização e interação e que está em constante processo de transformação, ou seja, é visto como um documento que está em constante atualização. Segundo Dalberio,

O Projeto Político Pedagógico orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares (2008, p.5).

Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio que, segundo Vasconcelos (2014), compensa, pois com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões.

Para Veiga (1998), O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal

e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Procedimentos Metodológicos

No dia a dia, nos deparamos com situações intrigantes, elaboramos hipóteses e para validá-las ou não, desenvolvemos pesquisas. A pesquisa é uma forma de se ampliar ou produzir conhecimentos (OTANI; FIALHO, 2011).

O presente trabalho tem como natureza uma pesquisa básica pois poderá ser usada para outros tipos de pesquisa. A pesquisa básica tem como objetivo gerar novos conhecimento para a ciência e a tecnologia sem ter que fazer aplicações práticas. O objetivo é aumentar nossa compreensão de um assunto específico.

Quanto à abordagem da pesquisa, enquadra-se como qualitativa, pois ela traz interpretações de conteúdo. Em relação à abordagem qualitativa, Costa (2006), afirma que se caracteriza por seus resultados serem expressos em retratos narrativos, ilustrações, fotografias, documentos pessoais, fragmentos de entrevistas.

A pesquisa incluiu também levantamento bibliográfico realizado por meio de livros, artigos, pesquisas em internet e em lugares onde houvesse informações disponíveis e relevantes sobre o assunto pesquisado. Os artigos foram selecionados por assuntos que trariam embasamento ao trabalho, artigos universitários, artigos que trazem as ideias dos autores e sempre buscando pelos mais recentes. Junto dos artigos utilizamos a base de dados Scielo e o acervo bibliográfico do Unibave.

Adotou-se ainda, quanto aos procedimentos, pesquisa documental, com análise do PPP das escolas pesquisadas. A pesquisa documental foi realizada de forma indireta, por meio de leituras de documentos criados por outras pessoas que revelam seu modo de compreender um fato.

Para possibilitar o acesso ao Projeto Político Pedagógico das escolas e a utilização destes documentos como fonte de pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que as escolas formalizassem a concordância para a utilização dos referidos documentos.

Para a realização dessa pesquisa foram utilizados documentos de duas escolas localizadas em dois municípios diferentes, mas ambas são da rede pública do Sul de Santa Catarina. A primeira escola, a qual passamos a nomear de Escola I, é uma

escola pequena, com poucos funcionários e tem em torno de 100 alunos. Atende alunos de duas comunidades da zona rural, no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e na educação infantil (3 a 5 anos). A outra escola, identificamos como Escola II. É uma escola grande, situada na área urbana, com um número maior de funcionários e tem em torno de 600 alunos. Recebe alunos de quase todas as comunidades da zona rural e dos bairros urbanos do município, do ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

Assim, neste artigo, foi utilizado como fonte de dados primários o PPP dessas duas escolas para identificar as atribuições dos professores da educação infantil e do ensino fundamental ali apontadas e descritas, para, desta forma, atingir os objetivos nomeados para este estudo.

A análise e discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola I e da Escola II ocorreu com base nas seguintes categorias: **participação na elaboração e efetivação do PPP; processo ensino e aprendizagem; atividades docentes e relação com a comunidade escolar**. A definição destas categorias foi pautada na LDB 9.394/96, ou seja, as seis incumbências citadas na referida Lei foram agrupadas nestas três categorias.

Resultados e Discussão

A construção do Projeto Político Pedagógico é peça fundamental no planejamento das instituições de ensino em seus vários níveis e modalidades. É com ele que a escola irá demonstrar o que idealiza, quais suas metas e objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los. Ou seja, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola.

Neste sentido, no que se refere à **participação na elaboração e efetivação do PPP**, em ambas as escolas pesquisadas constatou-se a participação dos docentes, pois o documento apresenta dados de reuniões, debates, estudos, pesquisas, resolução de questionários, entre outras atividades relacionadas à construção do PPP.

O Projeto Político Pedagógico, segundo Libâneo (2004) é o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Conforme o PPP das escolas pesquisadas, os docentes participaram ativamente na elaboração da proposta de trabalho, não apenas ao documento em questão, mas também na busca por subsídios que ajudem a enfrentar os desafios presentes no cotidiano da escola. Isso leva a inferir que, desta forma, os docentes sintam-se corresponsáveis por sua efetivação prática.

A participação coletiva na elaboração do PPP garante, conforme Libâneo (2004), um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola, evitando que essa atividade se transforme em mera exigência legal e burocrática. Desse modo,

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2006, p.169).

Cabe ressaltar que a participação dos docentes na construção do PPP da escola, oportuniza a realização de um trabalho no qual é possível o exercício da cidadania. Neste sentido, a LDB 9.394/96, em seu Art. 13, inciso II, aponta que os docentes têm a incumbência de “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996), dando ênfase à necessidade de definir o trabalho no PPP da escola.

Considerando-se que os docentes participam destas definições, isto leva a inferir que se sintam engajados e partícipes dos propósitos e metas da escola, o que, pode fazer com que o docente se torne mais preparado e consiga melhorar a qualidade e efetividade do processo ensino e aprendizagem.

No que se refere ao **processo ensino e aprendizagem**, a Lei 9.394/96 define a incumbência docente de “zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, Art. 13, incisos III e IV). Esta é a segunda categoria que estabelecemos para conduzir os estudos dessa pesquisa.

Assim, de acordo com o PPP da Escola I, na educação infantil, o professor precisa educar e zelar pelo aluno, por ser o primeiro contato que ele tem com o

ambiente escolar, favorecendo a adaptação das crianças ao ambiente escolar. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola I,

As práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, o professor deve considerar a integralidade linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto as crianças e efetivar-se por meio de modalidades que asseguram as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (PPP da Escola I, 2019).

O PPP da Escola I aponta que também é de responsabilidade do professor a avaliação, a fim de observar o desempenho do aluno, com o propósito de fazer um diagnóstico de sua real situação, verificando a aprendizagem e o alcance dos objetivos definidos. Posteriormente, o professor registra no diário escolar, os resultados das avaliações, junto com as demais atividades realizadas durante o bimestre. Esses registros são socializados com a direção da escola e com os pais dos alunos.

A LDB, em seu artigo 13, inciso IV (BRASIL, 1996), relata que o professor precisa preparar atividades conforme as dificuldades de seus alunos, tendo em vista principalmente os alunos com menor rendimento. Sendo assim, o papel do docente é de desenvolver as habilidades e competências dos alunos. Se o aluno tiver dificuldades para aprender, cabe ao docente ver estratégias de recuperação para os alunos terem um melhor rendimento.

Quanto ao ensino fundamental, o PPP da Escola I, considera essa etapa de educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos, o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade.

Nessa etapa de ensino, o professor também tem o papel de cuidar e de educar, e que são considerados indissociáveis nas funções da escola. Ações integradas entre os diversos setores e os serviços disponíveis na escola se articulam para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões. No Ensino Fundamental, o processo avaliativo se dá, também, pela observação e registro, com a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, com

critérios definidos no planejamento de cada professor e estabelecidos no PPP da escola.

Cabe ressaltar que, ao analisar o PPP da Escola I, no que se refere à incumbência docente de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996, Art. 13, inciso IV), não existe nenhuma menção específica que aponte para a definição de atividades ou estratégias relacionadas à recuperação dos alunos, por parte dos professores.

De acordo com o PPP da Escola II, o processo que leva a criança a conhecer o mundo é ativo, envolvendo a iniciativa da própria criança, partindo desse modo, vê-se a importância decisiva da participação do professor no processo pedagógico enquanto elemento capaz, portador de conhecimento e de estabelecer a mediação necessária entre a criança e o conhecimento que ela não atinge sozinha. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola II,

O socio interacionismo é o caminho que conduz os alunos à liberdade de explorar, perguntar e descobrir por si mesmos e na interação com o outro, pois é dessa forma que se aprende. O professor deve ser instigador da aprendizagem, indagando, contradizendo, desequilibrando todo processo, com o objetivo de levar os alunos a pensarem e descobrirem novas formas de raciocinar, ou ainda, de alguma forma, reinventar o saber a cada situação vivenciada (PPP da Escola II, 2019).

A escola deve ser um ambiente no qual o aluno se sinta motivado a realizar sua aprendizagem e o professor, ao se relacionar com seus alunos, deve estar vinculado à ideia de que o saber que possui não é material final e sim, o começo de toda a sua didática, pois o aluno é, por si só, conhecedor e possuidor de bagagem de conhecimento.

Os professores são responsáveis pelos planejamentos, organizando assim os conteúdos que serão trabalhados durante o ano. A avaliação também é de responsabilidade dos professores. A função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar ou dar consciência aos professores sobre como andam as coisas em sua classe, o processo de aprendizagem de cada um de seus alunos. Deve servir como ato de reflexão de sua prática pedagógica, de como os alunos consolidam a aprendizagem e dê referência para alcançar o objetivo do que se quer ensinar.

Além das dificuldades de aprendizagem por parte de alguns alunos e que são “comuns” ao cotidiano da maioria das escolas, a Escola II possui alguns alunos com deficiência. Nestes casos, é disponibilizado um auxiliar de classe para cada criança com deficiência. O auxiliar tem o papel de acompanhar o aluno nas atividades e no ambiente escolar, dando suporte na realização das atividades propostas pelo professor.

Neste sentido, cabe destacar que a terceira incumbência, prevista no inciso III, do artigo 13 da LDB (BRASIL, 1996), diz que o professor tem a responsabilidade de cuidar da aprendizagem do aluno, a aprendizagem como princípio do bom fazer pedagógico, ou seja, o professor precisa perceber por meio de suas aulas, quando os alunos estão com alguma dificuldade e dar os encaminhamentos cabíveis.

A Escola II possui setor de apoio pedagógico. Um espaço para atender as crianças com maior dificuldade de aprendizado e que não podem ser resolvidas em sala de aula. Para participar do apoio pedagógico, o aluno é avaliado pelo professor e pela equipe pedagógica, após esgotadas todas as formas de intervenção dentro da sala de aula, sem que se tenha alcançado êxito nos resultados e na evolução da aprendizagem. Essas aulas ocorrem no contraturno e são realizadas por professores com formação e especialização em educação especial, visando a superação das dificuldades por parte dos alunos e possibilitar a efetiva inclusão destes no processo educacional.

Para analisar as atribuições docentes do PPP das escolas investigadas, estabeleceu-se a uma terceira categoria. A mesma analisa às **atividades docentes e relação com a comunidade escolar**.

Quanto às atividades docentes, a LDB 9,394/96, em seu artigo 13, inciso V, define como incumbência “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 1996). Sobre esta incumbência, os PPPs das escolas pesquisadas apresentam calendário escolar, com cronograma de formação continuada, reuniões pedagógicas, eventos cívicos, esportivos e festivos, entregas de avaliações, reuniões de pais e/ou responsáveis, entre outras atividades.

Cabe ressaltar que o simples fato de o PPP apresentar previsão de atividades a serem realizadas não garante a sua concretização na prática. No entanto, considerando-se a elaboração coletiva dessa agenda e a corresponsabilidade imbuída

nesse processo, há de se considerar a sua efetivação no cotidiano das escolas pesquisadas, com a participação de todo corpo docente.

A incumbência prevista no artigo 13, inciso VI da LDB (BRASIL, 1996), define a responsabilidade que cada docente tem de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Neste sentido, o professor precisa cativar os pais fazendo com que eles tenham interesse pela escola e pela educação de seus filhos, informando-os sobre a situação escolar em que se encontra seu filho. Assim, em parceria, família e escola, podem levar o aluno a superar dificuldades e alcançar avanços importantes, evitando retenção no processo educacional. Neste sentido, Tiba afirmou que:

O ambiente escolar dever ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais dever ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípio muito próximos para o benefício do filho/aluno. (1996, p.140)

Desse modo, fica evidente a importância do apoio da família no trabalho desenvolvido pela escola. Sua participação efetiva na instituição escolar responde, muitas vezes, pelo alcance dos objetivos de aprendizagem traçados pelo professor.

O PPP das escolas pesquisadas não faz menção explícita à atribuição docente de articulação com as famílias e a comunidade, mas tendo em vista que esta é uma das incumbências do professor, está prevista e presente no documento em várias situações, mesmo que de forma mais implícita, ou seja, em eventos, reuniões, entregas de boletins, entre outras ocasiões em que o professor deve participar ativamente.

Portanto, as atribuições docentes no mundo contemporâneo são amplas, pois envolvem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, a participação em atividades realizadas coletivamente e a comunicação com responsáveis e membros da comunidade escolar.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar as atribuições dos professores da educação infantil e do ensino fundamental especificadas na proposta pedagógica de duas escolas, estabelecendo uma relação com o que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

O estudo realizado demonstrou que os PPPs das escolas pesquisadas apresentam incumbências ao corpo docente dentro do que especifica a legislação vigente e ambas as escolas têm proposições bem semelhantes no que se refere às funções docentes no processo de ensino e aprendizagem, bem como ao trabalho de articulação com a comunidade escolar.

Os autores que foram referência ao longo do trabalho deram sustentação à busca por aprofundamento sobre o tema e o despertar para a reflexão sobre a importância dos profissionais envolvidos na educação e sobre o que norteia o trabalho docente.

Assim, de acordo com o que propõe o PPP da Escola I, os docentes têm que, entre suas incumbências, trabalhar para que o aluno crie sua própria compreensão de mundo e sua identidade. Nos anos iniciais, o processo ensino e aprendizagem tem como foco levar o aluno a dominar a leitura, a escrita e os cálculos, buscando sempre desenvolver as suas competências e o alcance dos objetivos de ensino e, conseqüentemente, a sua aprovação.

Na Escola II, onde só possui o ensino fundamental, foi percebido que entre as proposições estabelecidas no PPP, a escola busca, por meio do trabalho docente, educar os alunos para a convivência social, visando sempre promover seu desenvolvimento de forma saudável e obter sucesso futuro, também tendo em vista o propósito de desenvolver as habilidades de leitura, de escrita e dos cálculos.

Compreendeu-se que nas duas escolas os professores desempenham um papel fundamental, elaboram os planejamentos em consonância com a proposta pedagógica da escola e que dentro desse planejamento são exercidas as atribuições docentes previstas. Atribuições estas, indispensáveis para a formação do aluno.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho contribuiu para compreendermos a importância das atribuições docentes na formação do educando e que o tema não se encerra por aqui. Esse trabalho pode ser utilizado para estudos futuros, pois é um assunto que pode ser muito debatido e aprofundado.

Referências

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

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

COSTA, Arlindo. **Metodologia científica.** Mafra: Nosde, 2006.

DALBERIO, Maria. C. B. **Gestão Democrática e Participação na Escola Pública Popular.** Revista Iberoamericana de Educación. Nº 47/3. 25 de out. 2008

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

FREIRE, Paulo. **Não há docência sem discência:** Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. São Paulo, 1979.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula.**3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** política, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, Antônio. (1995). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** Porto. Porto Editora (p.13-34).

OTANI, N.; FIALHO, F. A. P. **TCC:** Métodos e Técnicas. 2. Ed. Ver. Atual. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da escola investigada. Orleans, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da escola investigada. São Ludgero, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** - 1ª Ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino - aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino-aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma. Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998 (p.11-35).

AVALIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Viviane Ribeiro Pereira¹; João Fabrício Guimara Somariva²

¹Professor curso Educação Física. UNIBAVE. viviane.pereira@unibave.net

² Professor curso Educação Física. UNIBAVE. jfsomariva@gmail.com

Resumo: A avaliação escolar é uma ação do professor que apresenta finalidade de verificar a aprendizagem dos estudantes de acordo com os objetivos propostos para o ensino. Objetivamos neste estudo analisar como ocorre o processo de apreensão do conhecimento relativo à ação de avaliar os acadêmicos do curso de Educação Física de uma Universidade do Sul Catarinense. O instrumento empregado para a coleta de dados foi um questionário no qual participaram acadêmicos da 1^a, 5^a e 8^a fase do curso. Os resultados apontam um aumento gradual na forma de pensar criticamente a avaliação, indicando que os acadêmicos saem com uma visão distinta a que ingressaram. Conclui-se que avaliação escolar na formação docente deve ser alvo de discussão constante na academia, desde que sua função seja pautada sob uma perspectiva crítica.

Palavras-chave: Educação física. Avaliação. Formação de professores.

Introdução

A avaliação é um dos elementos que constitui o processo de ensino aprendizagem, logo, tem sua legitimidade e importância devidamente definidos dentro do ambiente escolar. A avaliação tem por propósito servir de referência para a análise do eixo curricular que conseqüentemente norteia o projeto pedagógico da escola (SOARES *et al.*, 1992).

Mesmo diante do crescimento referente ao debate sobre avaliação no meio acadêmico, bem como nos ambientes escolares, muitos professores de Educação Física demonstram fragilidades na ação de avaliar, pois não compreendem sua função no processo educativo. Dessa maneira, acabam realizando uma avaliação baseada em práticas pedagógicas comuns nos meios escolares, isto é, que enfatizam o talento esportivo e que, conseqüentemente, legitimam o fracasso e discriminam os alunos “menos” habilidosos ou não aptos (SOARES *et al.*, 1992).

Uma explicação para essa ação de avaliar dos professores pode estar relacionada à sua formação inicial, entendendo que esta não vem proporcionando o conhecimento necessário para sua efetiva presença no âmbito escolar. A questão da fragilidade do ensino nas Universidades é debatida com certa timidez atualmente, pois

o ensino nas licenciaturas para a formação do professor da Educação Básica, ainda é realizado de forma acrítica e fragmentada (MENEZES, 2014). Portanto, estudos que analisem o processo de formação docente relacionados à avaliação escolar na Educação Física, podem contribuir para que se repense sua função e presença efetiva no currículo acadêmico.

Santos e Maximiano (2013), em estudo com acadêmicos do último período do curso de formação inicial em Educação Física, analisam as experiências de avaliação vivenciadas por estes na Educação Básica e constatam que suas narrativas estão centradas nos instrumentos e não dialogam com concepções avaliativas, mesmo já em processo de finalização da graduação. Os autores concluem que a formação inicial tem oferecido um embasamento teórico insuficiente, para que os discentes possam analisar suas experiências avaliativas.

Mediante a necessidade apresentada, alguns questionamentos surgem em meio à formação inicial do acadêmico em Educação Física: Qual a compreensão do estudante de Educação Física referente à avaliação escolar? O processo de formação acadêmica proporciona, a estes estudantes, a capacidade de entendê-la como articuladora do processo de ensino aprendizagem? Diante da variedade de questionamentos, procuramos por uma problemática que pudesse, ao mesmo tempo, conectá-los e impulsionar-nos na busca de respostas por nossas inquietações, assim sintetizada: como ocorre o processo de apreensão do conhecimento dos acadêmicos de um curso de Educação Física de uma Universidade do Sul Catarinense relativo à avaliação escolar?

Nosso problema de pesquisa originou-se a partir de observações de diferentes aulas de Educação Física, bem como de diálogos com os professores nos estágios e programas de pesquisa. Tais reflexões evidenciaram a dificuldade dos professores com relação ao processo de avaliar seus estudantes, tendo em vista que, frequentemente, levavam em consideração exclusivamente os aspectos motores, ignorando os demais como afetivos, cognitivos e sociais.

A partir da problemática posta, objetivamos, especificadamente, conhecer a compreensão dos acadêmicos em relação à avaliação escolar, bem como verificar se o processo de formação acadêmica proporciona a estes a capacidade de entendê-la como articuladora do processo de ensino aprendizagem.

As demandas atuais para o processo de avaliar

O processo de avaliar para a docência contemporânea deve estar atrelado a uma postura filosófica. Ao avaliar, o professor expressa a visão de mundo que possui, o que invariavelmente vai conduzi-lo a diferentes interpretações relativas às práticas avaliativas. Por exemplo, pode interpretá-la sob a forma de reprodução individualista, alienada e obediente de entender o mundo, sem questionar regras e atitudes típicas para a manutenção da sociedade capitalista ou, ao contrário, estimular um olhar crítico do sujeito para que lute por uma sociedade mais justa e igualitária para a classe trabalhadora (BARBOSA, 2011).

Nesse sentido, Luckesi (2009) afirma que para a avaliação assumir seu verdadeiro papel institucional, devemos visualizá-la em prol de uma pedagogia para a transformação social e não para a conservação e alienação. Assim, o professor precisa ter claro seu posicionamento perante sua ação pedagógica, pois a educação não é um ato neutro, tampouco a avaliação escolar.

Esse posicionamento deve estar em consonância com sua atitude avaliativa. Para isso se exige que os critérios metodológicos e a organização dos conteúdos devam ser pensados e realizados de acordo com cada ciclo de escolarização seguindo uma ordem de desenvolvimento dos alunos, respeitando assim as individualidades e as realidades sociais existentes dentro do contexto dos próprios estudantes (SOARES *et al.*, 1992).

Assim, há um longo percurso para que a avaliação, no processo de ensino aprendizagem na Educação Física, seja vista como elemento essencial, sendo requisito para que se faça uma prática avaliativa com responsabilidade e consistência por todos os envolvidos dentro do universo escolar.

Formação de professores e avaliação

A dinâmica curricular² que se encontra instituída no sistema educacional, têm evidentes traços que caracterizam a avaliação como classificatória, levando os alunos por várias vezes a exclusão social e a uma avaliação seletiva, desconsiderando o seu processo de aprendizagem (SOARES *et al.*, 1992). Os professores com essa

² Constitui-se com o trato com o conhecimento, organização e normatização escolar. Ver em: SOARES, Carmem Lucia *et al.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo. Cortez, 1992.

compreensão, apresentam dificuldade de pensar em uma avaliação que esteja a serviço de todos, independentemente das condições de classe, étnicas, físicas ou cognitivas.

Paiva *et al.* (2006) salienta que os acadêmicos, ao ingressarem no curso de formação inicial em Educação Física, trazem consigo experiências empíricas sobre o conceito da área de conhecimento, ou seja, atrelado ao esporte e saúde. Isso não seria um problema se o acadêmico, ao ter contato com concepções pedagógicas contra hegemônicas (e obviamente de suas formas de avaliação), compreendesse as consequências de sua manutenção.

O que vemos, portanto, no processo de formação docente é a intensificação de uma abordagem avaliativa classificatória e excludente. Pois, em sua grande maioria, os cursos têm-se voltado para uma formação de caráter aquém da criticidade e de maior conservadorismo com a instrumentalização técnica do ensino dos esportes (EUZÉBIO, 2009).

Além disso, o estudo de Menezes (2014) denuncia a falta de espaço dentro do currículo da formação inicial, para à avaliação escolar, pois – quando discutidas – são diluídos em outras disciplinas pedagógicas. De forma consequente, os acadêmicos recebem em sua formação a concepção atual avaliativa, isto é, classificatória, excludente e seletiva. Assim, tornar-se-á difícil desligar-se desta prática no âmbito profissional, pois a única referência que terá é a sua experiência como estudante da educação básica e acadêmico.

Com isso, é presumível que a qualificação do profissional se coloca em questão mediante as reais condições de avaliação. De acordo com Hoffmann (1993), o aluno está alienado ao sistema numérico de avaliar, não conseguindo compreender o verdadeiro sentido de estar ali, consequentemente não percebendo os decorrentes prejuízos em sua formação.

Procedimentos metodológicos

O trabalho apresenta a compreensão dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade do Sul Catarinense, com relação à avaliação escolar. A pesquisa foi realizada com todos os acadêmicos da primeira (31), quinta (25) e oitava (12) fase do curso, totalizando 68 acadêmicos. A escolha da 1ª e 8ª fase para a pesquisa, se deve pela necessidade de conhecer o

acadêmico que ingressa (1ª fase), com sua concepção inicial de avaliação, e o aluno que finaliza (8ª fase), presumidamente com conhecimento acumulado referente à temática. A escolha da 5ª fase se justifica pela presença da disciplina 'Avaliação na Educação Física' (36h) no currículo, sendo o momento de maior dedicação ao assunto no decorrer da referida formação.

A fim de responder a problemática levantada – como ocorre o processo de apreensão do conhecimento dos acadêmicos do curso de Educação Física de uma Universidade do Sul Catarinense relativo à avaliação escolar –, optamos pelo instrumento do questionário. Ele apresentava blocos de questões dissertativas, comuns à todas as fases, que tratava dos conhecimentos básicos sobre avaliação, como “métodos e instrumentos”, “o que”, “como”, “porquê” e “quando” avaliar. Também havia questões específicas – diferentes para as fases do curso –, que tratavam de reconhecer as perspectivas em relação ao aprendizado da avaliação pelos acadêmicos, tendo em vista que se encontram em momentos distintos de formação e, conseqüentemente, com diferentes níveis de conhecimento.

Os questionários foram entregues aos acadêmicos em período de aula. Devido às indisponibilidades das turmas em um único dia, sua aplicação foi realizada em dias distintos para cada fase do curso. Ao término de seu preenchimento o instrumento foi imediatamente recolhido.

Os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 1.573.037³. Todos os participantes responderam voluntariamente ao questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo as normas do Comitê de Ética da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Ao assinar, uma cópia ficou com o respondente e outra com os pesquisadores.

Resultados e Discussão

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a análise e categorização a partir das respostas dos envolvidos. Para isso, buscou-se fazer o cruzamento dos

³ Foram tomados todos os cuidados éticos conforme descrito no verbete “Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos”, publicado no e-book *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 (disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf).

referidos componentes, com o referencial teórico apresentado. Esclarecemos que, na fala dos questionados, encontramos mais de uma ocorrência dirigida as categorias, portanto, o número de ocorrências excede o número de participantes.

Mediante a demanda de categorias e dados que foram coletados, optamos por apresentar para essa discussão, apenas as respostas que traziam palavras-chave encontradas nas três fases analisadas e que foram amplamente citadas pelos participantes.

Sobre o conhecimento dos métodos e instrumentos avaliativos

Com relação as perguntas que foram comuns a todos os acadêmicos, apresentamos inicialmente as duas primeiras questões. A primeira se referia aos métodos e a segunda aos instrumentos avaliativos. A análise dessas questões simultaneamente se deve ao fato de que se percebeu um conflito nas respostas dos graduandos. Observamos que todos os acadêmicos da 1ª fase, responderam a 1ª questão citando métodos e instrumentos avaliativos, como por exemplo: *participação*, *provas* e *trabalhos*. Ao se dirigirem à segunda questão, 19 dos 31 acadêmicos não responderam à pergunta e, os que responderam, tenderam a repetir a mesma resposta dada à primeira questão.

A dificuldade encontrada pelos acadêmicos em distinguir métodos e instrumentos avaliativos se estende a esse trabalho, pois, ao buscarmos subsídios teóricos para a discussão do tópico, nos deparamos com um amplo referencial bibliográfico sobre avaliação, mas que pouco avança em relação à distinção entre os referidos elementos avaliativos.

A partir dos dados apresentados, percebemos que os acadêmicos que ingressam no curso, trazem da educação básica a concepção tradicional de que trabalhos e provas são a personificação do processo avaliativo. Diante disso, Luckesi (2009) aponta que o sistema de ensino hoje está centrado somente em provas e não no processo de ensino/aprendizado. Constituem-se também como mecanismos do professor de intimidar os estudantes, uma vez que o professor não apresenta o controle deste processo (VASCONCELLOS, 1998).

Não se quer aqui fazer uma crítica ao uso destes instrumentos a ponto de excluí-los da escola, muito pelo contrário, quer-se que sejam utilizados com uma determinada finalidade, pois são fundamentais para diagnosticar avanços e

retrocessos, tanto por parte do professor, quanto dos alunos. Vasconcellos (1998) aponta que apesar das críticas a esse instrumento de avaliação, devemos considerá-los essenciais, desde que, formulado de maneira criteriosa, com análise e preparação, ou seja, que objetive a aprendizagem dos estudantes.

Quanto aos acadêmicos da 5ª fase, observamos ainda o mesmo conflito entre os métodos e instrumentos avaliativos presente na 1ª fase mas, em menor ocorrência. Em contrapartida, 13 dos 25 alunos, citaram elementos que se enquadram no âmbito dos métodos avaliativos: avaliação *diagnóstica*, *formativa*, *somativa* e avaliação *qualitativa* e *quantitativa*. A 8ª fase seguiu as mesmas características apresentadas na 5ª, sendo que 8 dos 12 acadêmicos apresentaram coerência nas respostas elencando os mesmos métodos avaliativos citados na 5ª fase e sem haver inversão entre métodos e instrumentos.

Durante o processo de formação inicial percebeu-se um salto qualitativo com relação às respostas dos acadêmicos que ingressaram no curso e os que estão concluindo. Essa evolução é um indicativo de que no decorrer da formação há um contato com variados métodos e instrumentos.

O sentido da avaliação: O que, como, por que e quando avaliar

O que avaliar nas aulas de Educação Física?

Duas respostas foram citadas por aproximadamente metade dos acadêmicos de cada fase: *participação* e *conhecimento*. Fernandes e Greenville (2007) apontam que avaliar a participação do estudante nas aulas é importante, no entanto, desde que esta seja aliada ao conhecimento, a uma práxis pedagógica, já que a participação sem qualquer comprometimento se torna uma participação sem intencionalidade. Dessa forma, não ocasionando à apropriação de conhecimento, que é função da escola e o elemento principal a ser avaliado no ambiente escolar.

Além da presença acentuada dos itens de *participação* e *conhecimento*, destacamos outros que nos auxiliam a contar o processo de construção das bases teórico/metodológicas que avançam no desenrolar da formação docente.

Na 1ª fase observamos a existência de respostas que indicam o trato da avaliação, tendo como referência a aptidão física e o esporte. Os acadêmicos citaram termos como: *desempenho* (6 citações), *desenvolvimento corporal*, *regras*,

fundamentos e técnicas e *disciplina* (uma citação para cada). É possível que essas referências tenham uma ligação com as experiências avaliativas realizadas por seus professores no seu processo de escolarização básico. É o que diz Hoffmann (2001) quando afirma que os alunos da graduação tendem a reproduzir suas vivências escolares quando já estão lecionando. O problema se agrava quando a formação docente deixa de abordar o tema de forma específica, sobrando apenas pequenas discussões na área em outras disciplinas no currículo.

Nas demais fases observamos que as citações relativas à avaliação em relação a perspectiva da aptidão física, se repetiu apenas na 5ª fase com o termo “*desempenho*” (2 citações) e na 8ª fase com o termo “*técnica*” (uma citação). Nas demais respostas, encontramos citações que consideramos bons indícios de mudança referente à avaliação, como podemos observar na fala de um acadêmico da 5ª fase: “*Conhecimento teórico apreendido, comunicação (como o aluno expõe seus conhecimentos escrita-fala), socialização (como o aluno se socializa com seus iguais)*”. Também observamos o uso da tríade de *aspectos afetivos, cognitivo e motor*, o que aponta para um pensar avaliativo a partir de uma visão integral de ser humano.

Darido e Rangel (2015) apontam para uma avaliação das aquisições de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes dos estudantes, uma vez que alegam que a avaliação possui três dimensões: a cognitiva, atitudinal e motora e que devem ser avaliados perante a capacidade de expressar seu conhecimento relativo à cultura corporal. Entretanto, essas dimensões devem ser pensadas de maneira articulada uma com as outras, pois o ser humano é um ser social que apresenta uma complexidade em seu processo constitutivo.

Como avaliar nas aulas de Educação Física?

Nesta questão, damos destaque a duas categorias apresentadas: *trabalhos e/ou provas*. Na 1ª fase, aproximadamente metade dos 31 acadêmicos se referiram a trabalhos e/ou provas e a outra metade não soube responder a questão. Com relação à 5ª fase, foram 6 de 25 acadêmicos que responderam trabalhos e/ou provas e outros 6 não responderam. Na 8ª fase, foram 9 entre 12 acadêmicos que se referiram a trabalhos e/ou provas e somente 1 não respondeu.

Destaca-se que a categoria *trabalhos e/ou provas* esteve presente com ênfase em ambas as fases. Mediante a esse instrumento avaliativo, é importante

questionarmos o modo no qual está sendo tratado e aplicado com os estudantes. Bratfische (2003) afirma que esses momentos de avaliação são estanques e que não conseguem avaliar o aluno adequadamente pois se baseia somente no que já foi produzido e não no processo, ou seja, na dinâmica do aprendizado. Barbosa (2011) acentua que este instrumento de avaliação é bastante comum entre os professores, porém, a postura do docente diante do resultado da utilização deste instrumento precisa ser revista, uma vez que muitos professores tendem a culpar somente os alunos pelo seu insucesso nas provas.

Referente a isso, Vasconcellos (1998) defende a diminuição da ênfase na avaliação classificatória e excludente, apontando para a perspectiva de uma avaliação processual, aliado ao processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2009) também acentua que hoje a avaliação não deve ser de maneira autoritária, e sim se colocar a serviço de uma pedagogia que esteja voltada para a transformação social da sociedade.

Notemos que a categoria *não respondeu* esteve presente em todas as fases, porém, observa-se que há um gradual declínio de sua ocorrência, principalmente no espaço de formação entre 1ª e 5ª fase, o que indica que os acadêmicos no decorrer do curso começam a compreender como avaliar o estudante.

Nos formandos, evidenciamos, também, categorias que indicam uma avaliação que supera a exclusão e classificação. Expressão disso, são as categorias apresentadas: *por meio de diálogos, dinâmicas, seminários, tabelas e respeitando as individualidades*. Desta forma, de acordo com Darido e Rangel (2015), é importante que o professor se utilize de diferentes formas, instrumentos e métodos para realizar uma avaliação, pois assim é possível os estudantes se expressarem de diferentes maneiras o conhecimento por eles apropriado e assim, minimizar o risco de uma avaliação ainda mais classificatória.

Por que avaliar nas aulas de Educação Física?

A resposta mais recorrente em todas as fases, se apresentou com o foco para a *apropriação de conhecimento do estudante*. Pode-se perceber o aumento progressivo dos acadêmicos para esta categoria: na 1ª fase foram 48,4%, na 5ª fase 56% e na 8ª fase 75%. Essa evolução ao longo das fases do curso indica a presença de uma abordagem crítica, que busca a apreensão do conhecimento pelo aluno e a

importância da avaliação neste processo, no sentido de verificação da aprendizagem de conhecimento dos estudantes (SOARES *et al.*, 1992).

É através do processo de apropriação do conhecimento que o estudante se torna mais humano, mais emancipado e menos alienado. Ao ter disponível o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, cada sujeito adquire condições para somar na luta pela superação da sociedade atual dividida em classes, pois o conhecimento é a representação real do pensamento. Dessa forma, a avaliação não pode ser tratada como uma mera formalidade, pois se constitui como um dos elementos que o professor tem como respaldo da aprendizagem dos estudantes (SOARES *et al.*, 1992). Além disso, Luckesi (2009) salienta que o conhecimento dos estudantes quando apropriado se torna suporte para sua formação de hábitos, convicções e habilidades, conseqüentemente lhe possibilitando autonomia e independência.

Retomando a análise, destacamos que na 5ª fase se evidenciou categorias como: *verificar aproximação ou distanciamento do objetivo, resultado para auxiliar o professor e autoavaliação*. As respostas encontradas sugerem o resultado de um processo de formação inicial bastante consistente com relação à função da avaliação na Educação Física e do porquê ela se encontrar na escola, dado que as respostas dos acadêmicos não se resumiram somente na apropriação do conhecimento e sim a um conjunto de finalidades.

Avalia-se para tomar conhecimento do diagnóstico da situação a fim de buscar atingir o objetivo traçado. Além disso, deve servir para que o professor faça uma reflexão contínua da prática, além de auxiliar para rever aspectos do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Darido e Rangel (2015), a avaliação deve ser para todos dentro do processo de ensino-aprendizagem, inclusive para o aluno tomar consciência de sua aprendizagem. Davídov (1985) aponta que a avaliação, como uma ação da atividade do professor, deve ser primeiramente para o professor verificar a aprendizagem do estudante e, posteriormente, o próprio estudante começa a realizar, pois já será capaz de compreender suas dificuldades e erros na execução de determinada tarefa.

Quando avaliar nas aulas de Educação Física?

Na 1ª fase, obtivemos respostas como: *quando houver prova e/ou jogo*, e ao *final do conteúdo*. Com base nas categorias apontadas, percebemos que os acadêmicos não conseguem compreender a avaliação como um processo e sim, como o seu momento final, ou seja, vinculada a avaliação somativa. De acordo com Barbosa (2011) este tipo de avaliação ocorre no fim do ano letivo e geralmente é feito com a realização de uma prova final. Segundo o autor, esta prova final deve estar atrelada a outras formas avaliativas, como a diagnóstica e formativa sem descontextualizá-la do processo.

Além disso, Moretto (2005) argumenta que o professor deve utilizar dos conhecimentos dos instrumentos para realizar a avaliação, visto que ela não deve servir como mecanismo para manter o aluno em aula ou então fazer o aluno estudar, mas se constituir como um momento privilegiado de estudo. Ou seja, a avaliação não é somente para o professor verificar o que o estudante se apropriou de conhecimento, mas para, também, o próprio estudante compreender esse processo e se autoavaliar.

Luckesi (2009) aponta que nas escolas existe um ritual de avaliação pré-estabelecido, em que os professores passam o conteúdo e ao final do mesmo aplicam um instrumento de avaliação no qual muitas vezes não é o ideal para aqueles alunos e/ou turmas. Para essa relação dicotômica entre conteúdo e avaliação, é necessário alertar-se, visto que muitos professores não conseguem perceber como algo único em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, ainda na 1ª fase, 11 dos 31 acadêmicos (35,4%) responderam que a avaliação se dá *em todo o processo de ensino aprendizagem* e observamos o crescimento desta resposta no decorrer das demais fases analisadas: na 5ª fase 92% e na 8ª fase 100% dos acadêmicos responderam a esta categoria. Novamente evidenciamos um salto qualitativo nas respostas dos acadêmicos da 8ª se comparadas aos da 1ª fase.

A avaliação é feita em todos os momentos do processo de ensino aprendizagem. Desde a formulação do conteúdo e dos objetivos a serem ministrados, há uma análise avaliativa destes sobre o nível de ensino e aprendizagem dos estudantes. A avaliação ocorre nos debates, discussões e em diversos momentos da aula. Assim, a avaliação “[...] não é uma questão de final de processo, mas que ela

está o tempo todo presente e, consciente ou inconsciente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula atuais” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 16-17).

Esse enriquecimento do pensar avaliativo deve estar relacionado aos aspectos formativos. Se o docente universitário não desenvolver uma aprendizagem significativa, os acadêmicos só irão reproduzir a consciência do senso comum, assumindo assim determinados valores sem questionamentos.

É imprescindível salientar a importância da avaliação nos cursos de licenciaturas. O método avaliativo que o professor utiliza junto aos acadêmicos, deve ser realizado seguindo princípios não excludentes e classificatórios, lembrando que a avaliação que for ofertada para o acadêmico na sua formação, articulada à experiência do ensino básico, é o reflexo do seu fazer dentro do âmbito escolar (HOFFMANN, 1993).

Perspectivas em relação à avaliação

A pergunta final aos acadêmicos, de maneira geral, teve como foco as perspectivas de avaliação com relação ao curso (1ª e 5ª fase) e a vida profissional docente depois de formados (8ª fase), relembramos que as perguntas com relação a perspectivas foram diferentes em cada fase do curso, mediante o distinto nível de conhecimento sobre a temática.

Na 1ª fase, a pergunta se constituía como: *o que você espera do curso de Educação Física para a sua formação profissional com relação à avaliação escolar depois que estiver inserido no âmbito escolar?* Diante dessa questão, 17 de 31 acadêmicos não relacionaram especificadamente a avaliação nas suas respostas, mas responderam que esperam do curso a possibilidade de serem bons profissionais. Diante desse fato, é possível analisar que os ingressos do curso buscam uma formação inicial qualificada e que lhes possibilite o aprendizado necessário para se tornar um bom profissional.

Em conformidade com a última resposta, na 5ª fase, em que a pergunta se apresentava: *o que você espera do curso com relação à avaliação a partir desta fase (5ª)?* Dos 25 acadêmicos que responderam à questão, 14 disseram que esperam mais conhecimento sobre a temática.

As respostas obtidas nos dão um respaldo positivo de interesse pelo conhecimento e ainda de preocupação com a aprendizagem da avaliação no decorrer

do curso. Os cursos de formação de professores são um lugar fértil para os debates de avaliação na educação básica, uma vez que formam os professores. Entretanto, o professor universitário também é referência para o acadêmico, por isso a importância de ter-se coerência do que se ensina e o que se pratica na sala de aula (BARBOSA, 2012).

Com relação à 8ª fase, a pergunta foi referente às expectativas do exercício da docência e a avaliação dos estudantes enquanto professor, isto é: *você saindo do curso este semestre, acredita estar preparado para o exercício da docência e realizar uma avaliação coerente com Projeto Político Pedagógico e objetivos da disciplina com os seus alunos?* Dos 12 acadêmicos, 10 responderam que estão preparados para avaliar de forma coerente com a escola e os objetivos de uma educação crítica. Como complemento a afirmação, os acadêmicos justificaram relatando a importância do conhecimento proporcionado na graduação e, de forma específica, nos estágios obrigatórios.

Salientamos a importância dos estágios que são imprescindíveis na formação docente pois, materializam a concepção de sociedade, de educação e professor na prática pedagógica e que, conseqüentemente, transformam a visão acadêmica da ação de avaliar. Enfatizarmos a importância, na formação inicial, do entendimento da teoria e prática como algo único, dinâmico e indissociável. Além disso, a importância da pesquisa e extensão nas Universidades para uma qualificação ainda mais consistente na formação de professores.

Se referindo aos cursos de licenciatura de forma geral, de acordo com Barbosa (2012), os egressos desses cursos referem-se à falta de estudo sobre a temática avaliação, visto que durante sua formação “sofrem” avaliações e não conseguem entender com elas e nem sobre elas.

No curso de Educação Física que foi realizada a pesquisa apresenta uma disciplina específica de avaliação escolar de caráter obrigatório com carga horária de 36 horas. Entretanto, esta não é a realidade de outros cursos de Educação Física no Brasil, como já mencionado e evidenciado na pesquisa de Menezes (2014).

Considerações finais

Na década de 1990 reflexões referente a avaliação escolar das perspectivas críticas de Educação Física, já denunciavam a realidade das escolas brasileiras.

Porém, ainda hoje nos deparamos com práticas que fazem alusão à aptidão física e saúde. Essa realidade é um alerta para os professores buscarem acompanhar os estudos da área e modificar a sua prática pedagógica.

O curso de Educação Física no qual foi realizada a referida pesquisa, apresenta uma disciplina específica referente a avaliação escolar de caráter obrigatório. Defendemos que este fato, perante o resultado da pesquisa, apresentou influência direta na compreensão dos acadêmicos acerca dessa temática, visto que em todas as questões analisadas percebe-se, ao longo do curso, um aumento gradual na forma de pensar criticamente a avaliação, o que indica que os acadêmicos do curso saem com uma visão distinta a que ingressaram. Em vista disso, fica evidente que a graduação e suas possibilidades de conhecimento e aprendizagem permitem uma compreensão mais aprofundada da temática discutida, desde que seja tratada com a devida relevância.

Acreditamos que os cursos de licenciatura que deixam de promover o debate referente as questões relativas à avaliação escolar, de certo modo, são cúmplices da avaliação que reprovamos neste trabalho. Isto é, uma avaliação que segrega, meritocrática e que reproduz fielmente as condições a que a classe trabalhadora está submetida no mundo do capital.

Em linhas gerais, deixar de falar de avaliação é negar a possibilidade das trocas de experiências e de entendê-la como elemento importante no processo de ensino aprendizagem. É por isso que os cursos de formação inicial de professores devem pensar em um ensino qualificado e que reflita criticamente a avaliação na Educação Física escolar.

Referências

BARBOSA, Cláudio Luiz de Alvarenga. **Educação Física e didática: Um diálogo possível e necessário**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL- ANPED SUL., 9, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2082/587>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

DAVÍDOV, Vasily V. Desarrollo psíquico en el escolar pequeño. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **Psicología evolutiva y pedagógica**. 2. ed. Moscú: Progreso, 1985, p. 80-119.

EUZÉBIO, Carlos Augusto. **O esporte enquanto conhecimento nos cursos de formação inicial em Educação Física**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

FERNANDES Saulo; GREENVILE, Roberta. Avaliação da aprendizagem na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Ano XIX, n° 28, p. 120-138 Jul./2007.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, Lídia Azevedo de. **Formação inicial de professores para avaliar na educação básica**: Pré e pós reforma curricular na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no município de Sobral (CE). 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de conta. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de et al. Formação inicial e currículo no CEFED/UFES. **Pensar a prática**, v.9, n.2, p.213-230, jul./dez. 2006

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente do “É proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

"COISA DE MENINO E COISA DE MENINA": AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA PRÁTICA DE FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Flávia Alves¹; Rodrigo Moraes Krue²Tatiana Pandini³

¹Psicologia. Unibave. flavia-1029@hotmail.com

²Psicologia. Unibave.rmkpsico@gmail.com

³tatypandini@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo verificar como as relações de gênero interferem nas aulas de educação física, também aborda porque ainda há uma divisão de coisa de menino e coisa de menina, e como é a visão dos alunos sobre esse tema, e como o futebol feminino é visto dentro da escola. Foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa em duas escolas do município de Lauro Muller - SC, com alunos do 8º ano do ensino fundamental e professores de Educação Física das respectivas escolas, utilizando dois questionários, um para os professores e outro para os alunos, questionando-os como eram realizadas as aulas, se era feita uma abordagem sobre gênero e como seria a participação das meninas na prática do futebol, pela visão dos professores e dos alunos. Com esta pesquisa foi constatado que ainda há uma grande divisão entre o que meninas fazem e o que meninos fazem.

Palavras-chave: Gênero. Educação física. Escola. Futebol feminino.

Introdução

Historicamente o mundo dos esportes é dominado quase que exclusivamente por homens. Desde muito cedo, tudo o que conhecemos é dividido em coisas de meninos e de meninas, artes marciais, futebol, basquete, bem como outros aspectos, dentre eles brincadeiras com carrinho, a cor azul, e trabalhos considerados apenas para pessoas do sexo masculino. Entretanto, o mesmo acontece com pessoas do sexo feminino. A dança, a ginástica, o vôlei, bem como atividades voltadas apenas para o feminino tal como cabeleireira, cozinheira, babá, dentre outros.

No futebol não é diferente. Apesar de que ao longo do tempo perdeu-se um pouco desse pensamento, ainda hoje é recorrente. Nesse sentido, o problema de pesquisa é: como as relações de gênero interferem na prática do futebol dentro das aulas de Educação Física?

Por esse motivo a pesquisa tem o objetivo de compreender por que ainda há essa divisão entre “coisa de menina e coisa de menino” e o motivo deste fato ser tão forte e notório nas aulas de Educação Física. Bem como, identificar como são organizadas as práticas de futebol nas aulas de Educação Física, no que se refere ao

sexo dos alunos, verificar também se existe preconceito quanto à prática de futebol feminino, e como os professores lidam com as questões de gênero dentro do futebol em suas aulas.

Uma Questão de Gênero

A socialização é um instrumento privilegiado de transmissão de valores. É o processo pelo qual uma pessoa independente de seu sexo se junta a um grupo pela aquisição de um comportamento socialmente aprovado por esse mesmo grupo; isto é, trata-se da aprendizagem de normas e comportamentos sociais de um grupo determinado espacial, social e histórico. É possível observar que no espaço social em que vivemos, o ser feminino ou masculino são conceitos construídos historicamente, no qual envolvem valores, tradições e regras específicas de cada sociedade (LOURO, 1997).

Referente a isto Guacira Louro (1997) pontua que a escola não é apenas um espaço para a transmissão de conhecimentos, possuindo também a responsabilidade de fabricar sujeitos no sentido de colaborar com construção de identidades étnicas, de classe e (o)u de gênero, presume-se então que a escola não somente reproduz modelos sociais, mas também os produz contribuindo para a manutenção da sociedade tal qual a que vivemos hoje.

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado em todo o mundo social, e em estado incorporado, já nascemos sabendo que isso eu posso e aquilo eu não posso, pois é dito de menina ou menino, está presente nos nossos corpos nos hábitos e no nosso dia a dia, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999 *apud* ANJOS, 2000).

A transformação das relações de gênero vai além de juntar meninos e meninas em trabalhos escolares, ou não diferenciar os presentes em datas comemorativas, essa é uma questão que vai muito além das emoções através das relações investidas de afeto, além de se projetar nas estruturas institucionais (família, escola, política etc.) que organizam nossas vidas (ALBERNAZ LONGHI, 2009).

Gênero x esporte

As discussões relacionadas ao gênero apontam para o esporte como: um espaço de opressão feminina; questionamento da superioridade masculina; território que pode transformar as relações de gênero; e um espaço de lutas e contestações. As relações de poder exercidas entre homens e mulheres no esporte, tem se dado em posições e acessos muitas vezes desiguais. Argumentos apoiados em justificativas biologicistas foram/são empregados para respaldar o domínio masculino não só no esporte, mas também em outras instâncias sociais (DEVIDE, 2005).

Historicamente, todas as atividades corporais foram divididas de acordo com o sexo feminino ou masculino. Por um lado, sugeria-se às mulheres práticas corporais que requeriam flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade nos seus gestos; requisitos necessários para manter a sua feminilidade e fortalecer o seu corpo para a maternidade. Por outro lado, indicava-se aos homens as práticas corporais que solicitavam força, velocidade, resistência e potencialização muscular; aspectos desejados para destacar a sua masculinidade referendada na agressividade e na coragem demonstradas na prática esportiva (DEVIDE, 2005).

A primeira aparição das mulheres nas Olimpíadas se deu justamente em 1896, quando aconteceu em Atenas os I Jogos Olímpicos da Era Moderna, onde as mulheres foram proibidas de participar. Mesmo com essa proibição, uma delas ousou tentar inscrever-se para competir, mas não foi aceita pela organização. Porém, mesmo separada dos homens ela correu a maratona e se tornou uma das primeiras mulheres a transpor as barreiras estabelecidas pelos homens no meio esportivo em diferentes épocas (DEVIDE, 2005).

Futebol Feminino

A primeira participação das mulheres em eventos futebolísticos aconteceu não tão antigamente quanto poderíamos pensar, as primeiras evidências sobre um jogo de futebol, tendo como protagonistas as mulheres, datam de 25 de janeiro de 1913, onde o jornal se refere como uma atraente festa esportiva, realizada em benefício das crianças da Cruz Vermelha, onde seria realizado um jogo com um time de rapazes e outro de senhoritas, dias depois foi publicado novamente uma manchete que corrigia a anterior, apontando que o jogo não teria sido jogado por mulheres e sim por homens

que se vestiram com roupas femininas, mas foi a partir desse episódio que a história feminina começa a ser contada dentro dos campos (SILVA, 2017).

O esporte como uma prática que poderia machucar, masculinizar e/ou comprometer as funções reprodutivas das mulheres é posto em xeque, demonstrando, em sua maioria, a ignorância sobre a feminilidade. O olhar sobre a realidade das mulheres atletas revela que a construção de maior igualdade de gênero nesse campo precisa de investimentos mais positivos na educação corporal e esportiva de meninas e mulheres (ALTMANN, 2015).

Nas escolas, para os meninos, jogar futebol com as meninas era desinteressante por elas não possuírem habilidades e não se tornarem um "desafio" para eles. No entanto, para a menina entrar no jogo dos meninos ela precisava jogar bem, mas, contraditoriamente, jogar com essa menina, mais do que um desafio, passaria a ser, para os meninos, uma ameaça a sua imagem masculina, pois, nomear um menino como jogador inferior a uma menina era uma das formas de diminuir a masculinidade em momentos de discussão (ALTMANN, 2015).

O futebol feminino foi incluído nos Jogos Olímpicos de Atlanta em 1996, no dia primeiro de agosto de 1996, a Seleção Brasileira Feminina entrou em campo para a disputa da medalha de bronze contra a Noruega, no Sanford Stadium, em Athens, na Geórgia (RAMOS, 2016).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa e quantitativa, do tipo descritivo. Este tipo de pesquisa visa a descrição das características de determinada população ou fenômenos, e não permite a interferência do pesquisador (THOMAS; NELSON, 2002).

A pesquisa foi feita em duas escolas da rede municipal do município de Lauro Müller – SC, com alunos e professores de Educação Física do oitavo ano de cada escola, foram 5 meninas e 5 meninos de cada turma, totalizando 10 alunos em cada escola e 1 professor de cada escola.

A pesquisa foi realizada por meio da elaboração de dois questionários que foram aplicados com os professores e os alunos. Cada questionário, previamente validado, foi composto por dez perguntas fechadas e uma aberta.

Para a análise de dados utilizamos a Análise Temática de Conteúdo, método de interpretação de Minayo (2007), onde se segue os seguintes passos: Pré-análise do conteúdo, que consiste em leitura aprofundada do tema com o pesquisador. Investigação do material buscando unir os conteúdos em categorias e por último tratamento dos resultados, momento em que os resultados estão organizados e a teoria já está ligada com o tem central da pesquisa.

É importante acrescentar que, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, este trabalho atende a todos os critérios éticos previstos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, no qual os envolvidos comprometem-se com o sigilo de todas as informações coletadas. Foi submetida à plataforma Brasil, por meio do comitê de ética do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE), sob o CAAE 96379618.8.0000.5598.

Resultados e Discussões

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Lauro Muller - SC, com alunos e professores de Educação Física de escolas municipais da cidade, foram aplicados dois questionários, um para os alunos do oitavo ano e outro para seus respectivos professores, depois de ser feita a análise dos dados, seguem os resultados:

Questionários alunos

Onde começou ou onde praticou o futebol pela primeira vez?

Na escola **Branca** 70% dos jovens que participaram das pesquisas, sendo meninas e meninos, começaram a praticar futebol nas ruas dos bairros, com colegas e amigos.

Todaro (1997), mostrou que a maioria das atletas da seleção brasileira de futebol feminino e meninas em geral começaram a praticar futebol nas ruas, clubes e praias, e que evitavam a escola. A exclusão das escolas se dá, provavelmente, porque quanto maior o número de pessoas observando, especialmente se for do sexo oposto, mais as garotas se intimidam em participar de atividades ditas predominantemente masculinas.

Na escola **Preta**, 70% dos participantes tiveram o primeiro contato na escola. Mesmo com o aumento da prática do futebol também nos espaços escolares, o preconceito não deixou de existir.

Os resultados da pesquisa de Souza Jr. (2002), mostraram que a prática do futebol feminino é tolerada pelos pais, amigos e meninos do círculo social, desde que a garota não tenha entrado na puberdade.

Isso nos mostra que de um bairro a outro no mesmo município já há uma grande diferença de culturas, ideias e experiências, sendo que todos tiveram um primeiro contato com o futebol, porém em ambientes distintos e por motivos adversos.

Você já sofreu algum tipo de discriminação por participar de Futebol Feminino na escola?

Podemos identificar que nas duas escolas o resultado foi praticamente igual, muitas meninas dizem nunca ter sofrido preconceito quanto à prática deste esporte, isso pode se dar por diversos motivos, entre eles a não identificação do preconceito, a rara participação nessa modalidade, o preconceito disfarçado, o redirecionamento para outras modalidades.

Souza Júnior e Darido (2002), ao analisar a aderência das meninas nas aulas de Educação Física, perceberam que os meninos ainda dominam os espaços destinados à prática esportiva, especificamente o futebol na escola, e as meninas ficam à margem, com esportes que não interferem em questões, como: vulgarizar o corpo feminino, já que isso já é da cultura popular conforme afirma Goellner (2007).

No seu entendimento existe oposição ou preconceito para quem pratica futebol feminino nas escolas? Se sim, por quem?

Aqui podemos encontrar uma discordância, pois, na questão anterior, mais da metade disse nunca ter sofrido preconceito, já nesta, (90%) a (100%) dos alunos dizem que existe SIM, preconceito quanto à prática do futebol pelas meninas e que ainda, 60 a 80% deste preconceito se dá por parte dos colegas do sexo oposto, o que é a maioria, de 10 a 30% por colegas do mesmo sexo, e 10% por parte dos professores, os familiares não foram citados.

De maneira geral, o futebol feminino parece ser tolerado pela sociedade brasileira, mas ainda não ganhou espaços de visibilidade equivalentes ao futebol

masculino, ou mesmo ao futebol feminino em outros países que diferentemente do futebol masculino, o futebol feminino não possui as mesmas condições de visibilidade e do mesmo reconhecimento social devido a relações divergentes de gênero, decorrentes da colocação da mulher no meio esportivo, culturalmente nomeado como do gênero masculino (FRANZINI, 2000; GOELLNER, 2007).

Há incentivo por parte dos educadores para que se pratique o futebol feminino?

Aqui os resultados que observamos foi que houve pouca variação entre aqueles que dizem haver incentivo e os que dizem o contrário, Louro (2007), nos lembra que a constituição da identidade de gênero muitas vezes é feita por meios que não ficam em evidência. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de coeducação, a educação física parece ser a área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, e acabam aumentando exponencialmente, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações.

Alunos do sexo oposto demonstram oposição ou fazem críticas quando da prática do futebol pelas meninas?

Aqui há uma grande variação de uma escola para outra, na escola Branca, 80% dos alunos entrevistados disseram haver oposição do sexo oposto à prática do esporte pelo gênero oposto, enquanto na outra escola (Preta), 70% disseram não haver demonstrações de oposição.

A temática de gênero nos debates da Educação Física Escolar, dos esportes e da atividade física é recente, e um dos focos motivadores desses estudos vão ao encontro de superar o modelo tradicional de se pensar o corpo em movimento separado por sexo, hoje ainda há muita distinção sobre o que meninas e meninos podem fazer e o que não podem e na educação física se tem mais abertura e campos onde se possa trabalhar esse tema (PEREIRA; MOURÃO, 2005).

Quando as aulas são aplicadas de forma mista, ou seja, as meninas e meninos praticam juntos alguma modalidade, frequentemente vimos situações, nas quais os meninos julgam as meninas “ruins”, tentando fazer com que as meninas desistam de participar da modalidade, sob a alegação que elas não têm qualidade para jogar com eles. E para enfrentar esse preconceito e barreira existente nas aulas, as meninas precisam demonstrar “comprovação de habilidade futebolística”, para garantir um

status de igualdade. Segundo Abreu (1992, p.115) “Num primeiro momento há um bloqueio por parte dos meninos em aceitar praticar atividades junto com as meninas. Assim que estas meninas demonstram habilidade em executar determinada tarefa, este incômodo desaparece”.

Existe treinamento de futebol feminino na escola?

Podemos observar que todos os alunos que participaram do questionário na escola Preta disseram não haver treinamento de futebol feminino na escola, já na escola Branca vemos que há certa dúvida quanto ao fato de haver treinamento ou não, pois 50% disseram não ter treinamento e 50% disseram que tem treinamento. Essa dúvida pode-se dar por não haver uma abordagem mais específica sobre este tema.

O construtivismo na área de educação física tem o mérito de considerar o conhecimento que o aluno previamente já possui, resgatando sua cultura de jogos e brincadeiras, já o treinamento escolar, seria algo mais régio, levando em conta as técnicas do que fazer uma abordagem que busca envolver a cultura predominante no processo de ensino aprendizagem, utilizando as brincadeiras de rua, as rodas cantadas, e outras atividades. Assim, o aluno constrói o seu conhecimento a partir dos conhecimentos já vindos com o aluno (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

- *A escola dispõe espaço e incentiva a prática do futebol feminino?*

No colégio *Branco* 60% dos entrevistados disseram receber incentivo e haver espaço para a prática da modalidade, já na escola *Preta* 80% não foram favoráveis ao questionamento.

Hoje, praticamente todas as escolas de quaisquer ensinos, sejam particulares ou públicas, utilizam-se do futebol ou futsal como ferramenta da Educação Física, por isso, os espaços e as condições disponíveis merecem ser adaptadas, reinventadas e criadas. Dependendo da concepção de ensino e da perspectiva curricular adotadas pelo professor, espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade, a inovação e a construção de práticas diversificadas (DE SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2002).

Questionário Professores

Foram analisadas também, as respostas dos professores das duas escolas e seguem abaixo os resultados e discussões sobre a mesma:

As atividades de futebol na escola são feitas com aulas mistas, todos jogando junto ou separadas, menina faz uma coisa e menino outra.

Para as duas escolas tivemos resultados opostos, o/a professor/a da escola *Branca* informa no questionário que ele/a aplica as aulas de forma separada, pois por diversos fatores e eventualidades que acabaram acontecendo às aulas tornaram-se separadas. Já na escola *Preta*, o/a professor/a aplica as aulas de forma mista.

Para Duarte e Oliveira (2006) as aulas mistas na educação física têm o intuito de priorizar as atividades tanto para meninas quanto para meninos, porém, nem sempre as aulas mistas são aulas coeducativas, pois a coeducação tem como objetivo levar o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças, e fazê-los entender que o que um pode o outro também tem capacidade de fazer.

Algum aluno (a) sofreu ou sofre discriminação por participar de Futebol na escola?

Segundo os professores das duas escolas nenhum aluno sofreu ou sofre algum tipo de discriminação por participar das aulas de futebol.

De acordo com Viana (2012), meninas que tinham preferências por esportes que tinham hegemonia masculina, sofriam bastante preconceito. Esse preconceito segundo Viana, se dava muitas vezes pelos próprios pais, que por pensarem que este seria um esporte exclusivamente masculino, ficavam com medo que as meninas se tornassem mais masculinas, relacionando assim com a orientação sexual das meninas.

A igualdade que os professores desejam nas aulas de educação física não deve ser uma comparação entre meninos e meninas, o importante é valorizar a diferença e a contribuição que cada um tem para dar, proporcionando atividades que possam ser praticadas por todos, contribuindo para a construção do ser social.

Convém observar que quando dito discriminação não é só em relação às meninas; mas também de uma atitude discriminatória a ambos os sexos, uma vez que se espera do menino atitudes pré-estabelecidas. Tanto meninos quanto as meninas

irão preferir esta divisão, pois já estão impregnados de valores discriminatórios advindos de condicionantes sociais, meninos dificilmente gostam quando meninas jogam com eles e assim também é com as meninas que não são adeptas a praticarem sejam quaisquer modalidades com os meninos (ABREU, 1992).

No seu entendimento existe oposição ou preconceito para quem pratica futebol feminino nas escolas? Se sim. Por quem?

Segundo os professores entrevistados nas duas escolas existe sim preconceito com as meninas que praticam o futebol na escola, porém o preconceito é oriundo dos familiares, que muitas vezes reclamam com a direção ou com os próprios professores, visando com que as meninas não pratiquem essa atividade, e as justificativas variam entre, que elas podem se machucar, serem confundidas como “mulher macho” ou afins.

Assim como dito em outro tópico citando Viana (2012), a própria autora teve esse tipo de experiência em casa, sendo que os pais não a queriam jogando futebol. A mãe a colocou no balé, o qual participou dos 4 aos 14 anos, pois era “coisa de mulher” já que era delicado, feminino, enquanto o futebol era “coisa de homem”.

A escola dispõe espaço e incentiva a prática do futebol feminino?

Na escola *Branca* o/a professor/a afirma não incentivar a prática do futebol pelas meninas, pois há grande oposição dos próprios pais das crianças quanto a prática mista do futebol e também porque a escola não dispõe de espaço adequado e para prática do futebol, tanto para meninos quanto para meninas. Já a escola *Preta* o/a professor/a diz incentivar a prática do futebol para todos os gêneros, tendo inclusive um bom espaço para a prática, contando com um ginásio e quadra.

Souza Lima (1998) diz que todo espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de forma positiva ou negativa. O espaço condiciona nossos gestos diários, habitua nossa visão, estimula elementos simbólicos, estabelece pontos de referência. Cabe ao professor e a escola proporcionar para o aluno um ambiente que ele se sinta incluído e estimulado a participar das atividades propostas, sendo que sem isso, o aluno tende a se distanciar das práticas.

Considerações Finais

Fazendo uma comparação entre as respostas dos professores com as respostas dos alunos podemos observar que há muitas contradições perante suas respostas, professores falam uma coisa e os alunos outra, tanto na escola *preta* quanto na escola *branca*. O/a professor/a afirma que nenhum aluno sofreu algum tipo de discriminação nas aulas de futebol, porém alguns alunos relatam o contrário. Os professores das duas escolas relatam que a maior oposição, porém, o/a professor/a da escola *Branca* admite haver oposição dos meninos para com as meninas, para o desenvolvimento do futebol feminino na escola seria os familiares dos alunos, já os alunos veem maior oposição por parte dos colegas e até dos professores. Já na escola *preta*, o/a professor/a afirma não haver oposição dos meninos para com as meninas na prática do futebol.

Tanto professores quanto alunos entram em consenso afirmando que não há treinamento de futebol feminino na escola. O/a professor/a da escola *preta* afirma não ter espaço e nem incentivo por parte da escola para a prática do futebol feminino, os alunos concordam com essa afirmação, somente 20% dizem que há incentivo e espaço disponível. Já o/a professor/a afirma que a escola disponibiliza espaço e incentivo para a prática, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente e somente 40% dos alunos diz o contrário.

Outro empecilho seria os próprios alunos que não são incentivados e, quando vão praticar a atividade, recebem críticas dos próprios colegas e acabam preferindo não participar das atividades, ainda há uma grande reprovação principalmente por parte dos meninos para que as meninas pratiquem o futebol junto com eles, as justificativas variam entre, “elas não sabem jogar”, elas não correm”, “elas só reclamam”, se houvesse um maior incentivo por parte dos professores, um maior número de estudos sobre o tema de gênero na escola, talvez, a prática do futebol pelas meninas não fosse deixada de lado e estereotipada como ainda é hoje, tanto nas escolas como fora dela.

Podemos concluir que ainda há, nas duas escolas, grandes dificuldades em aplicar aulas de futebol de forma mista, meninas interagindo com meninos, seja pelos próprios colegas do sexo oposto, seja do mesmo sexo, pelos pais, ou os próprios professores. Os professores ainda têm grande dificuldade em abordar as questões de gênero nas aulas e também de fazer com que alunos, outros professores, direção e

principalmente a família entenda como seria aplicada as aulas mistas, o que gera uma não aceitação por esse tipo de didática.

Referências Bibliográficas

ABREU, Neise Gaudencio. **Meninos pra cá, meninas pra lá?** In: VOTRE, S. J. (org.). Ensino e avaliação em educação física. São Paulo: Ibrasa, 1992.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. **Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente.** Recife: EDUFPE, p. 75-96, 2009.

ALTMANN, Helena; DOS REIS, Heloisa Helena Baldy. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamento e de conquistas. **Rev.Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 19, n. 3, p. 211-232, 2013.

ANJOS, Gabriele dos. **Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências.** Sociologias, p. 274-305, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica.** São Paulo: Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DARIDO, S. C.; JUNIOR, SOUZA; FÍSICA, OM **Para Ensinar Educação. Possibilidades de intervenção na escola.** 2007.

DE SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Ver. Pensar a prática**, v. 12, n. 2, 2009.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos.** Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2005.

DUARTE, Cátia Pereira; OLIVEIRA, F. F. **Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas. Simpósio Temático Gênero e sexualidade nas práticas escolares.** Florianópolis, 2006.

FRANZINI, Fábio. **As raízes do país do futebol: estudo sobre a relação entre o futebol e a nacionalidade brasileira (1919-1950).** 2000. Dissertação (Mestrado em História Social), FFLCH, Universidade Estadual de São Paulo. 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Mulheres, memórias e histórias: reflexões sobre o fazer historiográfico.** Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança. p. 162-178, 2007.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2007.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Revista de Educação Física Motriz.** Rio Claro. v.11 n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

RAMOS, Suellen Dos Santos. **Futebol Feminino e Jogos Olímpicos: em busca do sonho.** Resenhas de arquibancada: Publicações do Grecco No Ludopédio, p. 85, 2018.

SILVA, Josiane da. **Futebol de mulheres em Erechim: um estudo sobre (in) visibilidade e os limites da profissionalização.** 2017.

DE SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. **A prática do futebol feminino no ensino fundamental.** Motriz, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2002.

SOUZA LIMA, M. W. **Espaços Educativos: usos e construções.** Brasília, MEC, 1998.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

TODARO, L. **Considerações acerca do futebol feminino no país.** Rio claro: universidade estadual paulista, 1997.

VIANA, Aline Edeviges dos Santos. **As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível.** Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Física), 2012

EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE TRABALHAM COM CRIANÇA(S) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Karollany Beltrame¹; Rosani Hobold Duarte²; Fernanda Zanette de Oliveira³;
Fellippe D'Oliveira⁴; Sara da Silva Böger⁵ Ana Paula Galdino⁶
Rosilane Damazio Cachoeira⁷**

¹Curso de Pedagogia. Unibave. karolbelt@outlook.com

²Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

³Curso de Psicologia. Unibave. fernanda.oliveira@unibave.net

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com

⁵Curso de Psicologia. Unibave. saraboger@gmail.com

⁶Curso de Pedagogia. Unibave. anaa.galdino@gmail.com

⁷Curso de Pedagogia. Unibave. rosilane@unibave.net

Resumo: A cada dia mais, a presença de crianças com deficiência intelectual em salas de aula é mais comum. Uma formação qualificada para o professor reflete nas suas propostas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos. Surge assim, o problema deste estudo: “Quais práticas pedagógicas professores do ensino fundamental têm utilizado ao trabalhar em turmas que tenham criança(s) com deficiência intelectual?”. Esta pesquisa teve como objetivo, identificar práticas pedagógicas de professores que atuam no ensino fundamental ao trabalhar em turma(s) que tenha(m) criança(s) com deficiência intelectual. Com a análise do resultado, buscamos descrever as práticas pedagógicas direcionadas às crianças com deficiência; conhecer a percepção dos professores sobre o cotidiano da sala de aula, considerando a presença de crianças com deficiência e analisar a posição dos professores no que se refere à inclusão.

Palavras-chave: Educação especial. Práticas pedagógicas. Inclusão escolar. Deficiência intelectual.

Introdução

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão escolar é fundamental para que as próximas gerações formadas sejam livres, sem preconceitos, sem barreiras. E para que realmente tenhamos escolas inclusivas e professores atentos para um aprendizado significativo, é preciso haver acessibilidade, planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam todos de maneira igualitária, em especial o aluno com deficiência. Diante disso, esta pesquisa traz como problema “Quais práticas pedagógicas professores do ensino fundamental têm utilizado ao trabalhar em turmas que tenham criança(s) com deficiência intelectual?”. Como objetivo geral, buscamos identificar práticas pedagógicas de professores que

atuam no ensino fundamental ao trabalhar em turma(s) que tenha(m) criança(s) com deficiência intelectual. E, como objetivos específicos, procuramos: descrever as práticas pedagógicas direcionadas às crianças com deficiência; conhecer a percepção dos professores sobre o cotidiano da sala de aula, considerando a presença de crianças com deficiência; analisar a posição dos professores no que se refere à inclusão e à forma que ela se apresenta na realidade escolar.

Estar em sala de aula, diante de uma classe cheia de alunos, é um desafio para todo profissional da educação. Quando nos encontramos em meio a uma turma de alunos, entre eles, crianças que precisam de uma atenção especial, e um trabalho contínuo de inclusão, este desafio passa a ser ainda maior.

De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Art. 2º, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Segundo Amiralian, *et al* (2000), a deficiência pode ser considerada uma perda ou anomalia na estrutura fisiológica ou anatômica, ou na função psicológica, sendo ela temporária ou permanente. Também um defeito ou perda de qualquer outra estrutura do corpo, dentre elas, um membro, um órgão ou até mesmo um tecido, representando, assim, uma doença física ou psicológica.

Os primeiros registros existentes sobre pessoas com deficiência, de como eram tratadas e consideradas, datam a partir de 2.500 a.C., período em que passa a existir indícios mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência deste grupo, em virtude do surgimento da escrita no Antigo Egito (SILVA, 1987).

Na segunda parte do século XIX, inicia-se um trabalho para com as pessoas com deficiência tornando o tratamento mais humanizado. Em alguns países do Norte da Europa, surgiu a ideia de despertar o potencial de pessoas com deficiência na produção de bens e no desenvolvimento de serviços, para suprir as próprias necessidades básicas de sobrevivência (SILVA, 1987). A inclusão começa a dar os primeiros indícios de surgimento, considerando a ideia de perceber que talvez estas pessoas pudessem desenvolver habilidades em realizar atividades básicas diárias de independência.

No início do século XX, alguns progressos em relação ao cuidado com pessoas com deficiência apontaram que a solução dos problemas não dependia apenas de cuidados médicos, nem de esquemas educacionais mantidos em hospitais, asilos ou instituições especiais, mas também de atenção, carinho e um relacionamento fraternal, e de um ambiente que incluísse a participação comunitária (SILVA, 1987). Essa tentativa de inclusão se propaga e vem melhorando até os dias de hoje.

Conforme Machado, Prisoste e Raiça (2006), o professor precisa ficar atento aos rótulos colocados nas crianças, pois estes trazem consequências nas interações subjetivas do grupo. Ressaltam ainda que, em muitos lugares no Brasil e no mundo, o termo usado para crianças com deficiência é “criança especial”, mas esta expressão pode trazer um certo receio na hora de ser dita, pois deveríamos pensar que todas as crianças são “especiais”.

Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.67):

Há pelo menos duas maneiras de compreender a deficiência. A primeira entende como uma manifestação da diversidade humana. Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. [...] Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie.

Sendo assim, a deficiência pode ser entendida como uma das diversidades do ser humano, como alguém que tem alguns impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais. Isso, ainda hoje, pode ser algo excludente. Mesmo que sendo diferente da diversidade humana racial, geracional ou de gênero, a deficiência ainda é vista com preconceito por muitos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Como a deficiência intelectual é considerada uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes, pode se manifestar desde os primeiros meses de vida de um bebê, quando ele demora para manter a cabeça firme, para sentar, para andar e até mesmo falar, e conforme a criança vai crescendo passa a apresentar outros aspectos de dificuldades na compreensão de ordens simples, regras, raciocínio lógico e normas, gerando dificuldades na aprendizagem (SASSAKI, 1999).

É preciso saber que cada criança é única, que cada pessoa, com deficiência ou sem, é única. Não existe receita e nem critérios de como deve ser o seu ensino. O professor precisa observar e perguntar, analisar e ouvir para compreender as necessidades de cada um, os sentimentos e os seus pontos de vista, estando atento sempre às relações que esses alunos estabelecem com seus colegas nos momentos de atividades e de recreação (SOUZA, 2019).

Para uma escola tornar-se inclusiva, é preciso rever a formação de seus professores e equipe de gestão, e também realimentar: sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (SOUZA, 2019).

Para Carneiro (2013), a educação inclusiva é baseada nas políticas articuladas, que são produzidas a partir de métodos educacionais, impedem qualquer forma de marginalização e isolamento. Essas políticas procuram ampliar o acesso, a participação e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas particularidades, na escola regular. Mas é preciso avançar mais quando se trata em seguir as legislações:

Evidencia-se a falta de apoio que as instituições dão para que a política de inclusão escolar seja cumprida, ocasionando que os professores não estejam capacitados para atuar ou não tenham quantidade suficiente e eficaz de recursos e estratégias. [...] Aponta-se a importância da presença de profissionais especializados para dar suporte aos professores, seja para confecção e adaptação dos recursos e estratégias, como para conhecer a deficiência e necessidades pessoais de cada aluno.” (SANTOS; MARTINS, 2015, p.306)

Conforme Fernandes (2013), a batalha por igualdade, que pressiona as bases da educação especial institucionalizada, têm como finalidade o processo de integração da pessoa com deficiência e defende os direitos na educação, saúde, lazer e esportes. Glat (2009) assegura que a Educação Especial não deve ser vista somente como um sistema educacional especializado, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos que a escola deve dispor para atender às diversidades de seus alunos.

Quando se fala em “inclusão já” não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular, adequadamente, o que poderá funcionar melhor. Para tanto, é sempre conveniente frisar que as

instituições de educação especial são convergentes com aqueles da escola regular. (FERNANDES, 2013, p.106).

A educação inclusiva é um processo a longo prazo, que exige tempo, tranquilidade e dedicação. Isso tudo precisa estar bem articulado, adequando-se aos poucos e reavaliando sempre. De acordo com Machado, Prisoste e Raiça (2006), é direito das crianças com deficiência frequentarem a escola junto às demais crianças sem deficiência e que, não basta estar capacitado se a escola não mudar sua cultura, que, por vezes, tem características de ser pouco acolhedora.

Já para Santos e Martins (2015), muitas das dificuldades que os professores passam no seu cotidiano escolar têm origem em algumas falhas na sua formação. Uma formação bem desenvolvida traz mudanças nas práticas pedagógicas, aliada a uma formação contínua, que busca estar atenta às transformações que surgem diariamente.

Tavares, Santos e Freitas (2016), ao falar sobre a formação dos professores que lidam diretamente com crianças com deficiência, abordam a questão da elaboração dos currículos na formação docente e da oportunidade em oferecer estágios com foco na educação especial e na inclusão.

O que se propõe é que os currículos de formação docente contenham não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. [...] Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva (TAVARES, SANTOS; FREITAS, 2016, p.538).

Trazendo novamente as reflexões de Machado, Prisoste e Raiça (2006), eles lembram que, por vezes, encontramos situações em que a escola busca mudar toda sua estrutura organizacional, mas que o professor prefere, por comodidade, seguir o enfoque do tradicionalismo. O professor precisa sair da zona de conforto e buscar as novidades que surgem na prática pedagógica inclusiva. Além do apoio da escola, o professor precisa buscar apoio da família da criança, da escola onde estava matriculado anteriormente, dos profissionais da saúde que têm acompanhamento para possíveis tratamentos.

Ao falarmos em práticas pedagógicas, logo nos reportamos à sala de aula, às

atividades que o professor está desenvolvendo com seus alunos. O professor, ao planejar sua aula, suas atividades, precisa contemplar de forma integral toda a turma, ao mesmo tempo em que precisa respeitar a diversidade dos alunos que fazem parte daquele grupo, cada qual com suas especificidades.

Segundo Silva e Carvalho (2017), a falta de conhecimento do professor sobre as especificidades do aluno pode influenciar na proposta pedagógica, tornando-a inadequada, correndo o risco do discente não conseguir alcançar sua real potencialidade, podendo resultar na evasão escolar. Buscar realizar um planejamento flexível, através do qual seja possível a adaptação de atividades, caso for necessário, é importante para o desenvolvimento da autonomia e de um bom trabalho coletivo em sala de aula. Uma escola inclusiva precisa incentivar o professor a buscar estratégias e situações diversificadas, criativas e estimulantes para promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das necessidades educacionais que apresente, porque serão sempre específicas.

Procedimentos Metodológicos

Quanto à natureza desta pesquisa classifica-se como pesquisa básica, pois, ela não apresenta finalidades imediatas e produz conhecimento a ser utilizado em outras pesquisas. Foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, onde o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.

A classificação quanto aos objetivos é compreendida como exploratória, que tem como intenção obter mais informações sobre o assunto investigado e orientar os objetivos e a formulação das hipóteses ou mesmo dar um novo enfoque. A pesquisa exploratória envolve, além do levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema a ser pesquisado, podendo ser realizado também por meio de questionário.

Esta pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética – CEP, do Centro Universitário Barriga Verde – Unibave, que após ajustes indicados pela comissão, a pesquisa foi aprovada para aplicação.

Para o levantamento da coleta de dados, foi elaborado um questionário com seis questões abertas, que nos permitiu recolher, de forma organizada, informações acerca de um determinado assunto. Estas questões foram aplicadas no ano de 2020,

com cinco professores do ensino fundamental, de três escolas públicas de uma cidade do sul de Santa Catarina. Estes professores foram indicados pela Secretaria Municipal de Educação por terem em suas turmas crianças com deficiência intelectual.

Resultados e Discussão

A seguir, apresentamos características que identificam as professoras pesquisadas: A professora “A” tem 40 anos e trabalha com uma turma de primeiro ano, e na classe tem uma criança com deficiência intelectual leve e grau de autismo severo. A professora “B”, de 34 anos, trabalha com turma de quarto ano e a professora “C”, de 22 anos, leciona para o segundo ano. Ambas têm em suas turmas um aluno com deficiência intelectual leve e autismo moderado. A professora “D”, 29 anos, trabalha com uma turma de nono ano, lecionando a disciplina de matemática, e a professora “E”, 28 anos, trabalha na mesma turma, sendo responsável pela disciplina de português. Elas lecionam para o mesmo aluno com deficiência intelectual leve e autismo moderado. De acordo com as respostas, tivemos entrevistas com diferentes idades e diferentes formações, e isto acarreta em respostas diferentes ao longo da pesquisa, tendo em vista também que são professoras de 1º ano e de 9º ano, são faixas de idade muito diferentes.

De acordo com as informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelas professoras, todos os alunos citados nas entrevistas, possuem algum grau de deficiência intelectual associado com o Transtorno Espectro Autista - TEA. De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), “40% das pessoas com deficiência intelectual apresentam critérios diagnósticos para TEA, e que até 70% de indivíduos com quadro de autismo clássico apresentam Deficiência Intelectual”.

Sobre a formação acadêmica, três das cinco professoras têm formação em pedagogia e duas com especialização. Em relação às restantes, uma é formada em matemática e a outra em letras.

O segundo questionamento feito foi: Como professor, você acha necessário algum tipo de formação especializada para trabalhar com crianças deficientes? A professora “C” traz sua resposta com aspectos contraditórios, ela relata que “não necessariamente”, e complementa dizendo que, “é preciso aprimorar-se diante de todos os conhecimentos necessários sobre deficiência intelectual para que as

estratégias pedagógicas sejam realizadas com finalidade de valorizar e atender às necessidades da criança”.

A professora “B” afirma que é importante ter uma formação especializada e explica que trabalhar com crianças com deficiência [...] “exige mudanças na maneira de conduzir as aulas, como adaptar as atividades, como trabalhar a inclusão de maneira correta com a turma”.

A professora “E” acredita que:

[...] ser professor é estar em constante processo de formação, e cursos e especializações proporcionam o conhecimento necessário para aplicar em nosso cotidiano escolar frente a qualquer necessidade de adaptação de conteúdo a alunos com deficiência. [...] Diante disso, creio que obter a formação adequada faz com que este processo seja muito mais apetecível e tranquilo para o aluno.

Percebemos nas respostas das professoras “A” e “D” um entendimento comum no que se refere à importância da formação contínua, por parte de toda a escola. E isso não deixa de ser reflexo das bases da educação, envolvendo, além da formação dos professores, a estrutura curricular de ensino, os princípios e objetivos que fundamentam a concepção de escola. Sendo assim, não podemos falar do preparo do professor sem tocar no assunto da estrutura organizacional escolar e a efetivação de políticas públicas inclusivas (MACHADO; PRISOSTE; RAIÇA, 2006).

O terceiro questionamento foi: Na sua prática pedagógica, você encontra dificuldades ao trabalhar a inclusão em turmas com criança(as) deficiente(s) intelectual(ais)? A professora “A” não afirma e nem nega que encontra dificuldades, mas afirma que “é um grande desafio que encontra em sala de aula e que exige estratégias de ensino que facilite e garanta o envolvimento homogêneo da turma”.

Duas professoras afirmam que encontram dificuldades, a professora “B” diz que “o aluno com deficiência intelectual possui características próprias, isso quer dizer que cada um aprende de uma maneira, assim como qualquer outro aluno dito ‘normal’, então é preciso buscar ferramentas para que esse aprendizado seja potencializado”.

Podemos observar, de forma geral, que as preocupações nas respostas das professoras são semelhantes no sentido de atender a turma como um todo, de forma homogênea, oferecendo oportunidades diferenciadas de aprendizado e diferentes ferramentas para ocorrer a aprendizagem e, assim, atender a todos. É importante destacar o depoimento da professora “D”, que trabalha com a disciplina de

matemática, quando afirma que, “é comum ter alunos com dificuldades em certos conteúdos e, quando se trata de alunos com transtornos de aprendizagem, o desafio torna-se ainda maior”. Percebe-se uma certa angústia da professora nesta resposta, ao mesmo tempo em que a professora faz a comparação de que todos precisam ter conhecimentos prévios, ela também cita que é preciso desenvolver estratégias onde o professor precisa construir, junto com o aluno que apresente algum transtorno de aprendizagem, uma prática pedagógica que desenvolva suas habilidades e competências, atingindo assim o resultado almejado.

Segundo Santos e Martins (2015), muitas das dificuldades que os professores passam no seu cotidiano escolar têm origem em algumas falhas na sua formação. Uma formação bem desenvolvida traz mudanças nas práticas pedagógicas e, através de uma formação contínua, é possível se manter atento às transformações que surgem diariamente.

Na questão de número quatro, o questionamento foi: “Como você trabalha a inclusão em sala de aula?”. A professora “A” citou que, primeiramente faz uma entrevista com os pais para saber as habilidades, dificuldades e limites que a criança possui, a adaptação da criança com deficiência, a parceria família e escola, que é de suma importância para que se sintam acolhidos e seguros, auxiliando assim na rotina e nos métodos de ensino da escola, e, em sala de aula, faz uma roda de conversa com os colegas, trabalhando o significado de empatia, o respeito e carinho que devem ter pelo colega.

A professora “D” vê a inclusão como, “algo sempre desafiador para um professor, penso que o mais importante é estar aberto para atender a todos, compreendendo que é uma construção, ou seja, depende muito das particularidades de cada aluno”.

A professora “E” relata:

[...] por trabalhar a língua portuguesa, o tema inclusão é frequentemente objeto de análise, interpretação e discussão, por meio de textos motivadores disponibilizados em vários gêneros textuais (crônica, notícia, reportagem, anúncio publicitário, entrevista e entre outros), os discentes são estimulados a lerem sobre o tema, apresentar sua opinião por meio de textos e artigos, refletirem a partir da problemática apresentada, observando sempre o público-alvo e o suporte em que o mesmo é publicado, não somente o tema é trabalhado quando aparece no livro integrado e em gêneros textuais

específicos, mas a temática inclusão é abordada ao trabalhar os temas transversais, projetos interdisciplinares e, na prática cotidiana, observando e levando em consideração sempre a situação em que é possível gerar uma reflexão acerca da necessidade de debate sobre este importante assunto.

Observa-se que as professoras relatam a importância de trabalhar a empatia e o respeito dentro da sala de aula, envolvendo toda a turma. De acordo com Glat (2009), a educação inclusiva e a acessibilidade garantem a permanência de todos os alunos em sala de aula, transformando suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social para todos, com os mesmos direitos e também com deveres. A flexibilização e a adaptação de atividades também são citadas nas respostas das professoras, elas servem justamente para este fim, “de incluir” e oferecer aprendizagem a todos de forma igual.

Como questão de número de 5, pedimos para descrever “[...] exemplos de práticas pedagógicas adotadas por você para trabalhar com criança(as) com deficiência intelectual”. Segundo a professora “B”, conta com o auxílio de uma psicopedagoga e da coordenação da escola para adaptar as atividades. “Trabalhamos em equipe, pois partimos do pensamento em que o aluno não é só do professor, e sim da escola, como é trabalhado com apostila, e é um direito do aluno também usar a dele, então ele faz atividades na apostila, as quais ele consegue, e complementado com atividade adaptadas”.

Já a professora “C” afirmou:

[...] meu aluno utiliza a apostila assim como os demais alunos (os pais solicitaram que seu filho acompanhasse a apostila como os demais alunos). Porém, reduzo a quantidade de atividades para ele realizar, ao explicar conteúdos, quando necessário, sempre reforço e faço perguntas diretamente para o aluno, para perceber a sua atenção e entendimento. Incluo-o em todas as atividades, assim como em grupos ou individuais, sempre o motivando e auxiliando quando necessário. Em sua apostila, faço linhas coloridas para que chame sua atenção e atraindo-o para escrever sobre as linhas corretamente. Na matemática, utilizo materiais concretos para que ele possa tocá-lo e assim adquirir um significado.

A professor “D” faz:

[...] atividades e avaliações adaptadas, sendo mais objetivas, visando atender as especificidades do aluno, potencializando as suas habilidades, partindo sempre do que o aluno já consegue realizar, estimulando sua aprendizagem, a mediação em sala de aula, atividades em grupos, reforçando a troca de conhecimentos, utilização de jogos, aulas práticas e experimentos que estimulam o raciocínio lógico matemático.

A professora “E” diz:

[...] algumas das práticas pedagógicas adotadas por mim é a adaptação de conteúdo. Essa adaptação faz-se necessária logo na apresentação do conteúdo, nas primeiras explicações (sempre fazendo uso de imagens, exemplos, relacionando o conhecimento do aluno sobre aquele assunto e interligando com o conceito), além da adaptação das atividades no livro integrado e na avaliação. Essa adaptação é pensada, também, no próprio processo de metodologia de ensino da turma toda, onde opto por promover atividades que incluam esse aluno e que seja possível colocá-lo como protagonista e pensante, onde seja possível ele realizar todo o processo, sem dificuldade.

Novamente, o que mais se destaca nos relatos dos professores são as atividades adaptadas presentes nas práticas de ensino. É importante observar que dois professores citaram o uso da apostila em suas aulas. Mesmo assim, fazem a seleção de conteúdo e também inserem linhas coloridas para prender a atenção do aluno. A preferência por trabalhar com materiais concretos e a realização das atividades em grupo também são bem significativas e interessantes para estas situações.

De acordo com Machado, Prisoste e Raiça (2006), a prática inclusiva tem que centrar-se mais na aprendizagem do que no ensino. A escola inclusiva tem o enfoque mais em verificar o conhecimento dos alunos, buscando formas de ensinar que satisfaça o modo de aprendizado conforme as necessidades básicas de cada um. A preocupação em querer cumprir o currículo, ou terminar a apostila adotada pela escola, quando se está trabalhando com crianças deficientes, deve ser deixada de lado neste momento. O modelo tradicional de querer que a classe percorra num mesmo nível, num formato uniforme e coletivo está centrado na transmissão de conteúdo, diferentemente da prática inclusiva, que tem como foco a pessoa, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Por fim, na sexta e última questão, voltada para possíveis melhorias na escola, perguntamos se os professores consideravam a escola onde trabalham apta para

receber criança(as) com deficiência(s), e se há possíveis melhorias que poderiam ser aplicadas para uma melhor acessibilidade desses estudantes. A professora “A” respondeu:

[...] em minha visão como pessoa, como cidadã, conscientes de regras, leis e valores, tenho comigo a clareza que não existe espaço satisfatório ou adequado para uma criança com deficiência e sim um lugar acolhedor com olhares entre a teoria e prática, junto com uma interação de profissionais especializados, contribuindo para trocas de experiências, podemos realizar um ótimo trabalho para o desenvolvimento desse estudante, indiferente de espaço planejado ou adaptado.

A professora “B” diz que:

[...] como toda escola, a minha também não é perfeita, ainda faltam muitas coisas para ser melhorada. Uma delas são alguns espaços físicos, como corredor, largura das portas, corrimões. Mas sempre que surge dificuldades em lidar com algum aluno com deficiência, buscamos ajuda com a equipe de profissionais na Secretaria de Educação para melhor nos orientar.

As professoras “C”, “D” e “E” afirmaram que as escolas onde elas trabalham estão aptas para receber crianças com deficiências. Como destaque, trouxemos a fala da professora “C”: “a escola possui todo suporte necessário para receber crianças com deficiência, ela dispõe de acompanhamento com a psicóloga para auxiliar tanto o professor quanto os pais dos alunos, contribuindo com o desenvolvimento integral desta criança”. A professora “D” afirma que:

mesmo diante dos desafios, toda a equipe escolar mantém um esforço para que, juntamente com outros profissionais de diversas áreas, realizem uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Os professores, juntamente com a equipe diretiva e a família diante do diagnóstico, estudam, analisam e decidem juntos quais as melhores ações e práticas pedagógicas a serem adotadas.

A professora “E” acrescentou:

[...] tenho um aparato importante da coordenação que se faz presente e disponível para auxiliar os professores. A psicóloga exerce um trabalho de excelência com suporte aos professores, sempre aberta a auxiliar, disponibilizando material, dicas e sempre acompanhando a evolução destes discentes. Cursos também são anualmente

promovidos para que nos capacitemos e somos sempre estimulados a compreender, abraçar e promover um ensino de qualidade a este aluno, recebo o suporte que mereço, mas é sempre incitado a crescer e perceber que a deficiência não é uma âncora na qual eles precisam estar estagnados.

A pergunta foi elaborada e direcionada a toda a estrutura que uma escola precisa ter para ser uma escola inclusiva, incluindo todas as formas de acessibilidade. É este o entendimento que devemos ter quando falamos de uma “boa estrutura para a inclusão”. Na resposta da professora “A”, podemos observar que a mesma contemplou as três situações de acessibilidade, mas quando fala da estrutura física, diz que o mais importante é:

[...] ter um lugar acolhedor com olhares entre a teoria e prática e junto com uma interação de profissionais especializados, contribuindo para trocas de experiências, podemos realizar um ótimo trabalho para o desenvolvimento desse estudante, indiferente de espaço planejado ou adaptado”. Acreditamos que para um deficiente físico, por exemplo, é imprescindível ter adaptações físicas numa escola para classificá-la também como espaço acolhedor.

Na resposta da professora “B”, a mesma destacou apenas a questão arquitetônica de sua escola. As professoras “C”, “D” e “E” não detalharam muito ao falar da acessibilidade arquitetônica, afirmaram que estão aptas, sem dar detalhes referente à estrutura física. Contudo, o que nos chamou atenção foi a questão do trabalho em equipe, junto a profissionais de diferentes áreas, citado por todas as professoras. Nem todas as escolas têm à sua disposição esta equipe interdisciplinar tão desejada por todos.

Enfim, para termos escolas inclusivas, toda a comunidade escolar deve estar trabalhando pelo mesmo objetivo. É assim que a escola irá tornar-se um lugar acolhedor, onde cada estudante seja capaz de desenvolver suas habilidades, considerando as diferentes características e especificidades de um (SILVA e CARVALHO, 2017).

Considerações Finais

Vimos que, para termos escolas inclusivas e professores atentos para um aprendizado significativo, é preciso haver acessibilidade, planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam todos de maneira igual, em

especial o aluno com deficiência. E com a constante inserção e presença de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, em especial o intelectual ou que tem TEA nas escolas regulares, é necessário estarmos sempre buscando alternativas de melhorar nossas práticas pedagógicas e focando na inclusão deste aluno.

Diante disso, esta pesquisa trouxe como tema central saber um pouco mais, de um grupo de professores do ensino fundamental, sobre as práticas pedagógicas que tem utilizado ao trabalhar em turmas que tenham criança(s) com deficiência intelectual.

Esta reflexão que abordou as práticas dos professores, a inclusão e a preparação profissional do docente ao trabalhar com salas de ensino regular que tenham na turma crianças com deficiência intelectual, nos fez perceber que todas as experiências relatadas nos questionários são com crianças que possuem deficiência intelectual associada ao Transtorno do Espectro Autista. Apenas um dos professores relatou que tem em sua classe um aluno com autismo severo. Os demais tem alunos com diagnóstico de grau leve a moderado. Atualmente, a maioria dos casos de crianças autistas que ingressam na escola regular tem algum grau de deficiência intelectual.

Os professores pesquisados têm um bom entendimento de como deve ser o processo de inclusão. De certa forma, todos apresentaram nas entrelinhas que a inclusão deve acontecer para todos e em todos os momentos, que a inclusão é um desafio, e que deve ser também construída ao longo das práticas e do dia a dia, junto aos próprios alunos e de toda a comunidades escolar.

Como o processo de inclusão, as práticas pedagógicas de cada professor são muito particulares, pois elas podem variar de acordo com a necessidade do aluno e os métodos utilizados por cada professor. As docentes trazem como práticas pedagógicas a socialização do aluno, adaptação das atividades e avaliações, tornando-as mais objetivas e atendendo, assim, as especificidade dos alunos.

Toda escola deve estar preparada para atender alunos com deficiência. Não é mais o estudante que deve se adaptar à escola. Uma escola inclusiva deve preocupar-se com todas as áreas de acessibilidade, incluindo a acessibilidade física, a pedagógica e as atitudes e comportamentos de todos os envolvidos. Como a pesquisa mostrou, sabemos que nem todas as escolas são perfeitas, muitas vezes podem ter uma acessibilidade arquitetônica perfeita, mas com uma acessibilidade pedagógica

falha. Por mais que algumas precisem de melhorias, sabe-se da importância da parceria entre família, profissionais especializados, profissionais da educação, equipe diretiva da escola, professores e auxiliares, que são responsáveis por promover um lugar mais acolhedor e mais acessível a todos.

Concluindo este estudo, é certo que precisamos estar sempre nos atualizando, procurando conhecimentos novos que possam auxiliar no dia a dia para sabermos como lidar com cada especificidade que surge em nossa trajetória profissional. Transformar as nossas práticas pedagógicas de acordo com o diagnóstico de cada aluno também é necessário, visando facilitar a aprendizagem do mesmo e, desta forma, conseguir de maneira concreta o processo de inclusão.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes; et al. **Conceituando deficiência**. Revista Saúde Pública, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017&lng=en&nrm=iso>. acesso em 06 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p. Disponível em: http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf . Acesso em: 28.09.2020.

BRASIL. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 28.09.2020

CARNEIRO, Moaci Alves. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 4. ed. Petropolis: Vozes, 2013.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2013.

GLAT. Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 7 ed. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

MACHADO, Maria Luiza Gomes ; PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. **10 questões sobre a educação inclusiva as pessoa com deficiencia mental**. 1. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, set. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA(r) Editora e Distribuidora Ltda., 1999.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** 1 ed. São Paulo: Cedascentro, 1987.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 06 abr. 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL AO TRABALHAR COM CRIANÇAS QUE POSSUEM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA

Luana Morais Speck¹; Rosani Hobold Duarte²; Vandreça Vigarani Dorregão³;
Ana Paula Galdino⁴; Fellippe D Oliveira⁵; Sara da Silva Böger⁶; Rosilane
Damazio Cachoeira⁷

¹Curso de Pedagogia. Unibave. luanamsuni@outlook.com

²Curso de Pedagogia. Unibave. rosani@unibave.net

³Curso de Psicologia. Unibave. van.vigarani@unibave.net

⁴Curso de Pedagogia. Unibave. anaa.galdino@gmail.com

⁵Curso de Pedagogia. Unibave. felippe.oliveira@unibave.net

⁶Curso de Psicologia. Unibave. saraboger@gmail.com

⁷Curso de Pedagogia. Unibave. rosilane@unibave.net

Resumo: Este artigo busca esclarecer conceitos do transtorno do espectro autista, abordando características e a importância do diagnóstico precoce. Faz uma reflexão sobre a atuação de professores que trabalham com crianças autistas na educação infantil. Como objetivo geral, “aprofundar o conhecimento das práticas pedagógicas que os professores utilizam na educação infantil, para a inclusão em sala de aula”. Como objetivos específicos, procuramos analisar o entendimento dos professores quanto a importância da inclusão na escola; identificar atividades pedagógicas específicas para autistas, presentes no planejamento do professor; e, apontar pontos positivos e negativos citados pelos professores. Por meio do questionário aplicado, analisando as respostas, percebemos o quanto é importante o professor buscar alternativas diversificadas e criativas, para driblar obstáculos que surgem na prática pedagógica. Concluímos que todas as professoras entrevistadas entendem e compactuam da importância da inclusão, e de como isso é positivo para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Educação infantil; Práticas Pedagógicas.

Introdução

O autismo é classificado como Transtorno de Neurodesenvolvimento, segundo Carlo (2015), é uma condição que está ligada a outras desordens como Síndrome de Asperger, Transtorno Global e Transtorno Invasivo de Desenvolvimento que recebem a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Há evidências de que os fatores genéticos, não são os únicos causadores de crianças nascerem com TEA, existem fatores ambientais que impactam o feto, como: estresse, infecções, exposição a substâncias tóxicas, complicações durante a gravidez e desequilíbrios metabólicos, estes podem influenciar no desenvolvimento desse espectro nas crianças.

De acordo com Tuchmann e Rapin (2009 apud Goergen 2015), o autismo foi cunhado inicialmente por um psiquiatra suíço chamado Eugene Bleuler em 1916, para caracterizar os sintomas negativos da esquizofrenia. Após algum tempo, o termo volta a ganhar espaço com estudos realizados por Leo Kanner em 1943, e, mais tarde, retomado por Hans Asperger em 1944. Somente em 1991, com a tradução de Utah Frith (psicóloga alemã do desenvolvimento que trabalha no Instituto de Neurociência) do alemão para o inglês, o autismo ganhou mais visibilidade, como algo independente que não provêm de outras doenças mentais.

Sabemos que o TEA afeta o comportamento dos indivíduos, e desde bebês é possível perceber alguns sinais. No geral, uma criança do espectro autista apresenta sintomas como: dificuldade para interagir socialmente, fixar o olhar quando alguém está falando com ela, discernir a expressão facial, usar gestos para se comunicar, expressar as próprias emoções e fazer amigos; dificuldades na comunicação, optando pelo uso repetitivo da linguagem e bloqueios para começar e manter um diálogo; alterações comportamentais como manias, apego excessivo a rotinas, ações repetitivas, interesse intenso em coisas específicas, dificuldades de imaginação e sensibilidade sensorial (MELLO, 2007).

O diagnóstico permite reconhecer indivíduos com graus diferentes do espectro, sendo eles, 'leve' entendendo que não necessariamente o indivíduo apresenta todas as manifestações comportamentais diferentes; 'moderado e grave', considerando que os surtos nervosos e agressividade são constantes, podendo até machucar as outras pessoas e a si mesmo (GOERGEN, 2015).

Após entender um pouco do que se trata o TEA, partimos do ponto em que todas as pessoas têm seus direitos e deveres e para esses indivíduos não seria diferente. Todos temos direito a educação, sobretudo ter um olhar mais significativo em relação a inclusão escolar dessas crianças, aprender a entender como é o dia a dia destas pessoas, e poder oferecer uma educação de qualidade e atendimento adequado (BELIZÁRIO FILHO; LOWWNTHAL, 2015). Muitas vezes o professor não precisa necessariamente inovar, mas sim buscar maneiras, caminhos diferentes para concretização do que é simples, do que é possível fazer para que consiga de forma positiva e produtiva incluir o aluno e trazer para os demais da turma, valores que poderá ser levado para a vida em sociedade (MANTOAN, 2003a).

Este estudo traz como problema central, “quais os métodos e práticas pedagógicas são utilizados pelo professor em sala de aula, na inclusão de crianças com TEA”. Identificar práticas pedagógicas utilizadas por professores de educação infantil ao trabalhar com crianças que possuem TEA, é o objetivo geral deste artigo. O objetivo geral foi desdobrado em outros objetivos específicos: analisar qual o entendimento que os professores têm a respeito da importância da inclusão na escola; identificar atividades pedagógicas específicas para autistas, presentes no planejamento do professor ao trabalhar em turmas com crianças com TEA; e, apontar pontos positivos e negativos nas metodologias citadas pelos professores nesta pesquisa, considerando a prática da inclusão de alunos com TEA.

Elencamos objetivos voltados para a prática pedagógica e para a inclusão especialmente aqui, na Educação Especial. Sabemos da necessidade de estarmos estudando e incentivando cada vez mais a prática da inclusão nas nossas escolas e na sociedade. Segundo Mantoan (2015b), devemos como professores ampliar nosso conhecimento perante a sala de aula, pois vamos encontrar crianças com diversos tipos de deficiência. E são desafios que precisamos enfrentar e buscar alternativas interdisciplinares para praticar e oferecer a inclusão que é direito de todos e dever de toda a sociedade.

Fundamentação teórica

O termo autismo começou a ser citado pela primeira vez em 1916, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, ao se referir ao autismo como um sintoma da esquizofrenia, doença a qual afeta a capacidade de pensar, sentir e se comportar. Porém, parte do entendimento de autismo que conhecemos ganhou destaque vinte e nove anos mais tarde, através de estudos do psiquiatra Leo Kanner em 1943, este publicou um artigo com onze casos específicos. Um ano mais tarde, o pediatra Hans Asperger formado na mesma universidade de Kanner, escreve outro artigo que apresenta dados sobre crianças que possivelmente eram autistas, pois teriam características muito parecidas com os casos citados do artigo de Leo Kanner (SCHMIDT, 2013).

Esse transtorno atinge áreas do desenvolvimento humano como comunicação, aprendizado, interação social, capacidade de adaptação e sentimental.

Os indivíduos com TEA apresentam alterações na estrutura e no funcionamento do cérebro, bem como déficit significativo em habilidades sociocognitivas, prejuízos no reconhecimento, entendimento e compartilhamento de suas emoções com os outros. Com base nos conceitos de cognição social, pode-se pensar que os TEA são um transtorno de cognição social (BELIZÁRIO FILHO e LOWENTHAL, 2015, p. 132-133).

As causas desse distúrbio ainda são desconhecidas, acredita-se que o autismo pode vir de alguma anormalidade cerebral que ainda não está definida e teria origem genética. Há outras hipóteses, abordando sobre o fator que provoca essa mudança cerebral ocorre durante a gestação ou até mesmo no momento do parto (MELLO, 2007).

Autismo é um distúrbio do desenvolvimento, que atinge principalmente a questão social da criança, podendo ser identificado na fase infantil muito precocemente, geralmente antes dos três anos de idade. Quando bebê, nota-se que a criança é excessivamente calma, sonolenta ou tem crises de choros sem motivos, a falta de demonstração de afeição da criança com a mãe, ou com outros, rejeitando colo e carinho, seria outra forma de manifestação. Com o decorrer do tempo, pode-se perceber a falta de interação da criança em relação a demonstração de sentimentos, sensações e a falta de comunicação enquanto bebês, como acenar as mãos ou até mesmo imitar alguns sons e gestos, e o contato ocular com as demais pessoas, tem um período muito curto (MELLO, 2007).

É muito comum com o passar do tempo, aparecer alguns tipos de estereótipos como, movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo, hábitos de morder colegas, morder as roupas ou puxar cabelos. Ocorre também problemas de alimentação, que pode se manifestar pela recusa a se alimentar ou ter gosto restrito a certos alimentos. Não podemos caracterizar o autismo como uma condição severa a qual a criança é estereotipada com “alguns sintomas”. Pois, os sintomas podem ser diversos e diferentes de criança para criança, podendo ter grau leve, médio ou severo.

Deste modo, a partir dos diferentes graus de autismo, encontra-se crianças com dificuldade na linguagem verbal, com ausência de gestos e expressões faciais, mas também podemos encontrar crianças que possuem a linguagem perfeita, porém repetitiva. A maior dificuldade de um autista é a sociabilização, como a pessoa não tem a capacidade de imitar ou se colocar no lugar do próximo acaba dificultando essa

interação. Outro ponto é a imaginação ou a falta dela, pois a exploração com os brinquedos se dá de maneira diferente (MELLO, 2007).

Segundo Mantoan (2003) a escola vem passando por um processo de mudança e reflexão, para que possa fluir uma nova educação para todos, com a inclusão. O mundo passa por uma constante evolução, sempre pela busca do novo, isso faz parte da vida social, seja no que diz respeito as diversidades religiosas, étnicas, sociais a que estamos inseridos. Com a decorrência desses processos, a escola também é um alvo para mudança, ela não pode ignorar o que acontece na sociedade. Conforme Belizário Filho e Lowenthal (2015) a inclusão em sala de aula serve para que ela tenha convivência com crianças da sua idade, já que suas capacidades de interagir socialmente e sentimentalmente são restritas, dessa maneira a aprendizagem pode ocorrer em forma de trocas de aprendizagem para todas as crianças.

Se a criança for estimulada a descobrir seu potencial desde cedo, as dificuldades deixam de persistir em tudo que ela faz, ela precisa de novos desafios para aprender a viver cada vez mais com autonomia, e não há lugar melhor do que a escola para que isso se concretize. O acesso de crianças com TEA à rede regular pode promover grandes avanços em seu desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, socialização e inserção ao meio social, principalmente quando contamos com profissionais capacitados nas escolas e o auxílio de uma equipe multidisciplinar (CARVALHO, 2009 *apud* FILHO, LOWENTAL *et al.*, 2015, p. 134).

A evolução da sociedade começa quando motivamos, e incentivamos o intelecto do outro, e nada melhor do que iniciar este processo na infância, para que tenhamos crianças com mais autonomia e criatividade. E é na escola que se oferece a melhor oportunidade para que esse desenvolvimento ocorra, pois, as diferenças são inúmeras, a quebra de barreiras e pré-conceitos acontecem. Ao incluir uma criança com TEA na sala de aula, os benefícios vão além do desenvolvimento individual daquele aluno, a turma também se beneficia, obtendo um olhar mais amplo para as diferenças que precisam ser encaradas como normais (CARVALHO, 2009 *apud* FILHO, LOWENTAL *et al.*, 2015).

O incentivo, a integração, a socialização, auxilia todos a saber lidar com o diferente, e assim “normalizar” a inclusão das pessoas ao meio social (MELLO, 2007). Facilitar e incentivar esse convívio com pessoas que tenham diferenças físicas ou intelectuais desde pequenos, no rompimento de paradigmas sociais, a qual somos

inseridos e muitas vezes influenciados pela sociedade tradicionalista, essa inclusão é muito importante para várias quebras de barreiras sociais e humanas.

Toda criança traz consigo suas diferenças e peculiaridades, e nós como educadores devemos sempre estar atentos as características de cada uma delas. É preciso ter um olhar amplo ao atuar com crianças na fase infantil, a atuação pedagógica deve ir além do ensinamento do ler, escrever, da socialização (MELLO, 2007). A empatia deve estar sempre presente na prática do professor, e a observação com um olhar “clínico”, para detectar possíveis problemas que envolve a saúde ou o desenvolvimento intelectual também é importante para entender certas fragilidades e necessidades.

Apesar das políticas inclusivas avançarem de forma significativa, ainda há precariedade de materiais de instrução, para que professores possam concluir a prática da inclusão de maneira com que todos os alunos tenham resultados positivos e evolução no seu aprendizado. Cabe ao professor essa responsabilidade de ensinar e de ofertar possibilidades de aprender a todos (CAMPOS; SILVA, 2018). Porém como educadores, e formadores de opinião acreditamos que, é nosso dever inserir todas as crianças, independentemente de sua raça, cor, credo e deficiência, pois em sociedade vivemos todos juntos e essa convivência social começa na escola. Para isso precisamos de professores preparados e capazes, profissionais reflexivos, abertos ao diálogo, que tenha consciência da importância de pôr essas práticas em seus planejamentos (FRANCO, 2016).

O profissional educador deve ter consciência que seus atos irão influenciar no desenvolvimento dos alunos, para isso o professor precisa estar atento ao meio social que a criança vive, e como ela está se relacionando em sala de aula. Compreender que as diversas culturas que estamos inseridos mundialmente falando, interfere em como o professor vai administrar e ministrar suas aulas. E quando se faz essa correlação do sujeito com meio social e a escola, facilita a aprendizagem (CAMPOS; SILVA, 2018).

Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. [...] Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como

espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula (FRANCO, 2016, p. 547).

Para um bom aproveitamento dessas práticas é necessário conhecer o grupo e também suas peculiaridades. Para isso é necessário a colaboração da escola num todo, da equipe de profissionais que atua na escola, um trabalho conjunto e interdisciplinar. O professor não faz nada sozinho.

Como profissionais da educação precisamos ter esse olhar mais amplo, ver além do que queremos ensinar de conteúdo aos nossos alunos, é preciso saber ouvi-los, saber que estas práticas, ações e reflexões que buscamos desenvolver refletirá na sociedade do futuro.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa básica, pois não apresenta finalidades imediatas produzindo conhecimentos que poderá ser utilizado em outras pesquisas. É uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, não dando foco a técnicas estatísticas, mas sim o ambiente como fonte direta da busca de dados é o que mais se destaca.

Quanto aos procedimentos técnicos, aplicamos um questionário estruturado com cinco questões abertas, que após aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade, foi enviado aos professores por e-mail. Os assuntos abordados no questionário, têm o objetivo de analisar e entender como é o procedimento pedagógico de cada professor pesquisado, na inclusão de crianças portadoras de TEA nas escolas, e analisar como acontece essas atividades. Esta pesquisa foi aplicada em 2020/2.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro professores de duas escolas da rede pública de ensino de um município do Sul de Santa Catarina (uma delas não devolveu o questionário), que atuam com crianças de 4 e 5 anos da educação infantil e que tenham em suas turmas crianças com TEA. O fato de termos optado pela educação infantil teve relação com a idade, fase em que um sujeito em formação inicia seu processo de desenvolvimento de formação da identidade. A escolha das professoras aconteceu após uma conversa com a secretaria municipal de educação do município, que indicou escolas que trabalhavam com crianças portadoras do

espectro, e após o aceite das professoras em contribuir para este estudo, enviamos o questionário via e-mail.

Resultados e Discussão

Apresentaremos os resultados da pesquisa, analisando cada questão, aprofundando com mais detalhes duas principais categorias. A primeira sobre a importância da inclusão escolar de alunos com TEA, por ser um dos assuntos principais discutidos durante o desenvolvimento da pesquisa. O foco de trabalhar com crianças que possuem TEA é proeminente, em virtude que cada vez mais as escolas de ensino regular estão recebendo em suas classes alunos autistas. E a inclusão escolar destas pessoas deve acontecer de forma positiva, sendo responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Outra categoria a ser discutida neste trabalho é sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula para a inclusão de alunos com autismo.

Identificaremos as professoras entrevistadas aqui neste estudo, como professoras A, B e C. O questionário teve 5 questões abertas, a primeira e a segunda questão tratavam de informações sobre a formação e a experiência profissional das professoras.

A professora “A”, tem 44 anos, tem especialização em Educação Especial atua na área há vinte e três anos; a professora “B”, tem 36 anos e atua como professora há dez anos. As professoras “A” e “B” disseram ter pouca experiência com crianças com deficiência ou com transtornos. E a professora “C”, tem 26 anos é formada há quatro anos em pedagogia e é a primeira vez que trabalha com criança com TEA.

Com a terceira questão buscamos saber entendimentos sobre a concepção de inclusão e a opinião das educadoras sobre a importância desta prática no dia a dia de uma escola. A Professora “A” respondeu:

“A inclusão deve existir sim, sem dúvidas, todo ser humano tem direito e necessita do convívio social, na sociedade, bairro, família, principalmente na escola, e é na escola tudo deve acontecer respeitando a capacidade de cada indivíduo. Devemos oferecer ao aluno, com necessidades especiais ou não, a oportunidade de desenvolvimento dentro de suas limitações”.

A Professora “B” falou que,

“A concepção vem junto com a prática em proporcionar ao aluno especial o desenvolvimento de suas potencialidades, seja diversificando as atividades e respeitando seus limites nesse processo educacional”.

A Professora “C”, acredita que

“todas as pessoas têm o direito de poder conviver e interagir com o meio social, e o primeiro contato que uma pessoa tem, seja ela deficiente ou não, é na escola, então acredito que só assim conseguiremos mudar a sociedade acabando com os pré-conceitos”.

Todas as professoras acreditam que é de suma importância a inclusão dessas crianças com o meio social, e os primeiros encontros que elas têm com a sociedade é por meio da escola. Percebe-se na resposta da Professora “A” um pouco mais de profundidade ao falar sobre inclusão, reportando-se também as pessoas que não necessariamente tem alguma deficiência ou transtorno, talvez por ter um pouco mais de conhecimento da área em virtude de sua especialização. Importante destacar aqui, que é a professora que tem mais experiência em sala de aula.

Segundo Freitas (2006, p.170), “discutir as questões relativas à função social da escola e a importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor”. É muito bom saber que tem professores preocupados em integrar o aluno com deficiência na sociedade, fazer com que ele se sinta parte de um espaço que respeite suas especificidades e seus limites.

Na quarta questão pedimos para que descrevessem exemplos de atividades (adaptadas ou não), do planejamento diário que foram pensadas para aplicabilidade na turma, levando em consideração a presença de crianças com TEA. A Professora “A”, ao trabalhar as vogais e números, buscou adaptar o material com cores e formas geométricas. O material foi confeccionado em sala de aula com todos os alunos.

“Pelo fato do aluno com TEA ter certa facilidade de identificação das cores e isso lhe chamar atenção houve interesse e concentração dentro do esperado pelo seu desempenho” (Professora “A”).

A Professora “B” afirmou que:

“as atividades propostas no planejamento (neste ano com meus alunos com TEA, foi um tempo curto, motivo da pandemia), não precisei adaptar, apenas respeitar seus limites. Foram atividades de adaptação: como desenhar sua família, desenhar a criança, do que gosta de brincar e comer. Percebo que precisa trabalhar muito a coordenação deles, então, trabalhei recortes, colagem, massa de modelar. Para interação com o grupo, atividades de histórias, danças e brincadeira ao ar livre”.

Vemos que há uma contradição na fala da professora “B”. Em um primeiro momento ela diz que não foi necessário a adaptação das atividades, em seguida aponta algumas atividades feitas, como “desenhar sua família, desenhar a criança, do que gosta de brincar e comer” considerando atividades adaptadas para o aluno autista. Ao falar sobre o tempo em virtude da pandemia e citar tais atividades como “adaptadas” questiona-se se há clareza por parte da professora, tratando-se do que realmente são atividades adaptadas para crianças com necessidades educacionais especiais.

A Professora “C” registrou o seguinte: “Bom, devido a pandemia tive pouco tempo para me adaptar aos alunos, porém busquei sempre deixar as atividades muito lúdicas, com músicas, vídeos, brincadeiras de rodas, de pintar”.

Estamos vivenciando um período atípico, em virtude da pandemia, os professores precisaram buscar alternativas jamais testadas antes, para que o andamento das atividades letivas continuasse. Percebe-se nas falas das professoras “B” e “C” que isso foi empecilho na atuação como educadoras, trazendo o motivo de não conseguir realizar certas tarefas em virtude do momento de suspensão das aulas presenciais. Durante a leitura dos questionários respondidos, surge uma inquietação em saber como foram e estão sendo as aulas e o atendimento das crianças com TEA em suas casas, levando em consideração a participação da família e as orientações da escola, nesta época de aulas remotas. Mesmo as aulas acontecendo de forma *online*, a criança com TEA precisa de uma atenção especial e de atividades adaptadas para realizar em casa. Pelas respostas registradas pelas professoras isso parece não ter acontecido.

Existe práticas pedagógicas que “devem ser aplicadas pelo professor em sala de aula para facilitar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.” (SILVA, 2012, p.161). Conforme o autor, as salas de aulas são integradas por alunos diversos, e cada um com suas peculiaridades, seu tempo para

aprender, seu modo de interagir com os demais, e cabe ao professor saber fazer essa mediação entre os alunos, e entender que por mais difícil que seja a realidade a qual vivemos, precisamos adaptar o espaço físico para alinhar com as práticas pedagógicas. O pedagogo quando se depara com alunos autistas, deve usar de toda sua criatividade para organizar seu planejamento, justamente pelo fato de as aulas precisarem ser mais lúdicas, precisamos criar rotinas, inventar atividades e histórias que prendam a atenção deles, criar jogos, brincadeiras.

O quinto e último questionamento, foi: “Se as atividades realizadas no dia a dia e na integração da turma, o professor enfrenta alguma dificuldade, considerando a presença de crianças com autismo, pedimos para detalhar quais e por quê. A Professora “A”, respondeu que enfrenta dificuldades sim, e que:

“estão no espaço físico e na falta de materiais adequados para os trabalhos realizados. A educação infantil pública, na qual sou educadora, ainda precisa buscar meios e espaços para a inclusão e socialização das turmas com alunos com especiais”.

Observa-se a angústia desta professora, ao falar das dificuldades, parecendo não ser apenas pedagógicas, mas também arquitetônicas e automaticamente causando a falta de acessibilidade atitudinal da escola num todo.

A Professora “B”, apenas afirmou que não está encontrando dificuldades neste ano (2020). A Professora “C”, comentou: “Como foi primeiro ano que atuei com crianças com TEA, e tive pouco tempo para me adaptar perante o momento em que estamos vivendo, mas o pouco tempo que tive não ocorreu nenhuma dificuldade”.

Novamente o motivo da pandemia vem à tona nas respostas das professoras “B” e “C”, de forma a justificar o não enfrentamento de problemas. Mas o que parece, é que por não ter a criança ali presente, a possibilidade de enfrentamento de problemas passa a não existir. Na verdade, trabalhar de forma remota já está sendo um grande problema enfrentado por todos os professores. Sabe-se que ninguém estava preparado para desenvolver boas práticas pedagógicas de forma virtual, trabalhar com crianças com deficiências, autistas ou com problemas de aprendizagem nesta modalidade, é ainda maior o desafio. Analisando as respostas das professoras citadas, parece que não há dificuldade alguma. Mas como será que está sendo trabalhar com estas crianças com TEA junto a família? Como a pandemia trouxe alguns obstáculos para a educação, e devido a ela, precisamos buscar meios para

nos adaptar a um modelo de prática diferente, e assim sucessivamente precisamos buscar formas de adaptação para continuar a desenvolver atividades adaptadas com este grupo de pessoas que tem suas especificidades.

Silva (2012, p.130) traz “os benefícios para os alunos com deficiência incluem melhora do desenvolvimento, além de interações sociais mais ricas, já que esses alunos estarão convivendo com colegas da mesma idade”, o benefício é recíproco pois os alunos que não têm deficiência desenvolvem a compreensão e aprendem sobre o respeito, começam a ver o próximo com mais semelhança e naturalidade. E para que isso ocorra, ter uma equipe com profissionais especializados, que buscam estratégias para melhorar esse aprendizado é muito importante.

Para Fernandes (2013), há dificuldades por parte dos professores na negação da aceitação dos alunos com TEA, por conta de não quererem se responsabilizar e por falta de conhecimento e preparação provindas da formação pedagógica adquirida.

As dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão, os argumentos apontados como óbices à sua realização, geralmente, estão relacionados a aspectos da formação desses profissionais: 1) despreparo de professores para relacionar e ensinar alunos com deficiência; 2) desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas; 3) insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação etc.; 4) ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desse aluno (FERNANDES, 2013, p. 196)

É importante que todos os profissionais da escola, e não só o professor saiba como se relacionar e tratar uma criança com TEA, eliminando assim situações indesejadas, para que a criança se sinta segura em seu meio social, interagindo e se integrando nas atividades desenvolvidas em grupo. Atitudes simples podem auxiliar nas ações diárias do dia a dia, na escola e também em casa.

Como citado, cada aluno é um universo um mundo diferente, sejam eles com deficiências ou não, sempre devemos buscar o que seja melhor para todos, uma forma de ensinar que inclua todos. As crianças são um “livro em branco”, onde nós adultos vamos preenchendo com informações e assim criamos seres críticos cada qual com suas verdades, crenças e credos. Pois bem, acreditamos que é a partir daí que “plantamos a sementinha do bem”, ensinando o respeito a todos. O professor deve

ser paciente, saber lidar com as situações adversas do dia a dia, saber ouvir, saber acolher, compreender e ser observador durante sua tarefa como educador.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado entendemos que o Transtorno do Espectro Autista, é algo que cabe ainda muito estudo e necessita de avanços em suas descobertas. É um transtorno com vários níveis e graus de severidade, e cada situação precisa de acompanhamento diferenciado e especializado. É importante ter o diagnóstico correto para que esta criança com TEA tenha uma equipe interdisciplinar que a ampare e ajude a família nessa caminhada. O estímulo precoce é o melhor tratamento na maioria dos casos. E o quanto é importante a inclusão escolar desde a fase infantil, pois a escola é o primeiro contato com a vida social fora de seu núcleo familiar. Precisamos de mais escolas preparadas para atender estas diferenças, tanto no seu ambiente físico, como precisamos de professores e uma equipe capacitada, treinada para incluir o aluno e oferecer oportunidades de ter uma vida e uma rotina como os demais, não os tratando como incapazes.

Com o decorrer do estudo percebemos a importância de uma prática pedagógica bem planejada, para que o professor possa pensar seus projetos sem esquecer que precisa praticar a inclusão em diferentes situações. O professor precisa conhecer as particularidades de seus alunos, e no caso de crianças com deficiências ou outros transtornos, deve buscar saber sobre seu diagnóstico junto a escola e a família. O professor deve ter consciência de que toda criança com TEA será diferente da outra, precisa ter esse olhar voltado para as diferenças, trabalhar a empatia e conseguir assimilar as atividades com os demais alunos da sala de aula.

Das professoras entrevistadas, apenas uma tem formação especializada, mas todas elas entendem e compactuam da importância da inclusão, e de como isso é positivo para o desenvolvimento de crianças com TEA, como também para os demais alunos, ajudando a criar uma sociedade sem pré-conceitos, sem receio do “diferente”, que abrace essa causa da inclusão em todas as circunstâncias. Mas nos pareceu de modo geral, que em virtude da pandemia, algumas práticas pedagógicas podem estar sendo comprometidas pela falta de preparo ou insegurança talvez, dos professores em trabalhar de forma remota, e conseqüentemente os mais afetados são os alunos com autismo ou com outras deficiências.

Concluimos assim que, os estudos científicos sobre esse transtorno não podem parar, mas também os profissionais da educação precisam e devem evoluir da mesma forma. Buscar nosso crescimento como educadores, praticar a inclusão sempre, indo a procura de alternativas diversificadas e criativas para driblar os obstáculos que surgem durante a nossa prática pedagógica. E juntos, com a escola, a família e a sociedade, podemos ter escolas mais inclusivas, que abrace todas as “diferenças”, pois cada criança, cada ser humano tem seu mundo, cada qual com suas peculiaridades.

Referências

AUTISMO e realidade. FUNDAÇÃO JOSÉ LUIZ EGYDIO SETÚBAL. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>> Acesso em: 21 de março de 2020.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial.** 1ª Ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FILHO, Belizário José; LOWENTHAL, Rosane. A inclusão escolar e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHMIDT, Carlo, **AUTISMO, EDUCAÇÃO E TRANSDICCIPLINARIEDADE.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. vol.97, n.247, p.534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 21 de março de 2020.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho Autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis.** São Paulo: Versos, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer? O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **AUTISMO: guia prático.** 6ª Ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, Carlo, **AUTISMO, EDUCAÇÃO E TRANSDICCIPLINARIEDADE.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamento.** 1ª Ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ESPAÇOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE ORLEANS /SC

Ricardo Emerson Morgan¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; José Augusto Alves Júnior³; Sírio Pinto de Menezes Neto⁴; Fellippe D'Oliveira⁵

1 Curso de Educação Física. Unibave. Ricardo_morgan22@hotmail.com
2 PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com 3 PROGRAD. Unibave. jota.educacaofisica@gmail.com
4 PROGRAD. Unibave. prof.sirio@hotmail.com
5 PROGRAD. Unibave. fellippeizepon.2014@gmail.com

Resumo: Este estudo tem como objetivo fazer uma análise qualitativa sobre as condições dos espaços e materiais de uso pedagógico dos professores de Educação Física em três instituições públicas do município de Orleans. Como instrumento para análise foi utilizado um roteiro de análise como guia nas observações dos materiais disponíveis e espaços. As escolas analisadas apresentaram contrastes em relação à quantidade de materiais e sua qualidade. A falta de material disponível para cada aluno fica evidente, assim como, os ambientes precários ou pouco agradáveis esteticamente. Com vista aos resultados, pode-se concluir que há necessidade de mudanças no trato com os ambientes e materiais para as práticas pedagógicas de Educação Física. Desse modo, este trabalho buscou servir de alerta sobre as precárias condições para o ensino e como base para outros estudos, a fim de auxiliar futuras pesquisas.

Palavras-chave: Educação Física. Espaços. Materiais pedagógicos.

Introdução

Espaços educativos podem ser considerados ambientes de inovações pedagógicas, uma vez que, tornam-se marcos para aprendizagem sensorial e motora. Além disso, os ambientes são lugares ricos em significados, de tal forma que transmitem uma quantidade de estímulos, conteúdos e organizações disciplinares (FRAGO; ESCOLANO, 2001). Visto isso, é evidente a influência dos espaços escolares nos processos pedagógicos, em especial nas práticas escolares de Educação Física, pois esta disciplina, em particular, utiliza diversos espaços, instalações e materiais peculiares (DAMAZIO; SILVA, 2008).

Conforme estudos realizados no Brasil, os ambientes escolares reservados para a disciplina de Educação Física apresentam uma notória ausência de espaços apropriados para as aulas, descaso com a disciplina em relação a organização administrativa da escola e ausência de valor social perante a mesma (DAMAZIO; SILVA, 2008; SEVERO; CARVALHO, 2015).

Está evidente o desafio a se transpor, pois independente dos esforços dos professores, por mais criativos que sejam, estes podem fracassar caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de aula. Do ponto de vista político-pedagógico, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros, adotando o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério.

Contudo, um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma boa aula de Educação Física é a disponibilidade de uma estrutura física e os recursos pedagógicos adequados e bom estado de conservação que possibilite a mínima condição para a prática. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, “o Estado tem o dever de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”.

Portanto, este trabalho busca averiguar qual a qualidade do espaço pedagógico e dos materiais pedagógicos nas escolas municipais de Orleans, assim como, analisar o espaço disponível para a prática pedagógica das aulas de Educação Física e compreender a relação entre espaços pedagógicos e a qualidade das aulas de Educação Física.

A Educação Física escolar

Desde a formação da humanidade a atividade física faz parte da vida dos seres humanos, pois estes utilizavam o corpo como meio para sobreviver. Primeiramente isso ocorria quando o indivíduo buscava seus suprimentos na natureza, posteriormente a sociedade passou a se organizar em grupos e houve a necessidade de demarcar territórios, buscar alimentos e defender a comunidade e, para que isso ocorresse, era necessário algum fundamento ou treinamento em que a atividade física estivesse no contexto, mas destacando que eles faziam isto sempre de forma inconsciente no que diz respeito à prática da Educação Física (SOARES, 2012).

Conforme Pagani (2014), a Educação Física tem sua importância no âmbito escolar, porque através dela é possível dar continuidade no desenvolvimento motor e cognitivo da criança, possibilitar uma boa prática de exercícios e atividades físicas

reduzindo os riscos de ser uma criança sujeita a doenças ligadas a falta de atividades físicas, como a obesidade entre outras.

O espaço escolar é considerado como fundamental para a formação do aluno, devendo ser elemento de atenção na relação dinâmica entre o aluno e o ambiente, precisa estar em constante movimento de reestruturação, portanto, as questões pertinentes à interação entre os espaços físicos, atividades pedagógicas e comportamento humano devem ser consideradas prioritárias no processo de elaboração do projeto.

Espaços pedagógicos

Apesar da disciplina de Educação Física ter o esporte como atividade mais difundida, ela abrange as atividades de luta, à dança, à capoeira e aos jogos. Assim como o espaço físico pode proporcionar uma aula fácil e acessível que promova a participação do aluno, a quadra, o pátio, a sala de aula, as praças, entre outros também levam a proporcionar aos mesmos a vivência em atividades corporais. Segundo Soler (2003), os espaços disponíveis para a realização das aulas de Educação Física de algumas escolas são simplesmente as salas de aula e pátios.

A Educação Física não se restringe apenas a quadra de esportes – futsal, vôlei, basquete e handebol. O espaço físico escolar a qual nos referimos é algo muito mais amplo do que isto. É um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios etc. (MATOS, 2005).

A atividade física é essencial no processo de desenvolvimento geral da criança, muitas das vezes é a primeira situação em grupo que ela vivência e não são mais o centro das atenções, essas experiências cognitivas, afetivas e motoras darão base a um desenvolvimento saudável ao longo do desenvolvimento da criança no contexto escolar.

Procedimentos Metodológicos

A fim de buscar as respostas necessárias para os questionamentos, foi elaborada uma tabela a partir dos objetivos, abordagem e procedimentos que

envolvam a atividade de Educação Física. Assim, classifica-se a pesquisa como sendo descritiva, quali-quantitativa e exploratória.

De acordo com Kirschbaum (2011, p.180) “Quali são tradicionalmente associadas a interesses de pesquisa tipicamente subjetivistas. Em contraste, pesquisas quanti geralmente respondem às exigências do paradigma “positivista”, cujo interesse de pesquisa é centrado no estabelecimento de leis causais”.

Para Gil (2002) a pesquisa exploratória, visa proporcionar maior familiaridade com o problema no intuito de explicitá-lo ou construir hipóteses. Demanda levantamento bibliográfico, entrevista, análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Foram selecionadas, como campo de investigação, três escolas públicas estaduais do município de Orleans. A escolha foi feita, devido às três escolas serem centrais, localizadas em área urbana e por serem as maiores na cidade.

O estudo tem como objetivo pesquisar o espaço físico e materiais das escolas estaduais de Orleans/ SC, e as suas influências para prática pedagógica. Para o desempenho deste estudo, será feita uma observação nestas três escolas estaduais, tendo como objeto um levantamento de dados sobre espaço físico e a qualidade e quantidade de materiais disponíveis.

As observações foram feitas durante o mês de agosto nos dias 5, 11 e 12. As visitas duraram em torno 1h30min em cada escola. Estas foram realizadas no período vespertino. No quadro 1 estão o registro de dados sobre os ambientes e materiais das escolas.

Quadro 1 - Planilha para registro de dados sobre os ambientes e materiais das escolas.

1. Há espaços reservados para a disciplina de educação física
2. Tipos de espaços
3. Tamanho dos ambientes
4. Condições de uso e conservação
5. Possíveis periculosidades nos locais
6. Diversidade de materiais disponíveis
7. Quantidade de materiais
8. Descrição das condições de uso dos materiais

9. Disponibilidade de áreas cobertas e/ou abertas

10. Observações adicionais

Fonte: Autores (2020).

Com a data estabelecida, juntamente com a autorização dos responsáveis, foi realizado o trabalho de levantamento de dados nos espaços escolares. Após a aplicação do instrumento e interpretação dos dados, foi efetuada a análise e categorização a partir do observado.

Resultados e discussão

A partir dos dados coletados, com base no formulário apresentado anteriormente (Quadro 1), no que diz respeito à infraestrutura e à condição dos materiais pedagógicos, foram analisadas as condições destes para a obtenção de um bom ensino de Educação Física.

Neste estudo as escolas foram denominadas em A, B e C. Estas três escolas estão localizadas na região central da cidade, sendo uma no bairro centro (B) e as demais (A e C) em bairros marginais a este. Das escolas observadas, atualmente duas (B e C) oferecem Ensino Básico Fundamental e uma oferece somente Ensino Médio (A), como detalhado na tabela 1.

Tabela 1 - Características das escolas observadas.

ESCOLA	OFERECEM	TURNOS	QUANT. DE ALUNOS
A	Ensino Médio	Matutino, vespertino e noturno	698
B	Ensino fundamental I e II	Matutino e vespertino	561
C	Ensino fundamental I e II	Matutino e vespertino	573

Fonte: Autores (2020).

A unidade escolar A dispõe de dois espaços para às aulas de Educação Física. Uma quadra de 18m x 30m e a outra 15m x 28,8m, as duas cobertas. Ambas apresentaram boas condições no geral, com bom tamanho e arquibancadas, no entanto, os ambientes apresentaram pouca luminosidade e as travas da quadra de futsal não possuem rede. A escola conta com 698 alunos.

A unidade escolar B possui dois espaços destinados às aulas de Educação Física, sendo uma quadra descoberta, com chão de areia e uma quadra cimentada, cujo tamanho é de 18m x 30m, descoberta. A escola conta com 561 alunos.

A escola C, por outro lado, conta com 573 alunos, possui uma quadra de chão exposto e uma outra semelhante a escola “B”, cimentada, de 18m x 30m.

Em todas as três unidades escolares as quadras são demarcadas, mas com uma tonalidade bem fraca. Nenhuma das três unidades escolares conta com demarcação para a prática do basquete, apenas a escola “A” e “B” conta com as cestas para a prática. Em geral, as marcações precisam de reparos.

Como o visto, das três escolas observadas, as escolas A e B apresentaram nas quadras de futsal piso de concreto. As demais quadras são de areia com irregularidades. Todas as escolas têm salas para guardar material de Educação Física, e armários para bolas e cordas. Estes ambientes ou armários ficam próximos ao local das aulas.

Foi observado que nas três escolas não há espaços alternativos para a prática de dança, luta ginástica ou atletismo, além de quadra, estas possuem apenas seus pátios para outras atividades. De acordo com Brasileiro (2006), o espaço físico e a arquitetura dos ambientes são a base para as proposições pedagógicas, logo faz-se necessário uma reflexão ampliada sobre esse assunto, a fim de redimensionar esse espaço.

Conforme Damazio e Silva (2008) escolas onde o piso é de terra batida como as observadas, podem apresentar complicações no seu uso, tendo em vista que a poeira provoca irritação nas vias respiratórias e impedem as crianças alérgicas de participar das aulas.

Outro equipamento importante é a disposição de telas de proteção ao redor das quadras, essas podem contribuir para o trabalho no cotidiano da Educação Física (DAMAZIO; SILVA, 2008), contudo, neste estudo nenhuma das escolas analisadas contam com este equipamento. Segundo Damazio (2008), é comum durante as aulas e nos horários de recreio as bolas serem lançadas para além dos muros das escolas, o que acaba colocando em risco a segurança dos alunos, pois quando os alunos vão atrás das bolas vão para a rua, sobem em telhados, invadem casas vizinhas, e em qualquer caso de acidente, o professor é responsabilizado.

Com relação à iluminação, a escola A, em sua quadra coberta, conta com iluminação, apesar de não ser muito boa, é a única que apresenta, as demais quadras e escolas não possuem iluminação, portanto, estas escolas não apresentariam boas condições para aqueles que frequentam o ensino noturno. Cabe ressaltar que

somente na escola A há turno noturno, mas a falta de iluminação nas outras escolas limita a utilização dos espaços, seja para eventos, seja para atividades extraclases.

O espaço escolar pode interferir no processo educativo de forma positiva ou negativa, como no condicionando gestos diários, hábitos, estimulando elementos simbólicos e estabelecendo pontos de referência, tais interferências podem comprometer de modo significativo o trabalho pedagógico da Educação Física (WILHELMS & SAMPAIO, 2017). No que diz respeito a disciplina de Educação Física, o problema se agrava ainda mais, sendo muito comum ser visto, conforme Wilhelms e Sampaio (2017), professores ministrando aulas em espaços improvisados, sem nenhuma estrutura, oferecendo, assim, riscos à integridade física dos alunos, além de provocar a distorção do objeto da aula, que é de promover a qualidade de vida e educação por meio de práticas motoras adequadas.

Cabe destacar que nestas escolas não foram vistos entulhos, restos de material de obra (prego, pedras, vergalhão, madeiras com pontas), lixo, valetas e caixa de esgoto sem tampa de proteção, o que infelizmente costuma serem comuns em ambientes educacionais públicos, no entanto, foram vistas traves de futebol/handebol ou tabelas de basquete não fixas, poeira excessiva, fios de eletricidade próximos ao local das aulas, pisos irregulares, coluna de cobertura dentro da quadra, rachaduras no piso, entre outros problemas estruturais.

Outro ponto que cabe ressaltar são questões paisagísticas e estéticas dos ambientes escolares. Atualmente, em outros locais, há projetos pedagógicos e documentos oficiais que discursam sobre o ensino numa perspectiva de preservação do meio ambiente, já que grande parte dos locais onde são dadas aulas de Educação Física no ensino público, como pôde observar há blocos de concreto, onde impossibilitam o desenvolvimento da consciência ecológica e bem-estar em ambientes onde o “verde” não é cultivado (DAMAZIO; SILVA, 2008). Estudos mostram que aproximar três realidades, a Educação Física, o Meio Ambiente e a Escola, são temáticas que isoladamente vêm merecendo um destaque significativo (RODRIGUES; DARIDO, 2006), e uma valorização e uma união das partes.

Foi visto que os espaços onde são realizadas as aulas de Educação Física são próximos a outros ambientes (salas de aula, biblioteca, secretaria, sala de estudos), isso pode provocar interferência sonora nos outros ambientes, o que pode causar conflitos com os professores que estão nas salas de aula, causando tensionamento

entre a equipe pedagógica, alunos e diretor. Segundo Venâncio e Darido (2012) a infraestrutura das escolas pode limitar o trabalho dos professores, pois é nesse espaço que as relações sociais acontecerão e conseqüentemente o resultado dessas relações interferirá significativamente no processo educativo, gerando também tensões e conflitos internos.

As escolas B e C compartilham o mesmo ambiente de aulas de Educação Física com o local de intervalo dos alunos, esse quadro pode confundir os alunos com os espaços em que as aulas de Educação Física são realizadas, proporcionando interferências no trabalho pedagógico do professor. Todas as escolas contam com banheiros, esses não contam com chuveiros e nem armários, dificultando assim uma possível troca de roupa do aluno após a prática da aula de Educação Física.

Os bebedouros estão localizados perto dos refeitórios e distantes das locais das aulas de Educação Física, dificultando o acesso durante as aulas, sendo que existem orientações pautadas na importância da hidratação do corpo, principalmente antes e após as atividades físicas (DAMAZIO; SILVA, 2008).

Estudos mostram que a participação nas aulas de Educação Física é um fator associado tanto à prática de atividades físicas quanto à exposição a comportamento sedentário em dias do final de semana, o que mostra como essa disciplina pode afetar o estilo de vida da sociedade atual (TENÓRIO *et al.*, 2010). Com espaços físicos adequados, higienizados e bem conservados a disciplina pode contribuir positivamente no estilo de vida, pois o ambiente escolar que apresenta uma boa estética pode ser um agente estimulador da motivação à realização e/ou à participação das aulas de Educação Física (WILHELMS, SAMPAIO, 2017).

Cabe ressaltar também as adaptações no ambiente para inclusão de deficientes físico, nas escolas observadas há rampas para acesso aos espaços, mas não foi constatado outras adaptações, não havendo condições para circulação em todos os ambientes. Não foram vistos materiais adaptados para alunos com deficiências. Segundo Duarte (2003), somente a partir da última década, os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais e que o material didático que trata das formas de trabalho com essa população, escrito em nossa língua, é escasso.

No Brasil, assim como em outros países, culturalmente, a formação do professor de Educação Física vem sendo colocada em plano secundário,

prevalecendo os conteúdos das disciplinas de cunho técnico-desportivo, corporal e biológico, em detrimento das disciplinas pedagógicas (SILVA, 1993). Visto isso, a formação do professor acaba privilegiando desempenho físico, técnico e o corpo enquanto objeto de consumo. Esse tipo de visão, tem como base a cultura desportiva e competitiva, historicamente dominante nas propostas curriculares da Educação Física, o que pode ocasionar resistências à inclusão de pessoas que são encaradas como menos capazes para um bom desempenho numa competição (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Como o visto nas escolas e em outros estudos, o retrato atual dos ambientes escolares ainda sofre com consequências de decisões políticas que privilegiam a construção de sala de aula, em detrimento do espaço verdadeiramente pedagógico e funcional para práticas pedagógicas (WILHELMS; SAMPAIO, 2017). Segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases 9394/96/1996, o Estado tem o dever de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, pesquisamos também os materiais disponíveis para a prática da Educação Física. Conforme a Tabela 2, podemos visualizar a quantidade e diversidade de materiais.

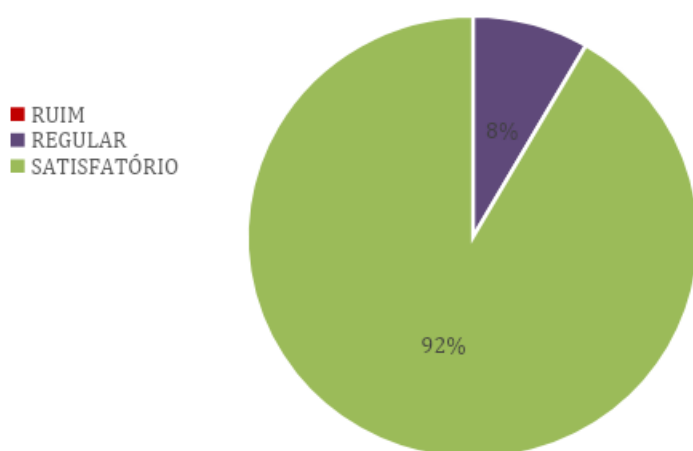
Tabela 2 - Quantidades e tipos de materiais observados nas escolas

MATERIAS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Bambolê	60	8	15
Bola de futebol	20	2	10
Bola de handebol	20	10	10
Bola de basquete	28	3	8
Bola de vôlei	20	5	2
Colchonete	10	12	16
Cones	40	7	8
Corda	20	39	12
Jogo de dominó	10	15	16
Jogo de xadrez	6	9	8
Mesa p/ tênis de mesa	3	1	1
Raquete de tens de mesa	4	2	2
Total dos materiais	241	113	108

Fonte: Autores (2020).

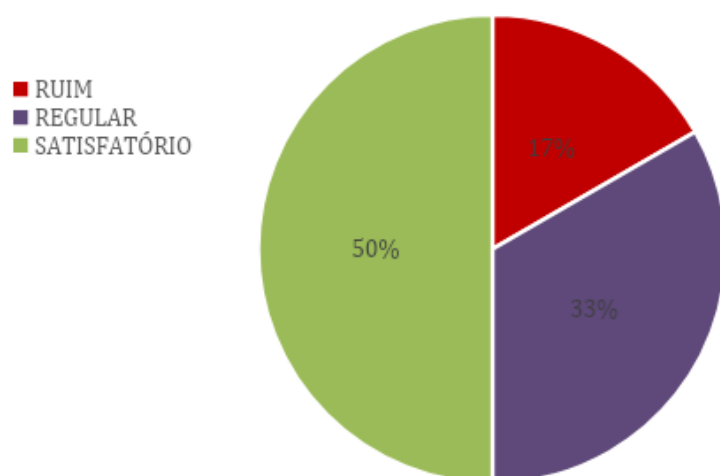
A escola C apresentou menos da metade dos materiais pedagógicos que a escola A, mesmo sabendo que a escola A possui um maior número de alunos, a diferença ainda é muito significativa. As escolas B e C (gráfico 1 e 3) possuem quantidade semelhante de materiais, assim como, sua quantidade de alunos. Contudo, levando em considerações os caracteres qualitativos, a escola B apresentou metade de seu material pedagógico em condições de uso insatisfatórias (Gráfico 2), ou seja, inviáveis para uso.

Gráfico 1 - Materiais pedagógicos observados na Escola A

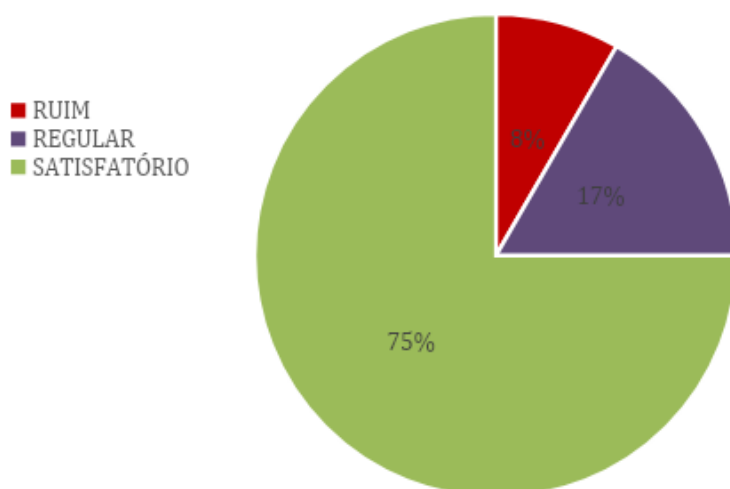


Fonte: Autores (2020).

Gráfico 2 - Materiais pedagógicos observados na Escola B



Fonte: Autores (2020).

Gráfico 3 - Materiais pedagógicos observados na Escola C

Fonte: Autores (2020).

Em relação às condições dos materiais, foi levado em consideração as características como, bolas furadas, bambolês abertos, jogos incompletos, entre outros, que os impossibilitam de se fazer o uso adequado para prática de algum esporte ou outro qualquer tipo de atividade física. A escola A foi a que mostrou ter melhores condições de usos, tanto do ponto de vista quantitativo como o qualitativo, para as práticas pedagógicas de Educação Física, enquanto a escola B demonstrou ter grande parte do seu material, chegando a ser metade do total em condições não satisfatórias para as aulas. Por outro lado, a escola C apresentou um quadro menos grave que a escola B em termos de qualidade, no entanto, a quantidade de material disponível difere muito da escola A e está abaixo também da escola B.

Em uma pesquisa realizada por Quadros (2015) no município de Criciúma, que fica na mesma região do Município de Orleans, quatro professores apontaram que não possuem nem materiais e nem espaço físico adequado para poderem ministrar suas aulas. Também foi observado por Canestraro (2008), que em muitas escolas os materiais encontram-se em condições precárias e são utilizados de forma “adaptável” pelo corpo docente.

Frente ao que foi observado, a ausência de estrutura, de quadra coberta e ausência de material suficiente para todos os alunos, as aulas de Educação Física ficam limitadas dificultando o aprendizado e ensino da disciplina, que podem gerar

desmotivação com as atuais condições estruturais e materiais, o que compromete a atuação do professor na prática pedagógica (WILHELMS; SAMPAIO, 2017).

No Brasil os espaços destinados para práticas de Educação Física ainda são precários. Para propiciar melhores condições de trabalho aos professores de Educação Física e seus alunos, são necessários haver valorização e reparos estruturais para proporcionar uma prática educativa de melhor qualidade. Tratando-se de uma disciplina que estuda a cultura corporal de movimento, um espaço físico adequado torna-se imprescindível para o seu sucesso dentro do ambiente escolar. (WILHELMS; SAMPAIO, 2017).

De acordo com a história da Educação Física, na realidade educacional desta área não houve muitos avanços que permitissem ver além do que já se conhece no senso comum de matérias e espaços, que são de forma geral pouco alternativos e diversificados, ocasionando um modelo de aula restrita e engessada (BRASILEIRO, 2006).

Considerações finais

As escolas analisadas apresentaram contrastes em relação a quantia de materiais e sua qualidade. A falta de material disponível para cada aluno fica evidente, assim como, os ambientes precários ou pouco agradáveis esteticamente. Com vista aos resultados, pode-se concluir que há necessidade de mudanças no trato com ambiente e materiais para as práticas pedagógicas de Educação Física, pois a situação atual corrobora para o desestímulo dos alunos.

Sabendo que quanto maior for a diversidade de possibilidades apresentadas para os alunos, tanto de materiais como dos espaços nas escolas, maior será o número de indivíduos que descobrirão alguma atividade que possa lhe dar prazer e, conseqüentemente, torná-la um hábito. No entanto, quanto mais limitado for o número de propostas, menor será o número de alunos que terão interesse em adicionar alguma atividade na sua rotina, o que causa um aumento brusco do número de sedentários (ALVES, 2007), e este hábito, geralmente, é levado para o longo da vida.

Este estudo buscou trazer uma análise da situação atual das escolas no município de Orleans sobre os espaços e materiais utilizados nas aulas de Educação Física e com isso trazer um alerta sobre as condições precárias que estão sendo ministradas as aulas e demonstrar aos superiores e responsáveis pelos investimentos

na educação, que esta área carece de atenção e recursos pedagógicos. Desse modo, buscou-se também que este trabalho sirva de base para outros estudos, a fim de auxiliar futuras pesquisas.

Referências

AGUIAR, J. S. D., & DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.2, p. 223-240, 2005.

ALVES, Ubiratan Silva. Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. In: **O mundo da saúde**, São Paulo: 2007: out/dez 31(4):464-469

BELTRAME, M. Bontorin; RIBEIRO, Soares Moura, G. Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. In: **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 2, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3378>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física** **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASILEIRO, L. T. (2006). O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar?. In: **Pensar a Prática**, 6, 45–58. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.56>. Acesso em: 22 set. 2021.

CANESTRARO, J. D. F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. **Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar**. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE 2008: Curitiba, Paraná – Brasil, Volume: 1.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. (2008). O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, 11(2), 189–196. <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i2.3590>

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Zuleide Ramos. **Análise da realidade do espaço físico e a interação dos estudantes na prática da educação física da E. M. E. F. Nossa Senhora Aparecida**. 2012. ix, 61 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física)— Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Porto Velho, 2012.

OTANI, NILO. **TCC Métodos e Técnicas**. Florianópolis: Visual Books, 2011.

PAGANI, M.; CAMARGO, F. C.; SANTOS FILHO, N. J.; PONCIANO, F. M.; ÁVILA, R. N. P. (2014). Educação física escolar: relatos do estágio supervisionado no primeiro ciclo do ensino fundamental. In: **Revista Científica Da Faculdade De Educação E Meio Ambiente**, 5(2), 65–80. <https://doi.org/10.31072/rcf.v5i2.258>

QUADROS, L. R. de; CARDOSO, V. D.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, C. da R.; VOM BOROWSKI, E. B.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. O trabalho docente de professores de educação física iniciantes do município de Criciúma-SC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 12–23, 2015. DOI: 10.20396/conex.v13i3.8640868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640868>. Acesso em: 23 set. 2021.

RODRIGUES, L. H.; DARIDO, S. C. Educação Física escolar e meio ambiente: reflexões e aplicações pedagógicas. In: **Lecturas: Educación física y deportes**, (100), 12, 2006.

SEVERO, N. A.; CARVALHO, M. J. **A carência do espaço físico na escola: implicações na prática pedagógica**. In: Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – COMBRACE, Vitória-ES. 2015.

SILVA, João Bosco da; SOUSA, Mario Nunes de. **Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacionais e desportiva no Brasil**. 1983. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. In: **EF Deportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 17 - Nº 169 - Junho de 2012.

SOLER, R. Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. XAVIER, Telmo Pagana. **Métodos de ensino em Educação Física**. São Paulo: Manole, 1986.

TENÓRIO, M. C. M.; BARROS, M. V. G. D.; TASSITANO, R. M.; BEZERRA, J.; TENÓRIO, J. M.; HALLAL, P. C. Atividade física e comportamento sedentário em adolescentes estudantes do ensino médio. In: **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 13, 105-117, 2010.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 26(1), 97-109, 2012.

WILHELMS, E.; SAMPAIO, A. A. Implicações na prática pedagógica da educação física pela ausência da quadra de esportes coberta. **Biomotriz**, Cruz Alta, 11(2), 31-51, 2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA E A BNCC: PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO DA AMUREL

Viviane Ribeiro Pereira¹; Vanessa da Silva da Silveira²; Eloyse May Bloemer³; Joana Roecker⁴; Isadora Mendes Weber⁵; Gustavo Amancio Bonetti Meneghel⁶; Miryan Cruz Debiasi⁷

1Curso de Educação Física. Unibave. viviane.pereira@unibave.net

2Professor escola pública. IFSC. vanessa.renan_@hotmail.com

3Curso de Pedagogia. Unibave. eloysemb@gmail.com

4 Curso de Pedagogia. Unibave. joanarooeckerrf@gmail.com

5 Professor escola pública. Estado de Santa Catarina. isa_weber21@hotmail.com

6 Professor escola pública. Prefeitura de Urussanga. gustavomeneghel2@gmail.com

7Curso de Pedagogia. Unibave. miryandebiasi@gmail.com

Resumo: Este estudo objetivou analisar as formações continuadas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na região da AMUREL, em escolas públicas. Trata-se de uma pesquisa descritiva e bibliográfica, com abordagem quantitativa e qualitativa. Visou-se identificar a compreensão da temática pelos professores, descobrir os principais assuntos abordados nestas formações, as temáticas mais destacadas da BNCC e se as formações puderam ajudar os professores em seu processo pedagógico. Para isso, aplicou-se um questionário com vinte professores de três municípios da região da AMUREL, com formação em Pedagogia e Educação Física, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Com o questionário, observou-se que todos os entrevistados participaram de formações continuadas nos últimos dois anos, sendo as formações em maioria sobre a BNCC. Os entrevistados, em suma, reconheceram a importância do tema em seus estudos e para sua prática pedagógica, demonstrando satisfação com os tópicos abordados do documento.

Palavras-chave: Formação continuada. BNCC. Formação de professores. Prática pedagógica.

Introdução

O presente estudo emerge de necessidades na formação inicial de licenciandos, especificamente em um grupo de bolsistas participantes do programa de iniciação à docência, Residência Pedagógica⁴ do Centro Universitário Barriga Verde, UNIBAVE. Os acadêmicos, junto à professora preceptora, realizaram leituras prévias acerca do tema da BNCC e sua relação com a Educação Básica. Em seguida,

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Para mais informações referente ao programa acessar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

em reuniões via *Google Meet* foram expostos os questionamentos e problemáticas de interesse comum do grupo, emergindo a problemática sobre a formação continuada dos professores da rede pública da região da AMUREL⁵.

Segundo Verdinelli (2007), a formação continuada deve ser um processo permanente integrado ao dia a dia das escolas e professores e uma oportunidade ímpar de aprimorar a atuação do professor, pois estão dialogando e planejando o trabalho nas escolas e salas de aula. Logo, a formação continuada deve ser uma atualização/complementação ao longo da vida profissional (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Diante disso, formação continuada de professores pode ser considerada todo estudo realizado após a sua formação inicial. Entretanto, eles se apresentam de diversas maneiras, sejam como cursos de curta duração, ou mesmo cursos de doutoramento. Assim, consideramos em nossa pesquisa como cursos de formação continuada os descritos no Art. 9º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), ou seja, cursos de atualizações (carga horária mínima de 40 horas), bem como cursos de aperfeiçoamento (carga horária mínima de 180 horas).

Tendo em vista os novos desafios enfrentados pelos professores devido à pandemia da Covid – 19 (*Coronavirus disease*) – tais como a precarização da formação, as mudanças curriculares, entre outros –, a formação continuada torna-se ainda mais necessária atualmente. Para Verdinelli (2007), as mudanças sociais e os avanços na tecnologia demandam um novo perfil para os profissionais da educação. Procurando atender tais exigências, torna-se necessário a busca contínua do desenvolvimento profissional, pois, segundo Freire (2014) o professor é um ser inacabado. Leal, Borges e Ribeiro (2019) destacam a importância de o professor dar continuidade aos estudos, atualizando-se acerca das modificações em sua área de atuação, pois a formação do professor não pode limitar-se à formação inicial. Ainda para Leal, Borges e Ribeiro (2019, p. 11),

[...] a formação continuada deveria qualificar os professores de forma permanente diante das deficiências identificadas em sua prática; no entanto, tem se observado que na realidade não é isso que vem

⁵ Associação de Municípios da Região de Laguna (AMUREL) é formada pelos municípios: Armazém, Braço do Norte, Capivari de Baixo, Grão Pará, Gravatal, Imaruí, Imbituba, Jaguaruna, Laguna, Pedras Grandes, Pescaria Brava, Rio Fortuna, Sangão, Santa Rosa de Lima, São Ludgero, São Martinho, Treze de Maio e Tubarão no Estado de Santa Catarina.

ocorrendo, pois, esta tem sido interpretada e implantada como um preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial.

Além disso, de acordo com Verdinelli (2007), há um processo de aligeiramento da formação continuada, de minimizar a formação em certificações e como condição básica de ingresso e promoção no magistério. Esse talvez seja um dos motivos de tantas ofertas de cursos de formação oferecidas por diversas instituições, bem como pela sua procura por professores.

Destacamos que a formação continuada é direito do profissional da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 67, inciso II afirma que os sistemas de ensino, a fim de valorizar os profissionais de educação, devem promover: “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Desta forma, a formação continuada deve ser bem ministrada, efetivando seu papel de uma formação contínua, com conhecimentos científicos. Suas ações precisam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, a partir das “[...] necessidades reais da escola, problematizando e investigando práticas vivenciadas pelos mesmos para a produção de novos conhecimentos” (VERDINELLI, 2007, p.26).

Mediante todas essas constatações, algumas inquietações emergem quando falamos sobre tal tema. Será que realmente há formação continuada ou é apenas um amontado de horas desconexas? Qual o conteúdo dessas formações?

Essas eram dúvidas muito amplas, sendo necessário melhor defini-las para uma pesquisa mais objetiva. Pensando nisso e em todas as inquietações, chegamos ao seguinte problema: como ocorreu a formação continuada dos professores da rede pública da região da AMUREL em relação à BNCC?

Especificamente, contribuimos na discussão de alguns aspectos como: a identificação da compreensão de formação continuada dos professores; os principais assuntos abordados nas formações continuadas dos professores da AMUREL; as temáticas que mais se destacaram da BNCC nas formações continuadas; e, por fim, se as formações baseadas na BNCC ajudaram os professores em seu processo pedagógico.

Para tanto, tal estudo se objetivou com acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Física do UNIBAVE (Centro Universitário Barriga Verde), participantes do

Programa Residência Pedagógica. Assim como o programa, a pesquisa – devido à pandemia causada pela COVID-19 – foi realizada de maneira *on-line*, por meio de um questionário realizado via *Google Forms* com os professores da rede pública de ensino da região da AMUREL.

Procedimentos Metodológicos

O presente artigo tem o intuito de contribuir com pesquisas sobre a formação continuada no âmbito da BNCC. Visando investigar sobre a formação continuada relacionada à BNCC, elaboramos uma pesquisa descritiva e bibliográfica, com abordagem qualitativa (SILVA; MENEZES, 2015).

A pesquisa foi realizada com 20 professores de 3 municípios da região da AMUREL, no sul de Santa Catarina. Os sujeitos pesquisados foram professores com formação em Pedagogia e Educação Física, atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais. A escolha das cidades se deu pelo fato de a região estar próxima aos pesquisadores, com maior facilidade de contato com os sujeitos da pesquisa. Outra delimitação necessária era o nível de ensino em que atuavam. Logo, a opção foi por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, pois são os níveis de ensino estudados e atuados pelos pesquisadores do programa, especificamente nas áreas de Pedagogia e Educação Física.

O contato com tais professores aconteceu via ligações telefônicas e aplicativo de mensagens, sendo os profissionais selecionados conforme proximidade com os pesquisados e indicações de colegas de trabalho.

Após breve explicação sobre a pesquisa, o questionário foi enviado aos professores de forma *on-line*, pela plataforma do *Google Forms*, contendo 07 perguntas de múltiplas escolhas e 05 perguntas abertas. A aplicação do questionário aconteceu no período de 08 a 12 de fevereiro do ano de 2021.

Após a aplicação do instrumento e interpretação dos dados, realizou-se a análise e categorização, a partir das respostas dos envolvidos. Devido boa parte das perguntas serem descritivas, ao elaborar as categorias de análise, observou-se que uma mesma resposta poderia ser dividida em mais categorias analíticas. Após a categorização, realizou-se o cruzamento das categorias de análise com o referencial

teórico. Os professores foram identificados por números de 01 a 20 no decorrer do artigo a fim de preservar suas identidades.

Resultado e discussões

Antes de expormos as análises das respostas dos professores questionados, escrevemos uma seção secundária para expor, ainda que brevemente, uma relação entre *formação inicial, continuada e a BNCC*. Após essa exposição, dividimos as análises em outras 3 seções secundárias: *professores de Educação Básica da AMUREL*, que irá apresentar o perfil e dados gerais dos professores pesquisados; *formação continuada na AMUREL* que apresentará a análise das questões que apresentavam o conceito de formação continuada, suas temáticas, bem como sua relação com a prática pedagógica; e *Formação continuada e a BNCC* que expõe a análise das questões que fazia menção à BNCC.

Formação inicial, continuada e a BNCC

Ainda que empiricamente, podemos afirmar que o número de matrículas em Instituições de Ensino Superior, vem crescendo nas últimas décadas, principalmente na modalidade à distância. Diante desse aumento, é preciso refletirmos sobre a qualidade desse ensino. Para Leal, Borges e Ribeiro (2019), a precariedade no ensino público vem desde o Brasil Colônia, quando apenas a elite obtinha os privilégios de uma educação de qualidade e, desde então, a legislação não tem suprido as lacunas deixadas na história da educação. Segundo Gatti (2008), atualmente pôde-se perceber a ampliação, por parte dos municípios, da oferta de formação continuada, talvez pela precariedade nos cursos de graduação. Acentuamos, também, que é possível que este aumento tenha ocorrido devido a exigência legal (BRASIL, 2020) de oferta de formação continuada aos professores.

Atualmente as instituições que oferecem os cursos de formação inicial, bem como os cursos de formação continuada, precisam se adequar às novas resoluções previstas, sendo elas: a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) para a formação inicial e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) para a formação continuada. Diante disso, as duas formações – inicial e continuada – seguem a ideia de competências abordadas pela BNCC. Sendo assim, a formação continuada na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, em

seu Art 4º, destaca que tal formação é essencial à profissionalização dos professores, pois são eles sujeitos formadores de “[...] conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2020).

Porém, Leal, Borges e Ribeiro (2019, p.12) criticam o modelo atual de formação continuada, sendo ela desvinculada das práticas e realidades escolares, atendendo a outros propósitos, estando elas “[...] aquém da perspectiva contemporânea, centrando principalmente nos profissionais que atuam sem a formação exigida pela legislação e não no sentido de formação continuada em serviço dentro da instituição educacional.”

Embora a formação continuada possa ser organizada de diferentes formas, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) sugere ser mais adequada uma formação continuada prolongada, visto que, haveria maior disponibilidade para os docentes refletirem, se adequarem, adquirirem práticas e conhecimentos e, aos poucos, sanarem dúvidas conversando com mediadores e demais colegas. Para tanto, segundo o mesmo documento (BRASIL, 2020), uma formação organizada com conhecimento e tempo de apropriação, possivelmente refletiria em um aprimoramento nas aulas, refletindo na aprendizagem dos alunos e no possível pleno desenvolvimento educacional e preparação para a vida.

Na BNCC, observa-se que em diferentes momentos é mencionada a importância e o incentivo às formações continuadas para os professores, pois, é necessário que ela esteja em conformidade com o documento, uma vez que influencia diretamente no currículo escolar, ou seja, no cotidiano do professor. “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p.21).

Professores de Educação Básica da AMUREL

Dentre os 20 professores entrevistados, 06 pertenciam à cidade A, 05 à cidade B e 09 à cidade C. Além disso, 11 eram professores da área de Pedagogia e 09 da área de Educação Física, nos níveis de Educação infantil e Ensino Fundamental. O tempo de atuação profissional dos professores variava de 01 a 16 anos ou mais, sendo que 03 atuavam de 01 a 05 anos, 08 atuavam de 06 a 15 anos e os demais 16 anos ou mais anos de atuação.

Todos os professores afirmaram ter participado das formações continuadas nos anos de 2019 e/ou 2020. Entretanto, devido à pandemia do COVID-19, as modalidades dessas formações foram variadas, sendo que a maioria dos professores (13) disse que a formação aconteceu no formato presencial e *on-line*.

Formação continuada na AMUREL

Primeiramente se fez necessário aprofundarmos a *conceituação de formação continuada* para os professores pesquisados. Dentre os 20 sujeitos da pesquisa, 09 conceituaram-na como '*momento de aperfeiçoamento e atualização*', o que vai ao encontro da conceituação de Souza (2015), quando expõe que aperfeiçoamento é um momento de desenvolvimento do trabalho no contexto profissional.

A cada ano que passa, mais mudanças ocorrem, fazendo com que os professores tenham que adaptar-se a elas. Exemplo disso é o acesso à internet e a introdução das novas tecnologias, que provocam transformações na disseminação de conhecimento, bem como na organização e planejamento dos professores.

'*Momentos de aprendizagem e adquirir conhecimento*' foi outra definição apresentada por 05 dos professores. Especificamente, um professor disse que a formação continuada se constitui como "*um complemento dos estudos já realizados na graduação com intuito de melhorar nosso conhecimento como profissional e melhorar nossas aplicações durante as aulas*" (Professor 01). De acordo com Demo (2000), a aprendizagem é um jogo de sujeitos, onde há um diálogo entre pessoas discutindo um contraponto sobre o conhecimento. Logo, como exposto por Vigotski (2000), a aprendizagem e o conhecimento somente podem ser apropriados pela transmissão por outra pessoa, ou seja, pelos processos intrapsíquicos e interpessoal, pois somos seres sociais que aprendem através das relações com outros seres humanos.

Como exposto, algumas vezes as formações continuadas representam somente um pré-requisito para alguns benefícios mais imediatos na carreira do magistério, e não como momento de aprendizagem. Dessa maneira, esse entendimento de formação pautada pelos professores como de aprendizagem e conhecimento representa, em nosso entendimento, um grande avanço na perspectiva de qualificar a educação.

Em conformidade com esse entendimento, outra categoria expressa pelos professores foi o termo de *'qualidade nas aulas'*. Dos entrevistados, 05 indicaram que o momento da formação continuada é um momento oportuno para promover mais qualidade aos conteúdos escolares e, conseqüentemente, nas aulas. O professor 05 destaca que a formação continuada *"é uma oportunidade para aprender sempre mais e com isso melhorar a minha prática pedagógica e conseqüentemente a qualidade da educação"*. O professor 11 complementa tal pensamento ao expor que a formação continuada *"[...] tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos"*.

Desta forma, reafirmamos que a formação continuada precisa estar vinculada ao conhecimento, pois somente assim será possível promover uma educação pública de qualidade. Ou seja, é por meio do conhecimento científico que o professor poderá melhor direcionar sua prática pedagógica, orientada por princípios e saberes educacionais investigados à priori.

Algo que gera certo estranhamento nas respostas é que, apenas 02 professores destacaram a BNCC como um documento importante a ser estudado atualmente na formação continuada. Sabe-se que a BNCC é um documento nacional atual, que norteia a prática pedagógica dos professores nacionalmente, logo, é um tema exigido atualmente nas formações de professores. Conforme o documento da BNCC (BRASIL, 2017), ela é documento normativo estabelecedor de aprendizagens a serem desenvolvidas pelo aluno de forma progressiva, além de ser um instrumento valioso para a superação da fragmentação de algumas políticas educacionais.

Embora a BNCC tenha sido pouco mencionada como um documento importante a ser estudado na formação continuada, ao questionarmos os professores *quais temas eram mais abordados nos cursos de formação inicial*, os mais foram, respectivamente: BNCC, planejamento geral, avaliação, legislação e projeto político pedagógico.

Como pode-se observar, a BNCC foi o tema mais citado pelos professores, pois eles precisam investir em especializações e formações continuadas para poder ensinar os componentes específicos que a BNCC aborda. Além disso, é nesse documento que está todo o suporte e orientação para os professores alcançarem os objetivos para cada fase em que o aluno se encontra.

O planejamento também foi muito citado, pois além de auxiliar os professores na condução de aulas mais eficientes e dinâmicas, ele proporciona troca de experiências e de ideias entre os professores. Para Libâneo (2013, p. 245),

o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

A avaliação também foi tema bastante citado, sendo que ela é um instrumento usado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino, transcendendo a mera aplicação de testes e concessão de notas. Por isso, é necessário que os professores estudem sobre avaliação em suas formações continuadas, pois precisam de informações científicas sobre novas formas de ensinar e aprender para tornar os alunos seres críticos e reflexivos. Nesse sentido, a avaliação é um tema imprescindível para as formações, pois muitas vezes na formação inicial ela não se apresenta de maneira satisfatória (PEREIRA, 2019).

Outro questionamento pertinente aos professores foi se *consideravam suficientes as formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino, considerando a melhora da prática pedagógica e por qual razão*.

Dos 20 entrevistados, 13 responderam que as formações fornecidas pela rede não são suficientes para a prática pedagógica, sendo que desses, 05 justificam que é necessária a atualização contínua sobre o assunto, uma vez que o ensino está em constante processo de mudanças, como afirma o professor 14: “*Não é suficiente. Sempre é necessário buscar mais, e se aprofundar no assunto*”. Logo, reafirma o exposto por Verdinelli (2007), de que a formação precisa ser um processo contínuo, em longo prazo. Outros 04 professores afirmaram que o tempo proposto para a formação continuada do documento é insuficiente, precisando de uma carga horária maior para suprir os assuntos sobre a BNCC. Outros 04 professores disseram que os assuntos abordados são repetitivos, com isso poderiam variar os temas e trazerem outros assuntos sobre o documento.

Logo, os demais 06 professores, afirmaram que a formação continuada fornecida pela rede de ensino é suficiente, complementando que é necessário estarem em formação, estudando e se adequando às novas realidades.

Entender que o conhecimento não é estático é essencial, uma vez que a sociedade está em constantes transformações, mudando cada vez mais rápido (CRUZ; COSTA, 2017). Além disso, compreender que a formação continuada faz parte dessa jornada é importante, uma vez que ela vem com intuito de fornecer apropriações sobre atualizações, neste caso, a BNCC.

Contudo, sabe-se que a formação continuada não supre a formação inicial. Logo, todos os profissionais devem compreender que a formação continuada faz parte do processo de construção da carreira e dos conhecimentos (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Diante disso, é imprescindível que as instituições proporcionem uma gama de conteúdo teórico e de qualidade, que converse com os professores sobre o que planejam para a aula, possibilitando a oferta de conteúdos que se remetem à aula e à prática pedagógica. Portanto, uma formação continuada demanda tempo, com isso é necessário planejamento e gestão de tempo para que os professores possam abstrair todo o conteúdo proposto e discuti-lo coletivamente. Logo, “A formação continuada resulta da necessidade de transformação do professor, visto que é por meio do constante aprimoramento que é possível o desenvolvimento, o progresso.” (LEAL; BORGES; RIBEIRO, 2019, p. 11).

Formação continuada e a BNCC

Questionados sobre os *temas que mais se destacaram dentro das formações que eram direcionadas ao estudo da BNCC*, dos entrevistados, 11 responderam termos do próprio documento como: *objetos de conhecimento, competências, campo de experiência e habilidades*.

Os *objetos de conhecimento* foram destacados por 06 professores como o item mais estudado nas formações acerca da BNCC. No documento, os objetos de conhecimentos são entendidos como “[...] conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.” (BRASIL, 2017, p. 28). Ou seja, em última análise, são os temas a serem abordados pelo professor.

O termo *competência* apareceu nas respostas dos professores 05 vezes. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 08), as competências são definidas como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Cabe destacar que o termo competência, não é algo novo na educação, muito menos sem pretensão ou intenção. Segundo Maués (2003), este conceito é utilizado desde a década de 1970 nos Estados Unidos, em 2001 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), dentre outros lugares e documentos. Valente (2015) chama a atenção para a utilização desse termo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no ano de 2001, com a justificativa de levar a educação para o debate mais globalizado. Em última análise, entendemos que o termo se apresenta a fim de trazer para a educação o modelo de competência e inovação do trabalho e economia mundial, nos moldes de produção capitalista. Para Valente (2015, p.30), “[...] foram enfatizadas as competências por meio da supervalorização do saber da experiência vivida e do subdimensionamento do conhecimento teórico e historicamente produzido, reforçando assim, o irracionalismo”.

Os *campos de experiências* foram mencionados 05 vezes pelos entrevistados. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40), os campos de experiência podem ser compreendidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” Este termo se apresenta com principal na área da Educação Infantil na BNCC, pois toda a organização da Educação Infantil é voltada a eles.

A categoria *habilidades* foi mencionada por 03 professores como destaque em suas formações. Segundo a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 29). Desta forma, podemos considerar que as habilidades da BNCC se aproximam daquilo que habitualmente se considera como os objetivos de ensino de um planejamento.

Outro questionamento aos entrevistados foi se *sentiram falta de alguma temática da BNCC que não foi abordada nas formações continuadas*. Quando questionados, 16 professores responderam que não. Os outros 04 professores responderam que sentem falta de algumas coisas, como: abranger mais os conteúdos da região local,

mais estudos sobre a BNCC. Logo, percebe-se a possibilidade de demandas da prática cotidiana escolar que poderia ser tema de estudos nas formações.

Em complemento ao que os professores colocam, julgamos necessária a inclusão referente a temática da avaliação no documento, uma vez que consideramos essencial ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores apresentam muitas dificuldades quanto à avaliação escolar, nesse sentido, se houvesse no documento uma parte destinada a ela, possivelmente auxiliaria no processo avaliativo, por extensão, de ensino e aprendizagem.

A avaliação tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da criança e entender seu modo de pensar, possibilitando trabalhar de forma mais eficaz o planejamento. A avaliação é o reflexo do que se põe em prática com a criança, portanto, a observação e a anotação de dados analisados conduzem o professor a redirecionar suas práticas para o desenvolvimento e aprendizagem efetiva da criança. Logo, para o Currículo Base Do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p. 121) “registrar, refletir, mediar, envolver as crianças, a educação caminha para uma avaliação ética e responsável.”

Ao questionar os professores se *as formações continuadas ajudaram a planejar e ministrar as aulas embasados na BNCC*, 17 professores responderam que sim. Segundo o professor 15: “*Sim. Não será nem um começo e nem um fim, mas um meio de aperfeiçoar cada vez mais o meu planejamento e me atualizar*”.

Os outros 03 professores justificaram que as formações não dão ênfase nos desafios do dia a dia da docência. Esta ideia se expressa na fala do professor 07 “*Acredito que a formação continuada deve ter ênfase em nossa docência perante as coisas que surgem durante as aulas e afins*”.

A BNCC, para a etapa da educação infantil e ensino fundamental, sendo um documento recentemente aprovado – fim do ano de 2017 –, mostra-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.07). Sendo assim, ela define os conteúdos a serem estudados e em suas habilidades sugere atividades a serem feitas. Logo, parece-nos que se a organização da formação for bem estruturada pode contemplar as necessidades expostas pelo professor 07, uma vez que trata de

questões pertinentes à prática escolar, como os conteúdos e habilidades/objetivos a serem desenvolvidos.

Diferentemente desse último professor, outros 17 professores consideram que as formações embasadas na BNCC ajudam a planejar as aulas. Além disso, desses professores, 02 complementaram dizendo que é preciso buscar uma complementação além das formações continuadas oferecidas pelos municípios.

Segundo Gatti (2003), boa parte dos docentes de cursos de formação continuada acreditam que apenas ofertar informações e conteúdo será suficiente para que os professores mudem sua postura e modo de agir na prática pedagógica. Desta forma, os professores, em sua grande maioria, reconheceram a necessidade e o conhecimento adquirido que as formações continuadas oferecem. Porém, caso não as tivessem, será que os profissionais da educação, por conta própria, procurariam manter-se atualizados?

Desta forma, questionamos: as formações precisam auxiliar em quê? Em qual aspecto dar mais ênfase? Como escolher um tema?

Compreendemos que, de forma análoga ao professor que primeiro conhece as necessidades dos alunos para depois planejar, esse processo seria mais coerente com a formação continuada. Ou seja, seria mais coeso uma pesquisa prévia com os professores da rede de ensino para verificar qual a necessidade de estudo, evitando frustrações e desinteresses dos docentes.

Considerações Finais

Buscamos neste trabalho pesquisar referente a formação continuada dos professores que lecionam na região da AMUREL, no que concerne à BNCC. A formação continuada é algo de suma importância na carreira do profissional de educação, pois os mantém atualizados das novas práticas, legislações e documentos, além de aprofundar os conhecimentos já apropriados. A própria BNCC coloca-se a favor deste tipo de formação, incentivando-a por meio de sugestões de ações que o ambiente escolar promova. Este documento é exemplo de que os educadores têm a necessidade recorrente de atualização, para se manterem atualizados das novas organizações curriculares.

Para os professores entrevistados, a continuação dos estudos nesses últimos dois anos ocorreu de formas variadas, tanto *on-line* e presencialmente, tendo como

um dos principais temas a BNCC. Isso talvez tenha ocorrido pela necessidade de se adequarem a ela, aprendendo sobre termos: objetos de conhecimento, competências, campo de experiência e habilidades. Observa-se que os profissionais entrevistados reconhecem a importância da formação continuada, sendo um momento de aprendizagem para melhorar a didática e a prática pedagógica e, assim, a qualidade da educação, no que está ao alcance do professor.

Logo, sabe-se que o referido trabalho traz apenas uma noção das formações continuadas realizadas na região em que a pesquisa foi aplicada. Como exposto e discutido ao longo desse artigo, a importância desse tipo de formação é um fato descrito por vários autores e documentos, sendo assim ainda há muito a se pesquisar e aprimorar sobre o tema, a fim dos profissionais da educação buscarem sempre ofertar uma melhor educação aos seus educandos.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, seção 1, p.115, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, seção 1, edição 208, p. 103, 2020.

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 08. Ano 02, Vol. 03. pp 42-58, nov de 2017.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem – a atualidade de Paulo Freire. Uma abordagem sobre o pensamento de Paulo Freire em relação ao conhecimento e à aprendizagem. **Revista da ABENO**. Buenos Aires. p. 295-322, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.119, mar. 2003. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2021.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 56-70, jan./abr. 2008.

LEAL, Simone das Graças; BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6-21, maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, Abril, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

PEREIRA, Viviane Ribeiro. **Bases teóricas acerca da avaliação escolar em cursos de licenciatura em Educação Física**. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

SANTA CATARINA. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4ª ed., Florianópolis, 2005.

SILVA, Denise Guapyassú Meirelles; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; BIANCHINI, Esther Mandelbaum Gonçalves. Percepções do fonoaudiólogo recém-formado quanto a sua formação, intenção profissional e atualização de conhecimentos. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.**, v.15, n.1, p.47-53, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsbf/v15n1/10.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SOUZA, Nádia Aparecida. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, Universidade Estadual de Londrina – UEL, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005.

VALENTE, Lúcia de Fátima. Políticas de formação de professores no Brasil nos anos 2000: desafios e possibilidades. *In*: AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia. **A formação de professores para a educação básica**: discussões teóricas e práticas. Uberlândia, UDUFU, 2015. p. 29 - 59.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia Histórico-Crítica e teoria Histórico-Cultural**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MÉTODOS AVALIATIVOS UTILIZADOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SC

Keyciane Letícia dos Santos¹; Maria Marlene Schlickmann²; João Fabricio Somariva³; Rosane Hobold Duarte⁴

¹Unibave. keyci_s@hotmail.com

²Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com.

³Unibave. Joao.unibave@gmail.com

⁴Unibave. rosani@unibave.net

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo identificar os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física para avaliarem seus alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com natureza básica, de procedimento documental e bibliográfico de cunho exploratório, que teve como foco a análise de diários de classe de três professores de Educação Física. Em nenhum momento este artigo teve o intuito de repreender o método encontrado durante a pesquisa, nem dizer se está certo ou errado, a intenção foi identificar os métodos avaliativos utilizados e analisá-los à luz do referencial teórico adotado para o estudo. Como resultado pôde-se perceber que os professores investigados utilizam métodos avaliativos semelhantes, com critérios imprecisos e subjetivos, carentes de clareza no que se refere aos conteúdos avaliados e aos objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Educação física. Métodos avaliativos.

Introdução:

No século XVIII, filósofos preocupados com a educação utilizaram a expressão Educação Física ao se referir a uma formação completa da criança e do jovem, com o intuito do desenvolvimento pleno de sua personalidade, sendo ela corpo, mente e espírito. A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve procurar introduzir e integrar os alunos na cultura corporal de movimento, para que lá adiante ele se torne um cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la (BETTI, 1994).

Cada aluno chega à escola com um grau de conhecimento sobre determinado assunto, carregado de experiências pessoais e suas próprias características. A avaliação é muito mais ampla do que atribuir uma nota. Avaliar é mais complexo do que quantificar o desempenho dos alunos em uma prova e aprovar ou reprovar (DARIDO, 2012).

Segundo Hoffmann (2000), a aprendizagem é um processo que acontece em tempos diferentes para cada aluno. O mais importante se torna mostrar um caminho que seja tão tentador a ponto de despertar a curiosidade dos alunos para o que ainda está por vir.

A avaliação passa a ser mais verdadeira e menos injusta quando o professor é capaz de fazer observações sobre seus alunos quando eles estiverem envolvidos em atividades e projetos significantes e bem planejados (GARDNER, 1995). Só assim o professor terá a capacidade de distinguir quem já tinha algum conhecimento sobre o assunto referente a essa aula e quem aprendeu da estaca zero. O importante é que se faça uma avaliação menos injusta possível.

O tema avaliação tem grande importância no âmbito escolar e, por isso, aguçou a reflexão e trouxe à tona a problemática que motivou esta pesquisa: quais os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física de uma escola pública de um município do Sul de SC?

Para nortear a realização deste trabalho, definimos como objetivo geral: identificar os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física para avaliarem em suas aulas. Para alcançar o objetivo geral foi preciso etapas menores, para isso foram definidos os objetivos específicos: verificar os métodos utilizados pelos professores de Educação Física para avaliarem em suas aulas; analisar os métodos avaliativos utilizados por esses profissionais; evidenciar as funções que os professores destinam as avaliações nas aulas de Educação Física.

Libâneo (1994), diz que uma das tarefas necessárias no fazer pedagógico de um professor é a avaliação. Por meio dela, o professor consegue comparar os resultados obtidos por seus alunos com os objetivos propostos na matéria que ele leciona, a fim de observar os progressos e dificuldades, para reorientar o trabalho fazendo as correções necessárias. Então podemos dizer que a avaliação é como uma reflexão, onde se observa o nível de aprendizado dos alunos e o ensino do professor, já que uma depende da outra.

É fácil pensar que não há necessidade de avaliar nas aulas de Educação Física e considerar ela como uma aula de lazer, mas ela é tão importante quanto todas as outras da grade curricular. Na Educação Física também é preciso um diagnóstico que comprove que o aluno está acompanhando todos os conhecimentos que o professor está transmitindo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, em seu Art. 24, inciso V, alínea a, aponta que:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: 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. (BRASIL, 1996).

Então podemos dizer que, segundo a LDB, a avaliação não tem como objetivo classificar e selecionar os alunos. Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, afirmam que se deve considerar que “cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais” (BRASIL, 1998, p. 41). Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos.

Devemos entender que é dever dos professores de Educação Física criar momentos de reflexão sobre a prática avaliativa aplicada, para que todos os alunos possam compreender a função da avaliação e não serem prejudicados injustamente nas aulas de Educação Física (SOARES *et al*, 1992).

De acordo com Smole (2010), pode ser utilizado quatro instrumentos para avaliação, sendo eles: observação e registro; análise de registros dos alunos; provas e análises de erros; autoavaliação.

A observação é um elemento fundamental no processo de avaliação, fornecendo informações referentes à área cognitiva e afetiva do aluno (SANTANNA, 1995). Sobre a análise de registros dos alunos, Lopes e Silva (2012), Villas Boas (2010) e Shores e Grace (2001) destacam a importância de registrar reuniões em grupos e individuais, desenvolvidas com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gardner (1995), a avaliação permite focar as competências mais desenvolvidas do aluno e pensar sobre elas, para melhorar em outras nas quais ele tenha menos desenvolvimento. A autoavaliação, segundo Schühli (2008), é um instrumento que dá a oportunidade ao aluno de fazer uma análise de seu progresso, tais como atitudes e comportamentos diante do professor e de seus colegas de classe.

O professor é o personagem principal do ato de avaliar, por ter o poder de decidir o rumo das informações fornecidas pela prova e por sua visão de mundo influenciar seu posicionamento frente à avaliação (SILVA; SILVA, 2012).

Neste sentido, a avaliação se dá num processo dinâmico de aprendizagem, em permanente construção. Assim, o professor não deveria se deter apenas a provas e testes, mas refletir durante todo o processo ensino-aprendizagem e avaliar de forma contínua.

É comum, nas aulas de Educação Física, o professor avaliar os alunos por meio de aulas práticas. Porém essa avaliação, não deve de forma alguma, causar constrangimento para os alunos e os professores devem ter muito cuidado para não os afastar das aulas práticas, por causa de correções inadequadas (PEREIRA, 1998).

Santos *et al.* (2019), diz que a prática avaliativa permite aos professores analisarem as ações alcançadas no método de ensino-aprendizado, assim como a contribuição da Educação Física escolar, o lugar que ela ocupa na educação escolarizada; os objetivos que constituem as práticas pedagógicas dos professores e as apropriações realizadas pelos alunos na relação com o saber.

Nesse contexto, pode-se inferir que cabe aos professores da disciplina de Educação Física proporcionar momentos de reflexão sobre a prática avaliativa existente, para que os alunos possam compreender a função da avaliação e participar criticamente da mesma, possibilitando a compreensão do significado da avaliação no contexto das aulas de Educação Física (SOARES *et al.*, 1992).

A prática avaliativa em Educação Física, segundo Soares *et al.* (1992), apresenta-se como um desafio, ora norteado por critérios formais, ora informais. Nesse sentido, os critérios utilizados muitas vezes merecem ser refletidos e questionados, tendo em vista que o enfoque dado pelo professor oscila entre desempenho técnico, participação e até relação social/afetiva com os alunos. Ainda, pode variar entre verificações pautadas em provas teóricas e/ou práticas de conteúdos estudados.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é de natureza básica pois poderá ser apoio para outros tipos de pesquisa. A pesquisa básica tem como objetivo gerar novos conhecimentos para a ciência e a tecnologia sem ter que fazer aplicações práticas, com o propósito de ampliar a compreensão sobre um assunto específico.

Segundo André (2008), a pesquisa pode levar a descobrir novos sentidos, expandir experiências ou confirmar o que já se sabia.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que não se preocupa em quantificar a realidade pesquisada, mas foca na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p.14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. A pesquisa qualitativa segundo Silveira (2009) não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, dentre outros.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito e construir hipóteses (GIL, 2007).

Os objetivos foram perseguidos através de uma pesquisa básica de procedimento documental. Para que isso fosse possível, foi realizada uma coleta de dados com os professores de Educação Física dos anos iniciais de uma escola do sul do Estado de Santa Catarina. A característica principal da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, que podem ser feitas quando o fato ocorre ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A coleta de dados foi feita de forma virtual, devido à pandemia da Covid-19. A partir dos diários de classe, foi explorado sobre a maneira pela qual esses professores avaliam, quais os métodos que utilizam e o que registram dessas avaliações.

Para este estudo, foram utilizados os diários de algumas turmas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, totalizando em 9 (nove) turmas analisadas, divididos entre 3 (três) professores de Educação Física.

É importante destacar que foi feita a solicitação dos diários de classe de forma aleatória, definindo-se apenas a quantidade dos referidos documentos solicitados, ou seja, 50% do total dos diários de classe do ano letivo de 2019. Como a escola, naquele ano, tinha 26 (vinte e seis) turmas, esperava-se analisar um total de 13 (treze) diários. No entanto, a escola disponibilizou apenas 9 (nove) diários, os quais subsidiaram este estudo.

A pesquisa incluiu também levantamento bibliográfico em fontes que dispusessem informações relevantes sobre o assunto pesquisado e possibilitassem o embasamento teórico necessário para a realização do trabalho.

Para possibilitar o acesso aos diários de classe e a utilização desses documentos como fonte de pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que as escolas formalizassem a concordância para a utilização dos referidos documentos.

Resultados e Discussão

Com o intuito de preservar a identidade dos professores pesquisados, optamos por chamá-los de professor A, professor B e professor C, lembrando ainda que o foco do presente estudo não é dizer o que é certo ou errado e muito menos julgar determinado professor pela maneira como decide avaliar em suas aulas, mas sim, identificar os métodos utilizados para avaliar.

De acordo com os diários de classe analisados, o professor A trabalha com as turmas do segundo ano do ensino fundamental, turmas: 2º01, 2º02, 2º05, 2º06 e 2º07, totalizando cinco turmas. O Professor B trabalha com as turmas do terceiro ano do ensino fundamental, turmas: 3º04 e 3º05, totalizando duas turmas. Já o professor C trabalha com as turmas do quarto e do quinto ano, turmas: 4º01 e 5º05, totalizando duas turmas, também.

Nos quadros que seguem, apresentamos os registros feitos pelos professores nos seus respectivos diários de classe. O quadro 1 expõe os registros feitos pelo professor A, referentes às avaliações realizadas em suas aulas. Vejamos:

Quadro 1 – Avaliações registradas nos diários do professor A.

Turmas	Avaliação aplicada - Bimestre	Conteúdos avaliados e/ou critérios adotados
2º01 2º02 2º05 2º06 2º07	Aula prática (1º, 2º e 4º bimestres)	<ul style="list-style-type: none"> - Participação objetiva: O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participar do que está acontecendo na aula, ou seja, ele está apenas de corpo presente; - Aproveitamento das demonstrações visuais: se o aluno após a demonstração do professor realiza a atividade com êxito; - Procedimentos específicos: é o saber fazer, se o aluno realiza corretamente os movimentos solicitados;

		<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento subjetivo: O aluno participa da aula, mas fazendo coisas diferentes do que foi proposto; - Atitudes específicas: O aprendizado efetivo da dimensão social do conteúdo, como a cooperação, a empatia e o respeito com seus colegas; - Participação nas atividades propostas.
	Respeito às regras (1 ^o e 2 ^o bimestres)	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento subjetivo: O aluno participa da aula, mas fazendo coisas diferentes do que foi proposto; - Atitudes específicas: O aprendizado efetivo da dimensão social do conteúdo, como a cooperação, a empatia e o respeito com seus colegas.
	Atividade em grupo (3 ^o e 4 ^o bimestres)	Jogos cooperativos, observando a cooperação de cada um nas atividades.
	Participação (3 ^o e 4 ^o bimestres)	Participação durante as aulas, comportamento, respeito às regras e aos colegas.

Fonte: Diários de Classe da escola investigada (2019).

O quadro 1 apresenta os registros das avaliações realizadas pelo professor A com as turmas do segundo ano do ensino fundamental, durante os quatro bimestres letivos do ano de 2019 e que foram anotados nos diários de classe. De acordo com os dados coletados nos referidos diários de classe, percebeu-se que a avaliação é pautada, principalmente, em aulas práticas, respeito às regras, atividade em grupo e participação.

Outro aspecto que ficou evidente (embora não tenha sido o foco de nossa pesquisa), foi a ausência de qualquer menção do conteúdo avaliado ou dos objetivos de aprendizagem estabelecidos, independentemente do tipo de atividade avaliativa realizada. Isso nos leva a constatação de que a avaliação realizada e registrada se apresenta de forma subjetiva e sua especificidade nos critérios apresenta-se um tanto velada e requer uma atenção maior para que se perceba seu real e verdadeiro caráter. Desta forma, evita-se uma percepção equivocada, classificando-a como uma avaliação focada em aspectos comportamentais.

Assim, pode-se dizer que o professor A não deu detalhes sobre os conteúdos que avaliou nos bimestres em questão, mas deixou registrado critérios que utilizou

para avaliar. Ele deixou bem claro nos documentos pesquisados, o que é o procedimento específico, as atitudes específicas, o envolvimento subjetivo, entre outros, o que deu a estes diários de classe um pouco mais de entendimento, pelo modo como deixou tudo detalhado.

Vale ressaltar que, como afirmamos anteriormente, nosso propósito não é fazer críticas ou julgar as avaliações realizadas e registradas nos diários de classe (fonte utilizada para este estudo), mas buscar subsídios para ampliar conhecimentos sobre a temática em questão. Segundo Carvalho *et al.* (2000, p. 197), “o novo papel da Educação Física escolar é de materializar o eixo curricular da escola, juntamente com os demais componentes do currículo, eixo este que é ampliar a reflexão crítica do aluno”.

Neste sentido, o conteúdo a ser avaliado precisa ter a importância que lhe convém e ser significativo para o aluno. Caso contrário, a Educação Física assume um caráter de “mera atividade” (CARVALHO *et al.*, 2000, grifo do autor). Para o referido autor, o professor deve ter:

clareza dos objetivos em cada ciclo, aula, unidade, semestre, dos momentos avaliativos formais, das rotinas avaliativas, onde podem ser utilizados recursos coerentes que ampliem a capacidade de observação [...] e atenção a autocrítica para os momentos avaliativos informais (2000, p.212).

Portanto, para avaliar o aluno como um todo, de forma integral, considerando seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, faz-se necessário utilizar técnicas e instrumentos diversos e ter clareza do que se pretende avaliar (HURTADO, 1988).

O quadro 2, apresenta as avaliações registradas nos diários do professor B.

Quadro 2 – Avaliações registradas nos diários do professor B.

Turmas	Avaliação aplicada - Bimestre	Conteúdos avaliados e/ou critérios adotados
3º04 3º05	Circuito de exercícios (1º bimestre)	- Avaliar o desenvolvimento durante o percurso, comportamento, participação, cooperação, respeito, coordenação motora, velocidade, agilidade, orientação espacial.
	Cooperação (1º bimestre)	Jogo cooperativo pique bandeira, avaliar o desenvolvimento do jogo, participação, cooperação,

		socialização, noção espacial, agilidade.
	Trabalho em grupo (2º bimestre)	Amarelinha africana: demonstrar como se joga e quais suas variações, como é feito a amarelinha para pular
	Participação (2º bimestre)	Participação e comportamento, nas aulas durante o bimestre.

Fonte: Diários de Classe da escola investigada (2019).

O quadro 2 apresenta os registros referentes às avaliações realizadas pelo professor B, nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, no 1º e no 2º bimestre do ano de 2019.

As considerações e análises sobre os referidos registros serão feitas após a apresentação do quadro 3, tendo em vista que ambos se apresentam bem semelhantes no que se refere ao que foi avaliado e registrado nos diários dos dois professores.

Desta forma, o quadro 3, apresenta as avaliações registradas nos diários do professor C.

Quadro 3 – Avaliações registradas nos diários do professor C.

Turmas	Avaliação aplicada - Bimestre	Conteúdos avaliados e/ou critérios adotados
4º01	Respeito às regras (1º e 2º bimestres)	Educação, assiduidade e cooperação.
5º05	Atividades em grupo (1º e 2º bimestres)	Assiduidade, comprometimento e cooperação.

Fonte: Diários de Classe da escola investigada (2019).

Conforme exposto no quadro 3, os registros feitos nos diários de classe do professor C se referem às avaliações realizadas, nas turmas do quarto e do quinto ano do ensino fundamental, no 1º e no 2º bimestre do ano de 2019.

Conforme estes registros (quadro 3) e os registros do quadro 2, as avaliações realizadas enfocaram atividades individuais e coletivas, e também a participação e o comportamento do aluno no decorrer dos bimestres. Assim como os registros do professor A, os registros do professor B e C também são imprecisos na definição de critérios avaliativos.

Outro aspecto que chama a atenção é o que foi avaliado em cada bimestre. Sabendo-se que as turmas do ensino fundamental têm pelo menos três aulas

semanais de Educação Física em sua grade curricular, causa estranheza encontrar o registro de apenas dois tipos de avaliações realizadas e registradas em cada bimestre, ou seja, em pelo menos 24 aulas dadas no bimestre.

Há de se questionar se as avaliações registradas estão coerentes e articuladas com a Proposta Curricular e o Projeto político Pedagógico da escola, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre isso,

outro fator importante a ser ressaltado é a clareza dos instrumentos de avaliação; mesmo para os aspectos mais subjetivos, como, por exemplo, participar com interesse, o aluno deverá saber logo de início como, quando e de que modo estará sendo avaliado, para que sua participação e entendimento do processo de ensino e aprendizagem sejam ampliados. O professor de Educação Física encontra-se em uma posição privilegiada para avaliar a partir desses critérios informais, como o interesse, a participação, a organização para o trabalho cooperativo, o respeito aos materiais e aos colegas, pois esses aspectos tornam-se bastante evidentes nas situações de aula. O fundamental é que esses critérios devem estar claros para o professor e serem explicitados para os alunos (BRASIL, 1998, p.59).

Assim, avaliar a participação, o interesse, o respeito, a interação com o grupo, a assiduidade, a cooperação, o comprometimento, entre outros aspectos, fazem parte do processo ensino-aprendizagem, porém os critérios para essa avaliação precisam ter clareza e objetividade, além de não serem os únicos aspectos avaliados nas aulas de Educação Física.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação propicia compreender o estágio de aprendizagem em que se situa o aluno, no qual, este mesmo aprende de uma determinada forma e que tem as suas próprias dificuldades, e, que, por sua vez, estas precisam ser superadas pelo educando por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo e contínuo, que envolva tanto o professor como os alunos, através da interação, da troca constante de conhecimentos e do aprimoramento dos saberes dos alunos.

Considerações Finais

A avaliação ocupa um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, mas não o central e tampouco deve ser definida como uma atividade a ser desenvolvida pelo professor somente ao final de uma etapa ou de uma unidade trabalhada. A avaliação deve ser desenvolvida de maneira contínua, processual e reflexiva, em consonância com a proposta pedagógica da escola.

O professor precisa entender que o sucesso do aluno também é o sucesso dele, pois o aluno é um reflexo dos ensinamentos do professor. Devemos pensar em uma avaliação, um método que contemple todos os aspectos cognitivos dos alunos, não encarando o erro como uma punição, mas sabendo que faz parte do processo que constrói o conhecimento.

O estudo que ora finalizamos, teve como principal objetivo identificar os métodos avaliativos utilizados pelos professores de Educação Física para avaliarem em suas aulas. Com base dos dados coletados, podemos constatar que os professores pesquisados adotam métodos semelhantes para avaliar.

Ressaltamos que nosso intuito não foi fazer juízo de valor sobre a forma utilizada pelo professor para avaliar seus alunos. No entanto, não podemos deixar de apontar que os registros encontrados nos diários de classe evidenciam uma avaliação imprecisa no que se refere à definição de critérios e de objetivos de aprendizagem.

Com o presente estudo, concluímos que não há uma forma justa de avaliar os alunos, mas sim, métodos que tornam a avaliação menos injusta. Os professores precisam descobrir no dia a dia, turma por turma, um método que traga mais benefícios, pois o sucesso do aprendizado depende da ponte que liga o professor aos seus alunos.

Quando afirmamos que não há uma forma justa de avaliar, tomamos como base os autores que referenciaram esta pesquisa e as próprias concepções sobre o assunto, pois nem sempre o aluno consegue demonstrar a totalidade do seu aprendizado, uma vez que algum fator externo pode interferir no seu desempenho.

Os alunos possuem inúmeras experiências e vivências, além de características próprias. Assim, o professor precisa conhecer seus alunos para que possa identificar fatores que, possivelmente, estejam impedindo seus alunos de demonstrar os conhecimentos adquiridos em aula, evitando avaliações injustas.

Por fim, por entender a importância da avaliação e sua influência no processo de ensino-aprendizagem, fica evidente que este tema não se esgota por aqui e que este trabalho pode contribuir com estudos posteriores sobre esta importante temática. Afinal, a educação é processo em construção e a avaliação, parte imprescindível e indissociável deste.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

CARVALHO, Maria Helena da Costa *et al.* **Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. Pernambuco: Editora da UFPE, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41554/3/01d19t08.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000.

HURTADO, Johann G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didático-metodológica**. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de Avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, F.M. **Dialética da cultura física**. São Paulo: Icone, 1998.

SANTANNA, Ilza M. **Porque Avaliar? Como avaliar: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Wagner dos *et al.* Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **J. Phys. Educ.** Maringá, v. 30, 3005, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552019000100201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 set 2020.

SCHÜHLI, Marilene S. **Um novo olhar sobre a avaliação em educação física escolar: Os desafios das construções coletivas**. Paraná: Porto Amazonas, 2008.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Tradução de Ronaldo C. Porto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Simone C; SILVA, Danielle C. Avaliação escolar: Para além de uma nota. Sergipe, In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, nº1, 2012, São Cristóvão -SE. **Anais**, Sergipe. UFS. 1-11. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/54/53.pdf>. Acesso em: 24 set 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo *et al.* **Métodos de pesquisa**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMOLE, K. C. S. **Avaliação escolar**. São Paulo: Portal Salesianos, 2010.

SOARES, C.*et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

O ENSINO RELIGIOSO NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA: CONCEITOS E DISCUSSÃO

Matheus Felisberto Costa¹

¹SED/SC. fcostamatheus@gmail.com

Resumo: O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, sob a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. Objetiva-se analisar as duas Propostas Curriculares de Santa Catarina (PCSC) (2001, 2014), no que tange os conceitos essenciais do Ensino Religioso, além de identificar a perspectiva teórico-conceitual dos documentos. Sintetiza-se ainda uma breve trajetória do Ensino Religioso na escola brasileira. No desfecho, verifica-se que Ensino Religioso figura parte da maioria das Constituições Federais brasileiras e que, atualmente, seu ensino está vinculado aos preceitos da diversidade cultural e religiosa. Ainda, as PCSC materializam as possibilidades de um Ensino Religioso referenciado na diversidade e pluralidade, construindo um caminho para a alteridade.

Palavras-chave: Ensino religioso. Ensino fundamental. Trajetória histórica. Proposta curricular.

Introdução

A trajetória do Ensino Religioso na Educação Básica brasileira configura-se a partir de demandas e perspectivas histórico-sociais distintas. No interregno da redemocratização do Brasil e da sexta república brasileira, o Ensino Religioso consolida-se como disciplina escolar nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Signo disso, são os dispositivos legais estabelecidos pelo ordenamento jurídico e, em especial, pelo texto fixado no parágrafo 1º do Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, a qual determina que o Ensino Religioso constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de Ensino Fundamental (BRASIL, 1988).

Com isso, as propostas curriculares elaboradas pelos sistemas de ensino incorporaram a problemática e discussão acerca dos conceitos, conteúdos e implicações da presença do Ensino Religioso na Educação Básica. À guisa disso, as Propostas Curriculares de Santa Catarina (PCSC) (2001, 2014), abarcaram em seu texto base a discussão sobre esta disciplina. À vista disso, objetiva-se analisar as duas PCSC (2001, 2014), identificando os conceitos atribuídos por estas como essenciais no Ensino Religioso, além de compreender a perspectiva teórico-conceitual que embasa a construção dessas. Ademais, examina-se, de forma sintética, a trajetória do Ensino Religioso na Educação Básica brasileira.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho é constituído de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, sob a perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador desvencilhar uma série de fenômenos de forma mais profusa que este poderia realizar diretamente.

Ainda, de acordo com Kosik (1976), a realidade, como apresenta-se no imediato, é reflexo dos interesses hegemônicos da sociedade e, representando uma determinada visão de mundo, homem e sociedade, consubstancia a representação generalista dos fenômenos histórico e socialmente produzidos. A contrapelo, cabe ao pesquisador, a partir do Materialismo Histórico-dialético, desvendar as relações do imediato, transportando à luz a sua totalidade tal como as suas contradições.

Resultados e Discussão

A trajetória do Ensino Religioso na escola básica brasileira foi marcada pela regência confessional durante os séculos XVI ao XIX. Sob a égide do catolicismo e o domínio jesuítico, o Ensino Religioso refletia os preceitos basilares da doutrina católica e tinha arraigado em suas premissas a conversão dos povos indígenas (GRIJO, 2017), bem como a manutenção do domínio da igreja sobre os colonizados e colonizadores. Embora a partir do século XVIII tenha ocorrido a expulsão dos Jesuítas por determinação do Marques de Pombal, a influência católica mantivera presente, de forma indubitável, na escola e no Estado brasileiro até a virada do século XIX.

Sendo assim, com a implantação da República no Brasil em 1889, os republicanos, inspirados nas ideias modernistas do positivismo e liberalismo, promoveram uma série de mudanças no Estado brasileiro. Cita-se: criação do casamento civil e a separação entre Igreja e Estado, estabelecendo oficialmente um Estado laico, colocando, mesmo que, por vezes, formalmente, em esferas difusas os rumos da política e religião. De acordo com Caetano e Oliveira (2006, p.3) “A República instaurada em 1889 põe fim ao regime monárquico e, por estar assentada em princípios positivistas, defende o laicismo na sociedade e no campo educacional”.

Com fim da Primeira República (1930) e ascensão de Getúlio Vargas ao poder, a Igreja Católica reafirma sua influência sobre o Estado brasileiro (FIGUEIREDO, 1994). Por conta dos costumes católicos incorporados à sociedade brasileira, a Igreja garantiu a presença do Ensino Religioso na nova Constituição Federal (1934),

estabelecendo a obrigatoriedade da oferta destas disciplinas em escolas primárias, secundárias, profissionais e de Curso Normal. Conforme pode ser visto no Artigo 153:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Adiante, no Estado Novo (1937), embora a nova Constituição Federal (1937) tenha possibilitado a presença do Ensino Religioso na Educação Básica, o fez de forma facultativa (BRASIL, 1937). Na Constituição Federal de 1946, a presença da respectiva disciplina foi tangida pela sua obrigatoriedade, entretanto em matrícula facultativa (BRASIL, 1946). Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a Carta Magna de 1967 assegurou a manutenção da obrigatoriedade da oferta da disciplina, resguardada a sua matrícula facultativa (BRASIL, 1967).

No contexto da redemocratização (1985) e da elaboração de uma nova Carta Magna, a ser promulgada em 1988, as disputas pela presença ou não, do Ensino Religioso, foram embaladas sob a discussão acerca do Estado laico e da representação desta disciplina no currículo escolar (GONÇALVES; MUNIZ, 2014). Deste modo, por conta da relação intrínseca entre a sociedade brasileira e as instituições religiosas *lato sensu*, assegurou-se a manutenção do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental por meio do Artigo 210 (BRASIL, 1988). Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, reafirma-se seu lugar no currículo escolar, além de garantir-se uma formação religiosa para a diversidade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, as duas Propostas Curriculares de Santa Catarina (PCSC) (2001, 2014), abarcaram as discussões e problemáticas acerca do Ensino Religioso nas escolas de Ensino Fundamental. É mister mencionar que ambas se constituíram a partir de amplas discussões com os atores sociais do campo educacional, com orientação de profissionais do Magistério do Ensino Superior e especialistas nas respectivas áreas.

As perspectivas teórico-conceituais adotadas pelos documentos foram a Psicologia Histórico-cultural e a Teoria da Atividade. Sobre isso, de acordo com Libâneo (2004, p. 116):

A atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana. Entretanto, o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, ou seja, com seu contexto social e cultural.

Verifica-se que, na PCSC de 2001, que os conceitos essenciais do Ensino Religioso são organizados a partir dos seguintes eixos: “Ser humano; Conhecimento revelado; Conhecimento elaborado; Diversidades das práticas; Caminhos de reintegração” (SANTA CATARINA, 2001, p. 15). No eixo Ser humano, encontra-se indicativos de temas de trabalho relacionados à identificação do “eu” com o outro, princípios e manifestação ética e moral das tradições religiosas. No eixo Conhecimento revelado, trabalha-se com os conceitos relacionados à revelação do transcendente e do espaço sagrado, sentidos da vida princípios da vida pós-morte (idem, 2001).

No eixo Conhecimento elaborado, volta-se a discussão a partir de conceitos que estão em diálogos com os campos do conhecimento da História, Filosofia e Sociologia, discorrendo sobre temas como evolução do conhecimento religioso, função das ideologias religiosas e o papel das religiões no desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Já no eixo Diversidade das práticas, a discussão está centrada na descrição de práticas e rituais religiosos, símbolos sagrados e espiritualidades. Finalmente, o eixo Caminhos de reintegração aborda questões acerca dos mitos, histórias, tradições orais, corporalidade e ancestralidade (SANTA CATARINA, 2001).

Os critérios para a seqüenciação do estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural e religiosa da sala de aula nas diferentes séries do Ensino Fundamental, deve considerar as necessidades e possibilidades de e para a aprendizagem dos educandos, de modo a permitir que eles, em sucessivas aproximações, se apropriem dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de analisar e conhecer o mesmo (SANTA CATARINA, 2001, p. 20).

Observe-se que a PCSC de 2014 foi constituída de forma interdisciplinar, assim, por áreas de conhecimento. Desta forma, observa-se o Ensino Religioso como parte da área de Ciências Humanas e que este não dispõe de uma parte específica no documento. Nota-se que alguns conceitos/temas essenciais relacionados à essa disciplina e tratados de forma interdisciplinar são: desnaturalização das relações

sociais; análise dos fenômenos estéticos, éticos, políticos e religiosos; relação entre homem e natureza; diversidade humana, dentre outros (SANTA CATARINA, 2014).

[...] Assim, pode-se afirmar que as Ciências Humanas agregam e sintetizam uma série de saberes e fazeres elaborados de forma coletiva por seus componentes curriculares e as demais áreas do conhecimento, a fim de potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

Considerações Finais

A trajetória do Ensino Religioso na Educação Básica brasileira é marcada pelos antagonismos que envolvem a relação entre as esferas política e religiosa. Por conta da histórica influência das instituições religiosas sobre o Estado, o Ensino Religioso manteve a sua presença na escola desde o século XVI. Atualmente, é garantida obrigatoriedade da oferta aliada a matrícula facultativa, estabelecendo à disciplina um caráter plural, no caminho da compreensão dos diversos fenômenos e matrizes religiosas. Em relação às PCSC (2001, 2014), estas são signos da institucionalização do Ensino Religioso, adunam a materialização de uma formação para a diversidade e alteridade.

Por fim, verifica-se que na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2001, se estabelece os conceitos essenciais a serem discutidos no âmbito do Ensino Religioso. Esses conceitos são mediados pela compreensão de que é preciso articular, necessariamente: os conhecimentos historicamente produzidos com o cotidiano e o desenvolvimento dos estudantes; o Ensino Religioso e o currículo; com a reflexão acerca da pluralidade de crenças (SANTA CATARINA, 2001). Já na PCSC de 2014, embora não se constate objetivamente os conceitos a serem estudados, o documento define, de forma conjunta à área das Ciências Humanas, a possibilidade de desconstrução de mitos e percepções reducionistas da realidade, fazendo com que o estudante perceba as implicações humanas nesse processo, bem como sua prática de transformação (SANTA CATARINA, 2014).

Referências

- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro/DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro/DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em: 10 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro/DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- CAETANO, Maria Cristina. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Ensino Religioso: Sua Trajetória na Educação Brasileira. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, SBHE, UGC, Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo01.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: Perspectivas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Ana Maria. MUNIZ, Tamiris Alves. A permanência da disciplina de Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 117-132, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24485>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

GRIJO, Elizabeth Dondoni. Breve Trajetória do Ensino Religioso no Brasil. **UNITAS – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências da Religião**, Vitória/ES, v. 5, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/402/527>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação do Ensino Religioso**. Florianópolis: SED, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis: SED, 2014.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS JOGOS DE LINGUAGEM

Luana Fernandes¹; Luiza L. Bressan da Costa²; Rosilane D. Cachoeira³; João Fabrício G. Somariva⁴; Renata R. Jung Crocetta⁵; Cláudio Sérgio da Costa⁶

¹Licenciada em Pedagogia-Unibave. lufernann@gmail.com

²Unibave. luiza.bressan@unibave.net

³Unibave. rosilane@unibave.net

⁴Unibave. joao.unibave@gmail.com

⁵Unibave. renatarjung@hotmail.com

⁶Unibave. claudio@unibave.net

Resumo: O presente trabalho aborda o lúdico como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil com um olhar para os jogos de linguagem e traz para a reflexão sobre o lúdico e suas contribuições no desenvolvimento de linguagens. Ainda aborda as ferramentas lúdicas para o desenvolvimento de linguagens e os principais jogos que auxiliam em seu desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar as ferramentas lúdicas utilizadas pelos professores que atuam em Centro de Educação Infantil em um município do sul de Santa Catarina para o desenvolvimento de linguagens na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa, de cunho qualitativo. Do ponto de vista de seus objetivos é uma pesquisa descritiva. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada com professores de três Centros de educação Infantil de um município do Sul de Santa Catarina. A pesquisa consolidou a ideia do quanto o lúdico é uma ferramenta que auxilia o docente que atua na Educação Infantil e que se constitui como aliada no processo de ensinar a criança a aprender. Trata-se de uma pesquisa básica, exploratória e qualitativa. As análises das respostas dos docentes apontam o quanto as atividades lúdicas auxiliam no processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Linguagem. Lúdico. Educação infantil. Docentes.

Introdução

O tema central deste estudo é o lúdico como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil, abordando a questão dos jogos para desenvolver a linguagem. Atualmente, o lúdico é um assunto que tem conquistado espaço principalmente na Educação Infantil, pois o brincar é a base da infância. Os jogos e brinquedos fazem parte do cotidiano das crianças, pois elas vivem em um mundo de fantasia, encantamento e imaginação.

Para que possamos compreender a importância da ludicidade, começamos pela sua base etimológica. A palavra ludicidade, embora bastante utilizada no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa. Nem tampouco em outras línguas, como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano (HUIZINGA,

2008; LOPES, 2005). Também não dispomos de outra palavra que dê conta da gama de significados que emanam da palavra.

Como a palavra ludicidade não está presente em muitos idiomas, buscamos em Brougère (2003) e Huizinga (2008) a discussão sobre os múltiplos significados da palavra “jogo”, associando-a ao conceito de ludicidade. Também apontamos essas significações em razão da origem semântica da ludicidade, que vem do latim *ludus*, que significa jogo, exercício ou imitação.

O lúdico é muito importante para o desenvolvimento do ser humano, pois pode auxiliar a criança em sala de aula no alcance de novos conhecimentos, facilitando muito no processo de ensino e aprendizagem. Para Santos (2012), deve ser trabalhado o lúdico desde cedo na Educação Infantil, pois amplia a capacidade de aprendizagem. Além de ser prazeroso, o lúdico na Educação Infantil facilita e auxilia o entendimento para um despertar de um novo mundo.

Para Kaiser, Silva e Braga (2016), as brincadeiras e os jogos têm de possibilitar que as crianças não sigam somente as regras prontas, mas que criem as próprias regras. Os jogos e brincadeiras precisam despertar a curiosidade da criança e estimular sua linguagem.

Considerações sobre o Lúdico

A criança quando brinca em grupo aprende a compartilhar, colaborar, a competir e a obedecer às regras. O jogo é uma ferramenta que a criança utiliza para se expressar, já que é um meio favorável para demonstrar seus sentimentos e desprazeres. Dessa forma, o brinquedo passa a ser a linguagem da criança. A criança quando brinca em grupo aprende a compartilhar, colaborar, a competir e a obedecer às regras.

Segundo Santos (2012), ao trabalhar com jogos e brincadeiras, o professor consegue observar cada indivíduo e ao mesmo tempo interage com ele mesmo e com os outros. É nessas atividades que o professor e o aluno estão livres para brincar e explorar em seus próprios ritmos, estando acessível a receber e obedecer às regras impostas.

Para que as crianças desenvolvam a linguagem e para que ocorra a aprendizagem é necessário que o professor possua a responsabilidade de trazer para a sala de aula jogos e brincadeiras educativas para despertar nos alunos o interesse

pela aprendizagem.

Lopes (1998 e 2004) compreende o lúdico na sua relação com a comunicação, defendendo que a ludicidade se configura na relação e na interação entre os indivíduos. A metáfora utilizada é a de uma orquestra musical, com o objetivo de buscar a harmonia e o equilíbrio entre seus diversos participantes, mas onde não existe maestro e todos os atores envolvidos são protagonistas na situação lúdica que se manifesta.

É lá na infância que surge o desejo de brincar. Os brinquedos, jogos e brincadeiras, desenvolvem inúmeras habilidades nas crianças e trazem o mundo para a realidade infantil. Nesse novo mundo a criança poderá imaginar, criar, recriar, e se descobrir. É importante lembrar que o brincar deve ser uma atividade livre, repleta de fantasia, momento em que a criança se conhece e tem a oportunidade de conhecer o outro. O lúdico é muito importante em todas as fases do desenvolvimento infantil inclusive dentro das escolas, para as crianças, uma brincadeira é uma necessidade, igual a necessidade que temos de comer e de vestir (LIMA, 2016).

A escolha do tema se deu pelo fato de estar sempre em contato com a Educação Infantil. O tema surgiu a partir das experiências vividas durante os estágios obrigatórios e não obrigatórios, por perceber por meio dessas experiências, como o lúdico por meio dos jogos e brincadeiras podem auxiliar na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da linguagem.

Este trabalho tem como problema saber quais ferramentas lúdicas são utilizadas pelos professores no desenvolvimento de linguagens na Educação Infantil. Tem como objetivo geral: Analisar as ferramentas lúdicas utilizadas pelos professores que atuam em Centros de Educação Infantil em um município do sul de Santa Catarina para o desenvolvimento de linguagens na Educação Infantil. E como objetivos específicos: Definir lúdico e ludicidade, a partir da visão dos professores, na interlocução com a literatura da área; conhecer o papel do lúdico no desenvolvimento de linguagens na Educação Infantil, na percepção de professores de educação infantil; e apresentar os principais jogos que auxiliam no desenvolvimento da linguagem das crianças na educação infantil.

O Lúdico

O lúdico é um dos temas/recursos mais falado no mundo educativo.

Geralmente são os professores de Educação Infantil que usam mais esse termo. Conforme Santos (2012, p. 3),

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. A atividade lúdica surgiu como nova forma de abordar os conhecimentos de diferentes formas e também uma atividade que favorece a interdisciplinaridade. O lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança. Refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. É livre de pressões e avaliações.

Para Rau (2013), primeiramente é preciso compreender que o lúdico destina-se a prática do brincar, que se desenvolve por toda realidade humana, mostrando características de distração, diversão, manifestando-se como uma forma de expressão da evolução humana. Tudo isso porque os jogos e brincadeiras se transformam, mudam, de geração para geração. O lúdico se apresenta por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira.

Na concepção benjaminiana brinquedo e brincar estão associados, e documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança. Os estudos de Benjamin mostraram como, desde as origens, o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto para a criança.

Já a brincadeira, na acepção de Froebel

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação autoativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL *apud* KISHIMOTO, 1998, p. 55).

O brincar é muito importante na infância da criança, os jogos por exemplo, ajudam muito a criança a respeitar as regras e trabalhar em equipe.

Contribuição do Lúdico no Desenvolvimento de Linguagens

Desde bem pequenas, as crianças já se comunicam, mas não é de forma oral. Quando pequena, a criança não entende o que é lhe dito, mas aos poucos vai atribuindo sentido ao que escuta. Segundo Rego (1995), o surgimento da linguagem proporciona três mudanças no processo psíquico do ser humano. A primeira é que a linguagem permite lidar com um acontecimento que não tenhamos vistos. Por exemplo: “o vaso caiu”, não vimos o vaso cair, mas exercemos essa informação internamente. A segunda refere-se à linguagem como um conceito generalizado, como por exemplo: quando é dito a palavra “árvore”, pode ser qualquer árvore (independente de tamanho, se é frutífera ou não). Nesse sentido, a palavra generaliza o objeto. Já a terceira linguagem possui a função de comunicação entre os homens, que garante a transmissão de informações pela humanidade ao longo da história.

A criança antes de começar a falar, já demonstra expressões faciais e gestos para tentar se comunicar. Nessa fase, o lúdico tem uma grande importância na vida da criança. Jogos, brincadeiras, brinquedos e leituras de histórias infantis ajudam muito na construção da linguagem. Pois através desses objetos, a criança acaba desenvolvendo também a imaginação.

Para Campos (2010), para que a criança possa se desenvolver e que participe do seu conhecimento, as atividades lúdicas que os professores trabalham, como os jogos e brincadeiras não devem servir apenas como divertimento, mas também como objetos que possibilitem a aprendizagem, pois esses processos são significativos na vida escolar infantil, processos que proporcionam novos saberes e novos conhecimentos. Quando a criança brinca, ela está em um processo de construção e reconstrução de si mesma, o brincar é uma maneira de a criança se comunicar consigo mesma e produzir seu próprio conhecimento.

Segundo os resultados da pesquisa de Melo, Lima e Castro (2011, p. 2), “[...] o lúdico contribui para o desenvolvimento da leitura, desenvolvimento social e intelectual da criança. Pois, a brincadeira é de fundamental importância nessa faixa etária. E ainda, contribui para desenvolver a socialização e autoestima da criança”. Ou seja, contribui de muitas formas para o desenvolvimento de linguagens.

O lúdico oferece muitos pontos positivos para as crianças, mas o principal no que se diz respeito a socialização, é a iniciativa e a autoconfiança que colaboram com o exercício de competitividade, companheirismo, trabalho em grupo, que por fim,

estimulam o desenvolvimento de linguagens, pensamento e a concentração (PEREIRA, 2014).

Por meio das atividades lúdicas o aluno explora muito mais sua criatividade, pois o lúdico pode ser considerado como uma “[...] linguagem que viabiliza a comunicação da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. O indivíduo criativo é elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças” (BIAZOTTO, 2014, p. 21).

Segundo Rodrigues (2009), o brincar é um processo psicológico muito importante, pois é uma fonte de desenvolvimento e também de aprendizagem. O brincar envolve processos complexos entre o novo e o velho, ou seja, entre a experiência, a memória, a imaginação, a realidade e a fantasia, estes sendo um marco na relação particular com o mundo, se deslocando da vida comum. A brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só exige muitas aprendizagens, como também estabelece um espaço de aprendizagem.

Ferramentas Lúdicas para o Desenvolvimento de Linguagens

A vida da criança é um prosseguimento de experiências e aprendizagens adquiridas por ela mesma. Quando a criança chega à escola, ela leva consigo muitas experiências e conhecimentos que são conquistados com a visão, audição. A criança conquista conhecimento por meio dos jogos, brincadeiras, passeios e conversas, que de certa forma influenciam no processo de aprendizagem.

Para Oliveira e Silva (2018, p. 34),

O aprendizado não é um fator tão simples assim. A aprendizagem depende de vários aspectos para que se concretize de fato. Ou seja, para que uma criança aprenda é preciso que esta apresente uma maturação intelectual, emocional, física e psicomotora e em especial, presente o interesse ou o desejo de aprender. Neste contexto, o professor precisa respeitar as diferenças e o ritmo individual de cada criança, pois muitas delas não apresentam um bom desempenho escolar por serem expostas a exigências para as quais não estão ainda preparadas.

O professor deve ter a noção do seu papel no processo de ensino aprendizagem. Ele é o mediador dessa caminhada. O processo é gradativo e, é

necessário respeitar etapas e explorar da melhor forma possível. O desenvolvimento infantil se dá a partir da própria história da criança. É necessário que o professor possa explorar as experiências dos alunos, dando foco àquelas motivações que, geralmente, são negligenciadas no contexto social e na família, por exemplo: a exploração do brinquedo, construção da comunicação, fantasia, dentre outros (RODRIGUES, 2013).

Segundo Paço (2009, p. 20) as técnicas e as metodologias de abordagem comunicativa e lúdica podem “[...] despertar o interesse da criança por que estimula a criatividade, linguagem oral e escrita, e todas as formas de representação verbal que possam ampliar sua capacidade na construção da aprendizagem”.

Para Gumieri e Treviso (2016), o lúdico deve ser pensado como uma das ferramentas mais importantes do processo de ensino-aprendizagem da infância, pois é o principal meio de integração e socialização da criança.

A brincadeira, o brinquedo e o jogo, são capazes de propiciar mecanismos que auxiliam a desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade. Esses aspectos são de extrema necessidade para que haja um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, a ludicidade em geral contribui significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança. Podendo perceber ainda a existência de toda uma relação entre a linguagem e a ludicidade (SILVA, 2016).

A partir da brincadeira e do jogo, a criança desenvolve a inteligência, a criatividade, a imaginação, por fim estimulando a criança a pensar por si própria, construindo valores. Por meio da brincadeira, ela enfrenta os medos, extravasa suas emoções e vivência experiências novas. Por meio das atividades lúdicas, a criança aprende a competir, cooperar com o seu semelhante, provocar o pensamento reflexivo da criança, desenvolvendo a linguagem (KLEIN, 2016).

Procedimentos Metodológicos

Entende-se por metodologia o caminho que se percorre com a finalidade de se alcançar os objetivos que se traça em uma pesquisa. Assim, “a pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito” (COSTA, 2006, p. 21).

Para que esta pesquisa se caracterize como científica, é preciso definir que método será utilizado. Entende-se por método:

Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou resultado desejado nas Ciências, entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 17).

Do ponto de vista da sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), a pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.

Do ponto de vista de seus objetivos trata-se de uma pesquisa exploratória. Conforme Gil (2002) esse tipo de pesquisa apresenta menor rigidez no planejamento. Normalmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não-estruturadas e estudos de caso.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema trata-se de uma pesquisa qualitativa. Malhotra (2001, p.155) comenta que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. A pesquisa qualitativa pode ser usada, também, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa.

Para que se alcance os objetivos previstos, essa pesquisa teve um aporte teórico, visando revisar a literatura que dará sustentação à pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito [...] sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Para analisar as ferramentas lúdicas utilizadas pelos professores, a população envolveu 25 professores da Educação Infantil de três entidades que atendem crianças de 0 a 5 anos em um município do Sul Catarinense. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com questões relacionadas ao lúdico em sala de aula.

O projeto de pesquisa que deu origem ao estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário Barriga Verde- Unibave e está aprovado sob o número 4.158.028 de 16 de julho de 2020.

Resultados e Discussão

Como já enunciamos nos procedimentos metodológicos, a pesquisa sobre as ferramentas lúdicas que auxiliam o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil foi aplicada em três centros educacionais que atendem crianças a partir dos 4 meses até o término do pré-escolar. Nestas unidades escolares há 25 (vinte e cinco) professores que atuam, sendo 10 na unidade que nomearemos como A; 8 na unidade B e 7 na unidade C. Do total de roteiros enviados, retornaram para a análise 17, os demais profissionais não retornaram com as respostas. Cabe dizer, que enviamos os roteiros por e-mail em função da suspensão das aulas por conta da Covid 19.

A primeira questão tinha por objetivo saber o que era lúdico na opinião das professoras. Agrupamos as respostas nos quadros a seguir, procurando condensar as respostas semelhantes, buscando alinhar os termos conceituais relacionados ao lúdico em cada unidade escolar.

Quadro 1 - Conceito de Lúdico de acordo com os docentes

Unidades	Professores	Palavras chaves - Lúdico
Unidade A	10	Diversão, brinquedos, jogos, movimento, brincadeiras, recreações, produção, atividades, música, dança, aprendizado, prática pedagógica.
Unidade B	8	Prática pedagógica, ferramenta facilitadora, prazer, brincadeira.
Unidade C	7	Brincadeira, diversão, prazer, aprendizado, brincar, jogar, aprender brincando, aprendizagem.

Fonte: Autores, (2020).

A ideia do lúdico atravessa todo fazer na educação infantil, pois:

a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar o seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-lo em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 41).

Ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, constatamos que estes profissionais entendem o lúdico a partir das orientações teórico-metodológicas descritas na Base Nacional Comum Curricular. Ainda que utilizem termos diferentes, os pesquisados se reportam ao lúdico como prática pedagógica permeada pelas

brincadeiras, movimentos, sons, cores, jogos em que a intenção é a aprendizagem e a socialização das crianças, obedecendo faixa etária e desenvolvimento global das crianças.

Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a prática pedagógica a partir do lúdico, questionamos:

Quadro 2 - Você costuma realizar atividades lúdicas em sala de aula? Se a resposta for sim, quais são as ferramentas lúdicas que você utiliza em sala de aula?

Unidades	Número de Professores	Palavras - Chaves Ferramentas Lúdicas
Unidade A	10	Fantoches, jogos da memória, jogos, recursos multimídias, brincadeiras cantadas, brincadeiras deroda, roda de conversa, caixa musical, aventais, brinquedos.
Unidade B	8	Histórias em fantoche, circuitos, bolas, músicas, brincadeiras,
Unidade C	7	Livros de histórias, fantoches, fantasias, Quebra cabeça, brincadeiras com sucatas, jogos, brinquedos.

Fonte: Autores (2020).

O professor que atua na Educação Infantil é um profissional cuja formação está conectada à criação, à fantasia, ao imaginário, pois trabalhar o universo infantil pressupõe trabalhar com a ludicidade.

Para Henrique e Sousa (2011, p. 4),

Por meio das atividades lúdicas a criança tem a oportunidades de lidar com equipamentos na classe, à sua maneira, bem como oferece, aos professores meios para obter informações sobre uma determinada situação ou comportamento, que não poderiam ser obtidas em outros momentos. A observação da criança, frente a diversos tipos de jogos relacionado ao assunto estudado em sala de aula, representa sua resposta em relação ao seu desenvolvimento.

A partir das respostas dos sujeitos pesquisados, constatamos que todos os sujeitos realizam atividades lúdicas com seus alunos, principalmente a contação de histórias por meio de fantoches. A ludicidade tem conquistado espaço, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo uma essência da infância e seu uso permitir um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Avançando com a pesquisa junto aos docentes quais são as contribuições do

lúdico para a linguagem, questionamos:

Quadro 3 - As contribuições do lúdico para o desenvolvimento de linguagens.

Unidades	Número de Professores	Palavras chaves – contribuição do lúdico
Unidade A	10	Atenção, afetividade, curiosidades, maturação da criança, desenvolvimento social, pessoal e cultural, socialização, comunicação, imitação, memória, saúde mental, construção do conhecimento.
Unidade B	8	Desenvolvimento da criança, imaginação, expressão corporal, desenvolvimento psicomotor.
Unidade C	7	Contribui de forma significativa, aprende brincando, expressão de emoções e sentimentos, socialização, concentração, desenvolvimento intelectual.

Fonte: Autores (2020).

Muito antes de começar a falar, a criança já está habilitada a usar o olhar, a expressão facial e o gesto para comunicar-se com os outros. Tem também capacidade para discriminar precocemente os sons da fala. O desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil possibilita a interação da criança tanto no ambiente escolar quanto nos demais ambientes de convivência social.

Henrique e Sousa (2011, p. 3) contribuem com a reflexão, afirmando que:

sua contribuição para o desenvolvimento humano e por sua importância na construção de novos conhecimentos principalmente no desenvolvimento da linguagem oral, o lúdico na educação infantil é relevante, uma vez que o ser humano é um ser em franco potencial decrescimento e que sua adaptação dentro do contexto interfere sobre a importância que este representa para este indivíduo. Diante disso o lúdico poderá proporcionar a criança, um vasto número de possibilidades como a resolução de problemas, respeitar regras, superar limites e vencer desafios etc. [...]

Os sujeitos pesquisados apontam que o lúdico contribui para o desenvolvimento social, da atenção, expressão de sentimentos e emoções, além do desenvolvimento intelectual e da linguagem.

Observamos pelas respostas recebidas que os profissionais pesquisados compreendem que os conteúdos trabalhados por meio do lúdico tornam as aulas mais prazerosas e divertidas para o aluno, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Nosso estudo mostrou que a utilização de jogos em ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e proporcionar situações promotoras de aquisição de conhecimentos específicos em diferentes disciplinas, entre elas o desenvolvimento da linguagem infantil.

Nesse sentido, a pesquisa cujo título é o lúdico e seu viés a partir dos jogos de linguagem teve como objetivo geral analisar as ferramentas lúdicas utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de linguagens na Educação Infantil. Tanto o referencial teórico construído como a análise dos dados da pesquisa com os docentes deram conta de atender esse objetivo geral que delineou a pesquisa.

Os objetivos específicos como definir lúdico e ludicidade, a partir da visão dos professores, conhecendo o papel do lúdico no desenvolvimento de linguagens na Educação Infantil a partir da compreensão dos docentes que atuam neste grau de ensino também foi alcançado tanto no desenho teórico como no roteiro de pesquisa que apontou o entendimento dos professores sobre o lúdico e sua importância no contexto da Educação Infantil.

Os objetivos, relacionados à descrição de ferramentas lúdicas e se auxiliam o desenvolvimento de habilidades de linguagem também foram contemplados, pois os docentes afirmaram sua importância no desenvolvimento da linguagem da criança.

Trabalhar de forma lúdica, possibilitando a interação das crianças no contexto da escola traz a possibilidade de uma observação mais ampla do mundo, promovendo o desenvolvimento em todas as dimensões humanas e levando ao sucesso escolar. Toda educação, quando comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais. O lúdico vem ligar de forma divertida a criança à aprendizagem significativa. E ao uso efetivo da linguagem como forma de ser e estar no mundo.

Referências

BLAZOTTO, Lilian. **A brincadeira e o desenvolvimento da criança na educação infantil**. 2014. 30p. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4396/1/MD_EDUMTE_2014_2_51.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COSTA, Arlindo. **Metodologia científica**. 1 ed. Mafra, SC: Nosde, 2006.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUMIERI, Francielly Aparecida; TREVISI, Vanessa Cristina. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança: o brincar como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 3, n. 1, p. 66-80, 2016. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154500.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- HENRIQUE, Hosana Costa; SOUSA, Elizene Maria Caliman de. Atividades lúdicas e o desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 4 anos de idade na educação infantil. **Revista Pensar**, Brasília, [s.v], [s.n], p. 1-17, 2011. Disponível em: http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/6fcf1c1b7e33a700fc64d06c718510f4.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.
- HUIZINGA, Jorge. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KAISER, Mariane Aristéia; SILVA, Marco Aurélio; BRAGA, Raimunda Nonata Fortes. As possíveis implicações do brincar no desenvolvimento Infantil. **Diálogos e Saberes**, Mandaguari, v.12, n.1, p.25-38, 2016. Disponível em: <http://www.fafiman.br/seer/index.php/dialogosesaberes/article/download/445/416>. Acesso em: 16 mar.2020.
- KISHIMOTO, M. Tizuko. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KLEIN, Fabiana Olga Konzen. **O lúdico como forma de resgatar o gosto pelo aprender**. 2016. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Cerro Largo, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/359/1/KLEIN%20.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- LIMA, Maria Divina Rocha. A importância do lúdico na educação infantil. **Revista panorâmica**, Barra do Garças – MT, v. 21, p. 184-201, ago.2016. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/viewArticle/672>. Acesso em: 22 mar.2020.
- LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX n. 15 p.137-156 2015.

MARCONI, Eva Maria; LAKATOS, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MELO, Francilene Lima de; LIMA, Enir Ferreira; CASTRO, Maria Aparecida CamposDiniz de. A contribuição do lúdico para o desenvolvimento da leitura na pré-escola. In: XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, 15, 2011, Paraíba. **Anais...** Paraíba: UNIVAP, 2011, p. 1-5. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0794_1103_01.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Santim de; SILVA, Correia da. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. **Revista saber acadêmico**, São Paulo, [s.v], n.25, p. 30-44, 2018.

PAÇO, José Monteiro de. **O lúdico no ensino de língua portuguesa**. 2009. 43p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação Latu Sensu em Língua Portuguesa, Compreensão e Produção de Texto) – Faculdade de Educação São Luís (FESL), Jabotical, 2009. Disponível em: <https://www2.jf.jus.br/pergamumweb/vinculos/000024/000024f9.pdf>. Acesso em: 20jun. 2020.

PEREIRA, Maria Oneide da Silva. **A importância do lúdico no desenvolvimento da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental I: estudo de caso na EscolaMunicipal de Ensino Fundamental Odilon Edízio Lima – Cacimba de Dentro/PB**. 2014. 35p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual daParaíba (UEPB), Guarabira, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4807/1/PDF%20-%20Maria%20Oneide%20da%20Silva%20Pereira.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na Educação: uma atitudepedagógica**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2013.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2013.

RODRIGUES, Luiza Maria. **A criança e o brincar**. 2009. 43 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mesquita, 2009.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia, 4, 2012, Campina Grande. Anais do IV Fórum Internacional de Pedagogia... Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso em: 16 mar.2020.

SILVA, Dayane Fernandes da. **Ludicidade no processo de aprendizagem: uma**

análise sob a visão dos educadores infantis. 2016. 31p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1808/1/DFS17062016>.
Acesso em: 20 jun. 2020.

PROVOCAÇÕES À EDUCAÇÃO A PARTIR DA “QUESTÃO DO SER”: FILOSOFIA HEIDEGGERIANA

Jéferson Luís de Azeredo¹

¹ Unibave. jeferson@unesp.net

Resumo: Parte-se da leitura que, a educação que temos hoje, de modo geral, advinda de uma construção ocidental grega antiga, excepcionalmente de uma Paidéia grega ao modelo platônico, sempre tendenciou a um único modo de pensar, entendido aqui como: instrumentalizador. A filosofia de Martin Heidegger, desde meados do século XX, resgatou o problema do ser, retomando um projeto de superação do pensamento – *logos* - de razão calculadora, a um pensar como *Aletheia*, em que as coisas podem aparecer como são. Propõe-se aqui uma parte dessa desconstrução feita por ele, acompanhada de uma proposta de ressignificar a educação pela ontologia. A metodologia é uma hermenêutica como exercício desse diálogo, especialmente na comparação de autores e pensamentos. Volta-se a uma compreensão dos alcances da proposta heideggeriana à educação pela volta a questão do ser, portanto, uma proposta de educação e autenticidade.

Palavras-chave: Educação. Questão do ser. Heidegger. Ontologia. Hermenêutica.

Introdução

Se voltarmos na história e recapitularmos uma possível origem dos modelos de educação ocidental, que vão ao encontro da nossa constituição enquanto seres-humanos, temos de levar em conta o modelo platônico, mais precisamente como um tempo cultural grego chamado Paidéia, em que colocava o ser-humano como algo pronto e a partir da sua constituição de único provedor das certezas do mundo, a “tarefa” de falar sobre as coisas, nomeando-as, ou seja, simplesmente explicando-as a partir de um si-mesmo já sempre posto.

Esse processo esclarecedor, como diriam todos os iluministas, uma *ratio*, jamais preocupou-se em voltar o problema ao ser em si mesmo como histórico e finito, entretanto, sempre submeteu às coisas a lógica; ou seja, deixamos a *aletheia*⁶ tornar-se uma espécie de razão instrumental.

⁶ Heidegger utiliza o termo em referência ao aberto: “O aberto no começo da meditação com a palavra aletheia. O pensar essencial: o salto para o ser. Entes descobertos no abrigo do sem-chão da abertura (livre) do ser. O encobrimento da decisão de concessão para o homem do desencobrimento no aberto que se resguarda. A habilitação, através da concessão do ser, de ver o aberto: um começo histórico. A alienação do homem diante do aberto” (HEIDEGGER, 2008, p. 212).

A filosofia de Martin Heidegger, desde meados do século XX, resgatou que sem a recolocação do problema do ser (a pergunta sobre o que somos enquanto constituição ontológica), mantêm as coisas como conhecemos somente pelas interpretações fechadas e úteis a nós, ou seja, nos restringimos a ver as coisas e as julgá-las somente pela razão que temos no momento. Assim, elas deixam de se apresentar como possibilidades abertas e como isso, cessando a exploração das inúmeras possibilidades e, ao mesmo tempo, gerando uma restrição a nós mesmos enquanto ser que somos em relação ao mundo em que estamos.

Essa restrição pode de alguma forma ser pensada? Ao mapearmos as dificuldades que historicamente acumulados frente a uma dimensão ontológica na educação, podemos propor uma espécie de superação?

Vamos construir aqui, primeiro um momento negativo, de oposição ao que temos enquanto mundo de interpretação técnica e instrumental e em seguida, um momento positivo, propondo pela filosofia do ser de Heidegger um novo olhar à educação pela compreensão ontológica. Trata-se de uma revisão introdutória, mas pertinentes a uma destruição de qualquer modo que diminua nossa possibilidade de existir e ser frente às coisas, ou seja, é uma via de autenticidade pelo que entendemos por educação.

Para isso, recorreremos a dois textos de Heidegger: *Contribuições à Filosofia (Sobre o Acontecimento apropriador)* e *Ser e Tempo*, e ainda, o comentador Hans-Georg Gadamer por apresentar uma síntese desta questão em seu livro *Hermenêutica em retrospectiva*.

Revedo conceitos

Primeiramente, precisamos ponderar que, para Heidegger, todos os ditos “princípios” de cada época, apontados por tratados filosóficos que puderam pensar as coisas e fizeram parte do escopo da educação que conhecemos hoje, como o “Cogito” de Descartes, o “Espírito Absoluto” de Hegel ou até mesmo a “Vontade de Potência” de Nietzsche, não propiciaram uma investigação do ser em si mesmo, ou seja, não se voltaram ao problema central doravante destacado por Heidegger: “a questão do ser”.

Todos esses princípios citados, entre outros, se dirigem às coisas, aos entes, e servem de indicação entificadora para o ser, ou seja, esse apenas fica na função de

nomeá-las em função de algo ou ainda, sempre fixado a partir do tempo em que se situa, nada a mais.

Essa tradição de pensar (e, portanto, de ser), manteve os espaços de educação centrados apenas num único modo de interpretar, assim, como a filosofia que “preocupou-se unicamente com os entes, isto é, com as coisas existentes; esqueceu-se do ser que foi entendido como permanência, congelado em sua realidade, confundido com os entes” (MENDES, 2009, p. 195).

A “questão do ser” em Heidegger sempre foi basilar e foi o que o fez distanciar-se desse modelo de esquecimento, que tendenciou a uma educação como pura razão sobre as coisas. Podemos brevemente destacar, por exemplo, que, mesmo pela sua herança familiar de pais católicos ou da sua conversão ao protestantismo em 1919 (SAFRANSKI, 2000), Heidegger se dirigiu a um abandono do solo metafísico (católico tomista) e seguiu pelo “roteiro” da hermenêutica alemã, de Schleiermacher até Nietzsche, um movimento que o levou a buscar um *Das Welten der Welt* (um “mundar” do mundo) (CAPISTRANO, 2006, p. 19).

Deste abandono metafísico e desta tentativa de pôr o Deus católico entre parênteses é que se estabeleceu uma resposta ao estabelecimento de uma espécie de estranhamento ontológico, constatado por Heidegger, que deixou o *Dasein*⁷ sem se reconhecer dentro do mundo até então.

Assim, houve uma ruptura com a profissão católica, especialmente no desenvolvimento da ideia de temporalidade (*Zeitlichkeit*) em *Ser e tempo*, mas, sobretudo, pelo afastamento de uma objetivação da vida, que esteve ainda mais presente para Heidegger quando acometido pela compreensão da “questão da técnica”, “[...] que recebeu o estranho nome de *Ge-stell*, armação, essa que tudo compõe e dis-põe. Dispondo, ou seja, provocando o homem, a encomendar tudo o que vige para a disponibilidade técnica” (HEIDEGGER, 2012a, p. 211). Se a filosofia é vista por Heidegger, já nos anos vinte, como um movimento criativo que instiga o *Dasein* a um “estar atento a si próprio”, direcionado à abertura do campo de possibilidades, lançado diante de si mesmo pela temporalidade, seria essa a experiência que nos faria vivenciar o tempo e constituir significados? E, sobretudo, seria essa a base a uma outra educação, a um outro pensar o ser que somos?

⁷ Ser-aí enquanto estar no mundo, portanto finito e temporal, sujeito histórico.

Esse “vivenciar o tempo” é escapar da metafísica e isso se tornou mais evidente nos anos 50 para Heidegger, quando propõe uma direção ao poético, “[...] transitando, de um projeto pós-kantiano calcado na temporalidade (*Zeitlichkeit*), para um projeto pós-hegeliano calcado na ideia de historicidade (*Geschichtlichkeit*), migrando seu foco de interesse lentamente em direção aos esforços de construção de uma “história do ser” (*Seinsgeschichte*)” (CAPISTRANO, 2006, p. 30-31).

O que temos de perguntar, a partir desta nova consciência apresentada por Heidegger, é como uma outra indicação do pensamento e da relação que podemos estabelecer com ele pode superar o cargo historicamente arraigado e a nós disposto, das coisas que ocuparam a vida e com vistas a serem um “fundamento” do ser? A educação precisa “[...] indicar a condição existencial de possibilidade de um pensamento que não se define e nem se esgota com a racionalidade categorial dos conceitos” (HEIDEGGER, 2014, p. 16).

Esta chamada de atenção de Heidegger e seu resgate da pergunta do ser somados ainda aos existenciários (*Existenzialien*) apresentados por ele, especialmente em *Ser e Tempo*, nos conduzem a pensar que, para que a educação comportar uma filosofia que possa acontecer como condição humana, seria necessário um outro horizonte que supere as indicações metafísicas e calculadoras da razão e que busque resgatar a pergunta pelo sentido do ser. Eis a emergência da questão: um resgate ontológico na educação.

O que temos de contrário quando a educação assume uma forma não ontológica?

Um simples e curta resposta seria: um exercício do pensar que se efetiva sobre as coisas apenas pelo seu uso prático e não leva em consideração mais nada da vida que não seja um saber-fazer imediato e aplicado a um tipo quase específico de progresso-absoluto, em que nada além do útil se percebe, deixando para trás a estética, o ser enquanto ser-com-o-outro e sobretudo, um reconhecimento da vida enquanto natureza e não soberania.

Uma experiência aberta com possibilidade

Heidegger quis pela relação com uma experiência aberta, que se constitui como um saber ouvir das coisas, fundar um mundo que possamos nos ver nele com mais sentido. A educação seria esse espaço em que deixaríamos aberta as possibilidades

de acessar um diálogo que seja possível novas experiências, evidenciando o diferente como aquilo que nos carece e, portanto, nos eleva à outra condição.

É uma educação como um movimento de pensamento vivo, e não como um “pensar” fechado, ou como ele mesmo afirmou em *Contribuições à Filosofia (Sobre o Acontecimento apropriador)* “a filosofia é sempre um início e exige a superação de si mesma” (HEIDEGGER, 2015, p. 40).

Vejamos a indicação de uma base erigida por Heidegger que é capaz de comportar uma outra educação que não seja puramente instrumental, uma educação que se proponha, sob nova orientação, como um novo pensar projetado a partir do pertencimento de cada um de nós em uma experiência específica, ou seja, uma experiência que pode ser por nós acessada. Como afirma Malpas, Heidegger funda uma experiência como um “lugar aberto e de mais afetividades” (MALPAS, 2006, p. 132 – tradução nossa).

Retomamos este novo pensar como um “novo lugar” de vivências, que surgiu em confronto à fundação de enunciados lógicos e puramente científicos, desde *Ser e Tempo* (2014, Cf. §2, §5 e §16), e continuou em todos os textos escritos, até o final de sua vida em 26 de maio de 1976 em Messkirch; buscamos recuperar a filosofia de Heidegger como platô, seguindo primeiramente seu caminho, mas assumindo aqui alguma singularidade, nossa própria via.

Essas “vivências”, seriam um contato mais ampliado com a realidade, não com a intenção de trazê-la a consciência de modo explicativo, sempre determinando nomes e funções, mas, uma realidade que possa ser sentida e explorada pela compreensão, que exige uma disposição afetiva, como explicava Heidegger.

Essa disposição pode ser por exemplo pensada no contato com a linguagem. Quando lemos ou ouvimos alguém, se o fato de “decifrar” é predominante, é um “termômetro” do quanto estamos envolvidos por uma ocupação técnica. Agora, se temos também uma relação de buscar sentidos variados, é porque estamos ligeiramente preparados a uma recondução daquilo que é mais original, criar significados, criar afetos, criar experiências, ou seja, voltar a nossa condição original, a um espaço de linguagem criativa e aberta, oposto a uma linguagem “[...] sempre determinante como a linguagem da metafísica em todas as nossas tentativas de pensamento. Seus próprios momentos iniciais mostram-no claramente à procura de uma liberação em relação a essa tradição conceitual” (GADAMER, 2007, p. 26).

Essa indicação filosófica de Heidegger, remonta o pensamento como força criadora e a linguagem como determinante para o ser e como consequência, procuraram expurgar os erros da tradição por controlar por muito tempo uma definição do ser, conferindo-lhe uma definição de ente entre outros entes, e como consequência preservando-o passivo à interpretação, “O Ser sempre foi pensado apenas em relação aos entes, (...) nunca sendo levadas em conta as diversas modalidades em que os entes se dão e se mostram, nunca sendo considerados a instância ou o limiar originário desse dar-se e mostrar-se” (GIACOIA JUNIOR, 2013, p. 59).

Assim, fomos ao encontro de Heidegger em seu filosofar aberto, que apostou em um pensamento “abismático”, algo que para ele não tem fundo fixo e quer sempre seguir no horizonte das interpretações, contrário à passividade exposta pela tradição que herdamos como educação formal. Quisemos com ele voltar a ser o ente que corresponde ao formidável da vida e que reage ao acontecimento das coisas e que ao fazê-lo se torna o mais formidável dos entes, “o homem irrompe no seio do ente, ele quebra a sua uniformidade” (DRUCKER, 2015, p. 193).

Este caminho percorrido por Heidegger pode ser visto principalmente na sua metodologia, ou seja, pelo “como” Heidegger fez filosofia e remete-nos à tarefa de desenvolver uma “ontologia fundamental” (*Fundamental ontologie*) que dialoga com o projeto de educação que propomos aqui, por essa via.

Seguimos em frente, relutantes em “recaídas em modos de pensar encaixados e em pretensões da metafísica” (HEIDEGGER, 2015, p. 16), mas sempre apoiados aqui pela ideia de compreensão de uma não racionalidade puramente instrumental e dominante, e sim um pensar e numa educação que “permanece estranho” (HEIDEGGER, 2015, p. 18).

Este “estranho” foi um tema muito caro a Heidegger, trabalhado sistematicamente em *Contribuições à Filosofia (Sobre o Acontecimento apropriador)*, em que ele procurou organizar algumas ideias quanto ao trabalho filosófico, considerando que por muitos e por muito tempo

[...] a filosofia foi apenas um adorno, talvez uma peça doutrinária e uma peça de exposição da cultura, talvez ainda uma peça hereditária, cujo fundamento se perdeu. É assim que os muitos precisam considerar a filosofia precisamente lá onde e no momento em que ela se mostra para os poucos como uma necessidade. [...] A filosofia abre a experiência. Por isto, contudo, ela não consegue fundar precisamente de maneira imediata (HEIDEGGER, 2015, p. 40).

Assim, o pensamento do novo, que se afastou da pura objetividade científica como “pensamento calculador” (GADAMER, 2007, p. 36), fez com que Heidegger repensasse sua mais basilar questão “o que é o ser”, ou “a questão do ser” (INWOOD, 2004, p. 19; HEIDEGGER, 2014, p. 40).

Sob orientação de uma específica hermenêutica, “enquanto ontologia da compreensão” (STEIN, 2011, p. 45), um outro pensamento é capaz de reconhecer o ser, muitas e muitas vezes ocultado. Assim, de uma espécie de decadência da educação (ou “velho” paradigma do ser do homem), de uma tradição metafísica platônica “conformadora” e “periférica” (FIGAL, 2005, p. 15), que pôs o ser como uma espécie de modelo determinado no isolamento de restrita dimensão concreta da experiência, quisemos, junto com Heidegger, determinar diferentemente o ser, recolocando-o à outra fonte, especialmente pensando o ser propriamente dito e não apenas o ser de um ente específico, pois este movimento de pensar o ser de um ente em particular deixou a verdade do Ser impensada ou “velada” pelo pensamento desse ente. É isso o que Heidegger parece afirmar que:

O pensamento é ininterruptamente tocado pelo acontecimento uno de que o ente é pensado desde o início da história do pensamento ocidental em função do ser, de que a verdade do ser permanece, contudo, impensada e enquanto experiência possível não apenas negada ao pensamento [...] (HEIDEGGER, 2003, p. 474).

Considerações Finais

Esta problematização do ser a partir da base de um “novo pensar” foi tecida por Heidegger e levada a cabo até o final da sua vida, modificando-se apenas no que diz respeito ao como atingir o significado do ser, seja o que é o ser, seja como ele se dá.

A tessitura extensa e complexa que Heidegger empreendeu exigiu uma específica atenção aqui, pois quando a questão do ser veio à tona em Heidegger, não só pela constatação de que houve um pensamento majorante, que ao invés de trazer o ser à tona o entificou, reduzindo-o a uma mera especulação conceitual, causou, sobretudo, um “esquecimento dele” (HEIDEGGER, 2012a), assim, esta atenção a que nos referimos aqui se dá quanto a compreender também a consequência causada por este esquecimento do ser ao longo da história do ocidente, que, para nós, juntamente como Heidegger afirmava, reduziu e privou nossa história de qualquer outra

possibilidade de ser e pensar, por isso recolocamos a compreensão de resgatar as vivências no mundo como filosofia como possibilidade do vir a ser o que se é.

Esta é uma preocupação que fica evidente e recorrente em Heidegger, como relembra Márcia Sá Cavalcante Schuback, no prefácio da tradução de *Ser e Tempo*:

O que se pode observar de maneira geral é a neutralização e indiferença crescentes face à questão que movimenta seu pensamento, ou seja, uma compreensão de ser que não esqueça o imperativo existencial de “vir a ser o que se é”, de ser o que se conhece. A necessidade de dar vida a esse apelo de vida do pensamento concentra-se na compreensão da vida fática do homem, do que Heidegger chamou terminologicamente em *Ser e Tempo* de *Dasein* (SCHUNBACK, 2005, p. 15, apud HEIDEGGER, 2014, p. 14).

Assim, nosso modo próprio de ser consiste em tornar-se, vir a ser o que se é, em uma relação íntima com o ser mesmo. Simultaneamente, temos uma relação-de-ser com aquilo que viemos sendo, entendemos em nosso ser nós mesmos e somos abertura para aquilo que estamos sendo.

Atestamos que Heidegger quis “responder” ao problema do esquecimento do ser e jamais revogou essa questão, “[...] ele assume uma perspectiva diferente, embora não vá em uma direção diferente” (DI PIPPO, 2000, p. 21 – tradução nossa), mesmo quando ele, em momento específico como pela *Kehre*, o recolocou pela perspectiva da linguagem, parecendo que se tratava de uma “mudança nova”, este “novo” nada mais foi do que um acréscimo à sua filosofia. Se antes ele operou uma resposta ao ser pela revisão dos conceitos da história do pensamento ocidental, ou seja, pela retomada da “questão do ser” a partir dos existenciais, o que se apresenta numa segunda fase é uma ênfase ainda maior na questão do ser, dita como “verdade dele”, e em elementos antes não pontuados, como a linguagem, como o que podemos compreender quando adentramos na linguagem, palavras que vão abrindo o mundo, como diz Gadamer.

Se por muito tempo o pensamento da tradição grega que exigia expansão dos métodos e aumento afirmativo da necessidade lógica e do autoaclaramento da ciência dominou e penetrou profundamente a visão do homem e o significado do mundo, o novo, pela linguagem, agora proposto por Heidegger (em sua segunda fase mais claramente), veio a se opor a esta práxis estabilizada e institucionalizada e quis se assumir como outra abertura do ser e base para se pensar o mundo, pois não se trata

de algo conhecido, queremos indicar que “fazer uma colocação sobre a linguagem não significa tanto conduzir a linguagem, mas conduzir a nós mesmos para o lugar de seu modo de ser, de sua essência.” (HEIDEGGER, 2012, p. 8).

No resgate a alguns desses elementos e no acesso ao “como” Heidegger alcançou esta abertura (nova base a um outro pensar – nova base à educação), mantendo-o alinhado ao problema do ser, apresentamos como resposta o engendramento do pensamento no interior dessa experiência. Pela educação como pensar ativo e de vivências que recorreremos a uma dimensão ontológica e, portanto, mais autêntica.

Referências

CAPISTRANO, Pablo Moreno Paiva. **Na trilha do poético: capítulos sobre tragédia e poesia na Alemanha de Heidegger**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2006. Disponível em <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1505> Acessado em 10 de mar de 2020.

DI PIPPO, Alexander Ferrari. The Concept of Poiesis in Heidegger's an Introduction to Metaphysics. In: **Thinking Fundamentals**, IWM Junior Visiting Fellows Conferences, Vol. 9: Vienna, 2000. Disponível em: <https://www.iwm.at/wp-content/uploads/jc-09-03.pdf>. Acessado em: 20 de jul. de 2019.

DRUCKER, Cláudia. Mediação e fundação poéticas em Hölderlin e Heidegger. **Revista o que nos faz pensar?** V. 1, n. 36, Santa Catarina: UFSC. Março de 2015. Disponível em <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/445> Acessado em 4 de fev. de 2020.

FIGAL, Günter. **Martin Heidegger: Fenomenologia da Liberdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. 2ª ed. Tradução de Marco Antônio Casanova, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. **Heidegger Urgente: introdução a um novo pensar**. São Paulo: Três Estrelas, 143 p. 2013. Disponível em: http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3893/pdf_546 Acessado em 20 de ago. de 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Heráclito**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Parmênides**. Tradução de Sérgio Mário Wrublevski. Editora Vozes, Petrópolis. 2008.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 6ª ed.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Edição bilíngue alemão-português. Tradução de Márcia Sá Cavalcanti Schuback. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, Martin. **Contribuições à filosofia**. (Do acontecimento apropriador). Tradução: Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2015, 503 p.

MALPAS, Jeff. **Heidegger's Topology: Being, Place, World**. Cambridge-London: Massachusetts Institute of Technology Press, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200026858_Heidegger's_Topology_Being_Place_World Acessado em 20 de jan 2020.

MENDES, Everaldo dos S. O que é isto – habitar, em Martin Heidegger? **Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 7, n. 14, p. 195-199, 16 jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/541> Acessado em 23 de dez. de 2018.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal**. Tradução: Lya Lett Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2ª ed. 2005.

STEIN, Ernildo. **Introdução ao pensamento de Martin Heidegger**. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA VISÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Thais Roecker¹; Miryan Cruz Debiasi²; Adriana Zomer de Moraes³; Maria Marlene Schlickmann⁴; Alcione Damasio Cardoso⁵

¹ Unibave. thaisroecker@hotmail.com

² Unibave. miryandebiasi@gmail.com

³ Unibave. azomermoraes@gmail.com

⁴ Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com

⁵ Unibave. alcionedamasio@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos pais/responsáveis sobre sua participação na vida escolar de seus filhos. A proposta da pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com pais/responsáveis de alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental de um município do Sul de Santa Catarina. O instrumento utilizado foi um questionário com três (03) perguntas abertas, uma (01) pergunta semiaberta e uma (01) fechada. O Projeto Político Pedagógico da escola também foi utilizado para confrontar as respostas obtidas com as orientações do referido documento. A pesquisa mostrou a importância da participação da família na escola, ainda que haja dificuldades em conciliar a agenda das famílias com as atividades da escola. Entretanto, observa-se que, essa participação ainda não acontece no sentido de uma participação pela gestão democrática, mas em eventos mais atrativos e festivos em que as famílias se reúnem e participam de forma mais efetiva no sentido de uma gestão democrática.

Palavras-chave: Família. Escola. Gestão compartilhada. Participação. Projeto Político Pedagógico.

Introdução

Na atualidade, as escolas buscam dar mais importância à participação dos pais e/ ou responsáveis na vida escolar. A união família e escola de forma responsável e comprometida favorece a todos. Nesse sentido Libâneo (2015, p. 97) destaca que: “A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho [...]”

A participação da família é fundamental na escola, mas ainda existem barreiras para que isso aconteça. A participação possibilita o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões, proporciona melhor conhecimento dos objetivos e favorece maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2015).

Este tema é atual e desafiador, pois, quando falamos de escola associamos a professores e alunos. Mas, os pais e/ ou responsáveis são tão importantes quanto os

professores na vida escolar dos filhos/ alunos. Desta forma Libâneo (2015) relata que se os professores estiverem seguros de seus papéis, não se importarão de discutir sobre o seu trabalho, já que o envolvimento dos pais é algo necessário.

Frente ao exposto desenvolveu-se o problema de pesquisa: Como se dá a participação de pais e/ou responsáveis na vida escolar de seus filhos? Definiu-se como objetivo geral analisar a participação de pais e/ou responsáveis na vida escolar de seus filhos. Para auxiliar o estudo, desenvolvemos como objetivos específicos: verificar a participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos; averiguar o que consta no projeto político pedagógico (PPP) da escola investigada sobre a participação da família na escola e; levantar estratégias de aproximação da família com a escola, na visão dos pais e/ou responsáveis.

Nas próximas sessões será abordado sobre o processo desta pesquisa. As primeiras sessões tratam sobre a gestão escolar compartilhada, o PPP na gestão compartilhada e a relação família e escola. Na sequência, os procedimentos metodológicos explicitam o caminho percorrido na busca dos dados empíricos, seguido da discussão destes dados a luz da fundamentação teórica e dos objetivos de pesquisa propostos para este estudo. A última sessão busca fazer uma síntese dos dados empíricos articulando-os aos objetivos da pesquisa com vistas a prospecção de novos estudos.

Gestão Escolar Democrática e Compartilhada

Durante algum tempo o termo administração era utilizado para designar a gestão das escolas. Com o desenvolvimento da sociedade e das formas de organização das instituições foi necessário um novo modelo de administração, e que, dentre outras questões, passou-se a ser chamado de gestão. A gestão contempla melhor o ambiente educacional de participação e compartilhamento (REIS; OLIVEIRA, 2017).

A gestão é fundada nos preceitos participativos e políticos. No contexto escolar, tem por objetivo organizar a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade pela manutenção da escola. Segundo Libâneo (2015, p.111) uma boa gestão “[...] valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares [...]”.

A gestão democrática é prevista no artigo terceiro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ao qual indica que o ensino terá com base no princípio de gestão democrática. No artigo quatorze consta que os sistemas de ensino devem definir as normas para a gestão democrática do ensino público na educação básica e ter como princípios de participação dos profissionais da educação no que concerne os projetos pedagógicos e a participação das comunidades escolar em conselhos escolares ou órgãos equivalentes (BRASIL, 1996).

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, um pressupõe o outro. A democracia é fundamental tanto na sociedade quanto na escola, como condição fundamental para a organização. No âmbito escolar, a gestão democrática “[...] é um processo que cria condições para que o coletivo não apenas participe, mas tome decisões importantes, assumindo responsabilidades” (LÜCK, 2013a).

Gestão também é falar em autonomia. Para Lück (2013b) a autonomia estabelece parâmetros de qualidade ao trabalho coletivo, norteando as responsabilidades dos profissionais das escolas, dando oportunidade a criatividade, inovação e renovação das práticas e de compromisso social da escola. Na visão de Paro (2016, p.16), “[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras.”

Nesse sentido, a autonomia da escola baseada nesses princípios prescinde a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade. Essa participação implica nos processos de organização e gestão, procedimentos administrativos e cobrança de responsabilidades. Para atingir os objetivos de uma boa gestão é preciso ter divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos na participação (LIBÂNEO, 2015).

Assim, a gestão compartilhada delega tarefas, não há uma única pessoa responsável por todo o processo. Delegar tarefas não é ausentar-se, mas deixar que outro profissional auxilie. No contexto escolar, as decisões e procedimentos precisam ser acompanhados e avaliados entre a direção com a participação da equipe escolar. A atuação de organização de trabalho de uma escola está voltada para as ações pedagógico-didáticas e esse controle deverá ser feito mutuamente pela direção, professores e comunidade (LIBÂNEO, 2015).

Como mencionamos, um dos elementos escolares que buscam garantir a participação na gestão democrática é o Projeto Político Pedagógico e será tratado na próxima seção.

O projeto político pedagógico e a gestão compartilhada

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento norteador do trabalho escolar na gestão democrática e sua elaboração conta com a participação de gestores, famílias, professores e funcionários. Deve ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos no processo. Tem o intuito de instaurar uma forma de organização que supere os conflitos gerados em uma escola. O PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2014).

Em geral, os PPP's têm uma organização específica em cada escola. Entretanto, a literatura menciona itens essenciais para a construção do documento. Por exemplo, Libâneo (2015) apresenta a seguinte descrição sobre o documento: a) **contextualização e caracterização da escola**: este tópico visa caracterizar o contexto econômico e sociocultural em que a escola está inserida, descrevendo aspectos humanos, físicos e materiais; b) **concepção de educação e de práticas escolares**, que tem por finalidade apresentar “pensamentos” da equipe de professores e pedagogos; c) **diagnóstico e análise dos problemas e necessidades**: corresponde a caracterização socioeconômica e cultural do contexto da ação escolar; d) **objetivos gerais**: são propostas as metas mais amplas que a escola deseja alcançar; e) **estrutura organizacional**: descrição da estrutura de funcionamento e dos meios de organização e gestão da escola; f) a **proposta curricular**: é a definição da atuação da escola nos processos de ensino e aprendizagem, que são colocados em movimento por meio do currículo; g) **avaliação do projeto**, a avaliação será processual somativa, incluindo a coleta de dados, a análise dos resultados, a redefinição permanente de objetivos e meios (LIBÂNEO, 2015).

A construção do PPP deve ser feita entre alunos, professores, a equipe gestora, outros funcionários, os pais e/ou responsáveis e a comunidade externa. Então este documento deve ser compartilhado entre toda a comunidade escolar. O PPP deve ser compartilhado e vivido para que todo o processo de estudo, análise e elaboração

tenha sentido no cotidiano de cada escola. Um dos objetivos, portanto, é transformá-lo em um mecanismo participação.

Assim, o PPP deve ser uma construção coletiva que faz parte dos propósitos da gestão compartilhada, traz benefícios e busca ideias do coletivo. Por isso, é importante a participação de todos assim como mecanismos que possibilitem com que as ideias e sugestões sejam ouvidas e analisadas coletivamente no grupo. Por isso, essa parceria tem como um dos objetivos a busca de soluções para a melhor proposta de educação aos estudantes.

A participação da família na escola

Segundo Santos (2012), nas últimas décadas a presença da comunidade local e de alunos nas reuniões escolares tiveram melhoras, porém a participação efetiva, crítica e sistemática, no qual todos são tratados como iguais, ainda não foi significativa. Muitas vezes os pais e/ ou responsáveis não manifestam suas opiniões, participando de forma reduzida apenas ouvindo os comunicados e informações.

Para Libâneo (2015, p.90) “[...] a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.” A LDB indica no seu artigo segundo que a educação é dever da família e do Estado. Essa articulação família e escola também é apresentada no artigo doze, quando destaca que as escolas deverão respeitar as normas do sistema de ensino articulando com famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL,1996).

O artigo cento e vinte e nove do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) salienta que os pais ou responsáveis tem a obrigatoriedade de matricular e acompanhar a frequência e o aproveitamento da criança na escola. A presença da comunidade na escola, principalmente dos pais e outros representantes têm várias implicações. Sua presença é garantida nas representações dos Conselhos de Classe, Associação de Pais e Mestres, preparação do projeto pedagógico-curricular, e, pode também acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (LIBÂNEO, 2015).

Existem projetos pedagógicos, palestras, cursos e jornadas que podem envolver ainda mais os pais. Há festas para as famílias, agenda escolar, bilhetes, contatos telefônicos, além das conversas na entrada e saída das aulas. Mas, também há dificuldades na participação efetiva das famílias na escola. Paro (2016) relata que

uma das dificuldades encontradas pelos pais se refere a participação nas reuniões por serem em horário de trabalho, impossibilitando sua presença na escola. A falta de tempo e o cansaço depois de um longo e pesado dia de trabalho também ocasiona a falta de participação. Outra implicação na participação é o medo que a família tem em se posicionar e expor suas ideias no ambiente escolar. Também há o medo de repressão quando há críticas à escola, neste caso o objeto de repressão seria seus filhos e uma possível reprovação.

Procedimentos Metodológicos

A investigação da pesquisa ocorreu no ano de 2020, quando foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Unibave e foi aprovada pelo Parecer Consubstanciado número 4.123.987, aprovada em 30 de junho de 2020. A natureza da pesquisa é do tipo básica, pois não apresentou finalidades imediatas, mas produziu conhecimento para ser utilizado em outras pesquisas. Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, é caracterizada como exploratória, em que “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p.41).

A pesquisa é de abordagem qualitativa, que, conforme relata Minayo (2012, p. 622): “É um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.” Em relação aos procedimentos foi uma pesquisa de campo.

A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal localizada no Sul de Santa Catarina. Os sujeitos da pesquisa foram os pais e/ou responsáveis pelos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. A população da turma investigada é de cinquenta e duas (52) famílias, sendo vinte e seis (26) no período matutino e vinte e seis (26) no período vespertino. A amostra selecionada para o estudo foi de 50% da população total, 25% de cada período (matutino e vespertino). A turma escolhida para a participação da pesquisa foi do primeiro ano. O motivo da escolha se deu porque nesta etapa, os estudantes ingressam na fase de alfabetização, o que requer, de certa forma, mais atenção da família.

O instrumento de pesquisa foi um questionário com três (03) perguntas abertas, duas (02) perguntas semiabertas e uma (01) fechada, aplicado aos pais/responsáveis dos alunos. A aplicação dos questionários foi feita com o uso de formulário *on-line* (*Formulários Google*). O link de acesso ao formulário foi enviado para as professoras que enviaram para o grupo de aplicativo de conversa *Whatsapp* e solicitado a colaboração dos pais e/ou responsáveis. Estipulou-se um prazo de quatorze (14) dias para o recebimento dos questionários, contados a partir do dia de envio. No final do período estipulado, retornaram 19 questionários, o que corresponde a um percentual de 73% de participação das famílias.

Neste questionário se observou: a) se os pais e/ ou responsáveis são presentes na vida escolar dos filhos e; b) formas de aproximação dos pais e/ ou responsáveis com a escola. O PPP foi usado como documento de observação para: a) averiguar as orientações sobre a participação da família na escola e; b) como a escola proporciona essa participação.

Na análise de dados, as categorias **participação e a gestão compartilhada** serão fundamentadas em Libâneo (2015), Lück (2013a, 2013b) e Paro (2016). A categoria na **gestão compartilhada** será fundamentada, principalmente em estudos de Veiga (2014) e Libâneo (2015). A última categoria, **participação da família na escola** será com base nos autores Libâneo (2015), Santos (2012) e Paro (2016). Além desses autores, base de referência, outros contribuíram para complementar e esclarecer o objeto de estudo investigado. Cumpre destacar que, algumas categorias de análise foram elaboradas *a posteriori* pois dependiam da organização inicial dos dados empíricos.

Resultados e Discussão

Ressalta-se que, em função da pandemia de Coronavírus⁸ – Covid-19, todo o contato com a escola após a definição do tema do estudo aconteceu de forma remota.

As respostas oriundas da questão objetiva (questão um) e da questão semiaberta serão apresentadas de forma descritiva, seguida da apresentação das principais respostas (questão 02). As respostas das questões abertas serão apresentadas de forma descritiva foram organizadas em categorias conforme a

⁸ **Covid-19** é uma sigla em inglês para a doença causada pelo vírus Sars-CoV-2.

proximidade de respostas. As respostas da quatro (04) foi comparada o PPP da escola no que concerne a participação das famílias.

O primeiro questionamento, fechado, buscou saber se os pais/*responsáveis consideram importante participar da vida escolar de seu(s) filho(s)*. As alternativas de respostas eram: *Sim; Não; Talvez e Não sei responder*. Todos os participantes da pesquisa responderam a alternativa “Sim”.

Percebe-se que todos os participantes da pesquisa consideram importante participação da família nas escolas. Assim como apresentado no recorte teórico, é importante que o processo educacional possa contar com a participação de todos os envolvidos. A participação na gestão é essencial, dá voz aos atores para exercer seu papel perante a comunidade escolar, e sucessivamente, apoiando e favorecendo a todos. Não somente os professores e diretores devem ter voz, mas as famílias e principalmente os alunos, de modo que possam compartilhar suas angústias e ideias em busca de novos objetivos e melhorias.

A gestão democrática dá ênfase na importância de participação. Aproximar as famílias nem sempre é uma tarefa fácil, cabe a escola essa aproximação. Porém, se os pais e/ou responsáveis não perceberem essa necessidade, o desafio se torna ainda maior. Para Lück (2013a, p.35) “[...] o sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados.” Por isso, a comunidade escolar como um todo deve se unir e buscar soluções de melhorias, aproximação e união, acarretando assim bons resultados para todos.

O segundo questionamento, semiaberto, foi: *Você encontra dificuldades para participar na vida escolar do seu filho?* As alternativas eram: *Sim; não; as vezes*. Caso a alternativa fosse sim, que justificasse sua resposta. Dentre as opções de escolha, elencamos: *a) Dificuldade em conciliar o horário profissional com o horário de aula; b) Nunca me foi solicitada a participação; c) Não me sinto à vontade em participar de atividades propostas pela escola e; d) outra situação, qual?*

Na primeira parte da questão, onze (11) respostas foram negativas, quatro (04) afirmativas e quatro (04) talvez, sugerindo dúvidas com relação a essa participação. Na continuidade da questão, solicitou-se que os familiares que têm dificuldades elencassem, dentre as alternativas ou ainda indicando uma, o motivo dessa dificuldade. A única alternativa selecionada foi que a de que as famílias encontravam

dificuldade de conciliar o horário profissional com o horário de aula, com seis (06) respostas. Uma resposta, da alternativa livre foi:

Hoje com os meios de comunicação que temos já é muito mais fácil, se não tenho tempo de ir na escola, dependendo da situação uma mensagem ou uma ligação já é o suficiente para tirar as pequenas dúvidas claro que se eu pudesse levava e buscava todos os dias os meus filhos até a escola, mas moramos longe e eles precisam ir de ônibus. Então nem sempre consigo falar pessoalmente com os professores. (PESQUISADOS, 2020).

Outro familiar provavelmente confundiu a dificuldade em participar, com a dificuldade de seu filho realizar as atividades remotas, pois comentou que possuía “bastante dificuldades para fazer atividades por celular.” (PESQUISADOS, 2020). Para Lück; Freitas; Girling; Keith (2010) compete à gestão escolar promover a criação e sustentação de um ambiente voltado para a participação no processo social escolar, dos profissionais, alunos e famílias, pois é por essa participação que se desenvolve consciência social e sentido de cidadania.

Nesta questão, diferentemente das anteriores, percebeu-se que o horário de trabalho dos familiares é uma dificuldade, tornando-se assim uma barreira para a socialização. Portanto, comparando essa questão com as anteriores, algumas dúvidas se apresentam: Por que todas as respostas anteriores demonstraram na percepção dos familiares ser importante a participação se há dificuldades em relação a essa participação? Como resolver os problemas para conciliar os horários dos pais e/ou responsáveis com os horários da escola? De quem é essa responsabilidade de buscar cada vez mais essa participação?

A quarta questão, aberta, indagou: “*Das atividades organizadas pela escola que você participou qual você considera mais interessante? Justifique.*” Conforme mencionado, as respostas foram organizadas por categorias proximidade de respostas. Aqui foram obtidas apenas treze (13) respostas, ou seja, seis (06) famílias não responderam. Tal situação gera dúvidas quando comparadas as questões em que se obteve unanimidade de participação (questão um e dois). Será que participam efetivamente? As atividades são vistas como obrigações pelos familiares?

A festa junina se destaca por apresentações, jogos e brincadeiras, mas que envolvem, essencialmente, as crianças. Já o Dia da Família na Escola alguns familiares comentaram que é um dia para brincar com os filhos e fazer coisas simples

que passam despercebido no cotidiano. A reunião de pais e professores e a formatura do pré-escolar foram citadas uma vez cada.

É possível perceber que a grande maioria das famílias considera as atividades festivas e/ou recreativas como as mais interessantes. Em uma gestão compartilhada, a escola juntamente com as famílias, profissionais e alunos exercem papéis importantes, como por exemplo, nas reuniões de pais e professores e nas decisões de formaturas em que participam de todo o processo. Por isso, a gestão compartilhada

[...] implica na existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação as formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisão, formas de acompanhamento e de avaliação. (LIBÂNEO, 2015, p.91).

A penúltima pergunta feita aos familiares foi: *Que sugestões você daria para haver mais aproximação e participação das famílias com a escola?* Novamente seis (06) questionários vieram sem respostas a essa questão. As demais respostas versaram sobre: a) importante participar e que é possível desde que se faça pequenos sacrifícios para isso, como chegar com atraso nas atividades; b) ajuda à escola na organização de eventos para uma participação efetiva; c) os eventos oferecidos pela escola eram suficientes para o tempo que os familiares têm para participar; d) mais utilização de redes sociais e programações diferentes como *lives* e jogos; e) horários mais flexíveis para quem trabalha; f) mais dias de jogos com as famílias e apresentações que envolvam todos os alunos e; g) solicitações pedidos para os professores serem mais simpáticos e menos mal humorados. A partir dessas respostas, supomos que a gestão da escola pode melhorar e ampliar mais a participação da família nas decisões. Um dos pontos que mais ficam evidentes refere-se à comunicação entre família, gestores e professores e que podem ser melhorados.

Segundo Paro (2016) a resolução da participação da comunidade na escola, requer fornecimento de condições para que os membros da comunidade participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais e/ou responsáveis de alunos participem, é preciso haver condições apropriadas para essa participação.

Segundo o que consta no PPP, as famílias ainda não participam de forma efetiva, e conforme relatado anteriormente, vemos motivos e dificuldades que as famílias podem estar encontrando para que isso aconteça. Conforme o documento:

Os pais precisam melhorar sua participação na escola, assumindo uma conduta ética na luta pela qualidade do ensino, tendo como prioridade o filho educando, contribuindo e acompanhando diretamente na formação de valores no caráter e na vida escolar de seus filhos. (PPP da escola investigada, 2018, p.18).

Porém, foi constatado pela pesquisa que grande parte das famílias não participam de reuniões e eventos organizados pela escola. Ao contrário do que mostram as respostas dos questionamentos um (01) e dois (02) no qual os pais consideram importante e participam de atividades e reuniões programadas pela escola. Assim, ficam algumas dúvidas que não puderam ser esclarecidas: com que frequência as famílias participam das reuniões e eventos? Para as famílias, participar apenas uma vez ou de vez em quando é suficiente?

Nesta questão podemos observar sugestões de participação, que podem ser realizadas na escola, mas, os pais também devem se comprometer e participar das atividades que já acontecem ou, buscar refletir e discutir uma melhor forma para que a efetiva participação vá para além de festas e eventos comemorativos. Para André e Barboza (2018, p.17)

É necessário pensar na integração da família no ambiente escolar, pois sem o auxílio da família a escola com toda certeza não irá conseguir desenvolver o aluno por completo. A participação dos pais no ambiente escolar facilita a vida do professor, uma vez que a participação dos pais na escola influencia no comportamento do aluno e o apoio da família pode facilitar a resolução de problemas que possam surgir na escola como, indisciplina ou falta de motivação.

O último questionamento, aberto, buscou saber se os *familiares tiveram dificuldades em orientar as atividades propostas pela escola no período de aula remota por conta da pandemia da Covid-19*. Também se solicitou, *caso a resposta fosse afirmativa, que os familiares indicassem sugestões de melhoria para a escola*. Cinco (05) familiares responderam não ter dificuldades. Dentre as dificuldades elencadas, as mais citadas foram: a) familiares trabalham o dia todo e os filhos têm muitas atividades semanais, além de dificuldades em copiar muitos textos; b) não conseguem ajudar pois como explicam não é de forma adequada, ou não lembram mais de como estudaram. Além disso, muitos não tem escolaridade completa para auxiliar os filhos; c) sugestões como plataforma digital e fazer cópia das atividades dos livros didáticos e mais atividades impressas.

Dadas as respostas anteriores, devemos lembrar que os alunos das famílias participantes da pesquisa estão em fase de alfabetização. Assim, as atividades solicitadas podem de fato trazer muitas dificuldades tanto para as crianças como para as famílias. Para Farias e Souza (2019, p. 36): “Na escola, é imprescindível que, para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos estudantes, o processo de escrita seja sistematizado pela/o docente.” É uma prática de codificação e decodificação, no qual estão a pouco tempo familiarizados e, por conta do isolamento social, essa situação se torna ainda mais desafiadora para as famílias.

Outro ponto de destaque refere-se ao uso das tecnologias, imprescindível para esse período. As tecnologias são pouco usadas nesta escola, mas, sabemos que muito se pode aprender e fazer uso para os fins educacionais. Para isso, cabe a gestão da escola proporcionar inovações e acompanhar os avanços relacionados a essa questão. Conforme Rampelotto, Melara e Linassi (2015, p.19858) “O uso das tecnologias digitais, no processo educativo pode ser compreendido como uma inovação no campo do conhecimento, proporcionando novas formas de interação, socialização e aprendizagem.”

Pelas respostas obtidas, pode-se inferir que há algumas falhas na comunicação entre familiares e escolas no que diz respeito a execução das atividades. As explicações dos professores estão sendo insuficiente e as formas em que as atividades estão sendo repassadas para as famílias também, estão trazendo dificuldades. Com o sistema de aulas remotas, a comunicação entre escola e família ficou bastante comprometida. Tal situação sugere que os familiares têm dificuldades em atender os filhos nesse período de pandemia e, portanto, a relação escola e família pode e deve estar mais próxima do que antes.

Para fortalecer o vínculo entre a família e a escola, é importante entender que, nesse contexto, as vezes os pais e/ou responsáveis precisam fazer o papel de professor, e tanto os professores quanto as famílias, não podem exigir que o processo educativo seja igual ao que ocorre no contexto escolar.

A pandemia trouxe mudanças bastante expressivas para a educação. Conforme Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p.2): “A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação”. Por isso, é importante que a escola, além de buscar ampliar sua atuação para as tecnologias, também leve

em consideração a visão das famílias e discuta essa situação com a comunidade educativa.

Em geral, os resultados da pesquisa mostraram que as famílias consideram importante a participação na escola e essa participação se dá, em sua grande maioria, em eventos e reuniões promovidos pela escola. Entretanto, o vínculo família e escola pode ser mais bem fortalecido, com mais engajamento e compartilhamento da gestão, fato que se mostrou ainda como ponto a ser melhorado. Em uma gestão compartilhada a participação de toda a comunidade escolar, desde funcionários e alunos até a comunidade externa deve ser muito além de reuniões e eventos festivos. Família, funcionários, comunidade, professores, gestores e alunos devem participar de todo o processo de tomada de decisão: o que, como e quando desenvolver essas decisões para que possam contribuir no alcance dos objetivos da escola.

Considerações Finais

No Brasil, dado as regulamentações como a LDB e o ECA, exigiu-se processos de gestão compartilhada e a participação de toda comunidade nas escolas para o auxílio de processos e tomadas de decisões. A gestão compartilhada tem como prioridade a participação de toda comunidade, profissionais, alunos e funcionários.

Frente ao exposto, analisamos neste estudo como se dava a participação das famílias na vida escolar dos filhos. Percebemos que, a participação da família e o vínculo com a escola podem ser mais bem fortalecidos. De maneira geral, os dados da pesquisa indicam que a comunicação precisa ser melhorada a fim de aprofundar o vínculo com a família e verificar meios de ampliar a participação. É notável também que alguns pais e/ou responsáveis acham que participar de uma ou duas reuniões por ano já é o suficiente, destoando do propósito da gestão compartilhada.

Cabe à escola, inicialmente, propor mais possibilidades de inserção das famílias em suas atividades, mas, também cabe às famílias participar mais do cotidiano da escola juntamente a fim de que possam também contribuir com ideias e sugestões de melhoria em prol de uma gestão compartilhada.

Cumpramos destacar que a pesquisa foi feita com uma parcela de famílias de uma turma (primeiro ano do Ensino Fundamental). Entretanto, para mais informações sobre o assunto, a escola poderia seguir com o propósito da pesquisa com os familiares das demais turmas, contribuindo inclusive com a avaliação institucional da

escola. Assim, o que podemos concluir é que, as famílias dessa determinada turma participam pouco da gestão e não há uma comunicação efetiva entre família e escola.

Também é importante destacar que a pesquisa foi feita no período da pandemia da COVID- 19, e que sabemos que tal situação impôs uma série de desafios às escolas. Fato este que pode ter acentuado a percepção das famílias sobre a dificuldade de comunicação. Por isso, a aproximação e o vínculo são pontos que se fazem ainda mais necessários na atualidade para que os estudantes não sejam ainda mais prejudicados.

Na outra ponta, percebemos que nem todas as famílias participaram do cotidiano escolar de seus filhos, mesmo que haja eventos e espaços promovidos pela escola para garantir tal participação. Assim, algumas possibilidades de estudos futuros seriam: como ampliar o vínculo família e escola? Que barreiras a gestão compartilhada e democrática encontra em seu funcionamento nas escolas? Há possibilidades mais efetivas de garantir a participação de todos na gestão, não apenas das famílias?

Por fim, é necessário destacar que este trabalho não tem caráter definitivo e poderá ser usado em estudos futuros que visem dar continuidade a reflexões futuras.

Referências

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, S.L, p. 01-21, fev. 2018. Semestral. Disponível em:

http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2018-10-6-10-36-41.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 ago. 2020.

CAMPBELL, Selma Inês. **Projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FARIAS, Ana Cristina Santos; SOUZA, Fátima Aparecida de. **Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização** - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação;

Superintendência de Educação a Distância, 2019. - 59 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553648/2/eBook%20EDK63%20-%20Leitura%20e%20Producao%20de%20Textos%20Orais%20e%20Escritos%20na%20Alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232012000300007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020**. Disponível em: Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: 09 ago. 2020. Acesso em: 09 set. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da escola investigada, Rio Fortuna, 2018.

RAMPELOTTO, Elisane Maria; MELARA, Adriane; LINASSI, Priscila Silva. GESTÃO ESCOLAR: o uso das tecnologias de informação e comunicação e suas possibilidades. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2015, Rio Grande do Sul. **Congresso**. S.L: Congresso Nacional de Educação, 2015. p. 19857-19865. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19668_10826.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

REIS, Lenilda Molina Guerreiro; OLIVEIRA, Ângela Maria Gonçalves de. UM OLHAR SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO HISTÓRICO. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem-estar**, S.L, v. 1, n. 1, p.

186-195, 2017. Semestral. Disponível em:
file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/4737-Texto%20do%20artigo-12956-1-10-20180814.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas, Sp: Papyrus, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE DANÇA UNIBAVE - GDU**Lucas Morô¹; Renata Righetto Jung Crocetta²; Marcos Dalmoro³; Carolina Barbosa⁴**

¹ Curso de Educação Física. Unibave. lucas.moroo@hotmail.com

² PROGRAD. Unibave. renatarjung@hotmail.com

³ PROGRAD. Unibave. marcos.dalmoro@unibave.net

⁴ PROGRAD. Unisul. carolinabarbosa176@hotmail.com

Resumo: Neste relato, apresenta-se como se deu a criação do Grupo de Dança Unibave – GDU, desde sua primeira formação na instituição tornando-se um projeto de extensão e toda a trajetória nos últimos 5 anos com demonstração do número de integrantes, apresentações e premiações conquistadas pelo grupo. Apontamos a importância do grupo para o aprendizado e disseminação da cultura na região, o reconhecimento da instituição em cidades e estados vizinhos e a interação da comunidade com os alunos do ensino superior e egressos da instituição. A fim de corroborar com o relato, realizamos uma entrevista com 4 dos membros mais antigos do grupo para entendimento dos benefícios que o grupo trouxe ao longo dos anos. Os integrantes falaram de forma positiva elencando como fator principal os benefícios que o grupo trouxe ao longo dos anos que participam, também ressaltando a grande evolução desde sua primeira apresentação.

Palavras-chave: Dança. Ensino Superior. Grupo de dança.

Introdução

A dança se faz presente já nos primeiros momentos de vida, o ritmo no menor movimento que for, o manifesto em um corpo na necessidade de expressar algum sentimento, na busca de uma comunicação direta com gestos antes mesmo da linguagem oral. Desde os tempos mais remotos o homem se movimenta através da dança. Todos dançavam indiferente do local, da época e cultura que envolvia os mais diversos povos. A dança tinha seus motivos e razões, desde alegria e tristeza, apreciação ou repúdio, poder ou fraqueza (TAVARES, 2005, p. 93).

Em meio a educação pedagógica, a dança se torna um grande facilitador da aprendizagem (MARQUES, 2010). Com a inserção dos diferentes movimentos de expressão corporal se torna necessário a discussão das possibilidades na utilização no processo de ensino-aprendizagem. A dança, em um contexto urbano, engloba toda manifestação da população e a maneira com que o ambiente se torna prático para o aprendizado. Dessa forma, deve ser discutido o impacto pedagógico que a dança traz a comunidade.

Através do movimento corporal o ser reage a tudo e a todos, ele se comunica, trabalha, aprende, sente o mundo e a si mesmo. É dessa maneira que a dança pode ser vista: Como um fator educacional por proporcionar em uma modalidade única diferentes tipos de aprendizados (STRAZZACAPPA, 2001).

Segundo Porpino (2006), é possível observar que historicamente a dança vem sendo moldada através de manifestações do corpóreo, do sensível e do estético, mas essas manifestações muitas vezes são pouco consideradas educacionais, principalmente no ocidente, que em vez do sensível, priorizam o racional.

Csikszentmihalyi (1992) diz que a experiência de fluxo consiste em satisfação plena, onde resulta o total envolvimento de um indivíduo em uma ação. Nesse sentido, ele afirma na sua teoria do fluxo que a dança é sim incumbida de proporcionar satisfação como atividade de lazer, podendo variar em experiência física, emocional ou intelectual.

Diante dos estudos sobre a dança enquanto uma prática artística e esportiva dentro das instituições de ensino superior, se deu a nossa problemática: Como acontece o desenvolvimento das atividades de um grupo de dança no ensino superior? Sendo assim, este artigo tem como objetivo: Apresentar as atividades desenvolvidas no Grupo de Dança Unibave – GDU, relatando como se deu a construção do grupo; descrevendo sua organização enquanto projeto de extensão; e demonstrando a evolução das atividades desenvolvidas.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa consistiu-se em um relato de experiência que descreve aspectos vivenciados pelo autor, na oportunidade da criação de um grupo de dança universitário de forma voluntária. Trata-se de um olhar referente a vivência e evolução do grupo nos últimos 5 anos.

O relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica.

Conforme Oliveira (2014), quando somos pesquisadores, e buscamos relatar uma história, passamos a ser também historiadores, pois organizamos informações para a construção de um percurso, este no caso, um resgate de memórias.

O projeto que resultou na redação deste relato ocorreu de abril de 2015 a dezembro de 2019 no Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE, na cidade de Orleans em Santa Catarina. Utilizou-se das seguintes técnicas de coleta de dados: relatórios anuais do projeto, relação dos integrantes, ficha de apresentações, regulamentação do projeto.

Para ampliar o relato de experiência, foram entrevistados 4 membros do GDU que fazem parte do grupo desde 2015. Sendo assim, aplicou-se uma entrevista semiestruturada com 5 perguntas sobre a participação destes no grupo. Os entrevistados foram escolhidos pelo tempo de participação no grupo. Estes foram contatados por mensagem e as entrevistas foram realizadas de forma presencial após os encontros do grupo de dança na instituição, tomando todas as medidas de prevenção devido a pandemia da Covid-19. Todos receberam e assinaram o Termo de Livre e Consentimento de Pesquisa.

Resultados e Discussão

Antes de iniciar a história do GDU, é necessário apresentar o lócus da nossa pesquisa: O Unibave. A Fundação Educacional Barriga Verde - FEBAVE, contribui para o desenvolvimento local e regional há 46 anos. Instituiu e mantém o Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE, instituição de Educação Superior, comunitária e que é referência para os municípios das Encostas da Serra Geral, com um trabalho educativo que contempla as necessidades e os desejos de crescimento desta região, planejando e executando projetos que fazem a diferença para a comunidade.

Após a aprovação do projeto para a implantação da Educação Superior, em 1998, com o Curso de Administração de Empresas e o credenciamento da Faculdade de Administração do Alto Vale do Rio Tubarão – FAAVART, a instituição passou por momentos marcantes: A aprovação do Credenciamento do Centro de Educação Superior – CESFEBAVE, em 2004; A transformação do Centro de Educação Superior em Centro Universitário, em 2006, com a criação do UNIBAVE, reunindo a sede em Orleans e Campi em Cocal do Sul. Assim surgiu o Centro Universitário Barriga Verde-UNIBAVE.

O Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE se localiza na Rua Pe. João Leonir Dall'Alba, 601, no bairro Murialdo em Orleans, Santa Catarina, e hoje conta com 26 Cursos de Graduação. Ao todo, 15.615 alunos já passaram pela instituição

nos níveis educação básica e superior e 4.167 alunos formados pela instituição no Ensino Superior.

Dentre os cursos disponíveis na instituição, atualmente temos o curso de Educação Física, que é ofertado nas modalidades Licenciatura e Bacharelado. A Licenciatura trata dos temas da cultura corporal, que são os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos e brincadeiras. Já o Bacharelado atua com esses elementos no âmbito da saúde, do treinamento físico, do lazer, entre outros.

O início da história dançante

Grande parte da história dos eventos de Dança ainda precisa ser escrita. Não que eles precisem ser narrados para receber seu devido reconhecimento como Arte, ou ainda, do reconhecimento de sua existência, mas que possam ser inseridos na memória da Dança brasileira, e/ou mundial, para que os pesquisadores da área ou um interessado por esta expressão artística possam compreender um pouco mais sobre as diversas trajetórias as quais a Dança pôde caminhar no país (SILVA, 2012, p. 28).

Atualmente, a dança está presente nas ruas, nas casas, nos espaços de espetáculos, nos estúdios, nas escolas, nas universidades, entre outros espaços. Assim, é possível verificar a existência de inúmeros estudos que vêm destacando a presença da dança nas universidades (BRASILEIRO, 2010).

A criação de um grupo de dança no ensino superior mistura interesses e necessidades de muitos lados: acadêmicos, técnicos administrativos e reitoria. Conforme Brasileiro (2010), ao disponibilizar essa oportunidade de criação, a instituição abre espaço para arte e para a cultura popular. Isso quebra diversos paradigmas, pois muito tempo os conhecimentos presentes no espaço universitário são oriundos de uma cultura dita letrada e universal.

Essa história dançante inicia, por acaso, em abril de 2015 quando 1 acadêmico do curso de engenharia civil e 4 acadêmicos do curso de engenharia de produção reuniram-se com 2 membros da comunidade externa para ensaiar uma coreografia para a 2ª edição do Show de Talentos do Unibave, que ocorreria no dia 02 de junho de 2015. Todos os envolvidos já carregavam na bagagem históricos no mundo da dança, com algumas breves experiências em apresentações e participação em outros grupos de dança nas cidades vizinhas.

Inicialmente se uniram para a participação no evento, mas em alguns diálogos surgiu a ideia de fortalecer a coreografia e começaram a buscar o contato certo para avaliar a possibilidade de futuramente utilizarem o nome UNIBAVE para possíveis apresentações, tanto na cidade de Orleans quanto nas cidades vizinhas. A partir de uma conversa com a organização do evento que viria a acontecer em junho, foi comentado sobre a proposta e em seguida houve um feedback da direção do NAED (Núcleo Arte-Educação) sobre a possibilidade de criação de um grupo próprio da instituição, porém a busca e gastos com coreógrafo ainda estava em análise. Diante a condição atual, um dos integrantes prontificou-se a coreografar o grupo de forma voluntaria. Foi então que foi iniciado a produção do projeto Grupo de Dança Unibave, que contou com o apoio docente da direção do NAED e a coordenação do Centro de Recreação e Lazer.

Imagem 1 - Primeira formação do grupo em abril de 2015



Fonte: Unibave (2020).

Com a participação no evento em junho, uma matéria foi postada no site de notícias da instituição sobre a proposta do grupo, atraindo olhares e possíveis novos integrantes para o mesmo⁹. Também foi visto como uma forma de fomentar a cultura na região através da instituição, aumentando a possibilidade de aceite do projeto. Recebemos, então, liberação para uso da sala de dança do Unibave para realização de ensaios para futuras apresentações internas que viriam a ocorrer.

⁹ Primeira informação notificada sobre a formação do grupo de dança (<https://unibave.net/noticia/show-de-talentos-reune-cerca-de-300-pessoas/>)

Oficialmente o GDU

[...] contar a História da Dança é narrar o que os artistas dessa Arte fazem/fizeram, suas obras e suas práticas artísticas, e como isso se relaciona com o mundo da Dança, da Arte, Cultura, Sociedade, Política etc. (LAUNAY, apud SILVA, 2012, p. 4).

No ano de 2015 o grupo funcionou apenas como um projeto do NAED (Núcleo Arte-Educação) e, neste mesmo ano, o grupo funcionava apenas para eventos internos da instituição. Em 2016, foi adotado o título de Grupo de Dança Unibave e o projeto foi transferido para o Centro de Recreação e Lazer.

O conhecimento artístico, científico, tecnológico e cultural produzido na universidade possibilita a acessibilidade do conhecimento a todos de forma indireta, através das suas atividades de extensão e ações para com a comunidade, formando e incentivando a capacitação do estudante, construindo uma sociedade inserida devido à grande interação entre universidade e comunidade (Pereira dos Santos, 2012).

Nesse contexto, o Grupo de Dança Unibave foi aberto para atender acadêmicos e egressos do Unibave, estudantes do terceiro ano do ensino médio do município de Orleans e membros da comunidade externa, onde todos os membros deveriam ser maiores de 17 anos. No regulamento postado em 19 de agosto de 2016 (Unibave, 2016, p. 2), consta que a gestão do grupo seria exercida por uma equipe diretiva, indicada pela Reitoria do Unibave, constituída por um Coordenador, Apoio Docente e Coreógrafo.

§ 1º A função de Coordenador do Grupo de Dança será exercida pelo Coordenador do centro de Recreação e Lazer do UNIBAVE;

§ 2º O apoio docente será realizado pelo diretor do Núcleo Arte-Educação – NAED, cuja responsabilidade é vistoriar os ensaios do grupo.

§ 3º A função de coreógrafo poderá ser exercida por um dos Integrantes do Grupo de Dança UNIBAVE, o qual será responsável por organizar as coreografias e ensaios.

O Grupo de Dança funcionava de acordo com o calendário acadêmico da instituição, apresentando suas coreografias e atividades em eventos previamente agendados dentro e fora da mesma.

Ainda referente ao regulamento (Unibave, 2016, p. 1), consta sobre os objetivos e finalidades do grupo durante seu primeiro ano de atuação regulamentado.

Art. 3º. O objetivo do Grupo de Dança UNIBAVE é promover a integração entre os acadêmicos, egressos e comunidade externa por meio da dança e das suas manifestações artístico-culturais.

Art. 4º. O Grupo de Dança UNIBAVE tem por finalidade proporcionar entre os integrantes a troca de experiências, interação entre as culturas dançantes e suas técnicas.

Art. 5º. O Grupo de Dança UNIBAVE, desenvolverá atividades de construção coletiva, principalmente composições coreográficas, destacando os valores do pensamento criativo, articulando ensino e extensão.

No ano de 2016 foram selecionados novos integrantes através de audições, onde os candidatos foram selecionados pela gestão do grupo. Uma nova proposta de estudo surgiu, fazendo com que o grupo mudasse o foco das coreografias para o estilo das danças urbanas. Em agosto do mesmo ano, o grupo preparou um *FlashMob*¹⁰ para divulgação da instituição e, além dos integrantes do grupo, outros acadêmicos foram convidados a participar da apresentação, somando em média 30 pessoas. Em vista da capacidade do grupo, optamos em participar em outras cidades em mostras competitivas¹¹.

Imagem 2 - Primeira apresentação como grupo convidado em evento externo



Fonte: Unibave (2020).

¹⁰ FlashMob (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-surpreende-publico-da-festa-do-vinho-com-flash-mob/>)

¹¹ Primeira e segunda competição (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-participa-de-festival-de-danca-em-novo-hamburgo/>)(<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-participa-do-viii-encontro-catarinense-de-danca/>)

Já 2017 iniciou com novas ideias, novos integrantes selecionados nas audições e a implantação do GDU Junior, que seria um grupo com as mesmas finalidades para atender crianças e adolescentes de 12 a 17 anos da comunidade. O grupo começou a focar nas mostras competitivas e workshops¹². No final do mesmo ano conquistamos nossas primeiras premiações, 3º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto e com a coreografia Casa de Bonecas¹³, e também 3º Lugar Estilo Livre Conjunto Adulto com a coreografia Continência.

Imagem 3 - Primeira apresentação em colaboração com o GDU Jr.



Fonte: Unibave (2020).

No ano seguinte, novos integrantes nas audições para o grupo júnior e para o grupo adulto. Com um grupo capacitado, novos estudos no estilo contemporâneo fez o grupo conquistar uma premiação na sua primeira apresentação do estilo, sendo 3º Lugar Contemporâneo Conjunto Adulto com a coreografia Toque, e também no mesmo evento o 2º Lugar Danças Urbanas Duo Adulto com a coreografia Conflito e 3º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto com a coreografia Vyado¹⁴. Nas férias de inverno de 2018 foi implantado a Colônia de Férias GDU¹⁵, evento para a comunidade

¹² Festival em Curitiba (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-participa-de-curso-de-dancas-urbanas-em-curitiba/>)

¹³ Primeira premiação do grupo (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-conquista-3-lugar-no-ix-encontro-catarinense-de-danca/>)

¹⁴ Premiação Curitiba (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-e-premiado-em-festival-de-danca-em-curitiba/>)

¹⁵ 1ª edição Colônia de Férias GDU (<https://unibave.net/noticia/adolescentes-participam-da-colonia-de-ferias-de-danca-no-unibave/>)

externa com aulas de danças ministradas pelos integrantes do grupo de dança. Em setembro mais uma conquista, 2º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto com a coreografia Vyado. Próximo do fim do ano, realizamos o Festival de Dança FEBAVE¹⁶, uma mostra para reproduzir todas as coreografias do grupo que foram compostas no mesmo ano. O ano se encerrou com mais premiações, sendo 3º Lugar Contemporâneo Conjunto Adulto com a coreografia Toque, 2º Lugar Danças Urbanas Duo Adulto com a coreografia Conflito e 3º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto com a coreografia Vyado.

Imagem 4 - Primeira competição de contemporâneo



Fonte: Unibave (2020).

No ano de 2019 as atividades foram retomadas com a segunda edição da Colônia de Férias GDU¹⁷, que contou com um público muito maior do que a primeira edição. Novos integrantes foram selecionados nas audições e, nesse mesmo ano, foi implantado uma turma voltada para a prática do K-Pop. Na primeira mostra competitiva do ano foi conquistado o 2º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto com a coreografia Química¹⁸. Nas férias de inverno, foi realizado a terceira edição da Colônia de Férias GDU¹⁹, juntamente com a primeira edição da Colônia de Férias

¹⁶ Realização do I Festival de Dança Barriga Verde (<https://unibave.net/noticia/grupos-de-danca-do-unibave-e-da-ebv-participam-de-festivais-de-danca/>)

¹⁷ 2ª edição Colônia de Férias GDU (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-promove-colonia-de-ferias/>)

¹⁸ Premiação Curitiba (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-conquista-premio-em-festival-de-curitiba/>)

¹⁹ 3ª edição da Colônia de Férias GDU (<https://unibave.net/noticia/colonia-de-ferias-gdu-coloca-jovens-em-contato-com-a-danca/>)

KIDS²⁰, totalmente pensada para crianças de 4 a 11 anos. Em setembro foi conquistado o 2º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto com a coreografia Química. Final do ano a segunda edição do nosso Festival de Dança FEBAVE²¹ foi realizada com a temática “cinema” com coreografias próprias para o evento.

Imagem 5 - Coreografia Química premiada duas vezes em 2º Lugar Danças Urbanas Conjunto Adulto



Fonte: Unibave (2020).

Conforme o quadro 1 podemos verificar a o aumento no número de integrantes do grupo de 2015 a 2019.

Quadro 1 – Número de integrantes nos grupos do GDU de 2015 a 2019

INTENGRANTES			
Ano	1º semestre	2º semestre	Total
2015 Adulto	7	3	11
2016 Adulto	12	2	14
2017 Adulto	15	2	17
2017 Júnior	17	0	17
2018 Adulto	19	1	20
2018 Júnior	9	0	9
2019 Adulto	14	0	14
2019 Júnior	11	10	21
2019 K-Pop	8	3	11

Fonte: Autores (2020).

²⁰ 1ª edição Colônia de Férias KIDS (<https://unibave.net/noticia/grupo-de-danca-unibave-realiza-1a-edicao-da-colonia-de-ferias-kids/>)

²¹ Realização do II Festival de Dança Barriga Verde (<https://unibave.net/noticia/2a-edicao-do-festival-de-danca-barriga-verde-abordou-o-tema-cinema/>)

De acordo com o regulamento postado em agosto de 2016 “Art. 6º. O Grupo de Dança UNIBAVE é composto por acadêmicos do Unibave, Estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, egressos do UNIBAVE e membros da comunidade externa” (UNIBAVE, 2016, p. 2). Com o aumento no número de grupos e integrantes, também foi aumentado o número de apresentações, conforme visto no Quadro 2. É interessante ressaltar que por ser um grupo de dança com um viés extensionista, os integrantes fazem parte de outras escolas, instituições, empresas, e por isso a procura por reconhecimento e um destaque na região faz ampliar as participações em eventos desses locais.

Quadro 2 – Número de apresentações dos grupos do GDU de 2015 a 2019

APRESENTAÇÕES			
Ano	Internas	Externas	Total
2015	6	1	7
2016	7	19	26
2017	16	22	38
2018	14	25	39
2019	16	32	48

Fonte: Autores (2020).

Nossas vivências

[...] a história da dança produz sentido ao apresentar uma conformação do social, com versões próprias de acontecimentos e processos. [...] desse universo refere-se tanto às articulações sociais e culturais quanto à constituição de identidades que, por sua vez, engendram importantes questões políticas em sua conformação (CERBINO, 2008, p.118).

A fim de complementar o relato de experiência do grupo, não só pelo olhar de seu diretor e coreógrafo, houve entrevistas com 4 membros do GDU para compartilhar suas vivências durante esses 5 anos de história.

Os membros selecionados para a entrevista foram 2 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idade entre 22 a 27 anos, residentes na região de Orleans, com escolaridade superior completo ou incompleto.

Quadro 3 – Entrevistados da pesquisa

Bailarino	Sexo	Idade	Residente em	Escolaridade
A	Feminino	24	Orleans	Superior Completo
B	Feminino	27	Braço do Norte	Superior Completo
C	Masculino	24	Lauro Muller	Superior Incompleto
D	Masculino	22	Orleans	Superior Completo

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os membros foram questionados sobre qual motivo levou eles a participarem do GDU. O entrevistado A diz que: *“sempre gostei muito de dançar, mas nunca tive a oportunidade, quando vi a oportunidade de participar de um grupo não pude deixar passar”*, já o entrevistado B diz que: *“amor pela dança, sempre amei dançar e quando descobri o GDU não pensei duas vezes”*, o entrevistado C conta que: *“a minha vontade de dançar”* fez com que entrasse no grupo, e o entrevistado D diz que: *“a buscar por um lugar que eu pudesse dançar sem ter um julgamento por quem estivesse a minha volta”*.

Dando continuidade, foi questionado quais experiências mais marcantes eles tiveram ao participar do grupo. O entrevistado A conta que: *“as experiências de palcos em geral sempre foram as mais marcantes. Mas sem dúvida a experiência de dançar e ganhar com o contemporâneo foi o que mais me marcou, pois foi uma superação, achei que nunca conseguiria e pensei em desistir várias vezes durante os ensaios”*, o entrevistado B conta que: *“subir nos palcos dos festivais e dançar ao lado de pessoas tão talentosas e especiais que tornaram-se grandes amigos não tem explicação”*, o entrevistado C diz que: *“as apresentações em grandes festivais”* foram as experiências mais marcantes, e também o entrevistado D conta que *“fazendo parte do grupo é natural o incentivo por parte do diretor à convidar seus alunos para apresentações e competições fora da cidade. Para mim isso proporcionou experiências incríveis e únicas”*.

Percebe-se que as experiências nos festivais de dança são muito importantes aos entrevistados. Poder participar de grandes eventos e construir amizades foi o mais marcante a eles. Conforme Bondia (2012), há uma necessidade de oportunizar as vivências na dança, para que os bailarinos se tornem sujeitos da experiência, fazendo a dança de forma agregadora, inclusiva, realizando uma ação cultural de forma não excludente tendo como meio o espaço universitário.

Também foram questionados se o grupo proporcionou algum benefício nesses anos para eles, e se sim, quais foram. O entrevistado A diz que: *“além de estar*

fazendo exercício físico, o benefício psicológico foi incrível, de evoluir, ter liberdade pra ser quem sou”. Já o entrevistado B conta que: “sim, evolui muito quanto dançarina, movimentos que jamais faria ao natural ao longo dos anos comecei a praticar e conseguir fazer, e conhecer grandes profissionais da área da dança que admiro e sou fã é sem igual”. O entrevistado C conta que: “sim, conhecer pessoas e lugares novos, além de melhorar minha disposição física”, e o entrevistado D diz que: “sou aluno do GDU a muitos anos e hoje trabalho como professor de dança por conta de grandes incentivos que recebi do grupo, todas as experiências que tive ali dentro me agregaram positivamente, fazendo com que me tornasse o profissional que sou hoje”.

Entende-se que além de ser uma arte, a dança é também um meio de prática de atividade física e beneficia positivamente a questão corporal dos bailarinos. Ao ingressar no ensino superior, muitos jovens deixam de realizar a prática de exercícios físicos, pois trabalham durante o dia e estudam a noite, desta forma tornam-se sedentários. Colder (2008) diz que implicações positivas e negativas na saúde do indivíduo podem vir a ocorrer com a mudança no estilo de vida após ingressarem na vida acadêmica. De acordo com Mielke (2012) O sedentarismo é considerado com a falta de gasto energético, normalmente caracterizado por atividades como assistir televisão, uso indevido de computador ou muito tempo sentado.

A questão dos benefícios psicológicos e sociais apresentou relevância aos entrevistados. Oliveira (2014) afirma que o sujeito, a experiência social e a cultura estão unidas na interação social. Nesse caso, a dança constitui-se nas interações sociais.

Como último questionamento, foi perguntado como eles veem a evolução do grupo nesses anos. O entrevistado A diz que: “o grupo evoluiu muito, fui uma das primeiras a entrar, e o nível das coreografias só cresce, é incrível poder acompanhar essa galera”. O entrevistado B conta que: “houve uma evolução muito grande ao decorrer dos anos, fazendo comparação da primeira coreografia, harmonia do grupo no palco e conhecimento sobre a dança dos bailarinos, hoje já evoluímos muito, tanto no palco quanto ao conhecimento dos movimentos e esta evolução é nítida e evidente”. O entrevistado C diz que: “o grupo vem crescendo nesses últimos 5 anos, não só na cidade, mas também nas regiões, acredito que com as novas modalidades de dança, vá crescer cada vez mais, pois isso motiva os alunos velhos e novos dentro do grupo”. Por fim, o entrevistado D conta que: “vejo que hoje, mesmo depois de

muitos anos, o GDU continua evoluindo como grupo e levantando a cultura da dança na região”.

Pode-se dizer que a evolução do grupo de dança reflete a ideia de Berne (1996) que diz sobre as duas imagens criadas sobre o grupo, a provisória e a verdadeira. Quando o grupo foi iniciado, foi imaginado provisoriamente como seria e como iria funcionar nos anos seguintes, aos poucos a imagem provisória se afasta da imagem verdadeira e começa a compreender as melhores formas de funcionar. Com o tempo, existe um certo conflito de ideias, pois muitas vezes a imagem verdadeira não coincide com a imagem provisória, torna-se possível a evolução do grupo na aceitação da imagem verdadeira e criando imagens provisórias a fim de melhorar a situação atual do grupo.

Sempre que um novo integrante entra no grupo, ele cria a sua própria imagem provisória de como funciona o mesmo, através de cada imagem de cada integrante buscamos evoluir e nos adaptar para suprir as necessidades e atender a todos os gostos. Por isso, em um período consideravelmente curto, o GDU teve um crescimento tão notável.

Considerações Finais

A dança em contato com a comunidade pode trazer à tona muitas experiências inimagináveis, o acesso a dança a cada ano se torna mais fácil dando oportunidades para que todos conheçam da modalidade e possam experimentar as suas variações.

No início sem imaginar a proporção que iria tomar, foi construído um grupo que hoje já tem seu nome reconhecido como referência profissional aos grupos da região. O Grupo de Dança Unibave – GDU contribuiu nos últimos anos com essa acessibilidade podendo ofertar de forma gratuita a comunidade de Orleans e região aulas de dança e vivências em festivais por toda a região sul do país. Já passaram pelo grupo o total de 85 integrantes desde sua primeira formação.

Os entrevistados puderam afirmar como o grupo trouxe benefícios tanto pessoalmente quanto profissionalmente, feito que ocorreu devido à grande vontade dos integrantes ao fazerem parte do grupo e poderem ter novas vivências. Também como foi dito, é perceptível a evolução do grupo nesses anos, o alinhamento de pensamentos entre os integrantes mostra como estão caminhando em harmonia

fazendo com que o nível do grupo seja elevado, conseqüentemente, conquistando mais premiações em festivais.

O grupo ainda tem muito caminho pela frente, como projeto de extensão ainda pode ser mais explorado e criar propostas dentro do contexto, novas aulas poderão ser implantadas a fim de alcançar maiores públicos na região e poder levar a dança a todos.

Referências

BERNE, E. **Structure and Dynamics of Organizations and Groups**, Grove Press, New York, EUA, 1966.

BONDÍÁ, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira BRASILEIRO**, Lívia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. Pro-posições, vol.21, no.3, Campinas: Sept./Dec. 2010.

CERBINO, Beatriz. Imagem do corpo e da dança: o Ballet da Juventude. In: PEREIRA, Roberto; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Org.). **Seminários de Dança - Histórias em movimento, biografias e registros em Dança**. 1. e.d. Caxias do Sul: Lorigraf, 2008. p. 117.

COLDER, C.R.; FLAY, B.R.; SEGAWA, E.; HEDEKER, D. **Trajectories of smoking among freshmen college students with prior smoking history and risk for future smoking: data from the University Project Tobacco Etiology Research Network (UpTERN) study**. *Addiction*. 2008.

CSIKSZENTMIHAL YI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992. **de Educação**. São Paulo, no. 19, Jan\Fev\Mar\Abr 2002.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIELKE, Grégore Iven. **Comportamento sedentário em adultos**, 2012.

OLIVEIRA, Isabella Moreira de. O pesquisador no registro da dança. In: **História e Culturas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 64-77, jan.-jul. 2014.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal-RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2006.

SANTOS, Marcos Pereira dos Santos. Extensão universitária: espaço de aprendizagem profissional e suas relações com o ensino e a pesquisa na educação superior. **Revista Conexão UEPG**, vol. 8, núm. 2, julho-diciembre, 2012.

SILVA, Carmi Ferreira da. **Por uma História da Dança: Reflexões sobre as práticas historiográficas para a Dança, no Brasil contemporâneo**. 2012. 121 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola.
Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001.

TAVARES, Isis Moura. **Educação, corpo e arte**. Curitiba: IESDE, 2005.