

ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO

A INFÂNCIA E A ESCOLA: REVISITANDO OS PRESSUPOSTOS DO GRUPO DE PESQUISA SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Sara da Silva Böger¹

¹Departamento de Psicologia. Unibave. saraboger@gmail.com

Resumo: Neste trabalho vamos apresentar uma pesquisa sobre o conceito de infância, a partir das produções do GEPIEE, grupo de pesquisa que vem produzindo conhecimentos sobre o tema desde 2001, em uma abordagem da Teoria Histórico Cultural. Primeiramente retomamos a constituição histórica da infância como um fato social e histórico, para segundo uma metodologia qualitativa e exploratória, do primeiro momento de uma revisão bibliográfica, apresentarmos artigos de destaque do grupo, que se referem as discussões sobre Relações de Ensino Aprendizagem, para delinear uma concepção de infância. Retomamos ao longo da análise das publicações os pressupostos orientadores do grupo, e destacamos as formas como a psicologia da criança produziu muitos conhecimentos que fundamentaram o entendimento da infância até os dias de hoje. E por fim, apresentamos uma proposta de conceituação de infância como um conjunto de condições sociais, culturais e históricas de ser criança, em que a educação assume centralidade.

Palavras-chave: Infância. Psicologia da Criança. Teoria Histórico Cultural. GEPIEE.

Introdução

A infância é uma construção da sociedade, a partir de um período histórico, em que caracterizar o “ser criança” como um momento de especificidades, passou a fazer sentido no conjunto de relações sociais, culturais e econômicas (QUINTEIRO, 2000). Neste trabalho vamos debater o processo de produção da infância como um fato social e material no Brasil, à luz da Teoria Histórico Cultural (THC), usando como subsídio categorias propostas pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola¹ (GEPIEE) da Universidade Federal de Santa Catarina. O grupo vem desenvolvendo pesquisas sobre a infância na escola desde 2001 e, “[...] busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre **Infância, Criança, Educação, Escola e Cultura**” (GEPIEE, 2001, p.1). Já no Projeto do GEPIEE, o grupo define que suas pesquisas vão se articular com base nos seguintes pressupostos:

1 Esta é uma pesquisa inicial e exploratória, desenvolvida a partir dos trabalhos do GEPIEE, grupo de pesquisa ligado ao Centro de Educação da UFSC, com o qual a autora colabora desde 2016, e onde desenvolveu sua dissertação pós-graduação.

- As relações entre Educação, Infância e Escola têm suas origens na Modernidade; - A infância é a condição social de ser criança, portanto é universal e plural; - A criança é “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos; - A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos; - A participação constitui o ser humano e é uma das condições para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige o acesso a informações e a apropriação de conhecimentos; - O princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública e o GEPIEE orienta suas práticas por este princípio. (GEPIEE, 2001, p2-3)

A originalidade deste trabalho reside no fato de que apesar de uma concepção de infância ser enunciada no Projeto do GEPIEE, sua conceituação foi concretizando-se ao longo do desenvolvimento das pesquisas do grupo², e só pode ser retomada na medida que tais pesquisas vão sendo sistematizadas. Ainda que não seja possível explorar todos os trabalhos publicados pelo GEPIEE, a presente pesquisa, se coloca como um primeiro momento, exploratório, sobre o tema, e dos 10 campos de pesquisa do grupo, apenas o campo sobre “Relações de Ensino Aprendizagem” para a Infância será abordado aqui.

O surgimento do conceito de infância e a psicologia da criança

Para contextualizar o primeiro pressuposto do grupo que diz “*As relações entre Educação, Infância e Escola têm suas origens na Modernidade*”, retomaremos debate sobre o surgimento da infância, numa perspectiva histórica. Na Idade Média as crianças eram consideradas pequenos adultos desde o momento em que conseguiam relativa autonomia. Em geral eram considerados seres com pouco valor, pela falta de capacidade e habilidade, aos quais não cabia tratamentos diferenciados (ÁRIES, 1875)

Os primeiros estudos sobre a história da criança na humanidade são recentes, e podemos apontar como marco a obra iconográfica “História Social da Criança e da Família” de Philippe Áries que data de 1978 (KRAMER, 1996; BARBOSA, MAGALHÃES, 2008). O uso do termo infância como uma categoria de análise

2 As pesquisas retomadas aqui são as de autoria das coordenadoras das pesquisas do grupo, e das suas principais referências. Com a continuidade da pesquisa, será necessário analisar as pesquisas concluídas e trabalhos orientados pelo GEPIEE, para ter uma aproximação maior do conceito de infância construído nestes 18 anos pelo grupo.

filosófica, sociológica e psicológica das condições de socialização da criança é uma invenção recente na história. (KRAMER, 1996; QUINTEIRO, 2000).

A característica mais marcante do trabalho do historiador Áries (1978) é análise de que a infância surge primeiramente como um sentimento já dos primórdios da modernidade, e depois como um entendimento construído sobre a criança. Na medida que a unidade institucional básica da sociedade se modifica, passando dos feudos para a família, os adultos passam a reconhecer uma especificidade na criança. (ÁRIES, 1978)

Tais mudanças na organização social levaram a família a depender da adaptação da criança as novas condições, obrigando aos pais sob a fiscalização do estado a colocar a criança no centro, dar atenção a tudo que ela faz e, portanto, estar em volta dela, como se ela fosse o centro de um núcleo, tornando-se nuclear. As especificidades da criança passaram então a ser foco de atenção, estudo e ação dos pais, e na mesma medida que esta atenção crescia, cresciam as ações dos pais motivados por esse novo sentimento, objetivando condições de sociabilidade que acabaram por forjar uma concepção de infância. (ÁRIES, 1975; BARBOSA, MAGALHÃES, 2008).

Saviani (2008) aponta que por traz dessa nova organização social e produtiva, se configurava uma nova organização educacional, em que o estado vai ter papel central. O movimento de responsabilização do estado por operacionalizar e coordenar a educação vai se organizando aos poucos e tem por objetivos incidir sobre as famílias dos trabalhadores para controlar e acompanhar a qualidade da formação dos futuros trabalhadores (SAVIANI, 2008). Até porque num determinado momento se responsabilizou a família pela educação das crianças, mas o avanço da ciência e tecnologia e as próprias necessidades produtivas pré-capitalistas foram se complexificando, não sendo mais a família capaz de ensinar tudo que era necessário.

É justamente a ausência de qualquer regulação das atividades laborais das crianças, que suscita a necessidade de regulação do trabalho infantil por parte do estado, levando a criação de diversas instituições para as crianças no século XIX (ÁRIES, 1975). Sem este avanço, que pode ser considerado civilizatório, e que teve grande influência na consolidação do sentimento de infância, não seria possível retirar as crianças do sistema produtivo (MELLO, 2007).

A história da criança e das instituições que se incumbiram de seus cuidados e educação foi, portanto, necessariamente, uma história sobre a escola e, sobre as

necessidades de controle que se esperava de uma educação disciplinadora dos processos de trabalho.

Desde o início da ocupação portuguesa, quando as primeiras instituições de organização social e econômica como câmaras municipais e fóruns jurídicos foram criadas no território, as crianças abandonadas e desvalidas eram responsabilidade das casas de misericórdia, e asilos. Uma virada nas políticas de assistência para as crianças acontece quando na passagem para o século XX a decisão sobre o destino das crianças vai parar no tribunal e nas Casas de Correção. Ações que parecem estar calcadas em um “novo direito” a reeducação para correção dos comportamentos criminosos de crianças e adolescentes, mas que acabam por ser o germe de uma política de controle do estado, pela via judicial, não só das crianças, mas das famílias pobres que são responsabilizadas pelos comportamentos “imorais” dos filhos. (RIZZINI, PILOTTI, 2011)

Nas décadas de 1920 e 1930, a reorganização republicana do estado, colocou a educação no centro da política, e a escola brasileira passou por um processo de massificação, o lugar da criança passou a ser a escola³. A criação de centenas de escolas, nos meios rurais e urbanos, trouxe questões sobre aprendizagem, inteligência e diferenças individuais para os educadores, e as teorias da psicologia em voga na época, foram convocadas para responder (BÖGER, 2019; CARVALHO, 2002).

Warde (1997) destaca as análises de Debesse Moreira Leite que afirma que entre os estudos evolucionistas de Baldwin, que representaram uma virada para as formulações sistemáticas sobre a criança na Europa, e os novos marcos estabelecidos na teoria de Darwin, o evolucionismo foi um marco importante para o entendimento da criança como objeto. A expectativa destes estudos era revelar como se desenvolveu a condição humana em relação aos animais, e subsidiar um paralelismo ontogenético e filogenético revelando a história evolutiva da humanidade, pela história da criança. Esse movimento foi responsável por contrariar a teoria das faculdades mentais estáticas e imutáveis que concebiam o conhecimento como fato imediato da consciência, sem necessidade de intervenção, quase sem necessidade de ações educativas.

3 Como a estruturação do aparelho educacional foi progressiva, em 1940 o ensino primário contava com um teste de admissão, Teste ABC, e tinha apenas 1 ano, as crianças que reprovavam, por vezes perdiam a vaga, e o secundário tinha só dois anos também.

O evolucionismo, ao colocar a compreensão da inteligência nos marcos mais plásticos do funcionalismo da época, admite uma função fundamental do entendimento da inteligência para qualquer objetivo educativo e coloca a disciplinas que investigam e constroem conhecimentos científicos sobre a inteligência no centro do debate da modernidade, no caso biologia e psicologia. Por fim, confere a criança o status de alvo educativo porque sua inteligência está em evolução, mas assume que a adaptação é a finalidade de todos os processos psicológicos, como a inteligência, e, portanto, também deve ser a função e finalidade da educação. (WARDE, 1997)

Moreira Leite (1972) divide os intelectuais da disciplina pedagógica desta época em dois grupos: Claparède, Piaget, Köeler e Wertheimer como os que estão interessados em descrever e caracterizar o comportamento inteligente; Galton, Cattell, Binet, Stern e Spearman, interessados em medir a inteligência. Por fim, Leite (1972) aponta o fato de que os estudos da psicologia neste século não foram eficientes em responder as demandas educacionais, especialmente no sentido de fundamentar uma teoria da prática pedagógica (WARDE, 1997), mesmo quando, em um movimento posterior, a psicologia vai ser bastante prescritiva em relação à pedagogia. Para Warde (1997), o grande problema destes estudos é o nível de abstração da criança, de universalização dos conhecimentos sobre ela, que levaram a pedagogia a uma atuação que nega a infância, porque, ao mesmo tempo em que a admite a criança como objeto, determina a priori as possibilidades das emoções humanas.

Os debates sobre como educar a criança mediante os movimentos de massificação e ampliação da educação (1930, 1960 e 1990, 2012), assim como o debate sobre a infância esteve permeado de concepções que retiravam da escola a responsabilidade pelas possibilidades de fracasso e sucesso escolar. A criança foi tomada como abstrata e responsabilizada pelo próprio fracasso (KRAMER, 1996; QUINTEIRO, 2000).

Ana Paola Sganderla (2007) na sua dissertação “A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar” relaciona a criação da cadeira de psicologia nas Escolas Normais de Santa Catarina, por meio da lei n. 846 de 11 de outubro de 1910, com o novo contexto que se colocava para a formação de educadores: uma formação com base no conhecimento científico e fundamentada nas ciências da Educação. Desde o início, a Psicologia e a Pedagogia estavam associadas na formação dos professores, sendo a

Psicologia considerada sequência lógica da psicologia no currículo, o que significava que ela forneceria o conhecimento científico para embasar as práticas pedagógicas.

Esse movimento é analisado pela pesquisadora por meio das modificações que os conteúdos das disciplinas de Psicologia e Pedagogia sofreram em reformulações curriculares nos anos de 1937 e 1939. Nesse processo, os conhecimentos científicos sobre a criança e aprendizagem passam a ser mais consistentes. Com a evolução dos currículos do primeiro e segundo anos da Escola Normal, Sganderla (2007) identificou um predomínio das teorias funcionalistas com vieses pragmáticos e positivistas, cujas articulações serão desenvolvidas mais adiante na pesquisa. O que nos interessa por hora é observar um processo de organização das demandas educacionais para a psicologia já nos currículos das Escolas Normais, na mesma direção dos investimentos realizados pelo INEP. Rizzini e Pilotti (2011) apontam que apenas na década de 1980 o cunho educativo assistencialista, e as condições de vida das crianças encarceradas nestas instituições passaram a ser questionada no país.

Nesse contexto, mais uma vez conceituações da psicologia sobre a criança vêm a fundamentar um olhar e a ação pedagógica, só que pela via da negação, a partir de uma virada no entendimento da psicologia da criança. Junto da crítica social aos modelos individualizantes de tratar a educação, Warde e Panizollo (2014) afirmam que, na década de 1990 surgiram os *New Studies of Children* (NSC).

Os pesquisadores deste movimento passaram por um processo de negação das especificidades das ciências que deram subsídio à educação num primeiro momento de constituição da pedagogia, especificamente a psicologia e medicina. Tal negação produziu uma posição culturalista nos estudos sobre a criança, e com o tempo esse foco alcançou seu limite. Nesse sentido, com o esgotamento dos NSC, o caminho indicado pela autora é o de reconsiderar a síntese de tais áreas (psicologia, biologia, medicina e cultura), estabelecendo críticas às disciplinas que não sejam apenas justificações ideológicas para sua negação pura e simples, ou que neguem a interlocução e a síntese produzida nessas relações na e pela educação por sua influência. (WARDE, PANIZOLLO, 2014).

Neste período “culturalista” dos estudos sobre a criança, mudanças estão acontecendo na sociedade brasileira pela pressão de movimentos sociais e de toda a sociedade civil organizada para a redemocratização. O Estatuto da Criança e do Adolescente é aprovado em 1990, e ainda que a realidade seja mais modesta que a

letra da lei, as crianças ocupam outro lugar no campo dos direitos e das políticas, mais principalmente, no imaginário coletivo.

Quinteiro e Carvalho (2015) vão apontar que há mais de duas décadas vivemos um momento de minimização da escola pública como instituição central da educação da criança, já que a desresponsabilização do estado iniciou um processo de sucateamento e desmonte da educação pública, cujos efeitos sentimos atualmente, e como veremos mais adiante, as autoras também vão apontar a necessidade de resgatar esta centralidade, já que a escola como lugar da infância na modernidade, é um espaço de constante disputa na garantia de direitos.

Procedimentos Metodológicos

Partindo das definições metodológicas propostas por Silveira e Cordóva (2009) esta pesquisa se define como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios, configurando-se como o início de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de infância na perspectiva histórico-cultural.

Enquanto uma pesquisa qualitativa, pretende analisar a complexidade dos pressupostos apresentadas, identificando variáveis implicadas nos processos da infância, a partir da teoria histórico cultural, construindo categorias de análise, sem, no entanto, tentar quantificar estas variáveis ou categorias, aqui no caso, os pressupostos do GEPIEE configuram as categorias de análise das publicações selecionadas. Se configurando como uma pesquisa básica, por ser uma busca conceitual, sem o objetivo de aplicação imediata, mas que busca fundamentar práticas psicoeducativas e metodologias do ensino e aprendizagem de crianças. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009)

Definida como exploratória porque se trata de um primeiro levantamento, uma primeira caracterização dos elementos já existentes na definição da infância da teoria histórico cultural, com o objetivo de sistematizar tais conhecimentos. (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009) Tomando como fonte principal as pesquisas do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola da UFSC, que vem trabalhando e produzindo pesquisas que discutem o conceito há 18 anos.

O GEPIEE possui na sua definição 10 campos de pesquisa, e como este se trata de um primeiro momento de sistematização, vamos analisar apenas as publicações referentes ao campo de pesquisa das “Relações de Ensino e Aprendizagem”. Outro critério de inclusão das publicações, foi em relação à autoria,

neste momento, a análise se restringe as publicações das Coordenadoras do Grupo, por terem mais publicações e representarem as concepções do grupo com mais consistência. As coordenadoras do grupo são Diana Carvalho de Carvalho, Jucirema Quinteiro, Maria Isabel Batista Serrão, Simone Vieira de Souza e Maria Raquel Barreto Pinto. As publicações escolhidas foram artigos em que desde a leitura do resumo, estivesse presente os termos referentes às Relações de Ensino Aprendizagem, a Infância, e a THC. Buscando os artigos mais recentes de cada autora, chegamos a seleção de um artigo por pesquisadora, sendo que alguns elas compartilham a coautoria.

Resultados e Discussão

No artigo publicado por Pinto e Quinteiro (2012), intitulado **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**, as autoras apontam a importância da brincadeira no processo de apropriação e de aprendizagem. A criança tem direito a brincadeira na escola, porque se apropriam das qualidades humanas brincando. O entendimento é de que o ser humano tem a capacidade de realizar o trabalho primeiro no seu pensamento e depois nas suas ações, tornando indissociável o pensamento da ação ou atividade realizada. Se o trabalho vai se complexificando, isso reflete no pensamento, ou em outras palavras, o pensamento simbólico se torna mais complexo na medida em que processos de trabalho se tornam mais complexos, e a criança complexifica seus aprendizados pela ação na brincadeira.

Estes pressupostos também podem ser identificados no artigo de Carvalho e Quinteiro (2016) “**O Ensino Fundamental de Nove anos e o Direito à Infância na Escola não são sinônimos!**” em que discutem o fato de que a infância não está garantida porque a criança está na escola. Argumentação que desdobra-se outro pressuposto do GEPIEE, de que *A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos* (GEPIEE, 2001) E neste ponto retomamos a reflexão sobre a necessidade de disputa da escola, uma disputa de todos os níveis da concretização da educação enquanto processo de humanização, numa defesa para a educação seja um espaço que respeite a infância.

Podemos dizer que antes de aprender as formas mais acabadas de expressão, na fala articulada e na escrita, outras formas de expressão serão também as formas e condições da apropriação simbólica como imitação, brincadeiras diversas, jogos de papéis, jogos com regras, e precisamente as expressões artísticas e desenhos serão

considerados a pré-história da linguagem escrita (QUINTEIRO, CARVALHO, 2015). Dizer que estas devem ser atividades proporcionadas às crianças é afirmar que elas são os meios pelos quais a apropriação das qualidades humanas é possível, e de que nada adianta forçar outras, não é possível ensinar uma criança que não sabe falar a escrever, e mesmo que ela consiga o signo escrito não terá nenhum significado pra ela. Por estes elementos apresentados, a educação intencionalmente organizada, e a escola, terão papel fundamental para a definição da infância para THC.

A THC propõe a existência de formas típicas de apropriação a cada momento da vida da criança que compõem a parte mais conhecida da Teoria da Atividade proposta por Leontiev (MOURA *et al.*, 2010). E este talvez seja outro ponto que dá a impressão de uma teoria que faz um caminho de fases de desenvolvimento, mas não se trata disso. Segundo Moura *et al.* (2010), Leontiev foi um teórico pouco difundido no Brasil até os anos 2000, mas sua teoria da Atividade tem se tornado base de muitas formulações metodológicas para a educação infantil.

A Teoria da Atividade propõe que existem formas e condições diferentes de apropriação em momentos distintos da vida da criança com relação ao desenvolvimento da linguagem e de pensamento simbólico. Isto porque na medida em que a linguagem vai sendo apropriada, e este é um processo lento, mas contínuo, a criança vai mudando totalmente o eixo de entendimento dos processos, é um caminho sem volta já que sua capacidade simbólica vai evoluindo em saltos, que mudam o centro sobre o qual aprender é possível. Afinal, depois de aprender a falar uma palavra que nomeia algo, não é mais possível pensar no nome sem o objeto nomeado, ou ver o objeto sem pensar no nome, e a partir daí o pensamento já está em outro patamar (QUINTEIRO, CARVALHO, 2015).

Para THC na medida em que a atividade se torna mais complexa, o pensamento a acompanha, e a linguagem também, e nessa relação dialética o pensamento vai se constituindo, a linguagem se organiza como demanda de reprodução da vida (VYGOTSKY, 1991; PRESTES, 2013). Para Pinto e Quinteiro (2012) a brincadeira é a atividade pela qual a criança age sobre o mundo, que tem como consequência indissociável a apropriação de recursos simbólicos e culturais nos quais a criança experimenta as qualidades humanas na medida em que se apropria delas.

Por isso o potencial de atuação da criança na cultura, depende da apropriação das qualidades humanas, mesmo que o sentido para cada criança nesse processo de

aprendizado seja absolutamente singular. Entendimento que tem como consequência o pressuposto do GEPIEE de que *A criança é “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos* (GEPIEE, 2001). E não só a criança é capaz, mas depende desta participação para tornar-se humana, ideia que se complementa pelo pressuposto seguinte de que *A participação constitui o ser humano e é uma das condições para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige o acesso a informações e a apropriação de conhecimentos* (GEPIEE, 2001).

O artigo **Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate**, de Carvalho e Quinteiro (2012) também enfatiza que não só é possível, mas também necessário que um educador participe com certa centralidade e antecipação dos aprendizados, já que só alguém que detém algum saber pode colocar o conhecimento sistematizado pela humanidade a serviço da atividade identificada pela criança, e das necessidades de apropriação para realizá-la, tornando possível este efeito de apropriação concreta pela via da ação e simbólica pela reflexão sobre a ação (MOURA, *et al.*, 2010). O entendimento geral é de quando um educador orienta ações sobre essas possibilidades iminentes de aprendizagem ele não sabe que resultado alcançará, que aprendizados e apropriações de fato acontecerão, mas sabe que está fazendo um percurso de descoberta e apropriação junto da criança e por isso tem condições de oferecer instrumentos e fazer mediações que ela sozinha sequer conhece (PRESTES, 2013).

No artigo de autoria de Damázio, Serrão et. all. (2013), **“Movimento do Conhecimento Matemático na História Virtual Verdim e seus Amigos”**, os autores propõem uma nova forma de ensinar matemática brincando com as crianças dos anos iniciais, a partir da história do personagem “Verdim”. A proposta foi metodologicamente pensada para ensinar noções complexas como proporção e fração, antes de ensinar sua expressão escrita/numérica, e inverter a prática corrente de ensinar a escrever os números e depois “entendê-los”.

A proposta tem como base a THC, dentro da concepção de ensino aprendizagem que analisa que o desenvolvimento não é um processo endógeno, mas impulsionado pelas atividades realizadas mediante as necessidades/possibilidades colocadas no momento histórico de uma determinada sociedade, com as marcas que caracterizam sua cultura, enfim, pelas possibilidades de aprendizagem. Esta inversão coloca a materialidade do desenvolvimento nas possibilidades que um sujeito tem de

realizar ações, cujo significado está dado socialmente, que até podem ser recriados, mas somente a partir da sua apropriação (MELLO, 2007; PRESTES, 2013).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, neste caso da linguagem matemática, o conceito proposto por Vygotsky (1991) recoloca esta inversão, já que a linguagem dos outros da cultura possui duas vias, ao mesmo tempo em que a existência de uma linguagem falada ou escrita cria a necessidade de comunicação, ela apresenta as possibilidades de comunicar-se através de elementos que se constituem no pensamento simbólico. Por isso, Vygotsky (1991) defende que o pensamento simbólico, e o pensamento em si, se desenvolve a partir da apropriação dos símbolos, na demanda de linguagem apresentada pelos outros, na necessidade de decodificar o mundo (MELLO, 2007; VYGOTSKY 1991).

Desta leitura, se desdobra uma outra posição do grupo, que não é um de seus pressupostos, mas que nos ajuda a entender o último deles “O princípio da *indissociabilidade* entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública e o GEPIEE orienta suas práticas por este princípio”. A partir do momento que os estudos teóricos e as pesquisas apontam que antecipar a alfabetização de uma criança pela via tradicional, é incompatível com suas formas de apropriação típicas, sua necessidade de expressão e apropriação da linguagem falada e escrita. Para o grupo isto deve se traduzir didaticamente em um conteúdo a ser ensinado, e colocado em prática nos estágios e extensão. O GEPIEE defende, portanto, que nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança deve brincar, se expressar, desenhar e jogar, e estas atividades, somadas a intencionalidade do professor, ensinarão aquilo que ela precisa saber, sendo a alfabetização importante, mas que deve estar submetido a formas de atividade citadas.

Esta preocupação com as problemáticas da infância na escola, se ilustra no artigo de Souza *et al.* (2019) “**Medicalização da Infância e Educação: Uma revisão de literatura**”, em que autora debate a medicalização do fracasso escolar, como um fenômeno corrente atualmente e que parte de uma negação das possibilidades da infância na escola. O que elas caracterizam como “a psiquiatria tem adentrado nos espaços escolares e de saúde com intuito de identificar e diagnosticar precocemente populações em risco, acometidas por doença mental.” (SOUZA, 2019, p.9) num processo de apropriação da infância pelo saber médico.

Alguns elementos destacados nas publicações do grupo, é a diferenciação entre os termos criança e infância, que muitas vezes são tomadas como sinônimos,

mas não são⁴. Segundo essa construção teórica, a criança é um ser social que produz e é produzido ele mesmo pelas relações que o cercam. Cada criança é singular e é sujeito de sua história, mas também vive as mediações do lugar que lhe é oferecido pelos outros seres da cultura. Nesta concepção, criança e infância não são sinônimos.

Na pesquisa de Quinteiro e Carvalho (2012), elas retomam Suely Amaral Mello (2007), que afirma que na desnaturalização do ser infantil, a THC aponta que a infância é uma etapa da vida para fazer-se humano, fazer-se um ser de cultura, uma etapa articulada pelas condições ou falta de condições proporcionadas socialmente para apropriar-se da experiência humana. Por isso, cada infância é diferente, afinal trata-se desse momento em que a criança vai apropriar-se do mundo ao seu redor com as condições que lhe estiverem disponíveis. Mas também é a infância, um processo comum a todos os seres humanos que se realiza de modo diferente para cada um. Esta leitura social e contextual da criança é fundamental para esta construção teórica, já que a aprendizagem é que determina as possibilidades de desenvolvimento e a qualidade dessas apropriações. São fundamentais nesse processo as ações dos outros, para apresentação e mediação com a cultura.

É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação. (MELLO, 2007, p87)

Portanto, o entendimento de infância para a Teoria Histórico-Cultural define-se como: **O conjunto de condições sociais, culturais e históricas que uma criança tem para viver o processo de humanização, segundo suas formas específicas de ação e apropriação do mundo e, na sua singularidade. Processo necessariamente educacional e, que só acaba quando a apropriação da forma mais acabada de comunicação, a linguagem escrita, é apropriada.** Por isso, não se

4 Assumindo a singularidade com radicalidade, não consideramos esse conceito no plural, inclusive pluralizá-lo como forma de marcar a pluralidade de experiências infantis, na verdade divide as crianças em grupos e suprime a leitura singular, porque a infância é tão plural quanto a quantidade de crianças da espécie humana.

trata de uma idealização, não se trata de uma concepção filosófica estrita, mas sim de uma análise material e histórica sobre como a sociedade produz as condições da infância, diante das próprias formas que diz serem as formas de ser da criança (CARVALHO, 2012; MOURA *et al.*, 2010).

Considerações finais

Destas definições conceituais podemos pensar o papel da escola na formação humana porque, de forma mais ampla, a escola é justamente um espaço com especificidades focadas na apropriação dos objetos e conhecimentos da cultura humana; um lugar organizado segundo princípios e métodos voltados a proporcionar a formação, sendo, pela lógica, o agente de produção da infância.

Afinal, ao longo da história da humanidade, as possibilidades de uma criança apropriar-se das máximas qualidades humanas, estão contornadas pela experiência que a escola imprime e pela forma como ela possibilita e potencializa esse momento de apropriação. Portanto, a escola proporciona uma qualidade humana refinada, sendo os educadores com ações intencionais propostas nessa direção fundamentais para a construção da infância. Isto implica em se tratando de uma sociedade de classes condição inerente ao capitalismo, que não podemos falsear o olhar sobre a infância ou reforçar suas naturalizações. Abstrair o que significa ser uma criança apesar das suas condições de vida, como se quando uma pessoa nasce as condições objetivas de reprodução da existência estão restritas, independente da potência que a infância possa significar dissimular as significações sociais da infância (QUINTEIRO, 2000).

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978. 275p.

BARBOSA, Analedy.; MAGALHÃES, Maria das Graças. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Revista Examapaku**. v.1, n.1, 2008.

BÖGER, Sara da Silva. **Educação, Psicologia, Criança e Infância: Relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. 2019. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A Psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.

FREITAS, M. C. (Org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997. p.311-332.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA – GEPIEE. **Pressupostos**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 6 jul. 2019.

KRAMER, Sônia. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Mara Izabel. **Infância: Fio e desafios da pesquisa**. 9ed. Campinas: Papirus, 1996. p.13-38.

LEITE, Dante Moreira. **O Desenvolvimento da Criança**. São Paulo: Nacional, 1972. 387p.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

MOURA, Manuel Orisvaldo. ARAÚJO, E S. MORETTI, V D. PONOSSIAN, M L. RIBEIRO, F D. Atividade Orientadora do Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Dialogo e Educação**, Curitiba, v.10 , n.29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

PINTO, Maria Raquel Barreto; QUINTEIRO, Jucirema. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 01, p. 468-488, 2012.

PRESTES, Zoya. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.22, n.49/1, p.295-304, maio/ago. 2013

QUINTEIRO, Jucirema.; CARVALHO, Diana Carvalho de Carvalho. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane. **Crianças – Culturas e práticas educativas**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012. p. 125-147.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. O Ensino Fundamental de Nove anos e o Direito à Infância na Escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica** Chapecó, v. 17, p. 1, 2016.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. 313p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa Escola é uma Calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. 152p.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009. 335p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia** (Edição Comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 152p.

SERRÃO, Maria Isabel *et al.* Movimento do Conhecimento Matemático na História Virtual Verdum e seus Amigos. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.6, p.24-45, 2013.

SILVEIRA, Denise; CÓRDOVA, Fernanda. Unidade II – A pesquisa científica. In: GEHARDT, Denise; SILVEIRA, Denise. **MÉTODOS DE PESQUISA**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p.

SGANDERLA, Ana Paola. **A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. 2007. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2007.

SOUZA, Simone Vieira.; BELTRAME, Rudinei ; GESSER, Marivete. Diálogos sobre a medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v.24, p.15, 2019.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 96p.

WARDE, Miriam; PANIZZOLO, Cláudia. 2014. Imagens da Infância. **Revista brasileira de história da educação**, Maringá, v.14, n.2, p. 157-161. maio/ago 2014.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos César. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 311-332.

A ATUAÇÃO DO GESTOR NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL DE SANTA CATARINA

Élyssan Fermino Carboni¹; Alcionê Damasio Cardoso²; Miryan Cruz Debiasi³;
Maria Marlene Schlickamnn⁴; Luiza Liene Bressan⁵

¹Egressa do curso de Pedagogia. Unibave. elyssan.carboni@outlook.com

²Professor do curso de Pedagogia. Unibave. alcionedamasio@gmail.com.

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net.

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com.

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. luizalbc@yahoo.com.br.

Resumo: Em uma unidade escolar, uma boa atuação do grupo gestor na organização das ações pedagógicas, não se refere apenas ao como se faz, mas principalmente ao porquê se faz. E para alcançar esse entendimento foi lançado como objetivo analisar a atuação do grupo gestor nas ações pedagógicas de duas instituições de ensino de um Município do sul de Santa Catarina. Partindo para as delimitações metodológicas a presente pesquisa trabalhou em caráter aplicado. Por ser uma pesquisa de campo, as respostas foram apresentadas pelos participantes de forma qualitativa. Na análise foram apresentados dados sobre as dificuldades e os obstáculos encontrados pelos diretores, secretários e ou coordenadores pedagógicos e professores nas suas atuações enquanto grupo gestor responsável pelas ações pedagógicas. Nas considerações finais observou-se que a falta de participação é o que provoca as dificuldades para a resolução das ações pedagógicas e chegar a uma gestão mais democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Grupo Gestor. Ações Pedagógicas.

Introdução

Quando falamos em gestão, a primeira memória a que nos remetemos é o ato de administrar, seja algo ou pessoas. Gestão, em um âmbito abrangente traz em seu significado o ato de gerir, administrar, lugares que existe uma empresa ou entidade social de pessoas, é onde a encontramos. Desse modo e não diferente é a gestão na área educacional. Onde há uma instituição educacional estão as ações de planejar, organizar, coordenar e desenvolver a comunidade educativa, e para esse processo é necessário um bom desenvolvimento do trabalho exercido pela direção e o setor pedagógico, ou seja, do grupo gestor da unidade escolar. “[...] Pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, consistência e coerência a ação educacional”. (LÜCK, 2011, p.17).

A ação pedagógica em uma escola não se refere apenas ao como se faz, mas principalmente ao porquê se faz assim dando orientação ao trabalho dos gestores

para que os mesmos oportunizem condições onde o sujeito central desse processo, o aluno, tenha oportunidades de construir habilidades para participar criticamente dos contextos sociais.

[...] A ação pedagógica envolve a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados de modo que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos, com qualidade social (LÜCK, 2009, p.25).

Diante os fatos, é preciso orientar-se frente às dificuldades e limitações na gestão escolar, pois são inúmeros os entraves que dificultam este trabalho, por isso é preciso uma visão estratégica dos gestores que ali atuam, frente à liderança e organização da escola. Sendo assim, vimos por meio desta pesquisa procurar saber: De que forma o grupo gestor atua nas ações pedagógicas em duas escolas públicas?

E para a busca de respostas a este questionamento o objetivo geral é: Analisar de que forma o grupo gestor atua nas ações pedagógicas. E para atingir o objetivo maior delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: Descrever a importância da participação do grupo gestor nas estratégias que provocam as melhorias na resolução das ações pedagógicas; Verificar os obstáculos apresentados pelo grupo gestor que dificultam as melhorias das ações pedagógicas; Identificar as estratégias utilizadas pelo grupo gestor no cotidiano escolar que provoquem melhorias das ações pedagógicas.

A gestão escolar e o grupo gestor

A escola é marcada pela diversidade e possui uma pluralidade e complexidade única, enfrenta constantemente desafios e exigências devido ao fato de que vem passando por novas realidades e revoluções dentro e fora dela. A informação e a busca por conhecimentos são cada vez mais necessárias em nossa sociedade, e a escola com tantas transformações precisa cumprir o seu papel essencial de contribuir para transformar a realidade social. Para Wittmann e Cardoso, (1993 p. 57) "a escola é um local crítico e questionador das relações sociais, e a construção do saber e conhecimento fazem-se por este meio, levando o aluno a pensar, refletir, analisar, propor e agir criticamente". Sendo assim os gestores escolares precisam de um

grande comprometimento para com o desenvolvimento das atribuições que a ela são destinadas, pois eles estão à frente dela.

À gestão escolar competem estabelecer a direção e funcionamento da escola, os coordenadores e direção que estão à sua frente é que a designam para que a mesma cumpra seus objetivos educacionais e sociais para a construção de conhecimento. “A dimensão pedagógica, presente no próprio saber do processo ensino-aprendizagem, é imprescindível, pois a construção e sistematização do conhecimento e dos saberes se viabilizam através da ação pedagógica [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 41).

Este conhecimento é dirigido aos alunos, porém construído com a comunidade escolar, ou seja, alunos, pais, professores, funcionários e a direção. Essa direção não se refere apenas ao diretor da escola como muitas vezes é hierarquizado, de forma que vemos como se só ele fizesse o trabalho gestor na escola, mas sim com toda sua equipe gestora de coordenação pedagógica, e secretaria da escola. Essa equipe pode ser formada por diretores e/ou assistentes, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares, professores, estes são participantes do trabalho nas ações pedagógicas, mas está a cargo do diretor um papel de maior responsabilidade, pois:

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada’. (LÜCK, 2009, p.23).

Ao lado do diretor está os professores, o coordenador pedagógico, a secretária e os pais participando da gestão da escola.

Gestão compartilhada e gestão democrática e gestão democrática participativa

A educação brasileira ao longo dos anos foi exercida de forma autoritária partindo do pressuposto que só o diretor escolar é o executor das práticas de gestão da escola. Ainda podemos citar a falta de clareza sobre a real função da escola, levando os agentes a não participarem do processo.

Para Wittmann e Cardoso, (1993) gestão compartilhada implica na prática de uma filosofia condizente com as ideias democráticas de participação e numa mudança de ação administrativo-pedagógica escolar, que será concretizada através de um

processo de planejamento coletivo, com participação de toda comunidade escolar:

A gestão compartilhada é caracterizada pela ênfase na participação de todos os membros da comunidade escolar, na tomada de decisões, bem como o envolvimento consciente e integrado nas atividades que permeiam o processo escolar. Sendo composta por membros dotados de objetivos e interesses comuns, capazes de colaborar na tomada de decisões sobre orientações e melhorias de todo o processo no âmbito escolar, com a consciência de que a realidade escolar pode passar por mudanças e alcançar resultados positivos promovidos pela efetiva e consciente participação de toda comunidade escolar. (NASCIMENTO, PONTES, 2014, p.1)

No que se refere a gestão democrática, ela busca favorecer um maior envolvimento das pessoas na escola, visando à superação da fragmentação escolar e sugerindo soluções para os problemas encontrados no contexto escolar. De acordo com Lück (2009), a gestão democrática busca participação e aproximação entre a escola, os pais e a comunidade para que haja uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido:

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas requer a participação coletiva da comunidade escolar, na administração dos recursos educacionais e financeiros, de pessoal, de patrimônio e na construção e implementação de projetos educacionais (BRASIL, 2001, p. 24).

Sendo assim, Lück (p.41,2013) afirma que: “a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer”.

A participação da comunidade escolar é um eixo da democracia, em que os participantes são diferentes um dos outros e com opiniões diferentes, gerando assim conflitos. Sendo assim os gestores precisam de um olhar atento, e uma das habilidades do gestor é saber administrar esses conflitos, utilizando-se deles para promover a autonomia na gestão escolar. Libâneo (2015, p.118) comenta que:

a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Desse modo a equipe gestora é responsável por assegurar autonomia da escola diante de novos parceiros, buscar novas oportunidades e articulá-las com os objetivos e as atividades do projeto pedagógico. (BRASIL, 2001, p. 50).

Sendo assim, “a gestão democrática participativa constitui o modo próprio de organização e funcionamento das escolas”.(BRASIL, 2001, p. 37) Sabendo-se que o processo de gestão que envolve toda a comunidade escolar, é democrática participativa. Seria a democracia uma forma de enfrentar os desafios cotidianos pelos gestores escolares? “[...] compete às equipes gestoras pensar e desenvolver estratégias para motivar as pessoas a se envolver e participar na vida da escola”. (BRASIL, 2001, p.33).

Procedimentos Metodológicos

Quanto à proposta de analisar de que forma o grupo gestor atua nas ações pedagógicas de duas escolas públicas de um município do Sul de Santa Catarina. Para Fialho, (2007, p.35): “A pesquisa é um processo de construção do conhecimento que tem como meta principal gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refugar algum conhecimento preexistente”.

Quanto à da natureza, a pesquisa tem caráter básico, em que não apresenta finalidades imediatas. Em relação aos objetivos a pesquisa é descritiva, pois será relatado com precisão todos os questionamentos abordados. “trata-se da descrição do fato ou do fenômeno através de levantamentos ou observação”. (FIALHO, 2007, p. 38).

Quanto a abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, em que busca a interpretação dos fenômenos, no caso a atuação dos gestores, e busca a atribuição de significados as respostas encontradas.

Por fim, sobre os procedimentos técnicos configura-se como uma pesquisa de campo, pois, priorizou a busca de dados em duas escolas públicas do sul do estado de Santa Catarina. Para Gil, (2008, p.57) “as pesquisas de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que as características da população pesquisada apresenta muito maior flexibilidade, mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo [...]”.

Para a realização da pesquisa foram entrevistados seis participantes de duas escolas públicas do sul de Santa Catarina, os mesmos são: um diretor, um coordenador ou secretário e um professor. Estes sujeitos foram escolhidos pelo fato de que fazem parte da gestão das referidas escolas e poderiam oferecer respostas significativas para a pesquisa.

A apresentação dos resultados foi organizada da seguinte forma: escola A e

escola B.

A escola "A", funciona desde 1937 quando foi criada. Durante os anos passou por diversas mudanças e em 1968 passou a se tornar escola estadual, onde em 1971 contava com uma turma cheia com 60 alunos. Atualmente a clientela da escola é de 503 alunos distribuídos nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A escola "B" foi criada em 1968, fundada por voluntários que faziam um trabalho comunitário. Foi a primeira escola de educação infantil e pré-escolar deste município no Sul do Estado de Santa Catarina. A escola atende um total de 138 alunos sendo os mesmos da educação infantil e pré-escolar.

As respostas dos 6 (seis) participantes foi organizada da seguinte forma: Será apresentado as respostas dos diretores, seguida das respostas dos secretários ou coordenadores pedagógicos e posteriormente as respostas dos professores com as devidas considerações feitas pelos pesquisadores para se chegar a um melhor entendimento sobre a atuação do grupo gestor nas ações pedagógicas e organizadas da seguinte maneira:

Esta pesquisa parte da ideia de que os sujeitos pesquisados, com suas respectivas respostas são atores da gestão escolar das referidas escolas pesquisadas.

Resultados e Discussão

A apresentação e discussão dos resultados foram organizadas por categorias, conforme a temática investigada, a saber: a) entendimento dos participantes sobre gestão escolar; b) avaliação da gestão escolar das escolas pesquisadas; c) Obstáculos encontrados para a gestão democrática; d) Modo que o entrevistado faz a articulação com os demais gestores com vistas à melhorias nas ações pedagógicas; e) Estratégias utilizadas para melhorar a convivência entre gestores e superar obstáculos.

a) Entendimento dos participantes sobre gestão escolar

O primeiro questionamento foi: De acordo com sua experiência profissional e dentro do cotidiano escolar, qual o seu entendimento sobre gestão escolar?

Na pesquisa realizada com os diretores das escolas da rede estadual de ensino pode-se constatar que o diretor "A1" em relação ao seu entendimento sobre gestão escolar, destacou que de acordo com a sua vivência profissional, gerar é sempre

estar na unidade de ensino coordenando as práticas vivenciadas por todos os atores que participam das atividades escolares. De acordo com a resposta pode se destacar que: *“estar sempre presente na escola [...] auxiliar o professor, alunos e toda a comunidade escolar”*.

Em consideração ao questionamento do diretor da rede municipal “B1” pode-se constatar que o seu entendimento sobre gestão na escola fica na eminência de articular os trabalhos diários em parceria com a comunidade escolar. Nas suas afirmações destacam-se: *“parceria com os familiares da comunidade [...] organizar reuniões e auxiliar os professores”*.

Nesta resposta do participante da pesquisa, secretário e ou coordenador pedagógico “A2”, constatou-se que em relação ao seu entendimento sobre gestão escolar o mesmo faz o uso das devidas atribuições que compete a gestão escolar, em que cita que a mesma *“é uma atuação que visa promover a organização, mobilização e articulação das condições materiais e humanas, [...] destacando que com sua articulação é possível “obter o avanço dos processos educacionais nos estabelecimentos de ensino garantindo a promoção da aprendizagem dos alunos e aumentando a eficiência dos processos institucionais”*.

Diante os dados apresentados com as respostas do participante secretário e ou coordenador pedagógico “B2”, podemos destacar que em relação ao seu entendimento, *“a gestão escolar consiste num sistema de organização da escola”, citando ainda que todos os setores da escola estão interligados, [...] envolve todos os setores que estão relacionados com as práticas escolares’.*

Para o participante professor “A3”, o diretor tem um trabalho importante considerando-o como mentor das ações pedagógicas, deste modo o mesmo conclui sua resposta ressaltando que gestão escolar é: *“é toda ação pedagógica e administrativa que se dá na escola, [...] e que por este motivo o diretor não realiza suas determinadas funções sozinho, é um trabalho que vai além, “tendo todo o corpo docente e administrativo envolvidos nesta ação”*.

Seguindo os estudos deste artigo, em que citamos que a gestão escolar consiste em ser democrática, observamos a partir das respostas do professor “B3” em que cita que *“o gestor escolar deve atuar com base na democracia”, ou seja, “envolvendo todos os setores que estão relacionados com as práticas escolares”, e que assim sendo a gestão escolar “visa garantir um desenvolvimento sócio educacional eficaz na instituição de ensino”, porém lembramos que a participação da*

comunidade é de extrema importância neste processo de gestar com uma verdadeira democracia e que todos os sujeitos sejam envolvidos no processo, destacamos que para o participante da pesquisa” a participação da comunidade, garante a manutenção da qualidade do ensino”

A partir das respostas dadas aos questionamentos acima descritos fidedignamente de acordo com as respostas de cada participante da pesquisa, foi possível observar que os participantes compreendem o significado de gestão de acordo com a vivência que eles têm em seu dia a dia na escola. Embora, cumpre destacar que, cada participante está numa posição diferente em cada escola pesquisada, ainda assim, as respostas não entram em contradição. Conforme Lück, (2011, p.18) gestão escolar é:

uma área-meio, e não um fim de si mesmo. Em vista disso, o necessário reforço que se dá a gestão visa, em última instância, o aprimoramento das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos.

b) Avaliação da Gestão Escolar da Escola Pesquisada

Outro questionamento feito foi: Que avaliação você faz da gestão escolar de sua escola? Explique.

Para os diretores, participante “A1”, destaca que considera que sua escola realiza uma boa gestão e cita que “sua equipe é comprometida”. Aqui, podemos lembrar que esse comprometimento surge pelo interesse de todos os atores envolvidos em melhorar a qualidade das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. O entrevistado destaca que “a escola possui professores de boa qualidade”. Neste aspecto o gestor precisa estar atento as necessidades dos professores para que eles desenvolvam seu trabalho com mais entusiasmo, assim garantindo também um bom trabalho de gestão para a escola.

Com a resposta do participante “B1”, destaca-se também como na resposta do participante anterior que o comprometimento da equipe é imprescindível para se chegar a uma boa gestão em sua escola, ele afirma que: “é uma boa gestão trabalhamos com uma equipe comprometida com a educação”.

Esse questionamento feito aos Secretários e ou Coordenadores Pedagógicos obteve as seguintes respostas: De acordo com a resposta do participante “A2”,

podemos salientar que a escola passa por mudanças constantes e contínuas, estas “são mudanças significativas, apresentando melhorias nos aspectos pedagógicos, financeiros e também na questão comportamental e de interesse dos alunos” [...], é importante destacar que o participante cita a participação da comunidade escolar como principal eixo para se chegar a uma gestão verdadeiramente democrática. “Essas mudanças ocorrem principalmente pela participação efetiva de toda a comunidade escolar”.

Uma boa equipe faz a diferença no trabalho diário de gestar em uma instituição de ensino, o diálogo é uma das estratégias possíveis para a ocorrência de um grupo gestor eficaz. Questionado sobre como avalia a gestão de sua escola, o participante “B2” responde que é preciso uma boa equipe administrativa, onde juntamente com os professores mantemos uma relação de diálogo e comprometimento com a comunidade”.

Na visão do participante “A3”, representante dos professores, a gestão em que atua atualmente é boa, mais precisa de melhorias que podem ocorrer diariamente. “Na minha avaliação é uma boa gestão, mas com muitas questões para se melhorar a cada dia”.

A participante da pesquisa “B3” nos demonstra que a escola está muito distante de uma gestão que responda os critérios pedagógicos, físicos, financeiros e administrativos por completo. Na fala “Avalio a gestão de minha escola como media”, pois “obter-se um bom resultado nas questões de ensino aprendizagem sempre esbarram nas questões burocráticas que retiram da escola a autonomia necessária para chegar a esse resultado”.

Com estas respostas pode-se perceber que os participantes consideram a gestão escolar de suas escolas de modo satisfatório mas que precisam de estratégias para se tornar mais democráticas, o item mais citado para que isso aconteça é a participação da comunidade. Para PARO, 2008, p.17, “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”.

c) Obstáculos encontrados para a gestão democrática

O terceiro questionamento feito foi: Você enquanto parte do grupo gestor encontra obstáculos atualmente para chegar a uma gestão democrática? Explique.

Analisando a resposta do participante “A1”, pode-se perceber que o mesmo

cita a comunidade escolar como ponto importante no processo de gestão democrática, e que não encontra obstáculos ou dificuldades. “[...] aqui temos uma boa relação com toda a comunidade escolar”. Incentivar os pais e a comunidade escolar é algo que transforma a realidade a as capacidades de uma gestão democrática. Para o participante “B1”, que diz não encontrar obstáculos, “os pais de forma geral são bem participativos e presentes em nossa escola”. Ponto positivo para a escola que com a participação dos pais ganha inúmeros benefícios, principalmente melhorando o desempenho dos alunos em sala, melhorando assim sua aprendizagem.

Na visão dos Secretários e ou Coordenadores Pedagógicos, p “A2” cita que o maior obstáculo encontrado vem da comunidade escolar, que não é presente o quanto deveria para se tornar uma gestão mais democrática. “[...] a ausência e desinteresse dos pais é grande”. Já, o participante “B2” diz não encontrar obstáculos e que a comunidade escolar é bem participativa.

Já para os professores pesquisados, criar condições para debates e diálogos com todo o grupo gestor é fundamental para chegar-se a uma gestão democrática. Em relação aos professores pesquisados, o participante “A3” diz que “sempre é ouvida, que expõe suas ideias, contribuindo para o bom funcionamento da escola, atingindo nossos objetivos”.

Já o professor “B3”, cita “a falta de diálogo para alcançar os objetivos propostos e identificar os possíveis problemas, para articular soluções”. A discussão coletiva e participativa são competências importantes que devem ser articuladas com todo o grupo gestor para tomada de decisões referentes a escola. A autonomia é um ponto forte a ser destacado na atuação do grupo gestor, pois a partir dela é dada a partida inicial para outras ações. “A falta de autonomia também é um grande entrave, pois os sujeitos envolvidos muitas vezes apresentam-se passivos em relação ao sistema”. “Outro ponto citado pelo participante foi a “falta de participação dos diretores”.

Alguns participantes entendem que não há dificuldades ou obstáculos, entretando, outros acreditam que há. Podemos citar a resposta A2, que, para ele falta participação da comunidade nas ações da escola e na resposta B3, citando que falta de diálogo e autonomia. Sobre o quesito participação, apontado por A2, é importante compreender que “mais participação significa mais democracia, quando as pessoas envolvidas dispõem de capacidades e autonomia para decidir e pôr em prática suas decisões”. (BRASIL, 2001, p.43). Com relação a autonomia, Gadotti (1997) indica que autonomia é uma reivindicação da escola, e, autonomia é intrínseca que do se tem

a ideia de democracia e cidadania. Fato, portanto, que não é percebido por alguns dos gestores das escolas pesquisadas.

d) Modo que o entrevistado faz a articulação com os demais gestores com vistas à melhorias nas ações pedagógicas

Outro questionamento buscou saber: Como membro atuante na gestão escolar, de que forma você faz a articulação entre os demais gestores da escola para alcançar democraticamente as melhorias nas ações pedagógicas?

Para os diretores, este questionamento destaca-se que tanto o participante “A1”, quanto o participante “B1!”, citam que expor as ideias e ouvir sugestões do grupo gestor, é uma forma de articulação entre os mesmos, utilizando a participação dos envolvidos para a melhoria nas ações pedagógicas como cita o sujeito “A1”: “eu exponho minhas ideias e espero sugestões para melhor aplicar as ações”.

O meso questionamento feito aos Secretários e ou Coordenadores Pedagógicos obteve as seguintes respostas: Pela resposta do participante “A2”: “a troca de experiência com gestores é uma ferramenta importante para o desenvolvimento e melhorias das ações pedagógicas”, percebe-se que a participação se faz presente novamente e que com ela a troca de experiências com o grupo que tem os mesmos interesses específicos para com a escola. E na resposta do participante “B2”, “com reuniões, expondo as ideias e escutando sugestões [...] que um bom gestor precisa saber expor suas ideias e também receber críticas”.

Para os professores, a resposta do participante “A3”, “com questionamentos e apresentação de novas propostas de ação com base nos êxitos obtidos em atividades anteriores ou não”, pode-se analisar que um bom gestor sabe usar os acertos e também os erros que já foram cometidos durante a construção de um ambiente mais democrático. Uma boa estratégia é submeter às atividades e o trabalho desenvolvido na escola para avaliações e discussões com todo o grupo gestor.

A gestão democrática requer também a participação da comunidade, o que nem sempre é uma tarefa fácil mais que compete ao grupo gestor pensar e desenvolver algo que estimule a motivação dessas pessoas a que querem participar das atividades na escola. O participante “B3” responde que: “como membro da gestão escolar procuro sempre adotar procedimentos e providências menos filosóficas e mais práticas como o desenvolvimento de projetos educacionais para que toda a comunidade escolar participe”. Sendo assim, a criação e execução de projetos

educacionais é uma ação que visa essa participação, em que todos os envolvidos participam, assim colaborando para uma gestão mais democrática.

Os itens mais citados no questionário sobre uma melhor articulação entre os membros são: reuniões com trocas de experiências e ideias e questionamentos sobre possíveis dúvidas, o que para os entrevistados torna uma gestão mais participativa. O quesito participação aparece como um importante item para a gestão escolar nos dias atuais. Sobre a participação de toda a comunidade na gestão, Lück (2010, p.18) nos sugere, “a participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social”.

e) Estratégias utilizadas para melhorar a convivência entre gestores e superar obstáculos:

O último questionamento versou sobre: Quais as estratégias utilizadas por você para melhorar a convivência entre os gestores da escola e superar os obstáculos nas ações pedagógicas?

Para os diretores “A1” e “B1” as estratégias são “diálogo e ouvindo sugestões”[...] e “comprometimento”. O que de fato é fator essencial para com a gestão democrática, saber todas as opiniões e estar comprometido ao que se é proposto a fazer.

Os Secretários e ou Coordenadores Pedagógicos destacaram que: participante “A2”: “Incentivar o envolvimento da família nas atividades escolares e a aproximação dos professores e alunos buscando ações de acordo com a realidade da comunidade escolar, superando as desigualdades sociais”. Podemos observar que a família precisa ser incentivada a participar mais ativamente das atividades escolares de seus filhos, quanto de sua comunidade, assim contribuindo para a promoção da gestão democrática, na melhoria da aprendizagem dos alunos e também contribuindo para a redução de desigualdades sociais, como por exemplo, ações e projetos que enfatizem temas que interferem na vida da escola e das comunidades, como educação para o trânsito, educação sexual, entre outros.

O participante “B2” respondeu que para superar os obstáculos nas ações pedagógicas em sua escola utiliza estratégias como o “diálogo e respeito, aceitando ideias e opiniões”

Por fim, para os professores, o participante “A3” da rede estadual de ensino

respondeu que usa estratégias como “diálogo, pensamentos positivos, questionamentos, sabendo ouvir, e respeitando as opiniões diferentes das minhas”. De acordo com a resposta do participante “B3”, é necessário “envolver a comunidade escolar para uma gestão mais eficiente, assim mais participativa [...]o grupo gestor precisa atuar com uma missão clara e definida”.

Deste modo, Lück (2013, p.78), relata que:

Aos responsáveis pela gestão escolar compete promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar e democrática seja efetiva na promoção da formação de seus alunos.

Nesta resposta o ponto mais citado pelos participantes foi o diálogo e ouvindo os envolvidos do grupo gestor, e também a participação da família. É também importante lembrar que o pedagógico da escola precisa estar em conjunto trabalho com as outras dimensões, como é citado na resposta “B3”.

Considerações Finais

A referida pesquisa possibilitou fazer reflexões significativas sobre a atuação do grupo gestor nas ações pedagógicas no olhar de diretores, professores, secretários e ou coordenadores diante sua atuação nas escolas. Perante as pesquisas e todos os dados analisados foi possível perceber que os pesquisados percebem a importância da sua participação, ou seja, sua atuação nas estratégias que provocam as melhorias das ações pedagógicas e que eles relatam enfrentar dificuldades para alcançar uma gestão democrática e mais participativa.

A participação foi o item mais citado pelos pesquisados, no quesito de dificuldades e estratégias para se chegar a uma gestão mais democrática. Ser atuante na gestão escolar é algo que busca envolvimento de todo o grupo gestor, deste modo pode-se perceber que sob a designação de participação muitas experiências são promovidas nas ações pedagógicas, a partir delas surgem o diálogo, com o diálogo surgem mais ideias e estratégias que vão sendo postas em prática pelo grupo gestor, assim contribuindo para enfrentar os desafios e posteriormente para o melhor desenvolvimento das ações pedagógicas.

Porém perceberam-se controvérsias quando perguntados aos diretores, secretários e ou coordenadores, se encontram dificuldades para se chegar a uma gestão democrática, em que um diz que não encontra e outro diz que encontra, ou seja, há uma falta de diálogo entre os mesmos, que assim demonstram não estarem em total envolvimento quanto aos objetivos que lhes cabe dentro do ambiente escolar.

Como contribuições, poderíamos sugerir que os pesquisados se reeducassem na perspectiva de criar mais condições participativas, com mais autonomia, diálogo, reuniões pedagógicas, projetos, envolvimento maior dos pais e da comunidade dando-lhes mais oportunidades de expressar o que pensam, tecendo mais intervenções de todo o grupo gestor para se ter uma escola mais ativa, um grupo gestor mais colaborativo, fazendo um trabalho conjunto para o desenvolvimento e a qualidade do ensino.

Referências

BRASIL. **Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília, CONSED, 2001.

CARDOSO, Jarbas, WITTMANN, Lauro. **Gestão compartilhada na escola pública: o especialista na construção do fazer saber.** Florianópolis, AAESC: ANPAE/SUL, 1993.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola, princípios e projetos.** São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2015.

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

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola.** 2º ed. Petrópolis., RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional:** novos olhares, novas abordagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

A ATUAÇÃO DO GESTOR NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

**Ketryn Menegasso Alberton¹; Alcionê Damasio Cardoso²; Miryan Cruz
Debiasi³; Maria Marlene Schlickamnn⁴; Luiza Liene Bressan⁵**

¹Egressa do curso de Pedagogia. Unibave.ketryn_alberton@hotmail.com

²Professor do curso de Pedagogia. Unibave. alcionedamasio@gmail.com.

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. miryan@unibave.net.

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. maria.marlene0809@hotmail.com

³Professora do curso de Pedagogia. Unibave. luizalbc@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa tem como finalidade entender a atuação do Gestor na Organização Pedagógica, enquanto ator comprometido com a gestão democrática. E para chegar com êxito ao final da pesquisa delineou-se como objetivo geral: analisar as estratégias utilizadas pelo gestor na organização pedagógica enquanto ator comprometido com a gestão democrática. Como instrumento de pesquisa utilizou-se um questionário com quatro perguntas abertas com o intuito de destacar as dificuldades e a articulação do gestor na atuação da organização pedagógica em uma perspectiva democrática. Na análise dos resultados buscou-se o entendimento do que é necessário para o desenvolvimento da gestão voltada para as ações pedagógicas. O que foi demonstrado com o resultado da pesquisa é de que o gestor deve ter um excelente preparo para exercer a sua função, pois, exige além de todos os compromissos no cotidiano escolar, um maior preparo para enfrentar os desafios com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Estratégias. Gestor.

Introdução

Ao falar sobre escola sabe-se que é um dos ambientes que acontece as maiores experiências de aprendizagens, sendo assim torna-se importante compreendermos a responsabilidade de um gestor a frente de uma escola, sabendo que suas ações poderão beneficiar ou prejudicar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Dourado (2001) a gestão escolar articula pessoas e experiências educativas atingindo os objetivos da instituição escolar, administrando recursos materiais e humanos, planejando atividades e distribuindo funções e atribuições.

No entanto parece fácil administrar uma escola, mas na verdade durante o comprometimento do gestor no âmbito escolar, ele encontra muitos desafios que exige maior preparo e competência. Um dos desafios do gestor é promover, na prática cotidiana das comunidades local e escolar, a efetivação de um projeto pedagógico inovador e que atenda ao interesse coletivo (DOURADO, 2011). No entanto, a

motivação da sua equipe de trabalho que lhe quer dedicação e diálogo também se torna outro desafio encontrado no decorrer do seu ato de compromisso com a escola. Ao realizar seu papel, o gestor deve manter a clareza e a necessidade da valorização da escola, dos funcionários e principalmente, de seus alunos, para que os mesmos se sintam estimulados e incentivados para aprender novos conhecimentos e o gestor possa atuar com mais dedicação na organização pedagógica enquanto ator comprometido com a gestão democrática.

Partindo desta visão o que se quer como problema de pesquisa é responder o seguinte questionamento: quais são as estratégias utilizadas pelo Gestor na organização pedagógica, enquanto ator comprometido com a Gestão Democrática? E como objetivo principal, se quer com a pesquisa: analisar as estratégias utilizadas pelo gestor na organização pedagógica enquanto ator comprometido com a gestão democrática. E para chegar ao objetivo maior delimitou-se então os seguintes objetivos específicos: 1- Verificar a atuação do gestor escolar na organização pedagógica em uma perspectiva democrática, com base na literatura; 2- Descrever como acontece a gestão nas escolas pesquisadas em uma perspectiva democrática; 3- Identificar as ações do gestor da escola com relação à organização pedagógica em uma perspectiva democrática; 4- Descrever as dificuldades encontradas pelo gestor da escola na organização pedagógica em uma perspectiva democrática e, por fim, 5- Apontar as facilidades encontradas pelo gestor da escola na organização pedagógica em uma perspectiva democrática.

Gestão Escolar

A discussão primeira na literatura vem com o intuito de entender o verdadeiro significado da palavra gestão. A palavra gestão vem do verbo latino *genere*, que significa fazer, exercer, executar, administrar, ou seja, é o ato de gerir projetos. Neste aspecto, volta-se à postura dialógica para o conceito de gestão como forma de governo da educação. A gestão é entendida também como uma grande evolução do ato de administrar, buscando o trabalho coletivo e abolindo o trabalho individual (BUSS, 2008).

Gestão é saber que permite lidar com o teórico, com o científico e com o racional. Segundo Lück (2006, p. 1)

A gestão está relacionada ao fortalecimento da democratização da escola, em seus aspectos pedagógicos, portanto ela é a instância de organização e funcionamento da instituição. Por sua vez, a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e se diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de domínio.

Para Libâneo (2015, p.4) a palavra “gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos - administrativos.”

Gestão democrática

A sociedade brasileira de acordo com a miscigenação das raças pode chamar de uma sociedade plural. São formadas por diferentes etnias, grupos e culturas, por imigrantes de diversos países, por variados grupos migrantes que entram em contato formando novas e diferenciadas relações sociais. Entretanto, a convivência entre grupos sociais, muitas vezes, é marcada pelo preconceito e pela discriminação. De acordo com Buss (2008) “A gestão democrática é um processo de participação, aprendizagem contínua da capacidade de crítica e da autonomia. A democracia supõe a convivência e o diálogo entre os agentes que pensam diferentes”.

Carvalho (2001, p. 7) esclarece que:

Um dos grandes desafios da escola que está empenhada em construir e desenvolver o convívio democrático são neutralizar os preconceitos e as discriminações, reconhecer e valorizar a nossa identidade nacional cheia de riqueza pela sua pluralidade. Precisamos superar e valorizar as características específicas dos grupos que compõem a nossa sociedade.

A gestão democrática é uma forma de melhoria na convivência humana, que se constrói na cultura do povo e sua história (BUSS, 2008). A gestão democrática surge então para fixar novas ideias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir das relações que ocorrem no âmbito escolar.

Para Lück (2011) “A gestão democrática está totalmente relacionada às práticas coletivas de políticas educacionais, nas tomadas de decisões, na formulação do planejamento, na definição da aplicação dos recursos e nos momentos de avaliação da escola”.

Nesse sentido, a escola deve ser um local em que se aprende que é possível a coexistência, em igualdade, dos diferentes. Esse trabalho se dá a todo o instante e

é baseado na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros.

De acordo com Lück (2009, p. 70), a gestão democrática busca participação e aproximação entre a escola, os pais e a comunidade para que haja uma educação de qualidade para todos os alunos, em que cada um possa ter: “[...] acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro”.

A gestão democrática então tem sido defendida como dinâmica a ser efetivadas nas unidades escolares, visando garantir processos coletivos de participação e decisão.

O perfil do gestor

Para que a educação seja eficiente na escola, é muito importante ter alguém que responda por ela, que tenha um articulador que saiba dizer o que é melhor ou não para a escola, é onde faz surgir o trabalho em equipe, a organização em grupo, focando no que é importante para a escola e para os presentes.

Conforme Lück (2011, p. 22) “o trabalho do gestor é saber conduzir a sua equipe de trabalho para que a mesma participe de ações da escola como colaboradores da gestão escolar.” Sabe-se que o gestor é a figura de maior relevância no processo de democratização da escola, com isso também, cabe-lhe a função de líder educacional, estimulador, articulador, mediador e desenvolvedor de uma educação transformadora.

Com isso Buss (2008, p. 35) afirma “que gestor é aquele que não apenas administra, mas coordena e articula a participação dos envolvidos no processo pedagógico, almejando a equidade e inclusão dos atores escolares”. Diante do entendimento de Cortella (2011, p. 12) o líder é “aquele ou aquela capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, ideias, metas. É aquele que tem uma força intrínseca e qualquer um e qualquer uma de nós pode sê-lo”.

O gestor então precisa ter clara a concepção de mundo, de educação, de sociedade, de homem que quer formar. De acordo com Buss (2008, p. 37) “o gestor escolar assume uma condição muito próxima ao um líder, pois congregam objetivo e ações plurais de um grupo.”

Conforme Lück (2011, p. 20) afirma que:

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois sobre a capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professoras, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais proposto pela a escola. Isso porque a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar de forma compartilhada na promoção dos objetivos educacionais.

De acordo com a autora o trabalho do gestor é de suma importância para o âmbito escolar, pois o mesmo desempenha um papel, que desenvolve competências, influenciando a sua equipe e construindo conhecimentos favorecendo assim a aprendizagem dos alunos.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa tem relação com um processo de construção de conhecimento, que tem como objetivo gerar novas aprendizagens para o indivíduo que a realiza quanto para a sociedade. De acordo com Gill (2008, p. 26) “Pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é de descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Em relação a natureza a presente pesquisa tem caráter aplicado, pois ao mesmo tempo em que busca na literatura autores renomados que falam sobre a gestão escolar e o comprometimento do Diretor de escola, na prática a pesquisa se dará em quatro instituições educacionais de um município do sul de Santa Catarina, sendo que duas é da rede pública municipal e as outras duas da rede pública estadual. Segundo Gill (2008, p. 27) “A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento”. Sobre os objetivos, a pesquisa é descritiva, pois os dados serão descritos de forma fidedigna conforme os relatos dos sujeitos entrevistados. Para Otani Fialho (2011, p. 36) “A pesquisa descritiva trata-se da descrição do fato ou do fenômeno através de levantamentos e observações”.

Com relação a abordagem do problema da pesquisa, ela se classifica em qualitativa, pois os dados em nenhum momento serão apresentados em forma numérica ou gráfica, mas sim os dados relatados pelos sujeitos serão apresentados de forma fidedigna, observando sempre os preceitos legais da ética. De acordo com Otani Fialho (2011, p. 37) “considera que há uma relação entre o mundo real e o

sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa tem por característica estudo de levantamento pois a pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Pública de Ensino de um município do sul de Santa Catarina. A pesquisa será realizada por meio de questionário com perguntas que será efetuada em quatro escolas de um município do sul de Santa Catarina, sendo que duas escolas são da rede estadual de ensino e duas da rede municipal de ensino.

De acordo com o projeto político pedagógico de cada escola, duas abrangem os alunos do Ensino Fundamental inicial até o Ensino Fundamental final. As outras duas atendem os alunos do Ensino Fundamental inicial até o ensino médio.

A presente pesquisa será abordada somente com o diretor da escola. O questionário será apresentado da seguinte forma: Escola “A” e Escola “B” da rede municipal e a Escola “C” e a Escola “D” da rede estadual.

A escola “A” da rede municipal está situada na área rural de uma comunidade, possuindo 154 alunos e 13 professores. A mesma atende os alunos do Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II, no período matutino e vespertino.

A escola “B” da rede municipal está situada na área urbana de uma comunidade, a mesma possui 208 alunos e 21 professores. Essa escola atende os alunos do Ensino Fundamental I e II, no período matutino e vespertino.

A escola “C” da rede estadual está situada no centro do município na área urbana, atualmente ela possui 639 alunos e 38 professores. A mesma atende os alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino. A escola “D” da rede estadual situa-se na área urbana, hoje possui em torno de 620 alunos e 50 professores. A mesma atende o Ensino Fundamental I e II. A referida escola trabalha nos turnos matutino e vespertino.

Na realização desta pesquisa o sujeito participante será somente o gestor de cada escola selecionada. Rede Municipal pesquisou –se a Escola A – Diretor (a) e a Escola B - Diretor (a) e na Rede Estadual pesquisou –se a Escola C – Diretor (a) e a Escola D – Diretor (a).

Resultados e Discussão

Nesse momento será apresentada a análise dos resultados das pesquisas com a participação dos diretores pesquisados das escolas **A, B, C e D**. Essa parte

contempla opiniões dos sujeitos pesquisados que levam em consideração a atuação do gestor escolar enquanto ator da organização pedagógica e o seu comprometimento com a gestão democrática.

O processo de gestão na escola

O primeiro questionamento buscou saber sobre como se dá o processo de gestão na sua escola, no que se refere às ações pedagógicas. Na pesquisa realizada com o diretor das escolas da rede municipal de ensino pode-se constatar que o entendimento do diretor “A” em relação às ações pedagógicas, ficou na eminência de destacar o PPP como documento norteador de todo o trabalho realizado dentro do Estabelecimento de Ensino junto ao consenso dos profissionais atores participantes do processo educacional e que também seguem as determinações advindas da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a resposta pode se destacar que: “procuramos realizar o processo de gestão conforme determinações estabelecidas no regimento escolar e no PPP [...] orientações oriundas da Secretaria de Educação Municipal [...] tomadas de decisões em consenso com a Equipe Pedagógica e Professores.” (Diretor A, 2018).

Em consideração ao questionamento do diretor “B” pode-se constatar que o processo de gestão em relação às ações pedagógicas, a escola está mais preocupada em formar cidadãos preparados para buscar a sua qualidade de vida. Na resposta há afirmações quanto a: “ensinar com qualidade e formar cidadãos [...] competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional”. (Diretor B, 2018).

Na pesquisa realizada com a diretora da escola da rede Estadual, pode – se constatar que a diretora da escola “C” possui um entendimento sobre as ações pedagógicas. Na sua resposta afirma que: “tudo acontece em assembleias de pais e reuniões pedagógicas [...] professores tem um envolvimento direto tanto na direção, auxiliando e orientação em todas as ações”. (Diretor C, 2018).

De acordo com a resposta da diretora da escola “D”, pode – se constatar que as ações pedagógicas em relação gestão estão mais direcionadas para as aprendizagens dos discentes. Ela afirma que: “uma boa e eficiente gestão escolar reflete seus resultados na aprendizagem dos alunos [...] é essencial que a escola tenha uma boa gestão escolar” com uma visão de todas as dimensões exercidas dentro da unidade escolar. (Diretor D, 2018). Portanto, ficam explícito que quanto aos diretores acima pesquisados pode-se destacar que o espírito democrático está

intrínseco em ambas as escolas, ou pelo menos os diretores têm o entendimento do que é necessário para o desenvolvimento da gestão voltado para as ações pedagógicas.

De acordo com Lacerda (2011, p. 4):

o gestor tem que ter foco no pedagógico, saber trabalhar em equipe, comunicar-se com eficiência, identificar a necessidade de transformações e estimular a promoção da aprendizagem dos profissionais que trabalham com ele”. As funções do gestor aumentam cada dia mais, atualmente o mesmo está focado em manter a organização e funcionamento da instituição em todos os aspectos: físico, material, financeiro e, sobretudo pedagógico visando à qualidade de ensino oferecida na escola.

Dificuldades encontradas na organização pedagógica na perspectiva da gestão Democrática

No segundo questionamento buscou-se saber as dificuldades encontradas na organização pedagógica na perspectiva da gestão Democrática. Na pesquisa realizada com os diretores das escolas da rede municipal, a diretora da escola “A” destacou que a maior dificuldade encontrada na organização pedagógica é a divergência de ideias dos professores, como também as cobranças advindas dos órgãos superiores e as exigências imediatas de respostas dos professores. (Diretor A, 2018). Conforme Lück (2011) “o trabalho do gestor é saber conduzir sua equipe de trabalho para que ela participe das ações da escola como colaboradores da gestão escolar.”

A diretora da escola “B” aponta que as maiores dificuldades seriam os comportamentos dos alunos no âmbito escolar e o desinteresse dos pais na vida escolar de seus filhos. Com isso a diretora responde que: “falta de vontade dos alunos em aprender [...] pais ausentes na vida escolar dos filhos” esses são os fatores preponderantes que dificultam a democracia em sua escola. (Direto B, 2018)

A diretora da escola “C” da rede Estadual mencionou que sua dificuldade principal são os professores ACTs, pois os mesmos acabam tendo “dificuldades em se adaptar com a escola e as suas ações pedagógicas”. Menciona também que a “falta de recursos financeiros atrapalham muito nas realizações de projetos”. (Diretor C, 2018)

Afirma Buss (2008, p 35):

É necessário que o gestor escolar saiba envolver sua equipe de projetos que resolvam a situações, de forma que esta transformação faça com que os profissionais compreendam melhor a realidade educacional em que atuam. Ao resolver tais problemas, a comunidade escolar adquire a consciência de se poder de mudar a realidade, com os recursos disponíveis.

Em relação à resposta da diretora da escola “D”, pode – se constatar que em sua escola a equipe gestora não possui envolvimento nas ações pedagógicas da escola. Há afirmações como as dificuldades de se constituir uma gestão com espírito democrático: “está no envolvimento das pessoas em participar das decisões e ou assumirem responsabilidade.” (Diretor D, 2018).

Articulação entre os diversos atores envolvidos nas ações pedagógicas

Na terceira pergunta, questionamos sobre a articulação entre os diversos atores envolvidos nas ações pedagógicas e como se dá essa articulação. Na pesquisa realizada com a diretora da escola “A”, pode-se constatar que a articulação nas ações pedagógicas é sim desenvolvida na escola, no seu dia a dia e que a equipe gestora tem participação nas decisões. Há afirmações quando: “Penso que a articulação entre os diversos atores deve ser realizada dia a dia [...] comprometer-se em colaborar em suas dificuldades” e propiciando assim um ambiente tranquilo e agradável para que o relacionamento interpessoal seja constante. (Diretor A, 2018)

Na pesquisa realizada com a diretora da escola “B”, pode-se constatar que a mesma acrescenta que há na escola articulações das ações pedagógicas. As articulações acontecem no “Reforço escolar, nas capacitações, nas reuniões pedagógicas e nas horas atividades etc..”. (Diretor B, 2018)

A resposta da diretora da escola “C” afirma que as articulações entre os atores da escola se dão: “Sim, através de palestras, reuniões, conversas, troca de ideias [...] inserir professores e família para que se sintam acolhidos e assim desenvolvam um trabalho cada vez melhor”. (Diretor C, 2018)

Para Buss (2006, p. 33):

O gestor precisa ter clara a concepção de mundo, de educação, de sociedade, de homem que quer formar, deve ter conhecimento das teorias de educação para assim ter subsídios para dialogar com os professores, alunos e toda a comunidade escolar da importância da educação para a transformação político e social de seu país.

A diretora da escola “D” afirma que as articulações entre os atores nas ações pedagógicas se dão mais de forma externa do que internas, fazendo assim essas colocações “Fizemos sim [...] Temos parcerias muito especiais como: Unibave, Instituto Airton Senna...” (Diretor D, 2018). Percebe-se na afirmação da diretora que, sob seu ponto de vista, a escola tem necessidade e valoriza as parcerias externas. E isso é bastante pertinente e relevante à gestão democrática. O que não exclui a necessidade de evidenciar o protagonismo da escola no processo de gestão e a autonomia inerente ao mesmo.

Vantagens em se trabalhar na organização pedagógica em uma perspectiva democrática

No último questionamento então buscou-se saber quais as vantagens em se trabalhar na organização pedagógica em uma perspectiva democrática. Na pesquisa realizada com a diretora da escola “A” e da escola “B”, percebe-se que ao se adotar uma organização pedagógica na perspectiva democrática tem imensas vantagens ao gestor e à sua escola. A diretora da escola A afirma que: “a responsabilidade em se tomar decisões é dividida entre atores envolvidos [...] o gestor tem mais segurança em suas tomadas de decisões”. A diretora da escola B enfatiza como vantagens: “transformar metas e objetivos em ações, participação efetiva de todos nos processos de tomada de decisões, financiamentos, construção do PPP e escolha dos dirigentes escolares.” (Diretor A e B, 2018). A diretora da Escola “C” acrescenta que inter-relação dos atores provoca uma participação mais acentuada em uma perspectiva mais democrática, apontando inúmeras vantagens para a organização pedagógica como: “Poder desenvolver mais projetos, ter a troca de experiências mais acentuada com os segmentos da escola”. (Diretor C, 2018)

A diretora da escola da rede estadual “D” destaca que por meio de uma gestão democrática, a escola conspira de várias vantagens na aprendizagem dos alunos e no funcionamento da escola, é fruto de uma postura democrática dos vários segmentos que a compõe, tendo como vantagens menos insatisfação. Há afirmações de que: “alunos responsáveis [...] melhor rendimento escolar”. (Diretor D, 2018). Buss (2008, p 27) defende que “a gestão democrática contribui para que, em cada, escola, crianças, jovens e adultos possam se desenvolver como sujeitos e se aperfeiçoar na aprendizagem de princípios coletivos democrático.”

Considerações Finais

Diante da pesquisa realizada com os diretores percebe-se que todas as escolas compreendem a importância da gestão democrática e faz uso da mesma no ambiente de sua escola tanto para aprendizagem dos alunos quanto para o funcionamento na escola. De acordo com as diretoras podem-se encontrar muitas dificuldades trabalhando com a organização pedagógica, ressaltou que a divergência de ideias dos professores, as cobranças dos órgãos superiores, os comportamentos dos alunos, os desinteresses dos pais e os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT) são grandes dificuldades encontradas pelos diretores durante o seu ato de comprometimento no âmbito escolar.

Além de destacarem as dificuldades, ressaltaram também as vantagens que encontram em se trabalhar com a organização pedagógica no âmbito escolar. Os participantes da pesquisa constataram que com a perspectiva democrática o gestor possui mais segurança em tomar suas decisões, poder desenvolver mais projetos na escola ocasionando assim mais troca de experiência e formando alunos mais responsáveis tendo assim mais rendimento escolar.

Com isso é possível perceber que todos os participantes da escola têm uma função importante nas melhorias do âmbito escolar, na aprendizagem dos alunos e no desempenho escolar. Pode se dizer que todas as quatro escolas possuem um espírito de gestão democrática na sua escola facilitando assim o desenvolvimento qualitativo da sua equipe e de seus alunos para as melhorias no processo ensino-aprendizagem. Na busca pela qualidade na educação deve permitir e incentivar a participação de todos os agentes da comunidade escolares sendo estes: pais, alunos, comunidade externa, professores e funcionários. Portanto Carvalho (2001, p. 49) afirma:

A gestão democrática da educação requer gestores capazes de reconhecer e participar das novas relações sociais em formação. Essa habilidade, por sua vez, desenvolve-se com a participação nas ações coletivas em sua cidade, ações inovadoras capazes de estabelecer programações integradas com o setor privado, entidades governamentais ou as associações voluntárias.

No entanto parece fácil administrar uma escola, mas na verdade durante o comprometimento do gestor no âmbito escolar, ele encontra muitos desafios que exige maior preparo e competência do mesmo. Um dos desafios do gestor é promover, na

prática cotidiana das comunidades local e escolar, a efetivação de um projeto pedagógico inovador, que atue veemente nas ações pedagógicas em uma perspectiva democrática que atenda ao interesse coletivo.

Referências

BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão escolar**. Indaial: Asselvi, 2008.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. **Progestão: Como construir e desenvolver os princípios de conveniência democrática na escola?** Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?**. Brasília: Consed, 2001.

GILL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, Eliane. **Padrões de competência do diretor**. Belo Horizonte. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional**. 22 Ed. Petrópolis 2004.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional – uma questão paradigmática**. Petrópolis. Vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

OTANI, Nilo; Fialho, Francisco Antonio Pereira. **Tcc: métodos e técnicas**. 2ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.

POTI, Daniela Pinheiro Alves. **O Papel do Gestor Escolar e sua Articulação com as práticas pedagógicas**. 2014.

SILVA, Eliene Pereira da; **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo Capivari v. 1 n. 2 São Paulo. p. 67- 83. jul./dez 2009. Disponível em:

<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/21/23>. Acesso em: 25 jul. 2018

A COMPREENSÃO DE CORPOREIDADE DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ORLEANS/SC.

Giovana Morgan Mendes¹; João Fabrício Guimara Somariva²; Adriana Zomer de Moraes³; Juliana Natal da Silva⁴

¹Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde. mmgiovana@hotmail.com.

²NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. nepe@unibave.net.

³NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. azomermoraes@gmail.com.

⁴NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. juliana.artes@unibave.net.

Resumo: Não se pode pensar em educação sem considerar o universo da cultura corporal e sua importância para a aprendizagem. Nesse sentido, entendemos a importância do papel da corporeidade em todas as etapas da vida escolar, bem como a compreensão do professor para sua utilização efetiva em sala de aula. Com base no exposto, o objetivo geral deste projeto foi analisar a compreensão de corporeidade dos professores dos anos iniciais das escolas públicas do município de Orleans/SC. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa onde se utilizou como instrumento para coleta de dados um questionário a seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Orleans/SC. Como resultados, percebeu-se na fala das docentes uma confusão conceitual entre psicomotricidade e corporeidade, o que refletiu em suas estratégias pedagógicas, pois colocam o corpo com a função exclusiva de aprendizagem do conhecimento teórico.

Palavras-chave: Aprendizagem. Corporeidade. Anos iniciais.

Introdução

O corpo é a base de tudo. É a alicerce da percepção e organização da vida humana. Nessa perspectiva necessita-se promover uma educação de corpo inteiro, pois as experiências corporais das crianças devem ser levadas em conta no processo educativo, bem como desenvolvidas ao longo de toda a aprendizagem, objetivando a ampliação máxima da corporeidade. De acordo com Lauer (2015) precisamos compreender a corporeidade a partir da totalidade do ser humano (dimensões física, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural) em contraposição a supervalorização da mente sobre o corpo.

Não se pode pensar em educação sem considerar a o universo da cultura corporal e sua importância para a aprendizagem. É por meio do corpo que nos expressamos, somos percebidos e estabelecemos as relações com o mundo. De acordo com Zoboli e Lamar (2012) sentir, pensar e agir é a tríade que garante a existência humana por meio de uma rede complexa de interações, ou seja, “Pelo

corpo, percebo, analiso e interajo com o outro e com o mundo” (ZOBOLI; LAMAR, 2012, p.9).

Porém, no âmbito educacional observava-se que o corpo é desconsiderado. Quando a criança entra na escola é por vezes obrigada a se sentar em carteira individual, tendo que obedecer às restrições do seu modo de ser e agir. Concorda-se com Freire (2009) que na ocasião da entrada da criança na escola, não só a cabeça seja matriculada, como também seu corpo. Ainda segundo o autor, deve-se entender corpo e mente como integrantes de um único organismo, ocupando o mesmo assento na escola. É nesse sentido que se entende a importância da corporeidade em todas as etapas da vida escolar.

O período escolar é uma das fases mais importantes no processo de construção intelectual do ser humano. As experiências de cada indivíduo revelam características afetivas, moral e física que, atreladas ao corpo, trazem consigo uma história de vida, crenças e sentimentos. Nesse sentido, acredita-se que as construções que o homem realiza a respeito de sua corporeidade e suas formas de viver diante do meio social estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. (BUENO, 2013; GONÇALVES, 2008).

A partir do que se apresenta, não é possível conceber a ação educativa sem colocar a corporeidade como elemento constitutivo da aprendizagem dos estudantes. Mas, como se apresenta a corporeidade para o professor? Ou melhor, o que o professor entende por corporeidade? Essas perguntas norteadoras geraram o seguinte problema de pesquisa: qual a compreensão de corporeidade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Orleans/SC?

Como base nessa problemática, tem-se como objetivo geral analisar a compreensão de corporeidade dos professores dos anos iniciais das escolas públicas do município de Orleans. Especificamente, se propõe atingir os seguintes objetivos: a) verificar o conhecimento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre corporeidade; b) identificar a presença da corporeidade nas estratégias de ensino dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) compreender como a corporeidade pode se fazer útil na aprendizagem dos alunos.

O artigo que segue está estruturado de seguinte forma: primeiramente destaca-se o conceito de corporeidade e sua relação com o período da infância. Na sequência explicitam-se os aspectos metodológicos que orientaram a busca das respostas ao

problema de pesquisa. Após esta etapa, se encontra a análise e discussão dos resultados. Por fim, destacam-se as considerações e proposições.

Conceito de corporeidade

A corporeidade é entendida por ser o corpo vivenciado com o mundo, o que é uma condição importante para a vida do ser humano. Ela é um dos meios fundamentais para que essa condição se concretize. Segundo Ferreira (2011), nosso corpo é composto de todos os tipos de sentimentos, ações e pensamentos. Por isso, a aprendizagem do aluno também se dá pela corporeidade, ou seja, está ligada ao corpo como um todo. Sendo assim, para que o processo de aprendizagem se torne eficaz é necessário que o aluno se desenvolva como um ser integral.

Na prática, o desenvolvimento da corporeidade se dá por meio do movimento. É por meio do movimento que a criança descobre seu próprio corpo, como também as suas limitações. Segundo Lauer (2015), a corporeidade é o corpo em movimento, que necessita de estímulos para que possa se desenvolver. A corporeidade precisa ser entendida como uma valorização do corpo humano perante o mundo, pois o nosso corpo é composto de várias linguagens e expressões.

Sendo a corporeidade ligada diretamente ao movimento, é pelo corpo que percebemos o mundo e os objetos que nos cercam. Segundo Lauer (2015), quanto mais conhecimento do próprio corpo tiver, maiores serão as possibilidades em perceber, diferenciar e sentir o mundo ao seu redor.

A corporeidade busca o repensar sobre o ser humano técnico, ou seja, que utiliza somente a mente e os conhecimentos que já foram adquiridos de forma automatizada. Ela associa ao imaginário, propondo que o ser humano seja capaz de experimentar por meio do corpo experiências e novos conhecimentos. Segundo Lauer (2015), a corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo humano em um mundo significativo a partir de uma relação dialética consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo.

A corporeidade e a infância

Na infância a criança passa por uma evolução contínua, onde transformações ocorrem de diversas formas, sendo elas cognitivas, motoras e sociais. É a partir das experiências trocadas com o mundo exterior que a evolução e o conhecimento da criança são aprimorados (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Nesta fase da vida a

criança tem um ganho de habilidades motoras significativas que devem ser exploradas.

É nesse sentido que se justifica a apreensão do conhecimento relativo à corporeidade por parte do professor, pois, no aspecto do desenvolvimento humano ela auxilia no desenvolvimento integral da criança. Por meio da utilização do corpo nas atividades a criança aprimora o raciocínio lógico e estimula a criatividade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Por meio da corporeidade a exploração do meio que existe ao seu redor se torna mais rico e valioso, contribuindo para que a criança adquira novas experiências corporais.

Procedimentos Metodológicos

Tratar das questões metodológicas conduz anteriormente a necessidade de tratar de questões conceituais relacionadas à pesquisa. De acordo com Cervo; Bervian e Da Silva (2007, p.57) pesquisa é “[...] uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte, pois, de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta”. Nesse sentido, para buscar as respostas necessárias para os questionamentos, estruturou-se e classificou-se esta pesquisa como sendo estudo de campo, com abordagem qualitativa.

Quanto ao estudo de campo, Lakatos (2009), afirma que o mesmo é utilizado com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Em relação a abordagem qualitativa Costa (2006), afirma que se caracteriza por seus resultados serem expressos em retratos, narrativos, ilustrações, fotografias, documentos pessoais, fragmentos de entrevistas. Tais descrições são carregadas de significados que o ambiente representa.

Utilizou-se como instrumento para obter os dados para a pesquisa, um questionário com questões abertas e fechadas a serem respondidas a seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Orleans/SC.

Primeiramente foi entregue aos sujeitos pesquisados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinarem. O referido documento consta de esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos para

sua realização. Foi ressaltado que a pesquisa, não causaria nenhum dano físico, psicológico, moral ou financeiro as participantes.

Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 2.797.138.

Com a data estabelecida para a aplicação do questionário e juntamente com a autorização das professoras devidamente assinadas, foi aplicado o instrumento a cada informante, sendo o mesmo respondido e devolvido imediatamente ao seu término para a pesquisadora.

O questionário foi composto por sete questões, sendo uma de identificação pessoal, uma sobre a formação profissional e seis sobre questionamentos específicos da temática.

Após a aplicação dos questionários e interpretação dos dados, foi realizada a análise e categorização a partir das respostas dos envolvidos. Para isso, buscou-se o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado.

Resultados e Discussão

As docentes pesquisadas têm em média 44 anos de idade, todos com especialização em educação. Na ocasião da aplicação do questionário, dos 15 participantes inicialmente selecionados para a pesquisa apenas seis docentes se voluntariaram para a tarefa.

Conhecimentos dos professores sobre corporeidade

Perguntaram-se aos professores se sabiam definir corporeidade, pedindo para que se a resposta fosse afirmativa, explicassem com suas palavras a respectiva definição. As respostas foram sistematizadas no quadro 1:

Quadro 1 - O que é corporeidade?

Professor	Definição de corporeidade
P1	<i>Movimentos com o corpo.</i>
P2	<i>É o uso do corpo nas atividades de sala. Exemplo: na matemática medir a sua altura quando está trabalhando metro.</i>
P3	<i>Trabalhar com o aluno todas as disciplinas onde o mesmo utilizará seu corpo para se expressar e se orientar.</i>
P4	<i>Uso do corpo para aprender diferentes conteúdos.</i>
P5	<i>Atividades envolvendo o corpo, que podem ser dentro e fora da sala de aula.</i>
P6	<i>Expressões, gestos corporais e emocionais. Cada situação exprime uma emoção logo uma expressão.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A partir das definições elencadas percebe-se que para a maioria dos docentes pesquisados, corporeidade está relacionada diretamente com o uso do corpo como ferramenta de auxílio na aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Essa visão utilitarista apresentada pelos docentes sugere um conceito que não remete a corporeidade, mas sim a elementos oriundos da psicomotricidade que objetiva o estímulo da aptidão motora. Não é propósito aqui realizar análises sobre a psicomotricidade, pois se conhece seus benefícios para o desenvolvimento motor. Estudiosos como Henri Wallon (1969) e Jean Le Bouch (1982), evidenciam a função das práticas corporais no desenvolvimento das funções cognitivas por meio da educação psicomotora. De acordo com Le Bouch (1982):

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais terna idade; conduzida com perseverança, permitindo prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOULCH 1982, p. 24-25).

O professor que pretende fazer uso da corporeidade em sua prática pedagógica necessita ir além do “uso o corpo” e compreender que a aprendizagem parte da experiência vivida da criança. De acordo com Souza (2001), compreender a corporeidade é opor-se a aprendizagem puramente mental que isola cabeças e corpos na lógica do treinamento e na repetição pura.

Ainda em análise do quadro 1, o professor P6 demonstra em sua resposta características que melhor se aproximam do que se entende por corporeidade: “*Expressões, gestos corporais e emocionais. Cada situação exprime uma emoção logo uma expressão*”. Pensar corporeidade exige ir além da visão prático-utilitária do corpo que o percebe como um instrumento de aprendizagem cognitiva.

A fala do professor acima citada sugere uma concepção que reconhece a importância das emoções e expressões nas ações corporais vividas pelas crianças dentro do ambiente escolar. Para possibilitar a aprendizagem da criança, devemos ter noção que a corporeidade pode ser uma grande aliada no seu desenvolvimento integral, pois une as emoções e expressões ao processo de ensino.

A corporeidade é a nossa presença no mundo. É a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com o mundo influenciam e contribuem para nossa formação como seres humanos. (SANTOS; NOVA, 2018, p. 8)

Para o (a) educador (a) que pretende apoiar-se nos princípios da corporeidade, o mundo vivido da criança deve ser respeitado. No entanto, de acordo com Souza (2001), a escola ainda percebe a aprendizagem desvinculada das experiências vividas, ou seja, o aprender depende muito mais do espaço escolar e do que da prática social vivenciada ao longo de sua história.

Autores que falam sobre corporeidade

Perguntou-se aos docentes pesquisados se conheciam autores que falam sobre corporeidade. Dois dos seis professores responderem afirmativamente, sendo que o professor P3 mencionou *Taisi Agostini* e o professor P6 trouxe como referência os estudiosos Henri Wallon e Jean Piaget.

Ao investigar sobre os autores citados, observaram-se algumas questões que merecem destaque. Não foram encontradas obras da autora citada Taisi Agostini para analisar sua concepção de corporeidade, apenas vídeos que tratam de atividades e ferramentas utilizadas para a alfabetização. Ao pesquisar seu trabalho, observou-se que ela tem experiência na área da educação, atuando nos seguintes temas: educação, criança, aprendizagem jogos e brincadeiras. No mais, não se identificou estudos científicos que possibilitassem a sua análise.

É comum atualmente o uso por parte dos docentes de recursos tecnológicos que auxiliam na prática pedagógica. No entanto, deve-se estar atento ao conteúdo

que é disponibilizado em canais de vídeos, blogs e páginas, pois em muitos casos, as informações contidas nos mesmos são de origem empírica, sem base científica.

Quanto à Piaget e Wallon, citados pelo professor P6, tratam-se de estudiosos da abordagem psicogenética e que, ao confrontar-se com os princípios da corporeidade pode-se observar uma série de aproximações e distanciamentos.

De acordo com Ferreira (2010) no pensamento piagetiano a relação entre mente e corpo é explicada de forma paralela entre a psique e os processos físicos, ou seja, existe uma visão dualista entre corpo e mente e que a se contrapõe a corporeidade.

Quanto à Wallon seus estudos apresentam similaridades importantes em relação à corporeidade. De acordo com Ferreira e Acioly-Régner (2010), sua concepção psicogenética dialética do desenvolvimento auxilia na compreensão do humano como pessoa integral, ajudando na superação da clássica divisão mente/corpo presente na cultura. Silva e Ferreira (2009), afirma que nos estudos sobre o desenvolvimento infantil de Wallon, o movimento representa ao mesmo tempo uma manifestação corporal e psíquica que possibilita à criança a construção de significações para o mundo exterior, desenvolvendo-se em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores.

Como conheceram a temática corporeidade

Indagou-se os professores pesquisadas como conheceram a temática corporeidade. Dentre as opções apresentadas, *livros, universidade, formação continuada e internet*, a última opção foi a mais referenciada, como pode-se observar no quadro 2.

Quadro 2 - Como conheceram a temática corporeidade.

Meios	Menções
Internet.	6
Livros	3
Formação continuada	2
Universidade	2

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao analisar-se a referida tabela, duas questões se apresentam e que merecem destaque. Primeiramente o número de menções a *Internet* (6) chama a atenção já que todos os professores a referenciam. O uso da internet possibilita de forma rápida uma

infinidade de informações que por vezes são produzidas por fontes duvidosas, baseadas em opiniões pessoais e empíricas. No entanto, não se pode impedir o uso desta ferramenta no cotidiano docente. De acordo com Sakaguti e Azevedo (2013), a internet como ferramenta pedagógica, deve ser usada com responsabilidade do docente para não prejudicar a aprendizagem dos alunos, mostrando informações que são falsas.

Também se destaca entre as temáticas sugeridas, a tímida referência à Universidade (2). Esta constatação, de certa forma evidencia a necessidade de os cursos de formação docente destinar maior ênfase a importância do corpo na educação e escolarização infantil.

Os professores universitários, geralmente, não receberam em sua formação uma educação que privilegiasse o ser humano em sua totalidade, por isso, muitas vezes, sentem dificuldades em inserir, na sua prática educativa, posturas que contribuam para uma percepção corporal dos seus alunos. A percepção corporal em sala de aula pode ser uma relação aprendente e isso vai depender de como o professor tem percebido o seu corpo, como tem sido essa vivência e quais as relações estabelecidas consigo e com o outro. (PAREIRA, BONFIM, 2006, p.64)

Para Garanhan e Moro (2000), conhecimentos e discussões ligados à corporeidade devem estar presentes na formação docente para que compreendam a expressividade, as emoções, os gestos, os movimentos e seus significados ao longo da formação da criança.

O uso da corporeidade nas aulas

Questionou-se os professores pesquisados se em suas aulas fazem uso da corporeidade e, se o fazem, de que forma. Todos os participantes responderam afirmativamente com apoio das justificativas elencadas no quadro 3:

Quadro 3 - O uso da corporeidade nas aulas

Professor	O uso da corporeidade nas aulas
P1	<i>Ao explicar algum tema, peço que os alunos representem usando movimentos.</i>
P2	<i>A criança faz atividades onde mede seu próprio corpo, relaciona o conteúdo ao seu espaço (quarto, sala, caminho da escola), usa o espaço do pátio, etc.</i>
P3	<i>Em todas as disciplinas sempre faço os alunos utilizarem seu corpo de maneira que saibam que no dia a dia irão utilizar para exercer várias atividades.</i>
P4	<i>Usando partes do corpo para medir (exemplo).</i>
P5	<i>Brincadeiras, jogos de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Também em outras disciplinas, músicas.</i>
P6	<i>Por meio da socialização, do diálogo, da música, do teatro, da dança.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Fica evidente que os docentes veem o corpo como uma ferramenta para aprendizagem, ou seja, que o corpo (corporeidade) está a serviço dos aspectos cognitivos, existe aí uma visão dualista de que o corpo tem a função auxiliar da aprendizagem do conhecimento teórico. Diante disso, concordamos com Moreira e Rios (2015) ao afirmarem que a prática pedagógica do professor, bem como a estrutura escolar, reflete a subordinação do corpo aos processos cognitivos. Não se pode esquecer que a corporeidade precisa estar presente para que a criança experimente o mundo por meio das sensações, para que possa ter um diálogo do corpo consigo mesmo e com os objetos do seu mundo.

A influência da Corporeidade na aprendizagem

Indagaram-se os professores se eles percebem que o uso da corporeidade influencia no aprendizado de seus alunos. As respostas foram sistematizadas no quadro 4.

Quadro 4 - A influência da Corporeidade na aprendizagem dos alunos.

Professor	Você percebe que o uso da corporeidade influencia no aprendizado de seus alunos?
P1	<i>Pois torna a aula mais agradável e interativa.</i>
P2	<i>Na maioria das vezes o aluno aprende melhor com essas experiências, vivências.</i>
P3	<i>O aluno que não é trabalhado a corporeidade ele não se alfabetiza.</i>
P4	<i>Usando o corpo aprendem com mais facilidade.</i>
P5	<i>Os alunos ficam mais entusiasmados e com vontade de se soltar para aprender coisas importantes.</i>
P6	<i>Colabora para perda da timidez e insegurança, como também na ansiedade etc.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observando o respectivo quadro, por mais que as falas dos docentes descritas a analisadas no quadro 1 apontem para uma confusão conceitual entre corporeidade e psicomotricidade, é possível reconhecer em suas falas o prestígio do corpo para aprendizagem das crianças. Pode-se dizer que essa postura assumida pode vir a favorecer o entendimento do conceito de corporeidade por parte dos professores, já que valorizam as ações corporais na escola. No entanto, a mudança na forma de pensar o corpo necessitaria de uma percepção ampliada da ação pedagógica, como afirma Pereira e Bonfim (2006):

Considerar a corporeidade no espaço educacional é priorizar uma aprendizagem que não se limite a aulas expositivas por parte do professor e não restrinja o aluno a mero receptor, reconhecendo que o conhecimento do mundo não se faz somente pela via cognitiva, mas também pelas sensações, sentimentos, vivências. O objeto do conhecimento se faz presente quando encarnado existencialmente, criando-se interseções entre sujeito e objeto. (p.65).

No espaço escolar, na maior parte, os professores veem os alunos apenas um receptor de informações, porém, por meio da corporeidade, o professor consegue se comunicar com o aluno que por sua vez consegue entender a si e os que estão ao seu redor, conhecendo o mundo pelas suas percepções.

Considerações Finais

Espera-se ter logrado êxito mínimo na exposição analítica sobre a presença da corporeidade nas práticas pedagógicas em etapa escolar tão significativa como são os anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebeu-se no discurso dos professores a existência de uma confusão conceitual entre psicomotricidade e corporeidade, uma vez que a primeira trata das funções motoras da criança e a última discute a interação com o mundo enquanto ser social a partir de nossas expressões, sentimentos e experiências.

Não foram identificadas estratégias de ensino vinculadas à corporeidade. Por sua concepção voltada apenas para questões motoras, os professores demonstraram que em sua prática pedagógica veem o corpo estritamente como ferramenta para a aprendizagem do conhecimento teórico, o que é preocupante, pois, além de enxergar o corpo como imprescindível no processo de aprendizagem, o(a) professor(a) precisa

oportunizar a criança possibilidades de ampliação de diferentes vivências, percepções e emoções.

No decorrer da busca por respostas, evidenciou-se a importância da corporeidade para o aprendizado dos estudantes. A corporeidade possibilita interações com o mundo e, como consequência (e não por finalidade), torna sua aprendizagem mais rica, pois amplia a capacidade comunicativa a partir de opiniões, sentimentos e expressões.

Observou-se que a corporeidade é um aspecto importante para o professor, porém sua presença na ação de ensinar se dá de forma restrita. Ela é abordada em sala de aula em jogos e brincadeiras, pois ajuda o aluno a se expressar com o mundo ao seu redor, sendo assim, a corporeidade e o lúdico caminham juntos.

Por fim, acredita-se que a escola como espaço de vivência e formação integral deva contemplar não apenas o aspecto cognitivo do estudante, mas que possa ensiná-lo a conhecer seu corpo, explorá-lo e vivenciá-lo em diferentes tipos de atividades e, como consequência, novas possibilidades de aprendizado do conhecimento teórico serão oportunizadas.

Referências

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria e prática. Da escola aquática.** São Paulo: Cortez, 2013.

CERVO Amado L.; BERVIAN Pedro A.; DA SILVA Roberto. **Metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos, Ana Maria Heinsius, Darcymires do Rêgo Barros. **Psicomotricidade Escolar.** 2 ed. Rio de Janeiro. 2011.

FERREIRA, Aurino Lima. Acioly-Régnier Nadia Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. 2010. 18p. **Educar**, Curitiba. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

FERREIRA, Maria Elisa Mattos Pires. O corpo segundo Merleau Ponty. **Ciências & Cognição**, v.15, n.3, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 05 novembro de 2018.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2009. 199 p.

GARANHANI, Marynelma C.; MORO, Vera L. A escolarização do corpo infantil: uma

compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018222008.pdf>. Acesso em: 08 novembro de 2018.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

GUADALBERTO, Madma Laine Colares. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém Pará**. 2017. 147p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação - Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2009.

LAUER, José Gilvane. **Corporeidade e o corpo sujeito, resinificados na educação básica**. Dissertação apresentada em mestrado da educação na universidade do Oeste de Santa Catarina. 2015

LE BOULCH, Jean. **“Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar”**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MARTINS, Ernesto Candeias. A corporeidade na aprendizagem escolar (Entrelaços fenomenológicos do pensar e agir). **Educar em revista**, Curitiba, n. 56, p. 163-180, abril/junho 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00163.pdf>. Acesso em: 22 outubro de 2018.

MOREIRA Wey, Wagner; RIOS Araujo Teixeira, Fabíola. **A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2015. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/468/447>. Acesso em: 20 outubro de 2018.

NISTA-Piccolo, VILMA Lení. **Corpo em Movimento na Educação Infantil** / Vilma Lení Nista-Piccolo, Wagner Wey Moreira; colaboração e revisão no repertório de atividades de Michelle Viviene Carbinatto, Polyana Maria Junqueira Haldich. – 1 ed. – São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA Pena, Lucia Helena; Bomfim, Patrícia Vieira. A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo. **Contexto e Educação**, nº 75, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1109>. Acesso em 20 agosto 2018.

RAMOS, Marli; Coppola, Neusa Ciriaco. **O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas**. 2008-2009. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2551-8.pdf>. Acesso em: 21 outubro de 2018.

SOUZA, Heloisa Helena Lira de. Vygotsky e o brinquedo: Corporeidade e aprendizagem. **Comunicação**: Caderno do programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, v. 1, n. 8, p.192-196, 1 jun. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1477/923>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SAKAGUTI, Maria Estela Albuquerque. Azevedo, Fábio. **As novas tecnologias e o seu uso, como recurso didático no processo ensino aprendizagem de ciências**. 2013. 10p. Monografia apresentada em UNESPAR – campus Paranavaí (Fafipa), paraná. 2013.

SANTOS, Laiany Rose Souza; NOVA, Jessica Vitorino da Silva Terra. Corporeidade e suas interfaces na educação: experimentação do corpo como forma de ser e estar no mundo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 8., 2015, Sergipe. **Anais**. Sergipe: Universidade Tiradentes, 2015. v. 1, p. 1 - 13. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1371/240>>. Acesso em: 07 out. 2018.

TORRES, Simone Pádua. **A corporeidade no ensino fundamental: na busca de uma educação emancipatória**. 2016. Dissertação apresentada em mestrado da educação na universidade de Minas Gerais. 2016.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 70 edições. Lisboa, 1968.

ZOBOLI; Lamar. O Lugar do Corpo na Escola: uma Leitura a Partir de Bourdieu e Foucault. **Revista Fronteira da educação**, Recife. v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/issue/view> . Acesso em: 22 outubro de 2018.

A INSERÇÃO DA EAD NOS CURSOS TÉCNICOS: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NO SUL DE SANTA CATARINA

Gabriela da Silva Kuelkamp¹; Ana Paula Bazo²; Caroline Lengert³; Adriana Zomer de Moraes⁴; Everton Kuelkamp⁵; Guilherme da Silva⁶; Vanessa Isabel Cataneo⁷

¹Docente.Centro Universitário Barriga Verde- Unibave. apbazo@gmail.com.

²Docente.Centro Universitário Barriga Verde- Unibave. azomermoraes@gmail.com.

³Docente. Instituto Federal de Santa Catarina. caroline.lengert@ifsc.edu.br.

⁴Docente. Instituto Federal de Santa Catarina.evertonkuelkamp@gmail.com.

⁵Docente. Centro Universitário Barriga Verde- Unibave. gabysbn25@gmail.com.

⁶Acadêmico.Centro Universitário Barriga Verde- Unibave. guilhermesilva0398@gmail.com.

⁷Docente. Centro Universitário Barriga Verde- Unibave. vanessaisacataneo@gmail.com.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo conhecer como são organizadas as aulas em Educação a distância (EAD) nos cursos técnicos de Estética e Logística em uma instituição de ensino na região sul de Santa Catarina. Por meio de uma pesquisa de campo, utilizando um questionário, buscou-se conhecer como os professores organizam as aulas, como avaliam os alunos e como percebem a inserção da EaD nas aulas. Como resultados, a partir da análise dos questionários aplicados, constatou-se que a educação a distância foi implantada recentemente na instituição pesquisada, mesclando-se ao ensino presencial, em uma proposta de ensino híbrido. A partir do relato dos professores percebeu-se, que os alunos ainda estão criando o hábito de estudar em casa e acessar as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Concluiu-se que as disciplinas EAD são trabalhadas de forma mista e híbrida, possibilitando a maior comunicação e interação entre professor e aluno, incentivando os alunos acessarem o AVA, desenvolvendo sua autonomia de estudos em casa.

Palavras-chave: Curso técnico. Educação a distância. Ambiente virtual de aprendizagem.

Introdução:

A Educação a Distância (EaD), modalidade de educação efetivada por meio do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada (ALVES, 2011).

Do ponto de vista histórico, a EaD surge no Brasil no início do século XIX, entretanto, o seu marco regulatório ocorre somente com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que, no seu artigo 80, menciona que “o Poder Público incentivará o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Segundo Lemgruber (2018), a educação a distância passou por três gerações. A primeira geração ocorreu através de gibis, com anúncios de cursos por correspondência, materiais impressos com exercícios enviados pelo correio. A segunda geração, ocorreu a partir da década de 70 com a utilização de materiais impressos, recursos como a televisão, rádio, fitas de áudio e vídeo, além da interação por telefone. Atualmente, vivemos a terceira geração da educação a distância, por meio das redes de computadores e acesso à internet. Os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007 apud LEMGRUBER, 2018) deixam claro que essa forma de educação veio para ficar e que a tendência é de um grande aumento nos próximos anos.

Os números, oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) comprovam a permanente expansão do sistema de Educação a Distância. De 2003 a 2006, o número de cursos de graduação ofertados nessa modalidade passou de 52 para 349, um aumento de 571%, de acordo com levantamento realizado pelo Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (Educacenso/INEP). O crescimento no ingresso de estudantes nesses cursos de Educação a Distância também superou expectativas. Eles passaram de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, uma elevação de 315%. A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) calcula que, em 2007, mais de 2 milhões de brasileiros utilizaram a Educação a Distância (BIELSCHOWSKY, 2008).

Entre os cursos livres, o aumento da oferta ficou concentrado nos cursos de iniciação profissional e atualização, com 7.579 e 4.374 ofertas desse tipo, respectivamente. Surgiu, também, uma oferta mais ampla de cursos a distância preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o vestibular. (CENSO, EAD.BR 2017).

O total de matrículas, junto com o aumento de polos e a definição mais ampla de cursos semipresenciais, apresentou um crescimento muito significativo no Censo (CENSO, EAD.BR 2017).

Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país (INEP, 2017).

Há uma certa estabilidade na distribuição da matrícula entre os graus acadêmicos, nos últimos três anos: 69% bacharelado, 19% licenciatura e 12% em cursos tecnológicos. Nos últimos 10 anos, entretanto, o número de alunos em cursos de licenciatura cresceu apenas 49,7%, enquanto o número de alunos de cursos tecnológicos cresceu 141%. No mesmo período, os cursos de bacharelado cresceram 65,6% (INEP, 2017).

No Brasil, dentro da Educação Profissional de nível básico na modalidade a distância, destacam-se dentre muitos outros o Instituto Universal Brasileiro – IUB e o sistema ‘4S’ (SCREMIN, 2001).

O sistema ‘4S’ é formado por instituições sem fins lucrativos, sob direção executiva das entidades sindicais patronais e, segundo Mello Jr et al (1999, p. 48) “a ação destas agências, embora sem sistemática avaliação externa (controle social) das relações custo/benefício, tem boa aceitação nas comunidades. E, em muitos locais constituem a única fonte de transmissão organizada de saber profissionalizante.” (SCREMIN, 2001).

O IUB, pioneiro na Educação a Distância em nosso país, é instituição privada dedicada exclusivamente a oferecer cursos a distância. Desde sua fundação em 1941 vem adotando algumas inovações nesta área tornando-se a maior escola do gênero, com relação ao número de alunos, atualmente possui 200 mil alunos matriculados (SCREMIN, 2001).

Diante deste cenário de crescente expansão da EaD no Brasil, o presente artigo tem como problema de pesquisa: Como as aulas em EAD são estruturadas nos cursos técnicos de uma instituição de ensino na região sul de Santa Catarina?

A presente pesquisa teve como objetivo geral conhecer a organização didática das aulas EaD, na visão dos professores de cursos técnicos da instituição pesquisada. Os objetivos específicos foram: verificar como os professores organizam suas aulas em EaD, e quais são as ferramentas utilizadas; identificar como os alunos são avaliados nas aulas a distância e identificar os pontos positivos e negativos das aulas em EaD na visão dos professores.

Escolheu-se este tema para a pesquisa devido ao interesse conhecer como as aulas em EAD são estruturadas nos cursos técnicos, pois essa é uma modalidade nova de ensino implantada na instituição pesquisada.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa classifica-se, quanto ao seu objetivo, como descritiva e de abordagem quanti-qualitativa. Quanto às fontes de informação, constituiu-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo. Como instrumento para coleta dos dados foi utilizado um questionário com questões estruturadas.

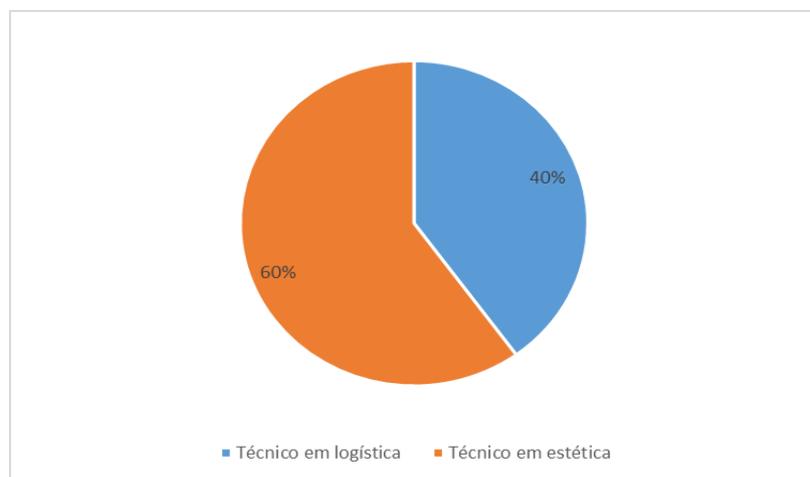
A população pesquisada foram os professores dos cursos técnicos de Estética e de Logística de uma Instituição de Ensino do Sul de Santa Catarina, totalizando 12 docentes. Os dados foram coletados por meio de um questionário enviado via correio eletrônico. O questionário foi enviado para doze professores, porém apenas cinco responderam. Dentre os cinco professores participantes da pesquisa, dois lecionam no curso técnico em Logística e três no curso técnico em Estética.

O questionário continha nove questões, que serão apresentados os resultados em gráficos e tabelas, que abrangiam os seguintes conteúdos: ferramentas utilizadas nas aulas em EaD; as formas de avaliação e a percepção dos professores com relação à aprendizagem, a partir dos recursos utilizados no ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, houve uma indagação a respeito dos pontos positivos e negativos das aulas em EaD. Os dados coletados são apresentados no formato de quadros e gráficos na sequência deste trabalho.

Resultados

A primeira questão formulada, visava identificar em qual curso técnico o professor atua. O resultado desta questão pode ser visualizado no gráfico abaixo:

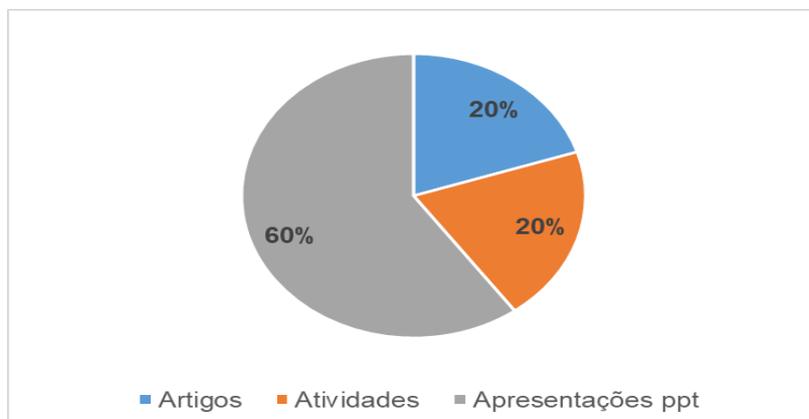
Gráfico 1 – Cursos técnicos em que o professor leciona



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

A segunda questão versava sobre as ferramentas utilizadas pelos professores nas aulas em EAD. O resultado pode ser observado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas para ministrar as aulas em EAD



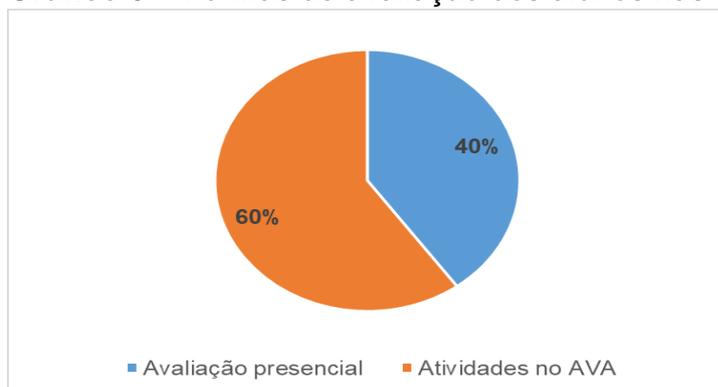
Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

Percebe-se que 60% (03) dos professores responderam que utilizam apresentações em Power Point, 20% (01) utiliza artigos nas aulas a distância e 20% (01) trabalha com atividades no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

É importante mencionar que as aulas em EAD nessa instituição de ensino são ministradas em associação com aulas presenciais, trabalhando, portanto, em um sistema de ensino misto ou híbrido, conforme informação da coordenação do curso. Assim, muitas das ferramentas e materiais utilizados nos momentos a distância como artigos disponibilizados para leitura, participações nos fóruns, são complementadas com outras estratégias, discussões e metodologias nas aulas presenciais.

A terceira questão era referente à forma de avaliação dos alunos nas atividades a distância. O resultado pode ser observado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Formas de avaliação dos alunos nas aulas em EAD.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Constata-se que 60% (03) dos professores responderam que avaliam por meio das atividades no AVA, e 40% (02) responderam que as avaliações acontecem somente nos momentos presenciais.

Apesar de trabalharem com momentos a distância, ainda não é unânime, entre os professores pesquisados, realizar a avaliação desses estudos a distância, ou seja, realizam avaliações presenciais. Um dos motivos para isso pode ser o entrave na legislação na Portaria Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, no art. 9º As avaliações das disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, bem como as atividades práticas exigidas nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN), devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos campus da Instituição de Ensino Superior (IES).

A legislação exige momentos presenciais de avaliação, forçando as instituições de ensino e os professores que trabalham com EaD a manterem estratégias de avaliação somente presencial.

A quarta questão questionava se aulas em EAD são capazes de promover a aprendizagem dos alunos, na opinião dos professores. Todos os participantes responderam que sim, justificando a resposta e apresentando alguns argumentos importantes, como apresentado no quadro 1:

Quadro 1 – Respostas dos professores acerca da promoção da aprendizagem dos alunos nos cursos técnicos, nas aulas em EAD.

01	Sim
02	Se o aluno acessar e estudar, sim.
03	Pela interação das atividades, por ter 50% de encontro presencial, consegue-se promover a aprendizagem.
04	Sim, se aluno acessar o AVA e manter uma rotina de estudos em casa é possível promover a aprendizagem dos alunos.
05	Sim, pela interação das atividades no AVA e atividades presencial, consegue-se promover aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Na instituição pesquisada, as disciplinas com carga horária à distância foram implantadas há pouco tempo, ou seja, a menos de um ano, portanto, os alunos ainda estão desenvolvendo o hábito de estudar e aprender neste formato. Acredita-se que, com o tempo, irão acessar o AVA mais vezes para visualizar os materiais e realizar as atividades, potencializando ainda mais a aprendizagem.

Quando questionados acerca dos pontos positivos e negativos das aulas a distância, os professores apontaram como fator positivo a praticidade de ensino, a facilidade de acesso ao conteúdo em qualquer momento e em qualquer lugar pelos alunos, oportunizando o estudo extraclasse, diversidade nas ferramentas de ensino disponíveis e a possibilidade de complementação da carga horária de modo a atender o calendário acadêmico da instituição. Quanto aos pontos negativos, os professores apontam que os alunos ainda precisam criar o hábito de acessar o AVA em casa e criar uma rotina de estudos em casa, pois se os mesmos acessarem o AVA consegue-se promover aprendizagem.

De acordo com Ramos, Santos, Farias (2018), um fator a ser considerado na educação a distância, é que essa modalidade de educação favorece e incentiva o desenvolvimento da autonomia do sujeito em seu processo de aprendizagem, pois lhe dá condições de gerenciar com responsabilidade e liberdade seus estudos e pesquisas enquanto recebe material de qualidade, orientações precisas, apoio na resposta às suas dúvidas e questionamentos e retorno às avaliações em processo. Essa autonomia, por sua vez, propicia o encorajamento e eleva a autoestima, abrindo ao sujeito condições de se perceber capaz de realizações nos níveis pessoal e coletivo.

Como já mencionado anteriormente, as disciplinas com carga horária a distância nessa instituição de ensino foi implementada a menos de um ano, portanto ainda está sendo ainda trabalhado com os alunos o estabelecimento de uma rotina de estudos em casa e a organização do tempo para acesso aos materiais disponibilizados no AVA.

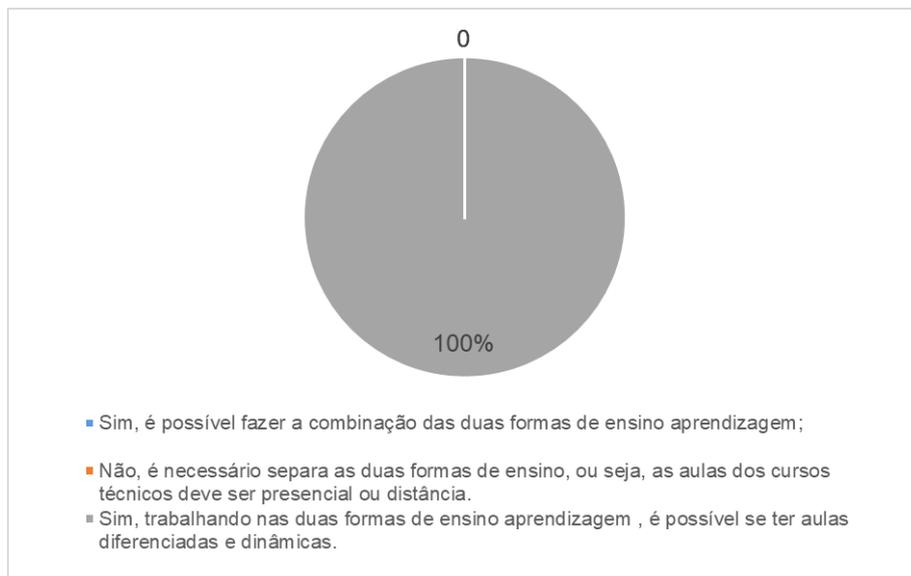
Ao serem questionados se a educação a distância é uma modalidade de ensino que permite a ampliação de ensino e de acesso à escola, todos os professores responderam que sim.

No âmbito da educação percebe-se que as tecnologias e a ampla variedade de mídias digitais estão colaborando com mudanças significativas tanto na modalidade presencial quanto na educação à distância. Essas mudanças são percebidas, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação (TIC), permitem adequar o contexto e as situações de aprendizagem às diversidades em sala de aula, tanto virtual, quanto presencial (VIEIRA, ABREU, 2016).

Foi perguntado aos professores se eles acreditam que, em breve, será possível combinar momentos presenciais e a distância de modo a atender às necessidades

dos alunos. Todos os professores assinalaram a opção que tinha como resposta “Sim, trabalhando nas duas formas de ensino aprendizagem, é possível se ter aulas diferenciadas e dinâmicas”, como constata-se no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Opinião dos professores acerca da educação combinada, ensino misto ou híbrido

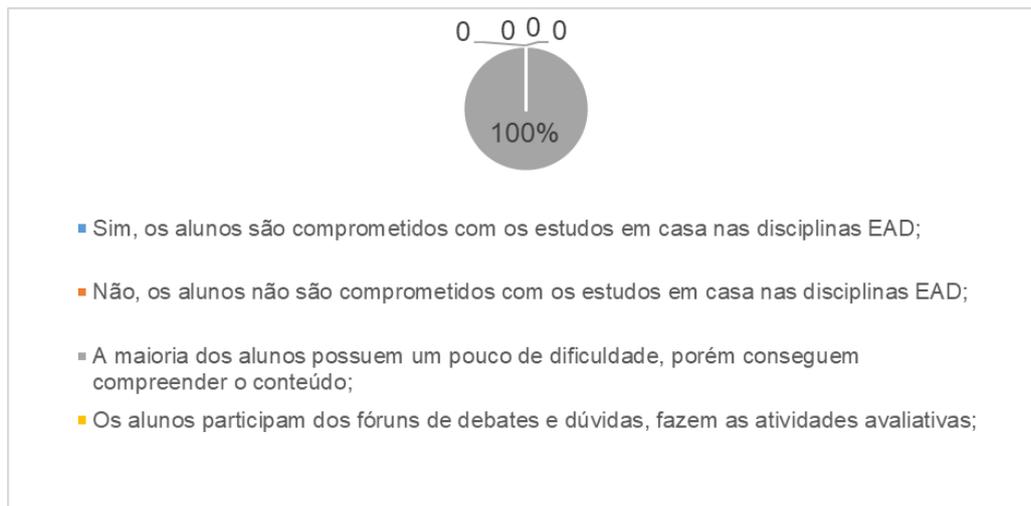


Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

Assim como foi apontado pelos professores, percebe-se que com a combinação de aulas presenciais e aulas a distância é possível ter aulas diferenciadas, ou seja, com atividades no AVA, postagem de artigos, vídeos e interação no fórum de dúvidas dos alunos com o professor, possibilitando diferentes formas de despertar o interesse e o estudo dos alunos.

Foi questionado aos professores se os alunos dos cursos técnicos da instituição possuem facilidade em cursar disciplinas a distância e se há comprometimento dos alunos com os estudos em casa. Todos os professores assinalaram a opção “ A maioria dos alunos possui um pouco de dificuldade, porém consegue compreender o conteúdo”, conforme detalhado no gráfico 5.

GRÁFICO 5 - Os alunos dos cursos técnicos da instituição, possuem facilidade em estar cursando disciplinas em EAD.



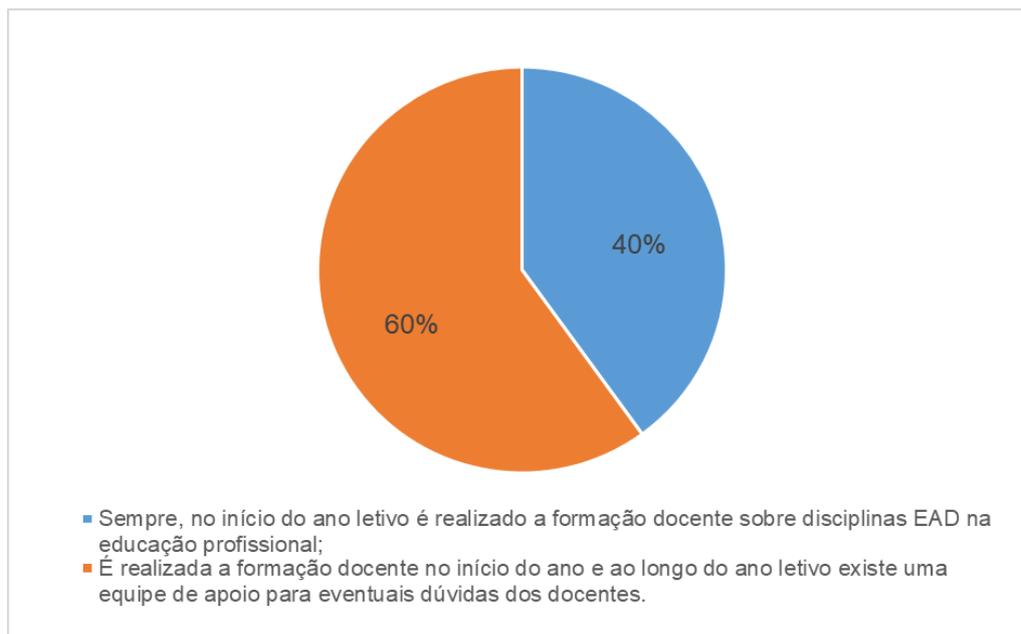
Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

Moraes (1997 apud ROSINI, 2014) comenta que o que marcará a modernidade é a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo crítico e criativo.

Pela resposta dos professores, pode-se perceber que há uma certa dificuldade dos alunos em acessar os materiais de estudo disponibilizados on-line no ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, ainda estão criando o hábito de acessar os materiais disponibilizados, porém mesmo com dificuldade, os alunos conseguem responder as atividades propostas e promover a aprendizagem. A compreensão do conteúdo é reforçada pelos professores nas atividades presenciais.

Questionou-se também, sobre a oferta de cursos de formação para os professores trabalharem com a educação a distância. Conforme demonstrado no gráfico 6 os professores sinalizaram que a instituição oferece formação docente no início do ano letivo e também disponibiliza uma equipe de apoio para eventuais dúvidas ao longo do ano.

Gráfico 6 - Oferta de formação docente para o trabalho com disciplinas EaD



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018

Verifica-se que a formação continuada e o suporte para o professor nas disciplinas EAD são extremamente importantes, pois, o suporte ao longo do ano letivo, pode ajudar o professor ou até mesmo o aluno nas dificuldades. E a formação continuada no início é importante para o planejamento das atividades presenciais e a distância, e para a troca de experiências entre o corpo docente e conselho diretor da instituição.

Segundo Mesquita et al (2014); a formação continuada busca-se fazer uma rede conexão entre diversas áreas, onde os diferentes pontos não estão amarrados uns aos outros, mas interligados, cada qual considerando e enriquecendo o processo do outro, a partir do qual os membros podem dialogar para melhorar alguns pontos das aulas em EAD, e contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Arruda (2014), a formação continuada dos docentes é extremamente importante pois busca apoiar o docente da instituição de ensino, no seu desenvolvimento profissional continuar, para atuar na modalidade de ensino à distância.

Considerações Finais

A Educação a Distância é uma forma acessível de ensino, pois se utiliza de tecnologias e de metodologias específicas que ultrapassam obstáculos temporais e geográficos para a construção e democratização do aprendizado.

Dessa forma, conclui-se que nessa modalidade de Educação nos cursos técnicos da instituição de ensino pesquisa, o conhecimento está sendo trabalhado de uma forma diferenciada, em que o indivíduo desenvolve sua autonomia, a capacidade de pensar, resolver problemas, de tomar decisões e de descobrir como processa seu próprio aprendizado.

A presente pesquisa buscou conhecer e descrever como as aulas EAD são estruturadas nos cursos técnicos de estética e logística de uma instituição de ensino no Sul de Santa Catarina, conhecer as perspectivas e opinião dos professores sobre as disciplinas.

Analisando-se os dados da pesquisa, as aulas em EAD, são estruturadas a partir de materiais postados no AVA para serem estudados, vídeos, apresentações em *power point*, entre outros, e nos encontros presenciais é reforçado com os alunos sobre esses materiais disponibilizados no ambiente virtual, articulando-se as aulas EAD e presenciais.

Com a presente pesquisa, constatou-se que as disciplinas em EAD nos cursos técnicos foram implantadas recentemente e, por isso, os alunos ainda possuem um pouco de dificuldade em acessar os materiais disponibilizados no AVA, porém conseguem compreender o conteúdo. Alguns alunos ainda não criaram uma rotina de estudos em casa e nem o hábito de acessar o ambiente AVA, sendo este um dos desafios para a instituição e para os professores, que precisam encontrar estratégias para trabalhar este aspecto com os alunos.

Acreditamos que uma forma de trabalhar com os alunos para que os mesmos criem um hábito de estudar em casa e acessar o AVA é produzir materiais que promovam a maior interação entre professor e aluno, criando um plano de trabalho, na qual semanalmente eles tenham leituras e atividades a serem realizadas, vídeos, interação por meio do fórum, tornando assim as aulas EAD criativas e incentivando os alunos a aprenderem, criarem, inovarem, participarem ativamente na construção de conhecimentos. A relação e o próprio conhecimento entre alunos e professores são considerados pontos importantes para a questão do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Como as aulas são ministradas de forma mista ou híbrida, ou seja, mesclando atividades presenciais e a distância, nas aulas presenciais os professores podem interagir com os alunos sobre os conteúdos postados no AVA, e incentivá-los a estabelecer uma rotina de estudos autônoma, pois a principal fonte para a qualidade das disciplinas EAD é a comunicação entre professor e aluno.

A pesquisa foi relevante, pois foi possível conhecer a organização didática das aulas EAD nos cursos técnicos, como as aulas são organizadas, identificar como os alunos são avaliados e conhecer a opinião dos professores sobre a EAD, atingindo-se o objetivo do estudo.

Referências

ALVES, Lucinéia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf.

Acesso em: 20 ago. 2018

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação a distância no Brasil: A pedagogia em foco**. Vol. 2- Uberlândia: EDUFU,2014.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. O crescimento da Educação a Distância no Brasil. In: **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. p.11. Disponível em:

<http://docplayer.com.br/3560568-Anuario-brasileiro-estatistico-de-educacao-aberta-e-a-distancia.html> . Acesso em 01 out.2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez.1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev.2019.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2017. **Divulgação dos principais resultados**. Brasília- DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em 01 abr.2019

CENSO EAD.BR -2018. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no**

Brasil. Ed. Intersaberes. São Paulo . SP . Brasil. 1º ed. 2018. Disponível em:

http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019 INEP.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a Distância**: para além dos caixas eletrônicos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf.

Acesso em: 20 ago. 2018.

MESQUITA, Deleni; PIVA, Dilermando Jr; GARA, Elizabete Briani Macedo. **Ambiente virtual de aprendizagem**. Ed.1- São Paula. Editora Érica, 2014.

RAMOS, Maria Claudice Teles; SANTOS, Silvania Nunes; FARIAS, Sônia Rodrigues. **Educação a distância no ensino superior: as vantagens e desvantagens de um atual processo de ensino e aprendizagem**. 2018. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-1.pdf>. Acesso em: 23 ago.2018

ROSINI, Alessandro. **As novas tecnologias de informação e a educação a distância**. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SCREMIN, Sandra Margarete Bastianello. **Educação a distância: Uma possibilidade na educação profissional básica**. 2001. 127f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79590/185624.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 ago .2018.

VIEIRA, Celuta M. Santos, ABREU, Roberta M. de Andrade. Educação a distância: Uma reflexão sobre a relação professor- tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Intersaberes**, on-line, v. 11, n.23, p.284-303, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/905/577>. Acessado em: 20. nov. 2018.

A MÚSICA COMO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

**Mariany Mendes¹; Luiza Liene Bressan da Costa²; Rosani Hobold Duarte³;
Maria Marlene Schlickmann⁴; Alcionê Damasio Cardoso⁵; Giovani Alberton
Ascari⁶**

¹ Acadêmica de Pedagogia. Unibave. E-mail: marianysl@hotmail.com.

² Professora. Unibave. E-mail: luizalbc@yahoo.com.br

³ Professora. Unibave. E-mail: rosani@unibave.net

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

⁵ Professor. Unibave. E-mail: alcioned@unibave.net

⁶ Professor. Unibave. E-mail: giovani.ascari@unibave.net

Resumo: Este estudo tem por objetivo analisar de que forma a música pode se presentificar nas práticas pedagógicas, mediando a construção de conhecimentos. O escopo teórico que se construiu para este estudo confirma que a música ajuda a desenvolver a aprendizagem de conteúdos em todas as áreas do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualiquantitativa. Realizou-se a coleta de dados junto aos docentes de escolas da rede privada e pública de ensino de um município do sul catarinense. Os dados foram analisados a partir da fundamentação teórica e apontam que os docentes, apesar das limitações do trabalho com música nas unidades escolares, acreditam que a música é uma ferramenta facilitadora de ensino. Outro dado importante é a falta de orientações durante a formação inicial e nas formações continuadas sobre formas de se utilizar a música como meio de desenvolver conteúdos nas diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Música. A música nos anos iniciais. Aprendizagem. Formação docente.

Introdução

Desde as primeiras civilizações, a música sempre esteve presente na sociedade, porém com visões e utilidades diferentes. A música era tida como elemento essencial para a formação dos cidadãos, considerada até hoje uma das mais importantes artes que existe. De acordo com os autores Loureiro (2003) e Penna (2014), a música é uma atividade humana que desempenha e possibilita importantes funções, como: desenvolver o ser humano em seu aspecto religioso, moral e social, levando em consideração a sua realidade e cultura. Além disto, promove a aquisição de hábitos, saberes e valores necessários para a sua relação com o mundo.

A música sempre esteve presente na cultura grega, conforme Loureiro (2003, p. 34), “[...] pela música e pela ginástica, buscava-se o equilíbrio entre a mente e o corpo, buscava-se um universo equilibrado – ginástica para o corpo e música para a

alma.” Percebe-se, assim, que a música é considerada indispensável à formação do ser humano.

Na educação atual, percebe-se que a música já não é mais vista desta maneira, pois se resume somente ao ato do cantar de modo inconsciente, sem serem estudados os motivos e sua relação com os conteúdos e disciplinas do currículo. Utiliza-se da música em datas comemorativas ou apenas as músicas regionais sem conhecer o vasto repertório da música brasileira e, em muitos casos, não é levado em consideração a realidade e preferências dos alunos (LOUREIRO, 2003).

Pensando por este viés, é essencial relacionar a música como mediadora e um instrumento didático à prática de ensino, pois a aprendizagem pode acontecer em diferentes lugares. Por isto, é essencial que o professor integre a música em seu planejamento, tornando a aprendizagem mais significativa e relacionando-a com a realidade e perfil dos alunos. Ao elaborar este planejamento, é necessário “[...] trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e sua experiência [...]” (LOUREIRO, 2003, p. 22).

Visando responder às indagações relacionadas à presença da música no cotidiano escolar, os estudos deste artigo buscaram dar uma resposta à seguinte questão: Como a música pode mediar o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para dar uma resposta a esta pesquisa, escolheu-se trabalhar com um objetivo geral: Analisar de que forma a música pode se presentificar nas práticas pedagógicas, mediando a construção de conhecimentos.

Como objetivos específicos definimos: estudar a história da música e sua aplicabilidade como instrumento pedagógico; descrever as formas possíveis de utilização da música na prática pedagógica; investigar se os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam a música como instrumento pedagógico.

Breve histórico da música no Brasil

A música sempre esteve presente na sociedade, sendo vista como elemento essencial para a formação do homem, considerada até hoje ferramenta necessária para a educação básica. Porém, foi vista de modos diferentes durante a história, “[...] podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada

povo, de cada grupo.” (PENNA, 2014, p. 22). Sendo assim, a música é compreendida de modo diferente conforme a cultura de cada povo e o momento histórico vivenciado.

Para os gregos, a música e a ginástica são as disciplinas mais importantes na educação e as principais áreas do currículo escolar grego. Acreditava-se que, por meio delas haveria um equilíbrio entre a mente e o corpo, sendo uma educação mais espiritual. Para os gregos, valorizava-se a formação do caráter, baseando-se em uma educação plena que leve em consideração os saberes do aluno (LOUREIRO, 2003).

Devido a sua grande importância, “[...] a educação musical é vista por Platão como pré-requisito ao conhecimento filosófico, que sem a base da cultura musical ficaria flutuando no ar.” (LOUREIRO, 2003, p. 35). É devido a essa grande valorização dos gregos que o ensino da música não era apenas função do Estado, mas também dos mestres especiais dividindo-se em níveis: dos 7 aos 14 anos. Neste primeiro, os conteúdos eram ginástica e música; pouco antes dos 20 até os 30 anos, as disciplinas astronomia, gramática, aritmética e música compunham os estudos científicos; o terceiro nível durava mais 5 anos, neste era o estudo da dialética (LOUREIRO, 2003).

A prática do cantar foi uma ferramenta que os jesuítas, vindos de Portugal na época da colonização, utilizaram com o objetivo de facilitar o contato com os índios, ou seja, com isto conseguiram catequizar os índios. No entanto, a música no Brasil durante o século XVI ainda estava vinculada amplamente à Igreja. Com a vinda dos africanos ao Brasil, a música recebe uma grande influência e desempenha um papel importante na história da música, o que foi reconhecida depois da abolição da escravatura.

Histórico da Música na Escola

Atualmente, se percebe uma exclusão da música no currículo escolar, “[...] deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la.” (PENNA, 2014, p. 155). Deixa-se de considerar a importância da música na escola como disciplina, utilizando-a apenas como instrumento lúdico à aprendizagem. Foi principalmente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 5692/71 que a música começou a perder seu espaço nas escolas. Com esta Lei, houve a reforma educacional, transformando as aulas de artes em Educação Artística, valorizando, assim, as habilidades manuais. Em 2008, a música passa a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja,

dava-se exclusividade a outras áreas e conteúdo, deixando a música como algo opcional e em segundo plano. A partir de 2016, a LDB (2017) aponta que “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...], artes visuais, dança, música e o teatro, os quais, conforme a Lei, são de obrigatoria aplicação na escola.

Contudo, percebe-se que a música vem perdendo seu espaço, para Loureiro (2003, p. 21), “Desde que o ensino de música deixou de ser obrigatório nas escolas, essa área do conhecimento vem sendo excluída do currículo escolar.” Sobrepõe-se o uso das artes visuais, enquanto a música se utiliza como prática apenas de cantar em comemorações especiais. Conforme Penna (2014, p. 128): E o fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo no espaço escolar, e a prática da Educação Artística, que se diferencia de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas[...]. Analisa-se que, com a atual LDB, a música perde seu espaço como disciplina e torna-se uma linguagem acoplada ao ensino da arte, tendo seu espaço dividido com outras linguagens.

A música, no Brasil, está presente desde o período indígena em que se cantava e tocava instrumentos confeccionados em rituais e adoração a deuses. Com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, utilizava-se as músicas da Europa a fim de catequizar os índios. A mesma era utilizada já nas primeiras escolas do Brasil, que eram lideradas pelos jesuítas, formando alunos conforme as exigências da sociedade da época. Nesse período, a música era uma disciplina e estava presente no currículo das escolas, utilizando-se até mesmo a cartilha musical (LOUREIRO, 2003).

Contudo, segundo Loureiro (2003, p. 45), “[...] à medida que uma nova elite de brancos e mestiços ia aqui se formando, os jesuítas iniciam um novo modelo de educação, nos moldes do desenvolvido na sociedade europeia, o *Ratio Studiorum*.”, com isso, os alunos participavam de cerimônias em que o canto estava sempre presente. Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e com a Independência do Brasil em 1822, houve algumas mudanças no sistema escolar. Em 1835, é criada a primeira Escola Normal. As canções eram tidas como modelos a serem preservados, porém mesmo sendo muito bem valorizada, já nesse momento havia alguns problemas com relação aos professores, pois não eram habilitados para a função (LOUREIRO, 2003).

Posteriormente, com a Revolução de 30, a música nas escolas passa a ser “[...] um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país.” (LOUREIRO, 2003, p. 55). Utilizava-se da música como forma

de exaltação à pátria como, por exemplo, cantava-se o hino nacional brasileiro a fim de estimular o patriotismo e subordinando valores e comportamentos.

Com o período de democratização, a música passa por mudanças, conforme Loureiro (2003, p. 66) afirma: “Para o ensino de música, uma nova metodologia seria introduzida baseada num ensino intuitivo e ativo da música, com ênfase no aluno”. Mais tarde, em 1964, com o Golpe Militar, a música sofre um retrocesso. As escolas brasileiras passam por uma modificação no currículo e, com isso, música passa a ser juntamente com as outras artes, a disciplina de Educação Artística estabelecida com a Lei nº 5.692/71 (LOUREIRO, 2003). Apesar das diversas alterações ocorridas nas escolas, atualmente, a música deve ser amplamente utilizada, sendo afirmada com a LDB de 2008, segundo a qual a música passa a ser conteúdo obrigatório. A partir de 2016, a Lei aponta que “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica [...]”, estes componentes trata-se das artes visuais, dança, música e o teatro, os quais conforme a Lei, tem sua aplicação na escola como obrigatoriedade (BRASIL, 2017).

Prática Pedagógica: O que é e como se organiza?

Um dos principais desafios do professor atualmente é a de tornar as suas aulas mais atrativas e sua prática pedagógica mais próxima da realidade e necessidade dos educandos. Para que isto aconteça, o professor precisa buscar métodos e técnicas que objetivem enriquecer as aulas, tornando-as mais atrativas. De acordo com Rocha (1997, p. 64), “A atividade lúdica é identificada como espaço privilegiado [...] que, por sua vez instaura possibilidades para o desenvolvimento em vários sentidos”, ou seja, o professor deve ser aquele que promove situações lúdicas de aprendizagem que permitam a participação dos educandos de modo que este possa se expressar durante as aulas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e a formação de um ser crítico e social. Por meio do lúdico, pressupõe-se que o aluno poderá desenvolver o raciocínio lógico, fazendo com que pense com agilidade e estratégia, melhorando seu poder de concentração e sua criatividade, abstração, organização de elementos, tomada de decisão, visão espacial, podendo treinar inclusive a memorização e assim, auxiliar todas as disciplinas.

Amplas são as ferramentas que podem ser utilizadas na ação pedagógica, dentre elas está a música. Conforme Lima e Lopes (1997), Froebel, o criador dos jardins de infância, dizia que a arte deveria ser ensinada para as crianças por meio do

canto, das práticas de pintura etc. Analisa-se que a música apresenta vários benefícios, dentre eles o de maior interação entre os alunos, postura crítica, facilidade na fixação de conteúdos, entre outros. Além disto, há a “[...] possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-se a sentir-se sensibilizada pela música, valendo-se da criação e da livre expressão.” (LOUREIRO, 2003, p. 127). Em muitos casos, os alunos que apresentam dificuldade na compreensão ou memorização de conteúdos encontram facilidade utilizando a música como método de estudo e aprendizagem. A música permite ao aluno liberdade para se expressar, criar e aprender espontaneamente. Acrescenta-se, também, a disciplina exigida pela música que, então forma indivíduos mais disciplinados, algo de fundamental relevância para qualquer outra disciplina e seu pleno aprendizado (LOUREIRO, 2003).

O Ensino nos Anos Iniciais por meio da Música: possibilidades

A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, sendo organizada da seguinte forma: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os principais objetivos do Ensino Fundamental, segundo o artigo 32 da Lei nº. 9394/96 são: desenvolver a capacidade de aprender, compreensão do ambiente natural e social em que está inserido, aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos sociais. Contudo, o objetivo de maior ênfase é a capacidade de aprender, pois com a rápida transformação do mundo, os conteúdos, assuntos e focos mudam, porém o que se destaca é o domínio da aprendizagem (PILLETTI, 2001).

Quanto aos conteúdos, são subdivididos pelas disciplinas que compõem o currículo. Para que ocorra uma boa aprendizagem das disciplinas, bem como os conteúdos de cada uma, é necessário que o professor elabore estratégias e utilize recursos didáticos atrativos e apropriados para tal, como por exemplo a música. Segundo Lima e Lopes (1997, p. 163), “Os modernos pedagogos musicais destacam a importância fundamental do ritmo, elemento ativo da música; privilegiam as atividades em que a criança tem oportunidades de se expressar e criar.” (LIMA; LOPES, 1997, p. 163). Valorizam, então, a música como um recurso em que se possibilita aos educandos maiores benefícios ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto aos conteúdos da música, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte, apontam três eixos norteadores: experiências do fazer artístico

(produção), experiência de fruição (apreciação) e reflexão. A interpretação e o desenvolvimento dos conteúdos propostos pelos PCNs irão depender do entendimento de cada profissional que deve se utilizar de suas habilidades e criticidade para colocar as orientações em prática (BRASIL, 1997).

Procedimentos Metodológicos

Para investigar a utilização da música como mediadora de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a forma que este método didático está presente nas salas de aulas, a referida pesquisa ocorreu em 02 (duas) escolas, sendo uma pública e outra privada, ambas da região sul de Santa Catarina. A escola municipal possui apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), enquanto a escola particular atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Como amostra, a pesquisa foi realizada com 05 (cinco) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de cada escola, sendo um professor para cada ano de ensino, totalizando 10 (dez) professores pesquisados. Com esta amostra, foi possível abranger mais resultados e análises diferenciadas, conforme o ano em que estes professores atuam e os recursos que a escola pública ou privada favorecem.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é quali-quantitativa. De acordo com Creswell (2010), com o avanço do desenvolvimento de pesquisas houve a necessidade de elaborar o método quali-quantitativo ou método misto. Trata-se de uma junção de aspectos qualitativos e quantitativos, que associa dados numéricos e informações escritas no decorrer da pesquisa.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, que “[...] são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” (GIL, 1999, p. 44). Busca-se, por meio deste tipo de pesquisa, analisar a utilização da música na atuação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como isso ocorre.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como abordagem dos procedimentos técnicos o estudo de campo. Conforme Gil (1999, p. 72), “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. Assim, pode-se dizer que consiste, então, em estudar sobre a música de forma aprofundada a partir dos objetivos já propostos. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário com 08 (oito) perguntas, sendo 05 (cinco) abertas e 03 (três) fechadas,

para após analisar cada resposta e fazer as devidas análises, respeitando a originalidade das respostas.

Resultados e Discussão

O questionário continha 08 (oito) perguntas, sendo 03 (três) perguntas fechadas e 05 (cinco) perguntas abertas. A identificação dos professores foi registrada como professora A, B, C, D, E, F, G, H, I, J sendo todas do sexo feminino. No entanto, a professora J se negou a responder o questionário, sendo então eliminada da pesquisa, totalizando, assim 09 (nove) professores pesquisados. As professoras da rede particular de ensino são as identificadas com as letras A, B, C e D. As que atuam na rede pública estão identificadas de E a I, já que uma foi eliminada.

Música como recurso didático

A primeira pergunta tinha o objetivo de saber se as professoras utilizavam a música como um recurso didático. Conforme Silva (2012, s/p.), quanto aos recursos didáticos, “[...] é necessário que o professor esteja preparado, capacitado, ter criatividade para explorar os recursos que estão ao seu alcance, com o objetivo de aproveitar todos os benefícios que os mesmos possam proporcionar.”, necessitando que o professor saiba direcionar o seu planejamento conforme o recurso didático utilizado, para que não seja apenas uma recreação.

Quanto aos 09 professores pesquisados, 06 professores (66,66%) responderam que utilizam a música esporadicamente e 03 professores (33,33%) responderam que sim, sempre utilizam a música como recurso didático. Sabe-se que “[...] a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola.” (Penna, 2014, p. 144). Ou seja, a música está dentre as artes que podem ser utilizadas. Com isso, o professor deve direcionar a sua prática de modo que atenda este objetivo, utilizando as artes conforme os conteúdos e momentos adequados.

Utilização da música na prática pedagógica

A segunda pergunta buscou-se saber de que modo as professoras pesquisadas utilizam a música na sua prática pedagógica. Obteve-se as seguintes respostas: **A:** “Como maneira de animar, acalmar, etc.” **B:** “Às vezes utilizo ela para introduzir um conteúdo novo, como também uso para fazer brincadeiras e relaxar.” **C:** “Em minha

opinião a música é uma excelente fonte de trabalho escolar. Na Educação infantil, eu utilizo a mesma de forma lúdica, já no Ensino Fundamental I, utilizo a mesma como forma de enriquecer a minha prática pedagógica, relacionando sempre a matéria que está sendo lecionada.” **D:** “Utilizo a música para treinar a pronúncia das palavras.”

As professoras da escola pública, assim se manifestaram sobre a questão: **E:** “Utilizo para relaxamento e para explicar muitas vezes um assunto e mostrar a estrutura do gênero textual”. **F:** “Para fazer algumas dinâmicas, para que as aulas se tornem mais interessantes. Trabalhar o folclore, hinos (município, estado, país), nome próprio, etc.”. **G:** “Quando é possível incorporá-la aos conteúdos do plano de curso, ou quando é viável o uso de canções como recurso para “quebrar o gelo” proporcionando maior entrosamento entre professor e aluno. Acredito, também, que na Ed. Infantil é um meio mais eficaz.” **H:** “Como parte do conteúdo. Buscando músicas relacionadas ao que está sendo estudado.” **I:** “A música é capaz de tornar o ensino/aprendizagem mais fácil. Utilizo na fixação do nome de letras e números. No ensino de história com os hinos. Na matemática no ensino das tabuadas e formas geométricas.”

Analisando as respostas das professoras, todas utilizam a música das mais variadas maneiras, tendo como objetivo maior o de reforçar o conteúdo e de tornar as aulas mais atrativas. Contudo, dentre as respostas dadas, uma das professoras afirma que a música é um meio mais eficaz na Educação Infantil. Loureiro (2003, p. 109) fala dos problemas enfrentados pela área de educação musical, “Dentre eles, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor de educação musical como disciplina integrante do currículo escolar”. Tendo em vista a citação acima, um dos grandes problemas atuais na educação é o desconhecimento da importância da música na escola.

Música como forma de despertar o interesse pelo conteúdo

A terceira pergunta tinha como finalidade saber se os professores acreditam que a música pode despertar o interesse pelo conteúdo. Todos afirmaram que acreditam que a música desperta o interesse pelo conteúdo. Quanto ao porquê da resposta, a professora **A** da rede privada respondeu: “Porque para as crianças, música é sinônimo de felicidade e assim fazem a correlação com o conteúdo.” **B:** “Se for usada de maneira correta, pode ajudar na fixação do conteúdo.” **C:** “Sim, em

decorrência da música ter a possibilidade de ser utilizada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, é uma maneira de transmitir ideias e informações.” **D:** “Por que os alunos gostam de ouvir músicas, a música acalma e diverte ao mesmo tempo.”

Os docentes da rede pública disseram que: **E:** “Os alunos ficam mais interessados, memorizam com mais facilidade e se divertem mais.” **F:** “Facilita o aprendizado, quando relacionado ao tema trabalhado.” **G:** “Por ser um recurso de fácil memorização acaba favorecendo a aprendizagem e conseqüentemente se torna mais atrativo.” **H:** “Por quê[sic] a música torna a aula mais dinâmica. Os alunos estabelecem relação entre a música (letra) e os conteúdos que serão estudados.” **I:** “Porque a melodia da música e as palavras da letra tem[sic] um certo encantamento, capaz de facilitar o tema estudado. Desde que, é claro, relacionado ao assunto.”

Percebe-se que, com as respostas acima, as 09 professoras (100%) acreditam que a música tem a capacidade de despertar o interesse pelo conteúdo, concordando com o que Loureiro (2003) afirma, pois além de despertar o interesse, ajuda os alunos pouco interessados e os que apresentam dificuldades de concentração a se expressarem, interagir e compreender os conteúdos estudados. Além de ser uma das artes mais utilizadas nas escolas, a música contribui para a formação do cidadão. Conforme Brasil (1997, p. 54), quanto a sua contribuição, “Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente [...] dentro e fora da sala de aula.”

Música pode ser essencial para a aprendizagem do conteúdo?

O quarto questionamento: De que maneira você considera a música como um elemento essencial para a aprendizagem de conteúdos? Quanto às respostas, as professoras da rede privada afirmaram: **A:** “Tornando a aula mais dinâmica, divertida e atraente.” **B e D:** Disseram que ajuda a memorizar conteúdos e melhorar a fala. **C:** “As atividades musicais em sala de aula são essenciais para o desenvolvimento de habilidades, consideradas, a meu ver, uma fonte de estímulos, equilíbrio e alegria.”

Professores da rede pública: **E:** “A música com seu ritmo e sonoridade ajuda na concentração e memorização. Geralmente o aluno costuma relatar depois de um tempo o que foi aprendido naquela música.” **F:** “As melodias proporcionam aconchego, felicidade e sai fora da rotina quando trabalhada de vez em quando, facilita o ensino/aprendizagem.” **H:** “Considero a música um recurso didático válido, que auxilia na fixação dos conteúdos e na organização dos mesmos.” **I:** “Quando o

educador proporciona ao educando meios que facilitam a aprendizagem, tornando assim esse processo menos doloroso”.

Observando as respostas, constatamos que as professoras apontaram várias considerações, dentre elas a de tornar a aprendizagem significativa, divertida, auxiliar na fixação e memorização de conteúdos. Estando de acordo, assim, com o que diz Penna (2014), ao afirmar que a música é considerada como um recurso que estimula uma educação e formação escolar mais ampla, levando o aluno ao pleno desenvolvimento como um sujeito social.

Benefícios da música em sala de aula

Na quinta questão procurou-se saber das professoras, quais os principais benefícios da música, quando utilizada corretamente, em sala de aula. Na rede privada as professoras citaram o seguinte: **A:** *“Descontrair, animar, deixar a aula mais leve e feliz, tem o ‘poder’ de acalmar os alunos.”*. **B:** *“Muitas vezes a música é uma ferramenta muito importante para o professor, pois ela ajuda a facilitar a aprendizagem.”* **C:** *“A utilização da música em sala de aula é benéfica para o exercício da memória, para o aumento do vocabulário dos alunos, para a atenção e o foco dos alunos, para incentivar a criatividade, para criar um ambiente animado, entre tantos outros benefícios.”* **D:** *“A música se torna uma ferramenta dentro de sala de aula pois interage os alunos entre si e ensina.”*

Na rede pública, as professoras apontaram os seguintes benefícios: **E:** *“Mais concentração, mais interesse, ajuda na memorização, ambiente tranquilo e prazeroso.”* **F:** *“Memorização de numerais, alfabeto, formas geométricas, cores, etc.”* **G:** *“Fácil memorização de determinados temas”*. **H:** *“Organização no que se refere a conteúdo, ritmo e movimento, fixação do conteúdo estudado.”* **I:** *“A maior relevância está na facilitação da aprendizagem do conteúdo para os educandos”*.

Quanto a análise das respostas, a maioria das professoras alegaram como principal benefício a memorização dos conteúdos, interação, criatividade, incentiva o interesse na aprendizagem. Para Barreto e Chiarelli (2005, s/p.), considerando os principais benefícios da música, [...] o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Diante disso entende-se que muitos são os benefícios apresentados pelo autor, sendo assim, um elemento contribuinte para aprendizagem e internalização dos

conteúdos. Dessa forma, o aluno passa a compreender o conteúdo de maneira prazerosa, contribuindo para a sua formação como cidadão crítico e reflexivo.

Formação docente para a utilização da música

A sexta pergunta foi: Durante sua formação acadêmica, você foi orientado para usar a música como instrumento mediador de aprendizagem? De que forma? Sabe-se que, durante a graduação ou especialização, o professor é orientado sobre como atuar em sala de aula e as maneiras, propostas e instrumentos mediadores que pode utilizar para enriquecer suas aulas. Os educadores da escola particular relataram que: **A:** “*Sim. Nas brincadeiras, para acalmar os alunos; como ponte para inserir o conteúdo que se quer apresentar.*” **B:** “*Sim. Nas aulas de matemática para memorizar as tabuadas.*” **C:** “*Sim, mas penso que poderia haver uma orientação melhor. Fui orientada somente no sentido de utilizar na forma lúdica a música.*” **D:** “*Sim. A música é uma forma lúdica para a criança aprender a falar as palavras.*”

E os educadores da escola municipal disseram: **E:** “*Sim. Como paródias, para relaxamento, para favorecer o processo ensino aprendizagem.*” **F:** “*Não tanto quanto deveria. Aprendi algumas técnicas pesquisando. Hoje utilizo para trabalhar rimas, o folclore, hinos, etc.*” **G:** “*Sim, por ser um recurso lúdico me foi orientado a fazer uso. Porém, acho que faltou exemplificações de como fazê-lo.*” **H:** “*Não como instrumento mediador da aprendizagem, e sim como um recurso didático, mas de forma superficial.*” **I:** “*Sim. Como ferramenta de facilitação do ensino, no ensino de rimas; músicas relacionadas a cultura; folclore, carnaval, samba; nacionalismo: hinos.*”

Na análise das respostas das professoras, algumas relataram que certas atividades e/ou conteúdos podem utilizar a música para mediar a aprendizagem. Outras professoras relatam que foram orientadas para utilizar a música como recurso didático, facilitando o ensino e aprendendo técnicas para utilização da música, sendo que uma das professoras falou sobre a falta de exemplos quanto a utilização da música. Para Figueiredo (2005, p.22), “[...] a formação deve estar diretamente atrelada às realidades sociais escolares, aproximando os educandos daquilo que os mesmos encontrarão em suas atividades reais [...]”. É, então, necessário que nas formações acadêmicas sejam abordadas técnicas para facilitação do ensino/aprendizagem e trocas de experiências quanto àquilo que o docente encontra em sala de aula.

Formação continuada orienta para a utilização da música em sala de aula?

A sétima questão: As formações continuadas que são oferecidas trazem a discussão da música como ferramenta pedagógica de ensino? Estas formações continuadas incluem aquelas oferecidas pelo município, quanto às da própria escola.

Os resultados apontam que 6 professoras (66,66%) disseram que é trazida a discussão da música como ferramenta pedagógica de ensino nas formações continuadas, 2 professoras (22,22%) responderam que não e 1 professora (11,11%) disse que “às vezes” isso ocorre.

Conforme a atual LDB, no art. 62, § 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”, ou seja, é direito dos professores terem capacitações e formações iniciais e continuadas.

Para Azevedo e Magalhães (2015, p. 32):

[...] a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial.

Conforme os autores, a formação continuada faz parte da carreira dos professores, sendo que devem ser abordadas pesquisas, teorias, práticas pedagógicas inovadoras e técnicas que contribuem para o ensino/aprendizagem, sempre considerando o contexto social em que a escola e os professores atuam.

Materiais didáticos utilizados contemplam a música?

A oitava questão teve como finalidade, saber se o material didático seja apostila ou livro didático contempla conteúdos em que a música pode facilitar a aprendizagem. As docentes que pertencem a rede privada responderam que: **A:** “*Sim. Diversos.*” **B:** “*Sim, principalmente nas disciplinas de Arte. Filosofia, Português.*” **C:** “*Sim, aliando o conteúdo que está sendo lecionado, a prática musical. Quando o material não traz a música aliada ao conteúdo, eu procuro incluir em meu planejamento.*” **D:** “*Sim. O material traz muitas canções que complementam o aprendizado.*”

Os docentes da rede pública responderam: **E:** “*Algumas vezes.*” **F:** “*Alguns sim, livros didáticos por exemplo, contém sugestões.*” **G:** “*Sim. Alguns e depende do*

conteúdo.” **H:** “Apenas em alguns conteúdos e de forma superficial.” **I:** “Sim. Os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e História tem músicas como sugestões de práticas de ensino.”

Ao analisar as respostas, percebe-se que a maioria das professoras disseram que os livros didáticos abordam a música em algumas situações, ou seja, presente somente em alguns conteúdos. Uma das professoras relatou que quando o livro não traz a música atrelada aos conteúdos, a mesma procura pesquisar e incluir no planejamento de ensino. Quanto ao livro didático, Martins et al. (2009, p. 78) afirmam que “Os gêneros discursivos e os tipos de textos analisados nos livros didáticos devem ser os mais diversos, manifestando os diferentes estilos, registros linguísticos[sic], culturas e variedades dos conteúdos.” Sabe-se que, dentre os recursos mais utilizados no ensino, destaca-se o livro didático, nele podemos encontrar variados tipos de textos, como: música, poema, rimas, imagens, textos, reflexões, cartas, etc. Sendo que ambas contribuem para a internalização dos conteúdos (MARTINS et al., 2009).

Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar de que forma a música pode se estar presente nas práticas pedagógicas, mediando a construção de conhecimentos. Por meio da pesquisa, constatou-se que as professoras pesquisadas utilizam a música e sabem da importância e dos benefícios da mesma para o processo de ensino/aprendizagem.

Como objetivos específicos foram elencados: estudar a história da música e sua aplicabilidade como instrumento pedagógico; descrever as formas possíveis de utilização da música na prática pedagógica; investigar se os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam a música como instrumento pedagógico.

A pesquisa bibliográfica apontou os aspectos históricos da música e sua presença no campo educacional desde os primórdios da civilização. Em todos os tempos a música esteve presente na cultura humana e, por conseguinte, na escola. Analisando a história da música, percebe-se que, no período jesuítico e no período do Brasil colônia, a música era muito valorizada, principalmente a música clássica e o canto orfeônico. Diferentemente do que ocorre atualmente, pois na atual LDB, afirma-se que a música é conteúdo obrigatório, porém não exclusivo. A mesma faz parte da disciplina de Artes, em que engloba as artes visuais, teatro, dança, música, etc.

Com os estudos aqui realizados, percebe-se que a música tem perdido um

pouco seu espaço, porém todos sabem e conhecem sua importância para a aprendizagem.

Em relação ao objetivo relacionado à investigação do uso da música como instrumento pedagógico, a pesquisa apontou que o recurso é utilizado, mas, o que se percebe, contudo, é que nas formações acadêmicas e nas formações continuadas, deveriam proporcionar mais qualidade para as práticas pedagógicas, pouco é abordado sobre a música como mediadora de aprendizagem. Quando abordada, apenas se traz técnicas, exemplos e alguns benefícios, sendo isto pouco estudado.

Conclui-se, então, que falta estímulo aos professores, desde as formações acadêmicas e até mesmo nos livros didáticos, pois quando os mesmos se encontram em pleno exercício docente, apenas conhecem algumas técnicas e benefícios da música, tendo, assim, que pesquisar e adequar ao seu planejamento de ensino.

Referências

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p.15-36, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental**: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Espanha: Recrearte, 2005. n. 3. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 23 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. v.6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 11 out. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Abem**, Porto Alegre, v. 13, n. 12, p.21-29, mar. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/331/261>. Acesso em: 18 out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

LIMA, Arlete de O. LOPES, Heloisa. Parte II Educação Musical. In: NICOLAU, Marieta Lucia Machado. **A educação artística da criança: plástica e música**. Educação musical. Série Educação - São Paulo: Ática, 1997.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARTINS, Noara Bolzan et al. A utilização da música como prática de ensino nos livros didáticos. **Vivências**, Santa Maria, v. 5, n. 8, p.77-83, out. 2009. Disponível em:
http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_008/artigos/artigos_vivencias_08/Artigo_35.pdf. Acesso em: 19 out. 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROCHA, Silvia P. M. I. da. O Real e o Imaginário no faz de conta: Questões sobre o Brincar na Pré-escola. In: REIS, Maria Cecília *et al.* **A Significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas-SP, Papyrus, 1997.

SILVA, Maria do Amparo dos Santos et al. **Utilização de Recursos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí**. In: Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Teresina-PI, 2012. Disponível em:
<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/3849/2734>. Acesso em: 12 out. 2017.

ANÁLISE DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE BRAÇO DO NORTE/SC

Thaise Batista Vandressen¹; João Fabrício Guimara Somariva²; Miryan Cruz Debiasi³; Willian Casagrande Candioto⁴

¹NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. thaise.bn@hotmail.com

²NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. email.

³NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. miryandebiasi@hotmail.com

⁴NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. williamcasagrande@hotmail.com

Resumo: Objetiva-se nesse artigo analisar e apontar as necessidades formativas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Braço do Norte/SC. Os dados deste estudo foram obtidos no ano de 2017, realizado com 46 professores efetivos de um total de 99 profissionais. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário semiestruturado. Os resultados indicaram que as temáticas mais citadas se referem à “valorização do professor”, “dificuldades de aprendizagem” e “relação com as famílias”. Além das temáticas mais citadas, realizou-se a reflexão sobre os temas menos referidos: “Identidade Sexual”, “Diversidade racial”, “Meio ambiente” e “Questões de gênero”. Ao final do estudo, acredita-se que uma formação continuada que identifique as necessidades formativas com a participação docente amplia as possibilidades de aprofundamento dos saberes e consequentemente se abrem portas para a melhora da qualidade da educação e da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Anos iniciais. Necessidades formativas.

Introdução

Quando se reflete sobre formação docente, parte-se do princípio de que este processo se atrela a busca ou manutenção da competência profissional. Paulo Freire (2009, p. 89-90) foi categórico ao afirmar que “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Não obstante, o docente não está sozinho no processo formativo, pois é amparado pela legislação brasileira. Desde 1996 a formação continuada é protegida pela lei 9.394 (Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional), no seu artigo 67 ao definir que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, além de outros direitos, o “piso salarial profissional, aperfeiçoamento profissional continuado, período de reserva a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e; “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996).

Dentre as etapas de desenvolvimento profissional docente, a formação continuada ganha destaque por ser encarada como apoio aos educadores no entendimento das mudanças que vêm ocorrendo no processo ensino-aprendizagem, na busca por novos caminhos teórico-metodológicos que promovam o desenvolvimento profissional e conseqüentemente no apoio aos professores pela busca da transformação de suas práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010).

No entanto, por mais que a formação continuada tenha suporte da legislação brasileira, caminha-se a passos curtos na forma como ela ocorre, principalmente no seu processo de condução no âmbito público de ensino, pautado por vezes em propostas tradicionais. É comum se observar nos Estados e Municípios a presença de pessoas e instituições que realizam a formação continuada atendendo a interesses dos governantes sem as condições necessárias para compreender sua complexidade, e sendo, por vezes dirigida por profissionais não formados, ou seja, sem as condições indispensáveis para a magnitude desta função (ALVARADO-PRADA; CAMPOS FREITAS; FREITAS, 2010).

Acredita-se que a importância da formação continuada ocupa e impõe no contexto da educação atual cada vez mais a necessidade de se instituir formações que expressem as demandas dos professores. No entanto, observam-se por vezes concepções reducionistas de formação ainda voltadas à atualização de conhecimentos, as chamadas “reciclagens de conteúdos” (WENGZYNSKI, 2013).

Esse contexto alerta para o fato de que existe uma discrepância entre a concepção de educação de quem planeja as formações e as reais necessidades profissionais dos professores.

De acordo com Gama e Terrazan (2007), o processo de formação continuada deve ser alicerçado em um estudo prévio que venha a indicar as principais dificuldades, problemas e mudanças, para que posteriormente sejam definidos objetivos e metas alcançáveis pelo planejamento. Nessa perspectiva, as seguintes questões norteadoras foram organizadas: quais são as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual (is) o(s) significado (s) de formação continuada que possuem? A partir destes questionamentos, objetiva-se apontar as necessidades formativas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Braço do Norte/SC.

Procedimentos Metodológicos

Os dados deste estudo foram obtidos no ano de 2017, realizado com os professores dos anos iniciais da rede pública municipal de Educação Braço do Norte, sul do Estado de Santa Catarina. Na ocasião, o Município possuía um quadro de 200 profissionais atuantes na educação Infantil e anos iniciais.

O município conta com seis escolas que oferecem o ensino para os anos iniciais e que, em sua totalidade atenderam prontamente à solicitação de participação para a pesquisa.

Para a definição da amostragem, utiliza-se como critério de seleção o vínculo empregatício. Neste sentido, participaram da pesquisa os profissionais efetivos⁵, o que representou 61 sujeitos (75%) de um total de 99 profissionais atuantes nos anos iniciais.

Para garantir a representatividade da amostra, utilizou-se a amostragem proporcional estratificada, que consiste em: a) identificar os subgrupos significativos (estratos); b) calcular a amostra a partir dos sujeitos da pesquisa e c) definir a amostra com base na quantidade de sujeitos pertencentes a cada estrato (GIL, 2008).

A partir do procedimento de identificação da amostragem adotado, a amostra foi definida a partir da fórmula amostral para populações finitas (GIL, 2008). Desse modo, a estimativa de tamanho da amostra necessária para representar os 61 professores foi de 46 sujeitos.

Vale ressaltar que a definição por professores efetivos para esse estudo não desmerece ou desqualifica a atuação dos profissionais admitidos em caráter temporário ACTs⁶. Entende-se que a aplicação da pesquisa restringida aos professores efetivos proporciona um olhar mais aproximado da formação continuada que vem sendo oferecida no município.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário semiestruturado, aplicado aos 46 professores cujas questões objetivas trataram da identificação acadêmica e profissional e tempo de docência, já as questões subjetivas abordaram questões específicas sobre a temática formação continuada com o intuito de captar a percepção dos professores sobre suas necessidades formativas.

⁵ Cargo adquirido por meio de concurso público.

⁶ Professores admitidos em caráter temporário

Para a aplicação dos questionários, realizaram-se primeiramente os procedimentos legais e éticos da pesquisa que envolveu a apresentação de seus objetivos, o pedido formal para sua realização à Secretaria de Educação do Município, bem como o aceite dos professores selecionados para o estudo por meio do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE). Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética da Plataforma Brasil em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 2.188.276.

A análise das questões objetivas foi realizada por meio de estatística descritiva simples, enquanto para as questões subjetivas se fez uso dos conceitos de Bardin (2011), que considera na análise qualitativa a presença ou ausência de certas características na mensagem que se destacam na pesquisa. Para isso, buscou-se o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado.

Resultados e Discussão

Os sujeitos da Pesquisa

Todos os professores são do sexo feminino, sendo que 54% atuam há 20 anos na docência, o que indica um grupo com ampla experiência. Quanto à formação, todos possuem graduação, 65% possui pós-graduação (29 especialistas e 1 mestre). Sobre a modalidade a qual ocorreram suas formações, 82% afirmaram ter realizado de forma presencial e 18% a distância.

Quanto ao tempo de experiência na rede municipal de ensino de Braço do Norte, 80% dos profissionais possuem no mínimo, 10 anos de docência, o que garante a esse estudo, por tratar-se de professores efetivos, uma análise da última década do que vem sendo oferecido nas formações continuadas, já que 96% dos entrevistados afirmaram participar das formações oferecidas pelo município.

Prioridades estabelecidas pelos professores às necessidades formativas

Na tabela 1 encontram-se a descrição dos temas de formação e a frequência com que foram citadas como “*muito importante*” de acordo com as possíveis necessidades formativas apresentadas no questionário para os professores pesquisados. Para este trabalho, a discussão dos três primeiros e dos três últimos temas mais citados serão tratados.

Tabela 1 - Temas de formação continuada considerados “muito importante” pelos professores dos anos iniciais.

TEMAS DE FORMAÇÃO	Freq.
Valorização do professor	40
Dificuldades de aprendizagem	39
Relação com as famílias	38
Planejamento / Inclusão / Bullying	33
Relação entre brincar x alfabetização / Avaliação	32
Didática / Alfabetização distorção de idade-série / Fases do desenvolvimento da criança / Concepções sobre infância	31
Tecnologias digitais na educação / Motivação do estudante / Jogos lúdicos	30
Currículo escolar / Gestão de conflitos no ambiente escolar	29
Construção do PPP	28
Pedagogia dos projetos/ Gestão escolar	27
Identidade Sexual / Diversidade racial	26
Meio ambiente	25
Questões de gênero	23

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os temas mais citados

Valorização do professor

As necessidades mais apontadas pelos professores foram referentes aos temas relacionados à *valorização do professor, dificuldades de aprendizagem e a relação com as famílias*.

Das opções que dispunham no questionário, a alta incidência do tema “*valorização do professor*” (40 menções) evidencia a conjuntura incoerente que vem se desenhando há algumas décadas. Observou-se um movimento do Estado Brasileiro preocupado com a melhoria da qualidade da educação básica, como se pode observar em documentos norteadores como descrito no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13005 de 26 de junho de 2014, que estabelece o prazo até 2021 para que as escolas obtenham em Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a nota 6,0 (seis)⁷. A própria lei traz uma série de metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação. No entanto, por mais que um projeto de valorização seja contemplado pelo PNE não há a garantia de seu cumprimento, haja vista a precariedade das condições de trabalho do magistério brasileiro. Com base na

⁷ De acordo com o portal Qedu (<http://qedu.org.br/cidade/643-braco-do-norte/ideb>) em 2015, o Ideb de Braço do Norte nos anos iniciais da rede pública é de 5,9, muito próximo a meta estipulada. No entanto, o município apresenta queda em relação a 2013 (6,0).

legislação, a vontade política, aplicação correta dos recursos e o monitoramento das comunidades escolares são fundamentais para a melhoria das condições de trabalho do professor (AUGUSTO, 2015).

A constatação da importância dada aos professores para o tema valorização acende um alerta sobre a satisfação e motivação do grupo investigado. Há algumas décadas pesquisadores vêm denunciando em seus estudos a crescente desvalorização e desmotivação que vem acometendo a profissão docente (JESUS, 2004; LIRA, 2013; OLIVEIRA, 2004). Ens et al (2014), em uma pesquisa com 25 (vinte e cinco) professores do Ensino Fundamental de escolas diferentes de uma mesma cidade, objetivou analisar as interferências das mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas na profissão docente, especialmente, em relação à valorização do professor. Os resultados indicaram que as representações sobre a profissão relacionadas a não permanência decorrem de problemas como: desvalorização, baixos salários, dificuldades em relação ao comportamento dos alunos e falta de condições de trabalho para o exercício da profissão, em razão do pouco investimento na educação.

Não se pode determinar que a necessidade formativa evidenciada pelos professores reflete o descontentamento com as questões salariais. A partir deste princípio, realiza-se um reducionismo economicista. De acordo com Rodrigues (2017), a desvalorização a que vem sendo acometida a profissão docente deve ser analisada em sua totalidade, reconhecendo que as condições de trabalho dos professores foram rebaixadas nas últimas décadas, ao intensificar as atividades laborais que vão além das práticas pedagógicas, como relação com a comunidade, auxílio em festas da escola e o aumento de obrigações burocráticas. O autor complementa:

A necessária melhoria nas condições de trabalho dizem respeito tão somente a garantia de condições para que a venda da força de trabalho se realize sem tantos danos à vida do trabalhador, entretanto, no modo de produção capitalista, esse é um elemento de constante tensionamento entre capital e trabalho, que se projeta como tensionamento entre o Estado burguês capitalista e o funcionário público, o qual mesmo sem ser objeto de extração da mais valia, não deixa de ser objeto de opressão e exploração. (RODRIGUES, 2017, p. 61-62)

Quanto à forma com que o tema valorização do professor se faria presente na formação continuada, entende-se que a discussão ampla sobre as condições

objetivas de trabalho dos profissionais de educação possa ser realizada por intermédio de discussões e fóruns e reguladas por lideranças docentes e gestores públicos.

Dificuldades de aprendizagem

Atualmente, os desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula vêm se multiplicando na velocidade das transformações da sociedade. Desse modo, torna-se fulcral que os professores constantemente busquem o conhecimento necessário para dar conta das novas e infindáveis exigências escolares. Talvez, uma das maiores prova de competência docente é o ensino de estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois nota-se, que o número de crianças com esse problema tem aumentando exponencialmente nos últimos anos, o que pode explicar a quantidade de menções à temática pelos professores e evidenciados na tabela 1.

No entanto, o número elevado de indicações pode ter relação com um equívoco rotineiro dos docentes em tratar como sinônimos os termos “dificuldades de aprendizagem” e “distúrbios de aprendizagem”. De acordo com Gimenez (2005), essas terminologias possuem significados diferentes e necessariamente precisam ser compreendidas para que possam ser utilizadas de forma adequada. Para Carvalho, Crenitte e Ciasca (2007), os distúrbios ou transtornos de aprendizagem seriam perturbações do ato de aprender que envolvem situações orgânicas que impedem o indivíduo de aprender, já as dificuldades de aprendizagem podem ter relação com fatores internos, mas que se somam com fatores ambientais como questões familiares, emocionais, sociais, motivacionais, pedagógicos e outros.

Todavia, tem-se na escola a presença de crianças em ambas as situações, o que nos mostra a necessidade emergencial de possibilitar uma formação que venha a subsidiar questionamentos como: sei lidar com dificuldades ou transtornos de aprendizagem de meus alunos? A metodologia de ensino que utilizo atende às necessidades dos alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem? Conheço meus limites pedagógicos para ensinar estes alunos e quando estes precisam realmente de uma avaliação psicopedagógica?

De acordo com Nunes et al (2013), o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem demanda exigências pedagógicas distintas daquelas para com as crianças sem dificuldades. Concorda-se com os autores que um conhecimento sobre

as bases psicológicas do desenvolvimento auxiliaria na criação de subsídios para o trato pedagógico com os alunos com dificuldades.

Relações com as famílias

No que diz respeito à relação entre família e escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 aponta em seu artigo 12º que todos os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de, entre outros itens, articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Para os membros da escola (neste caso, professores, orientadores e diretores), a legislação é clara, como também seu papel em tomar a iniciativa de aproximar-se da família. No entanto, questiona-se aqui possíveis justificativas para que esta categoria tenha sido tão referenciada pelos professores (38 citações ao tema).

Diante desta pesquisa, o grande número de menções dos docentes ao tópico está de acordo ao que se observa em estudos que apontam para o descomprometimento da família, que transfere à escola e aos professores a responsabilidade pela educação dos filhos (SANTO, 1997; OLIVEIRA & MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Saraiva & Wagner (2013), em um estudo a partir de um grupo focal com pais de alunos e professores da rede pública e privada de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS revelou dificuldades que obstruem a relação família e escola. Para os professores investigados no estudo, as famílias estão “perdidas” por não saberem como lidar com seus filhos, como também “desestruturadas” por não apresentar estrutura tradicional (pai, mãe e filhos).

No entanto, culpabilizar única e exclusivamente as famílias pelo baixo desempenho escolar dos filhos não auxiliam na busca por alternativas efetivas de melhoria da relação das partes. Acredita-se que o movimento de aproximação realizada pela escola deve ser fundamentado a partir de estudos que reflitam sobre a atual constituição das famílias, reconhecendo as especificidades econômicas, sociais e culturais existentes.

Nesse enfoque, ao oferecer-se a temática sobre a relação família-escola, sugere-se que a formação seja centralizada na compreensão da realidade vivida por alunos e seus familiares, bem como nas estratégias de aproximação das famílias da escola. Se permanecer a discrepância entre as partes envolvidas perpetuar-se-á

qualquer possibilidade de construção de uma relação orgânica e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

Os temas menos citados

Na mesma medida em que importa discutir os temas mais citados pelos professores, pois proporciona capacidades de intervenção pontuais, a discussão dos temas menos citados também pode apontar características do grupo pesquisado. Assim, destacam-se como temáticas menos citadas “meio ambiente”, “Identidade Sexual”, “Diversidade racial” e “questões de gênero”.

Faz-se importante salientar que não se pode deduzir que os temas menos citados possuem menor importância para o grupo pesquisado. Os tópicos situados na parte inferior da tabela 1 podem revelar fragilidades ainda mais emergenciais de formação, entendendo que sua negação pode representar a ausência de conhecimento sobre o assunto ou desconhecimento da responsabilidade de seu ensino por parte do professor e da escola.

“Identidade Sexual” “Diversidade racial” e “questões de gênero”

Por mais que as temáticas “Identidade Sexual” “Diversidade racial” (26 menções) e “questões de gênero” (23 menções) tenham sido apresentadas separadas na ocasião da aplicação do questionário, optou-se aqui por tratá-las de forma articulada, já que estes temas na medida em que se entrelaçam, as situações de opressão se acentuam com ambas as dimensões com explicações relacionadas ao espaço sociocultural (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

É fato que as questões de gênero e sexualidade estão presentes em nossas vidas desde que nascemos a ponto de as consideramos necessidades básicas da vida e não pode ser ignorada pelas escolas. No entanto, o assunto é pouco estudado, principalmente quando o foco são as práticas educativas no ambiente escolar, pois o tema possui restrições devido a preconceitos tabus e crenças (RODRIGUES; WECHSLER, 2014).

Para o grupo pesquisado, parte-se do pressuposto de que o desconhecimento didático-pedagógico das questões relacionadas a gênero e sexualidade, bem como a concepção de que o assunto é algo estritamente tratado em ambiente familiar, tende a ter influenciado a pouca ocorrência às temáticas. Essas dificuldades são discutidas por Maia (2006) ao afirmar que muitos professores demonstram dificuldades em tratar

do assunto com seu(ua) estudante, seja por razões pessoais, falta de formação específica ou falta de orientação e recursos metodológicos que permitam o trato pedagógico adequado.

Já em relação às questões étnico-raciais, tem-se um agravante. Mesmo diante da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação garantindo a inclusão do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História Afro-brasileira no currículo escolar, percebe-se que escola e docentes ainda possuem dificuldades em torná-la uma temática constante e a desenvolvem apenas em datas específicas. Soma-se a essa, a falta de materiais e recursos e a dificuldade do trabalho pedagógico, ocasionado pelo pouco conhecimento adquirido na formação inicial (MARTINS, 2012). Desse modo, acredita-se que a proposta formativa sobre as questões étnico-raciais deve primeiramente ser lançada pelo poder público, proporcionando assim situações de discussão do assunto.

Meio Ambiente

Identificar a temática meio ambiente entre os assuntos menos citados (25 citações) causou certa estranheza por se saber de sua contemporaneidade e importância na escola. De acordo com Almeida (2013), a escola, enquanto espaço de trabalho com educação ambiental, possibilita grandes modificações conceituais e atitudinais nos estudantes, proporcionando a este o respeito de si mesmo, do meio em que vive e conseqüentemente ao outro, conduzindo-o à construção e ao exercício da cidadania.

A pouca importância dos docentes destinada ao tema, pode ser reflexo de certa deficiência na sua formação inicial que se estende segundo Almeida (2013), até as formações continuadas que banalizam o conhecimento em questão e o tratam somente por meio de livros didáticos, datas comemorativas e projetos mal formulados, ou seja, o que vigora, tanto na prática docente quanto nas formações continuadas é um modelo conservador de educação ambiental.

Em contraposição à visão pragmática e tradicional, Guimarães (2004) atenta para a uma educação ambiental crítica, que presa pela busca de uma sustentabilidade focada na transformação da sociedade, balizada em novos paradigmas, materiais e posturas ético-políticas. Para Oliveira (2015, p. 08), a educação ambiental numa perspectiva crítica permite que o docente “[...] compreenda a dinâmica da realidade

socioambiental e, numa ação coletiva, possa intervir e transformá-la num movimento de ação-reflexão-ação”.

Portanto, prega-se a necessidade de uma formação continuada que repense a função da educação ambiental para além de momentos específicos com base na transmissão de informações, superando assim as visões etapistas de meio ambiente e de prática docente.

Considerações Finais

O interesse fundamental desta pesquisa foi orientado pelo imperativo de reconhecer as necessidades formativas dos professores das escolas públicas de Braço do Norte/SC. Essa preocupação desde o início foi motivada pelo repensar da elaboração de um programa de formação continuada que pudesse atender às especificidades do grupo estudado, que fosse uma ferramenta de auxílio para escolhas temáticas e metodológicas com base nas opiniões do corpo docente e gestores.

Diante dos resultados obtidos em nossa pesquisa, percebe-se pelos temas mais citados que os professores: a) preocupam-se com a valorização do trabalho docente e necessitam de momentos pontuais para discussão sobre as condições de trabalho, seus direitos e deveres; b) carecem de uma formação que aborde com mais ênfase as dificuldades de aprendizagens, já que precisam identificá-las e eleger as possibilidades metodológicas que melhor se enquadram aos estudantes; c) necessitam de formações que ampliem as estratégias de aproximação da família/escola e, conseqüentemente da educação de seus filhos/educandos.

Em relação aos temas menos citados, tem-se “meio ambiente”, “Identidade Sexual”, “Diversidade racial” e “questões de gênero”. Sugerem-se pesquisas mais detalhadas que possibilitem verificar se sua pouca ocorrência representa ausência de conhecimento sobre o assunto, deficiência na formação inicial e/ou de formações continuadas anteriores ou ainda desconhecimento da responsabilidade da escola do ensino do tema.

Por fim, acredita-se que estes resultados podem auxiliar no processo de resignificação da formação continuada do município pesquisado. Ao identificar as necessidades formativas reais a partir da opinião docente, concede-se ao professor a possibilidades de aprofundamento dos saberes e conseqüentemente se abrem portas para a melhora da qualidade da educação e da escola.

Referências

ALMEIDA, Jacqueline Prachedes. Formação docente para a promoção da educação ambiental: o caso de uma escola estadual do Maceió (AL). **Revbea**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 114-129, 2013. Disponível em: www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/download/2805/259. Acesso em: 02 abril 2018.

ALVARADO- PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article>. Acesso em: 02 março 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 535-552, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00535.pdf>. Acesso em: 12 março 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 abril 2018.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvania Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003. Acesso em 11 abril 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAMA, Maria Elisa; TERRAZAN, Eduardo. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu - MG. **Anais Eletrônicos**. Caxambu: UFSM, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3846.pdf>. Acesso em: 22 janeiro 2018.

GARCIA, Maria. Manuela Alvez, ANADON, Simoni Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>. Acesso em 22 março 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Eloísa Hilsdorf Rocha. Dificuldades de Aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem? **Revista de Educação**, n.1, v. 13, p. 78-83, 2005. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/eFile/2214/2109>. Acesso em: 22 maio 2018.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v.7, n. 2, p. 192-202, jul-dez, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/kataly/download/6458/6317>. Acesso em 08 maio 2018.

LIRA, Ildo Salvino de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Profissão Docente Uberaba**, v. 13, n.29, p. 63-72, Jul.-Dez, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/625>. Acesso em 03 março 2018.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O Processo de Intensificação no Trabalho Docente nos Professores Secundários: In: Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu - MG. **Anais Eletrônicos**. Caxambu: 2007. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>. Acesso em: 06 março 2018.

MAIA, A. C. B. et al. Orientação sexual para professores: formulário para avaliar a aquisição de conhecimento sobre sexualidade infantil. **Mimesis**, Bauru, v. 27, n. 2, p. 107- 123, 2006. Disponível em: https://secure.usc.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v27_n2_2006_art_06.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

MARTINS, Joana Maria Moura Teixeira Martins. **Burnout na profissão docente**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2008.

MARTINS, Edna. Relações Étnico-Raciais e Práticas Educativas Na Educação Infantil: Um Estudo Exploratório. In: Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Ensino, Pesquisa, Crítica, I, 2012, Vitória (ES) - Grupo de Trabalho: Africanidades e Brasilidades em Educação. **Anais**. Vitória, UFES, 2012. p. 1-11. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/cnafricab/article/view/5826/4261>. Acesso em: 02 fevereiro 2018.

NUNES, Márcia Regina Mendes, TANK, Jessica Aline, COSTA, Sandra Mara Demétrio, Furlan, Fabiano, SCHNELL, Lenize Carnette. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas? **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4 - n. 1, p. 63-74, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/791>. Acesso em: 1º abril 2018.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99- 108, jan./mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012. Acesso em: 07 março 2018

OLIVEIRA, Maria Aparecida Nunes de. (Re)Pensando a formação de professores em educação ambiental. **Revista Monografias Ambientais Santa Maria**, Edição especial Curso de especialização em educação ambiental. p. 08-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remo/view/18732>. Acesso em: 06 março 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 02 março 2018.

RAMOS, Jeannette F. P; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T. Organização mundial e educação: reformas e políticas mineralizando as escolas e seus reflexos no trabalho docente In: VI Seminário da Redestrado, UERJ, 2006. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: UECE,2006. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2009/06/artigo-organizacao-mundial-e-educacao-redestrado-20061.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

RODRIGUES, P. C.; WECHSLER, M. A. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 89-104, 2014. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074026.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

RODRIGUES, Robson da Silva. **A valorização do trabalho do professor?** Considerações a partir de uma análise das políticas federais, das políticas estaduais e da APEOESP. 2017. 275p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. 2017.

SANTO, Joana Maria di. **Família e escola: uma relação de ajuda**. São Paulo, SP: 1997.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p.11-19, 12 jan. 2010. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/02.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.

SARAIVA, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 739-772, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 maio 2018.

WENGZYNSKI, Cristiane Danielle. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

Instituição de fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPESC.

AS POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DO BASQUETEBOL E SEU ENSINO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

João Fabrício Guimara Somariva¹; Carlos Augusto Euzébio²

¹Núcleo de estudos e Pesquisas em Educação. Centro Universitário Barriga Verde – Unibave. joao.unibave@gmail.com.

²Curso de Educação Física. Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. kabuki2051@gmail.com.

Resumo: Objetiva-se neste trabalho relatar algumas estratégias e posturas que proporcionaram a ampliação das possibilidades didáticas para o ensino do basquetebol nos cursos de Educação Física do Centro Universitário Barriga Verde (Unibave) e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e correspondem ao que se considera o ementário que melhor expressa às necessidades formativas do licenciado em relação ao ensino do basquetebol escolar. Na sequência do texto procura-se apresentar como os conteúdos são pedagogicamente tratados e quais os desdobramentos formativos desta abordagem. Acredita-se que as possibilidades pedagógicas descritas, retratam a metodologia que hoje se considera adequada para que o “Ensinar a ensinar” do basquetebol proporcione segurança docente aos acadêmicos, instrumentalizando-os para a promoção efetiva desta modalidade esportiva na escola.

Palavras-chave: Ensino superior. Didática. Esporte. Escola.

Introdução

Ao longo da última década refletiu-se sobre as possibilidades didático-metodológicas do basquetebol e seu ensino nos cursos superiores de licenciatura em Educação Física. A ideia-força mobilizadora é que o ensino do basquetebol em cursos de formação de professores de Educação Física não deve ser feito ao arrepio da formação pedagógica destes. Em outras palavras, não basta que os acadêmicos aprendam o basquetebol, mas que possam ensiná-lo a seus futuros alunos. Continuando a sentença, não basta que saibam (os acadêmicos) ensinar o basquetebol a seus alunos, mas é necessário que o façam balizados por uma determinada concepção pedagógica que justifique a existência do basquetebol no currículo da Educação Física e que ligue seu aprendizado à um projeto de formação humana. Ou seja, que os alunos nas escolas ao apreenderem o conteúdo do basquetebol desenvolvam suas funções psicológicas e sua personalidade. E que os acadêmicos ao aprenderem a ensinar o basquetebol incorporem no seu percurso

didático-metodológico as condições para implementar tão ousado e importante objetivo.

Procurando aparar arestas de compreensão e tentando diminuir riscos de rejeição sumária do texto, anuncia-se de forma explícita que não se trata de uma recusa do ensino “técnico” do basquetebol, ou mesmo da negação do esporte nos espaços escolares – movimento entendido aqui e como míope e orientado por uma narrativa de negação do real – e sim, da superação das dicotomias do campo educacional, em geral, apresentadas nas oposições participação/rendimento; aula/treino; aluno/atleta; teoria/prática. Entende-se que o basquetebol só tem significado quando seu nível máximo de execução, manifestado nas partidas das grandes ligas, é considerado no horizonte pedagógico. O movimento aqui realizado foi o de um abrangente e preciso registro das experiências implementadas com o cotejamento de um suporte explicativo teórico, que ao mesmo tempo possibilita avaliar o que havia sido feito e planejar as intervenções futuras. Então a partir de experiências analisadas à luz de aportes teóricos, objetiva-se neste trabalho relatar algumas estratégias e posturas que proporcionaram a ampliação das possibilidades didáticas para o ensino deste esporte na academia, e conseqüentemente do seu ensino na escola.

Procedimentos Metodológicos

As proposições que seguem tiveram como base o trabalho com a disciplina de basquetebol nos cursos de Educação Física do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) desde 2008, e correspondem ao que se considera o ementário que melhor expressa às necessidades formativas do licenciado em relação ao ensino do basquetebol escolar.

Neste sentido a disciplina é organizada a partir dos conteúdos história do basquetebol; regras; técnica; tática; súmula e um módulo especial definido como “basquete em dias de chuva, estrutura material e número de alunos”. Na sequência do texto procura-se apresentar como pedagogicamente são tratados e quais os desdobramentos formativos da abordagem utilizada.

Resultados e Discussão

O ensino da história do basquetebol

Falar da história do basquetebol deve passar, obrigatoriamente pela sua origem. No entanto, deve-se tomar o cuidado de não reduzi-la a uma mera sequência cronológica de fatos. É importante compreender que a história do basquetebol proporciona entender radicalmente o presente percebendo sua ligação com o passado e sua projeção no futuro, sendo imprescindível o estudo de sua gênese (Saviani, 2011).

Trazer à discussão o movimento histórico das mais variadas formas de expressão da cultura corporal, particularmente tratado aqui o basquetebol, vem ao encontro das proposições de Saviani (2011), que propõe a compreensão da educação determinada por contradições, que por sua vez se encontram veladas no interior da sociedade capitalista. Nesse sentido, conhecer os meandros da história leva à transformação e, posteriormente, a sua superação. Nas palavras do autor,

Ora, a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os "dados de bastidores", vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita aquilo que convencionalmente é chamado de História da Educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que esse processo de investigação que fara emergir a problemática educacional concreta (SAVIANI, 200, p.38).

Nas incursões com a temática, o trato da história do basquetebol se dá a partir dos fatos históricos de sua criação, como também avança nas alterações no esporte, buscando estabelecer suas mudanças a partir da influência da ciência, da técnica, da economia e dos meios de comunicação de massa.

Por meio de uma abordagem crítica da história, pode-se trazer a discussão o porquê das mudanças nas regras, na evolução técnica e tática, evidenciando que para a compreensão das alterações que se dão no interior do basquetebol, é preciso compreender os fatos ocorridos ao longo de seu desenvolvimento histórico.

O Ensino das regras

Parece evidente que sem a apropriação das regras do jogo não é possível jogar. “A regra de um jogo, definindo o *espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo”. (NASCIMENTO, 2014, p.169) Contudo, também resta óbvio que não se precisa dominar todas as regras existentes para a prática do jogo. Existem regras que vão se incorporando às práticas, tão logo os praticantes estejam em um nível demandante dessa norma.

As regras são a explicitação normativa das relações possíveis e desejáveis em uma determinada prática social. Muito embora, nas relações socialmente maduras, estabelecidas em um marco temporal suficientemente largo, possa se concluir que as regras vieram primeiro que as relações, uma reflexão atenta da ontologia dos jogos expressará o contrário. Foram as formas de jogar e ir resolvendo as questões que foram constituindo as regras. A experiência com a disciplina confirmou esse ponto. Por vezes, a experiência de trazer o ensino do conteúdo “regras” já nas primeiras aulas da disciplina, resultou em uma apropriação frágil do referido conteúdo. No entanto, observou-se em outras oportunidades, com uma estruturação da disciplina mais amparada no ensino das diversas temáticas do basquetebol (técnica, tática etc.) e com as regras sendo apresentados em um viés de suporte desses conteúdos, que os resultados de seu entendimento foram consideravelmente mais efetivos. Também é necessário considerar que os acadêmicos chegam à disciplina com pouco ou nenhum contato com a modalidade, desse modo, as primeiras aulas proporcionam a vivência das regras dentro do contexto prático para que, posteriormente, os acadêmicos tenham a referência corporal para sua interpretação.

O ensino da técnica

Este talvez seja o conteúdo que mais intimida os acadêmicos, pois, dentre os esportes coletivos hegemônicos da região em que se situam as duas universidades, o basquetebol é o menos praticado⁸. Tal fato, por vezes, causa certo receio nos estudantes por acreditarem que para seu ensino existe a necessidade de dominar os fundamentos do jogo. Partiu-se do princípio que omitir a técnica é obrigar o sujeito a

⁸ Estamos denominando de hegemônicos por serem os que hegemonicamente são tratados nas aulas de Educação Física e que orientam a organização das políticas públicas locais. Esses esportes em nossa região são o futebol, futsal, handebol, voleibol e basquetebol.

reinventar a “roda” e excluí-lo do saber científico. Desse modo, a condução do ensino das técnicas do basquetebol deve ser entendida pelos acadêmicos como instrumento necessário para o jogo, mas que não é determinante para seu ensino na escola (SOARES et al., 2012). Desse modo, se fortalece nas aulas que o conhecimento didático pedagógico não necessita vir acompanhado do domínio completo dos gestos técnicos, mas sim, do domínio didático-pedagógico por parte do professor. O horizonte mobilizador é o saber sobre o fazer que suplanta pedagogicamente o saber fazer. Mutatis mutandis ao ensino das regras, as demandas das situações de jogo, configuradas como verdadeiros problemas a serem resolvidos, vão solicitando aos acadêmicos o domínio de certas técnicas, ao mesmo tempo este domínio permite o surgimento de situações outras do jogo, com outros níveis de complexidade.

O ensino da tática

Similar ao ensino da técnica, a tática no basquetebol não possui o apreço de boa parte dos acadêmicos. As dificuldades iniciam com o “colocar-se geograficamente na quadra”, até o entendimento dos sistemas ofensivos e defensivos.

Não se trata de sistematizar “modelos de resposta” do tipo: “se acontecer isso.... fazer aquilo”, isto é, não se trata da síntese de uma resposta a um problema concreto de jogo, mas sim de um *instrumento* para que o sujeito perceba o problema e elabore de forma consciente respostas concretas a esse problema. O conhecimento ajuda o jogador a compreender (a perceber) melhor em uma dada situação de jogo aquilo que é o acessório e aquilo que é o essencial. (NASCIMENTO, 2014, p.207)

Para seu ensino, entende-se que a explicação a partir da reprodução das situações de jogo (1 x 1; 2 x 2 e 3 x 3) e das movimentações de defesa e ataque, não possui efetividade se conduzida a partir da pura repetição. Nas práticas da disciplina, a vivência das situações de jogo, se dá no primeiro momento, a partir de princípios tático-estratégicos genéricos. A explicitação desses princípios aos acadêmicos, bem como o devido diálogo e demonstração dos limites e possibilidades de cada desafio real colocado pelas situações de jogo, vai oferecendo elementos para a apropriação e internalização do conteúdo tático.

A capacidade para agir por si próprio e com bom conhecimento não se forma espontaneamente no jogo. O ensino desportivo, portanto, deve ter como objectivo desenvolver metodicamente o acto e o pensamento

táticos. É necessário saber utilizar os pequenos jogos de modo que se desenvolvam as capacidades de pensar e agir, por si só, num espírito criador, transmitindo-lhes experiências e conhecimentos táticos em vista dos jogos desportivos colectivos que mais tarde praticarão. (MAHLO, 1980, p. 161).

Mais que o ensaio dos movimentos, os acadêmicos precisam ensinar seus alunos a perceber, analisar e sintetizar os problemas de jogo com que se deparam. Essa postura possibilita a criação de ações opostas criadas intencionalmente para que o pensar taticamente seja assim realizado.

O ensino da súmula

O objetivo da súmula é registrar a disputa esportiva. No entanto a reprodução mecânica desse registro por parte do professor não garantirá sua execução na escola pelos futuros professores, já que a súmula que é ensinada reproduz o jogo de basquetebol a partir da lógica do alto rendimento. Majoritariamente o ensino da súmula concentra-se na memorização de como se preenche o documento oficial.

Neste sentido perde-se da análise o objetivo mesmo da súmula. A pergunta orientadora sobre o que é preciso para poder “contar (e recontar) a história do jogo”, desafia o aluno a utilizar os conhecimentos prévios que possui do basquetebol, codificá-los em símbolos e formular um documento de registro. Dessa forma a atenção que estava toda na memorização de procedimentos, converte-se em um momento da construção de um quadro perceptual, iluminado pelos conhecimentos sobre o jogo e desencadeadores de um processo de imaginação e criação.

Na presente proposta de ensino, portanto, parte-se do princípio de que a súmula pode ser recriada a partir das necessidades da escola e de suas turmas. Sua função ganha o status de verdadeira “memória do jogo” em que os alunos podem retirar elementos que não fazem parte da realidade de seus praticantes, como também se abrem possibilidades de inclusão de itens peculiares da turma. É claro que o fechamento desse circuito pedagógico se dá com a comparação metódica entre súmula oficial e “criada”, o que garante o domínio dos elementos mais profundos do conteúdo.

Basquete em dias de chuva, estrutura material e número de alunos

Prepara-se os acadêmicos para o ensino do basquetebol, muitas vezes cercados por ampla estrutura material e se esquece que a realidade da escola pública⁹ por vezes não oferece condições para sua prática. Aproximar os estudantes da realidade é fundamental para que saibam agir frente às adversidades da profissão.

As aulas aqui pensadas são precedidas de momentos de problematizações e pela busca de soluções para questões como: Por que quando chove deixo de realizar o basquete? Como trabalhar o basquete em dias de chuva? Para a questão da estrutura material para a prática do basquete, busca-se exemplos de sua adaptação, sem afastar-se do princípio do basquete (arremessar em um alvo acima da linha dos olhos).

Juntamente com as alternativas trazidas proporciona-se um debate sobre as condições da escola pública para a prática do basquetebol e os limites objetivos de intervenção do professor para a sua realização.

Outra realidade encontrada e que se discute na disciplina é o ensino do basquetebol para o grande número de alunos por turma, principalmente nas escolas públicas. Para esse tema, se lança a seguinte problematização: Como possibilitar maior vivência do basquetebol aos estudantes sem descaracterizar a modalidade?

Considerações Finais

Espera-se ter logrado êxito mínimo na exposição destes pressupostos na preparação para o ensino do basquetebol no contexto da formação de professores de Educação Física. Foram trazidos aqui elementos que se acredita poder superar a dicotomia professor/treinador, permitindo a apropriação dos conteúdos do basquetebol ao mesmo tempo do desenvolvimento das funções psicológicas, motoras, éticas e estéticas dos alunos. Em última análise a organização de um processo de ensino e aprendizagem que garanta a formação de uma personalidade emancipada dos alunos a partir da reprodução e criação da humanidade inserida na cultura do basquetebol.

Acredita-se que as possibilidades pedagógicas expostas, retratam a metodologia que hoje considera-se efetiva para que o “Ensinar a ensinar” do

⁹ É claro que estamos nos referindo as escolas públicas de nosso contexto imediato. Inúmeros estudos confirmam o cenário no sul de Santa Catarina (nosso contorno geográfico), mas infelizmente parece-nos que o risco da generalização estar equivocada é pequeno.

basquetebol proporcione segurança docente aos acadêmicos, instrumentalizando-os para a promoção efetiva desta modalidade esportiva na escola.

Referências

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa. Compendium, 1980.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Atividades pedagógicas da Educação Física**: apropriação dos objetivos de ensino e desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade de São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Santo André, São Paulo: Cortez, 2012

ASSISTÊNCIA SOCIAL E MOVIMENTOS SOCIAIS - GARANTIA DE DIREITOS VERSUS GARANTIA DE PODER

Celina Luci Lazzari¹; Sara da Silva Böger²

Psicóloga, Secretaria de Assistência Social e Habitação. Prefeitura de São Ludgero.
celina.lazzari@gmail.com

Psicóloga, Professora do curso de Psicologia Unibave. saraboger@gmail.com

Resumo

A Assistência Social Brasileira é repleta de desafios, conflitos e obstáculos, principalmente se levar em conta que um de seus trabalhos essenciais é de fortalecimento das famílias para que sejam protagonistas sociais. Considerando o equipamento CRAS e sua função na Política Pública da Assistência Social, fez-se uma análise da documentação orientadora deste equipamento, dos obstáculos para se efetivar o protagonismo social das famílias e que relação tal política tem com os objetivos de movimentos sociais. Conclui-se que embora os equipamentos de Assistência Social tenham forte relação com a autonomia e reivindicação de direitos, os mecanismos mais organizados e capacitados para tais objetivos situam-se nas diferentes organizações sociais, evidenciando que a garantia de direitos só se conquista ao combinar-se com a obtenção de poder.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Assistência social. Garantia de direitos. Cidadania. Acesso a poder.

Introdução

O SUAS - Sistema Único de Assistência Social - é um sistema criado a partir da Constituição Federal de 1988, que tem como objetivo garantir a proteção social aos cidadãos, apoiando indivíduos, famílias e comunidade no “enfrentamento de suas dificuldades, por meio de serviços, benefícios, programas e projetos” (BRASIL, 2005, on-line). Há uma subdivisão em níveis de complexidade das proteções sociais dentro da política do SUAS: proteção social básica, proteção social especial de média complexidade e proteção social especial de alta complexidade.

Na Constituição Federal de 1988 a Assistência Social foi instituída enquanto um dos componentes do tripé da seguridade social. Em seguida à Constituição, em 1993 foi criada a LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social, que tem como princípios a:

- I. supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
- II. universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;

- III. respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;
- IV. igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
- V. divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão.

O equipamento público que executa a Proteção Social Básica é denominado CRAS - Centro de Referência de Assistência Social - unidade pública municipal, com a função de articular serviços socioassistenciais e prestar serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias. No CRAS ficou instituído o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), definido como o serviço que tem como objetivo “prevenir o rompimento dos vínculos familiares e a violência no âmbito de suas relações, garantindo o direito à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1993, p.17).

Em 2012, o Governo Federal, por meio do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, elaborou orientações aos profissionais que executam esse serviço. Os cadernos de Orientações Técnicas sobre o PAIF (BRASIL, 2012) apresentam diretrizes básicas para o trabalho com as famílias e a comunidade e são o subsídio para a atuação profissional.

O estudo partiu do princípio de que para ocorrer a proteção social do cidadão, objetivo explicitado na Constituição Federal ao criar o SUAS, é necessário identificar os aspectos que mais fortemente promovem a proteção social. Estes foram identificados por meio do método a seguir explicitado.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimento metodológico, foi feita uma análise documental orientada pela identificação dos objetivos descritos explícita ou implicitamente no documento denominado “Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais”. Em seguida, foi feito a confrontação com a realidade social e interlocuções entre os objetivos do serviço de proteção social básica e os movimentos sociais, de forma a identificar pontos de convergência. A fonte de informação selecionada foi: Brasília, MDS: 2009. Conselho Nacional de Assistência Social. Tipificação Nacional de Serviços

Socioassistenciais (Resolução Nº 109, de 11 de novembro de 2009). Brasília, MDS: 2009.

O critério para seleção desta fonte é que nela contém de forma esmiuçada a descrição dos serviços, objetivos e atividades que os caracterizam, no nível da Proteção Social Básica. Além disso, é uma das obras básicas de estudo e apoio aos profissionais da Proteção Social Básica. A coleta de informações deu-se sempre que foram encontradas informações acerca de objetivos relacionados a promoção de autonomia, protagonismo, cidadania, articulação política, movimentos sociais. Esses foram os termos orientadores da seleção dos trechos do documento, por considerá-los os mais eficazes para a consecução do objetivo maior de proteção social do cidadão.

A análise foi elaborada relacionando esses objetos com os que se compreende ser a função social de movimentos sociais de busca de autonomia e garantia dos direitos do cidadão. O objetivo foi comparar a similaridade (ou não similaridade) das funções do equipamento público e de movimentos independentes, buscando verificar se há uma convergência de interesses nos objetivos da proteção social básica e daqueles que visam às mudanças sociais pela via dos movimentos sociais.

Resultados

Entende-se que os objetivos do serviço podem ser extraídos para além do objetivo explícito em um documento. Para compreender a função de um serviço público, é necessário analisar criticamente as atividades executadas, os resultados almejados, as orientações quanto a conduta profissional. São momentos em que se pode inferir e compreender qual a lógica que permeia o fazer dos profissionais, ou seja, qual a finalidade de sua atuação.

Quadro 1 - Destaque de termos norteadores dos trechos selecionados referentes ao principal serviço da Proteção Social Básica oferecido no CRAS - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF.

Termos orientadores do destaque:	Trecho destacado:
Protagonismo Autonomia da comunidade	Promover aquisições sociais e materiais às famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades.
Atividades comunitárias Campanhas socioeducativas Defesa de direitos	Trabalho social essencial ao serviço: atividades comunitárias; campanhas socioeducativas; informação, comunicação e defesa de direitos.
Mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio Convívio comunitário Mobilização Cidadania	Trabalho social essencial ao serviço: mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania.
Fortalecimento de vínculos comunitários	Segurança de convívio familiar e comunitário: Vivenciar experiências que contribuam para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; Vivenciar experiências de ampliação da capacidade protetiva e de superação de fragilidades sociais;
Defesa da cidadania e justiça social	Segurança e desenvolvimento da autonomia: Vivenciar experiências pautadas pelo respeito a si próprio e aos outros, fundamentadas em princípios ético-políticos de defesa da cidadania e justiça social
Participação cidadã Participação de fóruns, conselhos, movimentos sociais, organizações comunitárias	Segurança e desenvolvimento da autonomia: Vivenciar experiências potencializadoras da participação cidadã, tais como espaços de livre expressão de opiniões, de reivindicação e avaliação das ações ofertadas, bem como de espaços de estímulo para a participação em fóruns, conselhos, movimentos sociais, organizações comunitárias e outros espaços de organização social.
Projetos coletivos Desenvolvimento de autonomia	Segurança e desenvolvimento da autonomia: Vivenciar experiências que contribuam para a construção de projetos individuais e coletivos, desenvolvimento da autoestima, autonomia e sustentabilidade;
extensão da cidadania	Segurança e desenvolvimento da autonomia: Ter acesso a experiências de fortalecimento e extensão da cidadania.
Associativismo Cooperativismo	Segurança e desenvolvimento da autonomia: Ter acesso a informações e encaminhamentos a políticas de emprego e renda e a programas de associativismo e cooperativismo

Fonte: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, 2014.

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais tem, principalmente no item “Segurança e desenvolvimento da autonomia”, diversos aspectos que evidenciam a função do serviço PAIF para a promoção da autonomia e protagonismo do cidadão, e aspectos que indicam meios pelos qual se alcançam seus objetivos.

O termo “protagonismo” se refere a possibilidade de que cada sujeito de ser sujeito de sua própria história, ter sob seu controle os rumos de sua história, sendo um meio pelo qual se obtém os direitos do cidadão. Já o termo “mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio”, refere-se a um meio pelo qual se pode chegar aos objetivos de garantir direitos ao cidadão.

O termo “defesa de direitos” se refere diretamente ao que se espera dos serviços, assim como os termos “cidadania”, “participação cidadã”, “extensão da cidadania”, “defesa da cidadania e justiça social”, aspectos de grande amplitude, referente a capacidade de cada sujeito poder exercer seu papel enquanto cidadão, essencial para efetivamente garantir direitos a população.

O “convívio comunitário” e “fortalecimento de vínculos comunitários” são meios pelos quais se espera que a população tenha melhores condições para alcançar seus objetivos e superar suas necessidades, fazendo superar a supremacia da exigência da rentabilidade econômica em detrimento às necessidades sociais. A “participação de fóruns, conselhos, movimentos sociais, organizações comunitárias” são meios essenciais para que a população tenha algum poder para levar suas demandas aos que determinam políticas públicas.

O termo “desenvolvimento de autonomia” refere-se a um pressuposto de que é com base na autonomia do indivíduo e/ou coletividade que ações em benefício da população alcançarão resultados efetivos. Sem a autonomia, a população fica à mercê da vontade política de governantes que em diversas situações estão à serviço do capital financeiro e não à serviço da população. Uma das formas de se conquistar o ‘desenvolvimento de autonomia’ de forma mais independente das ações governamentais se refere ao “associativismo e cooperativismo” e “projetos coletivos”, termos que indicam outras formas, não necessariamente pela via do poder público, para efetivar direitos do cidadão.

É possível notar, nessa pequena amostra do material, que há diversas propostas e indicações de como alcançar a garantia do atendimento às necessidades e direitos sociais, parte dela sendo ligada e dependente do poder público e parte dela que aponta para uma independência em relação ao Estado.

Zizek (2011), ao referir-se a revolução de 1968 de Paris, aponta para um efeito importante dos protestos que visavam novos direitos. Ele afirma que tais direitos foram atendidos na forma de permissões, levando ao que ele denominou uma sociedade permissiva: aquela que “amplia o alcance do que os sujeitos têm permissão de fazer sem, na verdade, lhes dar poder adicional”. Remetendo a Milner (2009), Zizek apresenta a diferença entre direito e permissão:

Os que detêm o poder conhecem muito bem a diferença entre direito e permissão. [...] O direito, no sentido estrito da palavra, dá acesso ao exercício de um poder à custa de outro poder. A permissão não diminui o poder de quem a concede, não aumenta o poder de quem a recebe. Torna a vida mais fácil, o que não é pouca coisa. (MILNER apud ZIZEK, 2009, p. 58)

Zizek conclui que as atividades de maio de 68 na França geraram permissões mascaradas de direitos, que não alteram a distribuição de poder: aquilo que nasceu como uma atividade politizada transformou-se em uma “pseudo atividade despolitizada” gerando uma “passividade social”. Portanto, de acordo com Milner (2009) não seria mais possível falar de “permissões, controle, igualdade” e sim de força: “diante da conciliação dos notáveis e da solidariedade dos mais fortes, como fazer com que os fracos tenham poder?”

É importante fazer a diferenciação entre “acesso a direitos” (tão propagado nas políticas de assistência social como o grande motivador da atuação desta política) em contraposição ao “acesso a poder”. Isso porque o acesso a direitos encobre uma pseudo autonomia e protagonismo nas classes sociais ‘menos favorecidas’, já que se trata não de acesso a direitos, mas de uma “permissão de acesso a direitos”, permissão essa concedida por quem tem acesso a poder.

O sentido do trabalho social com as famílias nos CRAS está explicitado no Orientações Técnicas para o PAIF tendo como:

[...] pressuposto basilar a responsabilidade estatal na proteção às famílias e assumir como embasamento de sua prática o conhecimento científico, que requer profissionais qualificados, aptos a compreender a realidade dada e construir conhecimento, com os quais questionam as estruturas sociais injustas, elaborando estratégias para modificá-las. (BRASIL, 2012, p.13)

Há, portanto, indicação clara de que faz parte do serviço de Proteção Social Básica o questionamento de estruturas sociais e o incentivo a sua modificação.

Porém, há no serviço público da Assistência Social uma relação de dependência do saber profissional em detrimento do saber do usuário e uma dificuldade em produzir coletivamente o questionamento das estruturas sociais injustas e uma incapacidade de elaborar estratégias reais para modificá-las. Nesse sentido parece importante refletir se cabe de fato aos profissionais essa função. Paulo Freire (2019) nos ajuda nesse trabalho:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2019, p.31)

Essa posição é, novamente, endossada no caderno “Orientações Técnicas sobre o PAIF”, onde se afirma que as práticas que operacionalizam o serviço de atendimento e proteção integral à família (PAIF), devem “fugir das práticas do senso comum”, sem “contestação ou indagação” pois com isso “tornam-se crenças imutáveis, que reproduzem ideias carregadas de preconceitos, culpabilizam as famílias por sua situação social e mantêm o status quo, impossibilitando movimentos de transformação da realidade”. Logo caberia a este serviço, cujos objetivos são claros em favor de um incremento da autonomia, do protagonismo, para o alcance da cidadania plena, que a situação social seja fortemente criticada, analisada, de forma a produzir movimentos transformadores da realidade.

Ainda a respeito da função da Proteção Social Básica no que se refere a modificação da sua realidade concreta, cabe trazer outros elementos explicitados no caderno de orientações técnicas sobre o PAIF:

Estimular a compreensão das famílias e seus membros sobre sua presença no mundo, auxiliando-as a problematizá-la. O trabalho social com famílias deve ser pensado no sentido de possibilitar a percepção de que a situação concreta vivida pela família “não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado”, mas sim o resultado de estruturas sociais que estão fora, mas também dentro dos indivíduos. Nessa direção, é preciso auxiliar as famílias a problematizar as contradições presentes no território, reconhecer o dever estatal de assegurar direitos e incentivar sua inserção em canais de participação social. (BRASIL, 2012, p. 100)

A essência do trabalho social com famílias no PAIF é de planejamento e

avaliação junto das famílias, organizações e movimentos populares do território, de forma a melhorar a adequação às necessidades locais, e fortalecer o protagonismo destas famílias, os espaços de participação democrática e as instâncias de controle social. No entanto, as práticas explicitadas por meio dos organismos governamentais são limitantes, já que, conforme Torres (2013), são dissociadas das formulações documentais e a reprodução de diretrizes e princípios são feitas de forma “automática, hermética e encapsulada” com profissionais que não conseguem “reconstruir a lógica que justifica a inserção desses elementos nos cadernos orientadores” (TORRES, 2013, p.35).

Partindo destas reflexões tanto a respeito da diferença entre acesso a direitos e acesso a poder, da libertação necessária para os oprimidos, da impossibilidade dos movimentos de transformação da realidade pela via institucionalizada, e de que o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações de usuário está restrito às entidades ditas de assessoramento¹⁰, embora esteja mencionado em diversos momentos como parte do trabalho social oferecido no PAIF, faz-se necessário trazer como contraponto o trabalho de movimentos sociais que não são instituídos pela via governamental nem dela dependem sua militância.

Um exemplo é o MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto: um movimento que luta pelo direito à moradia. Este movimento tem como fundamento a prerrogativa constitucional do direito à moradia assegurado no processo de formação das cidades. Trata-se de uma organização coletiva, com forte formação política e trabalho comunitário. A organização das ocupações é considerada pelo movimento como uma forma de ação, mas com a clareza de que é preciso fazer da ocupação uma ferramenta para o acúmulo de forças do MTST rumo aos seus objetivos.

O MTST compreende que a atuação deve ir além da ocupação, ampliando-se para as comunidades próximas, e sem que a obtenção de moradia individual signifique o sucesso do movimento pois, para o MTST “de nada adianta conseguirmos moradias se a vida continuar do mesmo jeito, com o capitalismo impondo suas regras” (MTST, 201?, on-line)

Por isso, a ocupação tem para nós um sentido muito maior do que a luta por moradia: é uma forma de formarmos novos militantes para a luta, de construir referência nos bairros de periferia e de mostrar para os trabalhadores que – com união e organização – temos poder de

10 Artigo 3º da Lei Orgânica de Assistência Social de 1993.

enfrentar este sistema. Nossas ocupações devem ter sempre este horizonte! (MTST, 2019)

O caso do MTST mostra a importância da formação de base para que os movimentos sociais vingam. O MTST apresenta um componente característico dos movimentos sociais que é o “trabalho de base”. Por meio deste trabalho de base, que envolve análises de conjuntura, formação política, formação de base social, o movimento transfere poder aos que participam dele, além da possibilidade, muitas vezes limitada, de acesso a algum direito de forma individualizada, sem criticidade, sem uma consideração acerca dos condicionantes da manutenção da pobreza e das necessidades daquela população.

Considerações finais

O trabalho preconizado como de Proteção Social Básica tem em diversos pontos, similaridade com o trabalho realizado por movimentos sociais. No entanto, a forma como estes ocorrem provavelmente divergem. Ainda, vale o questionamento acerca da efetividade da consecução dos objetivos pela via institucional: mesmo havendo profissionais alinhados aos parâmetros descritos nos cadernos de orientação PAIF, é possível de fato efetivar a construção da autonomia e do protagonismo, com consciência de direitos, com mecanismos sociais estabelecidos para busca e garantia dos direitos do cidadão?

Os objetivos do PAIF parecem ainda de difícil alcance pelos profissionais. Ao identificar os objetivos sociais do serviço de Proteção Social Básica, como pensar o alcance desses objetivos sem a mobilização ativa da população, com combate a interesses políticos e empresariais que dominam o cenário político? E como atribuir ao profissional a tarefa de promover o tensionamento entre população e seu empregador?

Referências

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

BRASIL. [Lei 8742 (1993)] **Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)**: Promulgada em 7 de dezembro de 1993. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **O que é Assistência Social**. 2015. Página Inicial/Assuntos/Assistência Social/O que é. Disponível em:

mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/o-que-e Acesso: 06 de out. de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas sobre o PAIF**: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família. Versão Preliminar. 1 ed., v. 2, Brasília, 2012. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_2.pdf Acesso em: 6 de out. de 2019.

BRASIL. Resolução nº 109 - Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**: aprovada em 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf Acesso em : 6 de out. de 2019.

MINER, Jean-Claude. **L'arrogance du présent**: regards sur une décennie, 1965-1975. Paris: Grasset, 2009. 233p.

MTST. **Movimento dos trabalhadores sem teto**: A organização do MTST. 2019 Página Inicial/Quem Somos/A organização do MTST. Disponível em: <https://mtst.org/> Acesso em: 6 de out. de 2019.

TORRES, Abigail Silvestre. **Segurança de convívio e de convivência: direito de proteção na Assistência Social**. 2013, 257p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. São Paulo:Boitempo, 2011. 131p.

CONCEPÇÃO DE SAÚDE DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GRAVATAL-SC

Jamille Kindermann Furlan¹; João Fabrício Guimara Somariva²; Cláudio Sérgio da Costa³; Adalberto Alves de Castro⁴

¹Curso de Educação Física. Centro Universitário Barriga Verde. jamillekinder@gmail.com.

²NEPE. Centro Universitário Barriga Verde. Joao.unibave@gmail.com.

³NEAS. Centro Universitário Barriga Verde. claudio@unibave.net.

⁴NEAS. Centro Universitário Barriga Verde. adalba1@hotmail.com.

Resumo: A escola, tem o compromisso de discutir com os adolescentes os cuidados sobre a saúde e as consequências de sua negligência. Entretanto, faz-se necessário compreender o que os estudantes entendem por saúde para que se repense seu trato pedagógico. Desse modo, questiona-se: qual a concepção de saúde dos estudantes no ensino médio das escolas públicas de Gravatal-SC? O objetivo deste estudo foi analisar a concepção de saúde dos estudantes do ensino médio das escolas públicas de Gravatal-SC. Utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário aplicado a 60 estudantes do ensino médio de duas escolas. Como resultado, identificou-se que devido à falta do trato pedagógico sobre o tema nas aulas de Educação Física, existe uma definição fragmentada sobre saúde relacionada apenas a “ausência de doenças” e “boa alimentação”. Entretanto, foi evidenciado que durante as aulas não era trabalhado o conhecimento científico sobre o tema.

Palavras-chave: Adolescente. Saúde. Ensino médio. Educação física.

Introdução

Quando se pensa em estudantes do ensino médio, logo vem em mente uma etapa da vida de grandes experiências. De acordo com Cruz *et al.* (2017), cerca de 17% da população brasileira tem idade entre 10 e 19 anos, que pertence a faixa etária identificada como adolescência. Esta é uma fase marcada por intensas mudanças biológicas, emocionais, sociais, cognitivas e culturais que antecedem a vida adulta.

Para Ferreira *et al.* (2007), estar na adolescência é viver uma etapa da vida onde acontecem inúmeras mudanças que se refletem no corpo físico, assim como no aspecto psicológico e social. Entretanto, os autores afirmam que esse conjunto de mudanças não pode implicar só o crescimento e o desenvolvimento físico-mental, pois as transformações pelas quais passam os adolescentes também resultam de processos inerentes aos contextos sociais (históricos políticos e econômicos).

Toda ação de saúde que seja direcionada para os adolescentes merece prioridade de todos os setores sociais, mas o que influencia diretamente nesse quesito é o ambiente escolar, proporcionando um espaço adequado para o desenvolvimento

de práticas, direcionado para alimentação dos adolescentes (SILVA *et al.*, 2015). Deste modo, é instaurado por meio do Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, o Programa Saúde na Escola (PSE). Este programa tem por objetivo desenvolver ao decorrer do ano letivo das escolas, atividades voltadas à prevenção, promoção e assistência à saúde dos educandos, tendo em vista uma proposta de interação entre profissionais da saúde e da educação.

Com o passar do tempo, as pessoas foram adquirindo a consciência de que a atividade física é muito importante aos adolescentes; segundo Hallal *et al.* (2010), a introdução da prática de atividades físicas na adolescência traz benefícios tanto a curto quanto a longo prazo à saúde. Além de seus efeitos diretos, a prática de atividades físicas aumenta a probabilidade que esse adolescente venha a ser um indivíduo ativo na vida adulta, gerando um efeito sobre a sua saúde.

Na contramão da cultura da saúde dos adolescentes, pode-se observar hoje nas escolas o aumento de estudantes com sobrepeso e que são sedentários. De acordo com Santana e Costa (2016), as escolas e os professores de Educação Física podem promover a modificação dos paradigmas tradicionais para uma visão ampliada da saúde, expondo e chamando a atenção dos estudantes para que eles desenvolvam a consciência de que são de suma importância os cuidados que se deve ter com o corpo, que se obtém por meio da prática de atividade física aliada com uma alimentação balanceada.

Visto essa importância para os adolescentes, a escola e a disciplina de Educação Física têm o compromisso de discutir com os adolescentes os cuidados com a saúde e as consequências de sua negligência. Entretanto, para que essa mudança aconteça com sucesso, faz-se necessário compreender o que os estudantes entendem por saúde. Desse modo, chega-se a um questionamento: qual a concepção de saúde dos estudantes no ensino médio das escolas públicas de Gravatal-SC?

Partindo da problemática citada, o presente artigo objetiva analisar a concepção dos alunos do ensino médio em relação à temática saúde em suas aulas de Educação Física. Especificamente, propôs-se atingir os seguintes objetivos: a) identificar a concepção de saúde dos estudantes; b) evidenciar as relações da concepção de saúde dos estudantes com seu ensino na Educação Física e c) compreender a importância da saúde para os estudantes do ensino médio.

Educação Física no Ensino Médio e a Promoção da Saúde

Não há uma definição concreta sobre adolescente, mas de acordo Eisenstein (2005), o tempo de transição que se dá entre a infância e a vida adulta é chamada de adolescência. É nesse período que se pode caracterizar pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive.

Na sociedade atual, os adolescentes recebem uma imensidão de ofertas. Uma troca de valores onde o “ter” passou a ser prioridade sobre o “ser”, bem como a correria do dia a dia, fez com que os jovens tivessem o poder de compra, interferindo com isso vieram às mudanças alimentares e preferência às comidas gordurosas e enlatados, ao em vez de comer alimentos menos processados. O avanço tecnológico deixou de lado a atividade física, pelas facilidades e comodidades. As consequências dessa nova forma de condução da vida poderão se mostrar desastrosa e irreversível para a saúde (SANTANA; COSTA, 2016).

Falar em saúde do adolescente faz pensar diferentes modos de viver a adolescência e de viver a vida. Por sua vez, há uma necessidade de rever as práticas de saúde e de educação em saúde que são voltadas para esta parcela significativa da sociedade: os adolescentes (FERREIRA *et al.*, 2007).

Hoje, a saúde tem sido estabelecida de diferentes maneiras. De acordo com Nery *et al.* (2009), para que o conceito de saúde cause alguma transformação cultural, pode-se considerar a capacidades individuais, sociais e ecológica, da mesma maneira que a ótima capacidade e habilidade para adaptar-se de cada indivíduo. Há muito foi superada a ideia de que saúde era a falta de doenças ou uma espécie de equilíbrio do seu próprio organismo com o meio ambiente.

Há algum tempo que o conceito de saúde vem ganhando visibilidade e cada vez mais vem evoluindo. De acordo com Budó *et al.* (2014), sua conceitualização foi estabelecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na década de 40, sendo definida como o completo bem-estar físico, mental e social, e não como o simples fato da ausência de doença. Entretanto hoje observam-se limitações de sua utilização, já que o “completo bem-estar” que é citado seria apenas um ideal, fato não alcançado pelas pessoas.

Diante disso o conceito de saúde tem oferecido inúmeras opiniões em relação aos programas e procedimentos relacionados à sua promoção no meio educacional.

Sendo assim, os conceitos elaborados merecem uma reflexão cuidadosa, para que se possa atuar de forma coerente no sentido de estabelecer o conceito que garanta a formação dos educandos, afirma (FOGAÇA *et. al.*, 2015).

A escola tem um papel importante quando se fala de saúde do adolescente. Dentro do currículo escolar, todas as disciplinas podem desenvolver o conhecimento relativo a hábitos saudáveis, sendo que a Educação Física ganha por vezes o protagonismo das ações educativas. De acordo com Santana e Costa (2016), a Educação Física para os alunos do ensino médio ganha destaque, pois busca conscientizar os adolescentes de que a prática de atividade física e os bons hábitos alimentares são importantes não só para essa faixa etária, como também para todos os indivíduos em todas as idades.

A disciplina de Educação Física dentro da escola funciona como uma porta de entrada para o desenvolvimento da saúde e bem-estar para os adolescentes, o que desperta nos estudantes a reflexão sobre o “ser saudável”, relacionando com a prática de atividade física (FOGAÇA *et al.*, 2015). Sabe-se dos riscos que são acarretados à saúde pelos baixos níveis de atividade física em adolescentes, mas, entretanto, sabe-se também que se realizado de forma suficiente e regular, pode trazer benefícios à saúde e não só na fase da adolescência, mas na vida adulta (FARIAS JUNIOR *et al.*, 2012).

Procedimentos metodológicos

Falar das questões metodológicas traz a necessidade, de antes, tratar de questões conceituais relacionadas à pesquisa. Segundo Cervo; Bervian e Da Silva (2007), a finalidade da pesquisa varia de um pesquisador para outro, pois há diferenças de habilidades propostas por cada pesquisador. De maneira geral, Houaiss e Villar (2001, p. 2200), definem pesquisa como “investigação ou indagação minuciosa”.

Trata-se de uma pesquisa de campo que conforme Rauen (2002, p.55), “Consiste na busca de informações nos locais onde elas se encontram”. Porém, segundo Carvalho *et al.*, (2000), toda pesquisa de campo pressupõe uma pesquisa bibliográfica, pois ela subsidiará a pesquisa.

Como instrumento utilizado para coleta de dados, foi utilizado um questionário, contendo questões abertas e fechadas, aplicado aos alunos do ensino médio das escolas públicas do ensino médio do Município de Gravatal/SC. De acordo com Cervo;

Bervian e Da Silva (2007) o questionário é um dos meios de coleta mais utilizados, já que possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja.

Primeiramente, foram selecionados 10 alunos de cada ano do ensino médio de duas escolas públicas de Gravatal-SC, totalizando 60 alunos. A escolha realizou-se de forma aleatória e por interesse do aluno. Foi entregue aos selecionados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que estes e seus pais/responsáveis o assinem. No referido documento, consta esclarecimentos acerca da pesquisa, como: objetivos e procedimentos para sua realização. Durante a pesquisa, foi ressaltado que não causaria nenhum dano físico, psicológico, moral ou financeiro aos participantes.

Com a data estabelecida para a aplicação do questionário e com a autorização assinada, aplicou-se o instrumento a cada informante, sendo o mesmo respondido e devolvido imediatamente ao seu término para pesquisador.

Todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao parecer do comitê de ética do Unibave em que foi emitido o parecer consubstanciado de número 2.690.925/2018

Após a aplicação dos questionários e interpretação dos dados, realizou-se a análise e categorização a partir das respostas dos envolvidos. Para isso, buscou-se o cruzamento dos referidos componentes, com o referencial teórico apresentado.

Resultados e Discussão

Os Participantes da Pesquisa

Dos 60 alunos que responderam ao questionário, 28 eram do gênero masculino e 32 do gênero feminino com média de idade de 17 anos. Com relação às atividades físicas, 25% dos estudantes, afirmaram que realizam três vezes ou mais, algum tipo de atividade física com regularidade e, em contrapartida, foi evidenciado que 63% dos alunos realizavam pouca ou nenhuma forma de atividade física, como podemos ver na tabela 1.

Tabela 1 – Regularidade da prática de atividades físicas realizadas pelos estudantes

Frequência semanal de atividade física	Participantes (n - %)
Uma vez por semana	13 (22%)
Duas vezes por semana	08 (13%)
Três vezes por semana	15 (25%)
04 vezes por semana	04 (07%)
Todos os dias da semana	03 (05%)
Não pratica atividade física	17 (28%)
Total	60 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

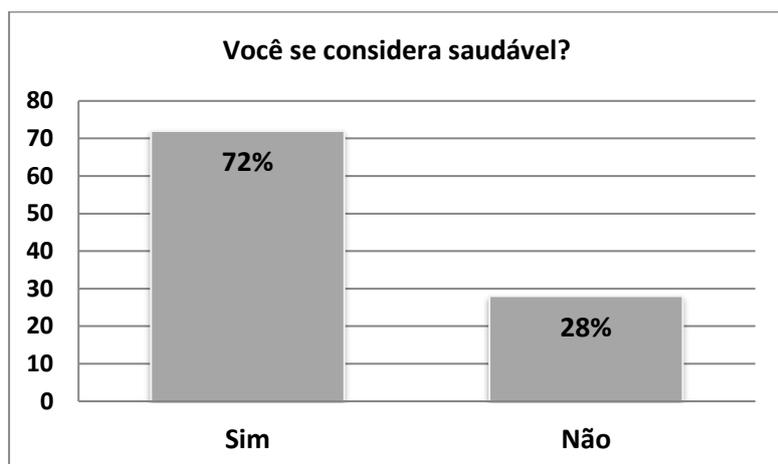
Para analisar-se a referida tabela, utilizou-se como base a definição de sujeito ativo/inativo conforme International Physical Activity Questionnaire, IPAQ, *apud* Lima, Levy e Luiz (2014), que determina, entre outros indicadores, três dias ou mais dias por semana de atividade física. Deste modo, determinou-se que 63% dos entrevistados eram inativos.

Da mesma forma, Silva *et al.* (2009), em estudo realizado com estudantes do ensino médio no estado de Santa Catarina, evidenciou-se elevada prevalência de inatividade física em 66% de seus participantes. Número preocupante, já que essa inatividade pode trazer malefícios tanto de imediato quanto em longo prazo. Para Guedes *et al.* (2001), durante a fase da adolescência deve-se incentivar a prática de atividade física habitual, não só apenas para buscar um estado melhor de saúde, como também para prepará-los para a prática regular de atividade física na fase adulta.

Percepção dos estudantes sobre Saúde

Foi Perguntado aos adolescentes se eles se consideram saudáveis. Os resultados estão expressos no gráfico 1:

Gráfico 1 – Você se considera uma pessoa saudável?



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Inicialmente, os 72% dos estudantes afirmaram ser saudáveis, no entanto, ao serem questionados sobre seu entendimento de saúde, os adolescentes alegaram em sua maioria que saúde é “estar bem” “não ter doenças graves”, como se podem verificar na tabela 2:

Tabela 2 – Conceito de saúde dos sujeitos da pesquisa.

Saúde é	Participantes (n - %)
Não ter doença	17 (18%)
Sentir-se bem	19 (20%)
Se alimentar bem	23 (24%)
Realizar atividade física	20 (21%)
Bem-estar físico e mental	16 (17%)
Total	60 (100%)

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Observa-se na tabela supracitada, que há um número pouco expressivo de estudantes que demonstram uma definição mais ampla de saúde, ou seja, que a entendem como um estado de bem-estar físico e mental (17%). Também, nota-se que existe um número significativo de participantes que consideram saúde a não existência de enfermidades (18%), como se pode ver na fala do A38: “Saúde é nascer saudável, sem nenhuma doença ou algum problema”.

Ao adentrar-se na definição de saúde dos participantes da pesquisa, observa-se uma contradição. Por mais que muitos estudantes se consideram saudáveis (72%), não se pode afirmar que estes realmente os são, haja vista que o conceito trazido pelos adolescentes é superficial e/ou fragmentado. De acordo com Natash *et al.* (2016), a saúde deixou ter o simples conceito de “ausência de doença” para um

conceito ampliado que necessita de se estar em equilíbrio com a mente, corpo e o meio onde se vive.

Foram evidenciados nos conceitos descritos pelos adolescentes a utilização de aspectos relativos à saúde, no entanto, em nenhuma das respostas pode-se perceber a tentativa de relacionar esses aspectos, ou seja, os conceitos apresentados não davam conta da amplitude do conceito atual de saúde, o que envolve aspectos sociais, culturais, físicos e mentais, como afirma Natash *et al.* (2016).

Outro número significativo trazido pela tabela 2 foi a relação entre saúde e alimentação, fator importante para a qualidade de vida do adolescente, visto que é um dos períodos mais importantes para um fortalecimento de um estilo de vida mais saudável. De acordo com Leal *et al.* (2010), acredita-se que é extremamente importante que os adolescentes tenham acesso às informações sobre alimentação e nutrição e que eles tenham um monitoramento do consumo alimentar. Isso pode levar a uma identificação de um comportamento de risco e assegurar o pleno potencial de desenvolvimento do grupo dessa faixa etária.

A importância da Saúde para os estudantes

Tabela 3 – Por que é importante ter saúde?

Categoria	Frequência (n - %)
Para ter qualidade de vida	28 (47%)
Para evitar doenças	25 (41%)
Estar físico e mental	07 (12%)
Total	60 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Nesta questão, perguntou-se aos alunos por que é importante ter saúde. Ao reunir as respostas, observou-se que 65% dos entrevistados utilizaram o termo “qualidade de vida”, assim destacado pelo estudante A14 “*Para prolongar nosso tempo de vida e melhorar a qualidade de vida*”. A relação realizada pelos participantes da presente pesquisa com a qualidade de vida não é só usada pelos adolescentes, como também outros estudos da temática fazem essa relação. De acordo com Seidl e Zannon (2004), frequentemente as literaturas fazem uso do termo qualidade de vida relacionada à saúde e a utilizam para uma conceituação mais geral. Ao nosso ver, essa relação imbricada entre os conceitos no ambiente de ensino se torna importante desde que o conceito de saúde esteja claro a todos os estudantes.

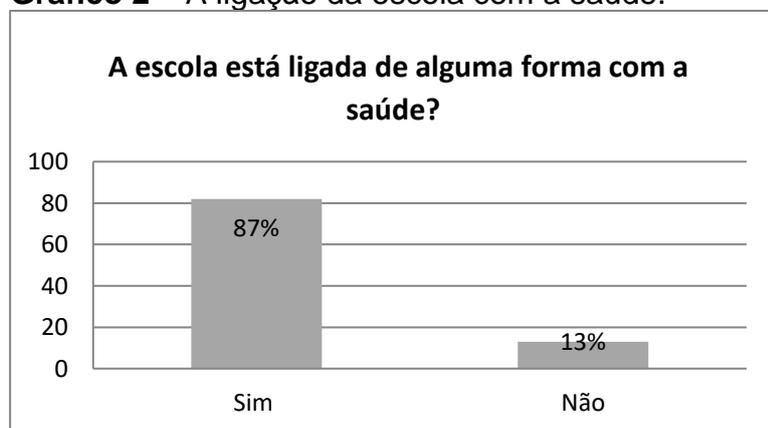
Ainda sobre a tabela 3, verificou-se que 21% dos participantes justificaram suas respostas novamente reforçando a relação de falta de saúde com a “ausência de doença” e “evitar ficar doente”. Como se confirma a partir da fala do estudante A56 “*Sim, para termos uma vida mais saudável, com menores riscos de doenças*”. Entretanto, o resultado evidenciado remete novamente à contradição revelada entre o gráfico 1 e a tabela 2, que deixam dúvidas sobre o real conceito de saúde.

A falta de conhecimento sobre esse assunto fica demonstrada nesse trabalho evidencia a forma com que os conhecimentos relativos à saúde estão sendo tratados na escola, ou seja, se ao menos o assunto está presente no currículo ou nos discursos dos professores, ou ainda se não há interesse dos alunos por esse tema. De acordo com (LOUREIRO, 2004), a promoção da saúde na escola tem como um dos principais objetivos gerar mudanças e promover o desenvolvimento no ambiente físico e social, pois as escolhas saudáveis devem se tornar rotina na vida do adolescente.

A ligação da escola com a Saúde

Perguntou-se aos estudantes se a escola está ligada de alguma forma com a saúde. Os dados estão apresentados no gráfico 2.

Gráfico 2 – A ligação da escola com a saúde.



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Os resultados mostram que 87% dos alunos descreveram que a escola está ligada à saúde e 13% dos alunos responderam negativamente. Analisando as justificativas, percebe-se que os adolescentes que responderam afirmativamente, alegam que a escola está associada à saúde pelo fator alimentação. Uma das

instituições tem como características o ensino inovador¹¹ que garante um programa de alimentação balanceada e acompanhada por nutricionista, citado aqui nas falas do aluno A34 e A48.

A34: Alimentação é gerenciada pela nutricionista.

A53: Sim, pois passamos boa parte do nosso tempo nela, fazemos 3 refeições na escola e refeição tem a ver com saúde.

Isso mostra que os alunos estão cientes de que a escola tem a preocupação com a alimentação que está sendo ofertada. Nesse sentido, a escola é potencialmente um espaço adequado para introduzir e desenvolver hábitos saudáveis, entre eles a alimentação escolar. De acordo com Yocota *et al.* (2009), a escola se tornou um ambiente com atividades direcionadas à educação em saúde, tendo em vista que busca elaborar, construir e consolidar práticas alimentares saudáveis em adolescentes.

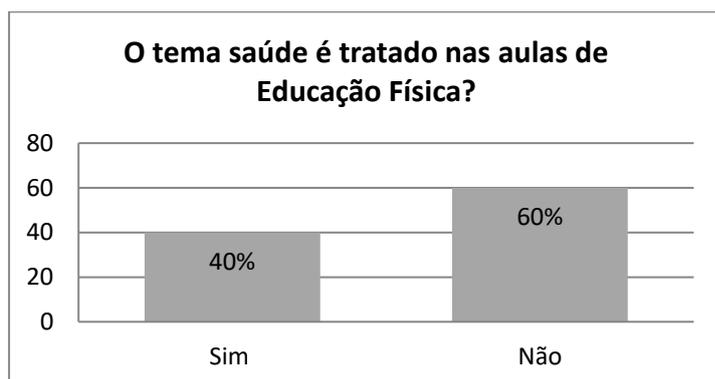
Para Silva *et al.* (2015), as práticas educativas alimentares que são introduzidas na escola têm como meta conscientizar os adolescentes sobre a importância de como e porque alimentar-se de forma apropriada, visando que a alimentação e a nutrição correspondem a requisitos básicos para a promoção de boas condições de saúde.

O trato do tema Saúde nas aulas de Educação Física.

Nessa questão, investigou-se entre os estudantes se, e de que forma o tema saúde tratado nas aulas de Educação Física. O gráfico 3 dá início à discussão.

¹¹ É a realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escola. <http://educacaointegral.mec.gov.br/historico-mais-educacao>

Gráfico 3 – O trato do tema saúde nas aulas de Educação Física.



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observa-se que 60% dos entrevistados responderam que os professores não tratam o tema saúde durante as aulas de Educação Física. Esse número significativo permite refletir porque os docentes dessas instituições de ensino não trabalham o conhecimento científico do tema. O número identificado se mostra preocupante, já que a Educação Física é umas das principais disciplinas promotoras da saúde na escola e o professor é agente fundamental desta tarefa. Nesse contexto, Schmitz *et al.* (2008) afirma que a escola passa a se tornar como um ambiente privilegiado para poder desenvolver ações que visam melhorar as condições de saúde dos adolescentes, tornando-se um espaço planejado às iniciativas relacionadas à promoção de hábitos saudáveis.

Porém, na mesma questão que os participantes que assinalaram existir o trato do tema saúde nas aulas (60%), 20% relataram que o professor apenas faz comentários sobre a temática, como podemos constatar na fala do A55: “É o básico atividade física é bom para saúde, mas nosso professor não trouxe nenhum material sobre saúde”.

O professor de Educação Física deve ter o domínio do trato pedagógico da temática saúde, proporcionando aos estudantes discussão e reflexão de conceitos como, atividade, física, saúde, qualidade de vida, entre outros. De acordo com Bisconsini *et al.* (2013) espera-se que os profissionais formados nessa área possam transmitir seu conhecimento em relação aos aspectos relacionados a saúde e que possam discutir com os adolescentes de forma objetiva as reais necessidades da prática da atividade física.

A Educação Física desempenha um papel fundamental no ensino da saúde e qualidade de vida. Conforme Santana e Costa (2016) o professor tem como principal

responsabilidade a organização das formas de desenvolvimento de aprendizagem, consciente dos valores das práticas corporais voltada para a saúde e a qualidade de vida, tendo em vista o crescimento do estudante em todos os aspectos (físicos, cognitivos, afetivos e sociais). Sendo assim o professor se torna o elo entre os conhecimentos relativos à saúde e os estudantes do Ensino Médio.

Considerações Finais

Ao término deste estudo, compreende-se que a ligação da escola com o professor de Educação Física é fundamental no processo de promoção e entendimento das questões relativas à saúde.

Ter saúde não significa somente praticar atividade física e se alimentar bem ou para não adoecer, pois corpo, consciência e as relações na sociedade estão articulados. Desse modo à falta de conhecimento por parte dos adolescentes está ligada à escola pela falta de incentivo que deixa de proporcionar aos estudantes, pois é nesse ambiente que estes passam a maior parte do tempo.

Quanto à relação da concepção de saúde dos estudantes com a Educação Física escolar, pôde-se observar que os entrevistados responderam não ter esse tema tratado nas aulas de Educação Física e quando referido, o tema se apresenta de forma superficial. Deste modo, presume-se a existência de certa negligência dos professores quanto ao ensino da saúde. Esse descuido pode trazer consequências negativas na fase adulta desse adolescente, pois a adolescência é o momento da vida que se solidificam os hábitos saudáveis estendendo-se à fase adulta.

A pesquisa também trouxe a reflexão sobre a importância de repensar a saúde nas aulas de Educação Física para que os alunos possam ter uma visão mais esclarecida sobre a temática e não permanecer com uma concepção oriunda do senso comum sobre saúde. Visto como, compreender que a saúde está relacionada com condições de alimentação, meio ambiente, emprego e outros. Enquanto professores é preciso que se reflita sobre nossas ações pedagógicas, para que possamos ser referência entre os adolescentes, à escola e a saúde, sempre oferecendo o melhor de nosso conhecimento para que os estudantes tomem decisões coerentes quanto aos cuidados da própria saúde.

Por fim, é importante estabelecer uma abordagem de estreitamento entre a saúde e a Educação Física, evidenciando que a saúde é constituída por múltiplos fatores e que o professor é peça chave para essa compreensão.

Referências

- BUDÓ, M. L. D. et al. Concepções de saúde de usuários e profissionais de uma estratégia de saúde da família. **Revista Enfermagem UFSM**. Santa Maria; v.4. n. 2. p.439-449. abr/jun 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/104610>. Acesso em 16 jul. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o programa Saúde na Escola- PSE, e dá outras providências. **Diário oficial da União 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm. Acesso em 23 agosto 2018.
- BISCONSINI, *Camila Rinaldi*; RINALDI, *Wilson*; BARBOSA-RINALDI, *Ieda Parra*. Viabilidade do trabalho com a temática saúde em aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física**. v. 10, n. 18, p. 11-20, 2011. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/cadernodofisica/article/view/6567>. Acesso em 08 setembro 2018.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CRUZ, R. C. S. et al. Percepção de saúde do adolescente brasileiro: uma abordagem intergeracional baseada na Pesquisa Nacional de Saúde. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 133 a 142, out/dez – 2017. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=693. Acesso em 04 out. 2018.
- EISENTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Revista Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.6-7, abr/jun. 2005. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167. Acesso em 15 out. 2018.
- FERREIRA, M. A et al. Saberes de Adolescentes: Estilo de vida e cuidado à saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 217 a 24, abr-jun; 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n2/a02v16n2>. Acesso em 01 ago. 2018.
- FOGAÇA, M.S, DE JESUS, R. F, COPETTI, J. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Abordagem do tema saúde nas aulas de educação física: a realidade de um município da fronteira oeste do rs. Campinas, v. 13, nº1, p.53-78, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2149>. Acesso em 10 set. 2018.
- GUEDES, D. P. et al. Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. **Revista Brasileira Medicina do Esporte**, v. 7, n.6, p. 187-199, nov. /dez, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-86922001000600002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 28 set. 2018.
- HALLAL, P. C. et al. Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v 15, n. 2, p.3035-3042, ano 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800008. Acesso em 09 set. 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FARIAS JUNIOR, J.C. et al. Prática de atividade física e fatores associados em adolescentes no Nordeste do Brasil. **Rev. Saúde Pública**. v.46, n.3, p.505-515. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102012000300013. Acesso em 08 ago. 2018.

LEAL, Greisse Viero da Silva; PHILIPPI, Sonia Tucunduva; MATSUDO, Sandra Marcela Mahecha; TOASSA, Erika Christiane. Consumo alimentar e padrão de refeições de adolescentes, **Revista Brasileira Epidemiológica**, v.13, n 3, p. 457-467, 2010. Disponível em:http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/14103/art_LEAL_Consumo_alimentar_e_padrao_de_refeicoes_de_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 20 out. 2018.

LIMA, Dartel Ferrari de; LEVY, Renata Bertazzi e LUIZ, Olinda do Carmo. Recomendações para atividade física e saúde: consensos, controvérsias e ambiguidades. **Rev Panam Salud Publica**. v.36, n. 3, p.164-170, 2014. Disponível em:https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rpsp/v36n3/04.pdf. Acesso em 25 out. 2018.

LOUREIRO, Isabel. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. **Revista portuguesa de saúde pública**, v.22, n. 2, .p 43-55, 2004. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16986/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p.43-55.pdf>. Acesso em 21 set. 2018.

MALTA, D. C. *et al.*, Prevalência de fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p. 3009-3019, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800002 Acesso em 14 ago. 2018.

NATASH, Yasmyny; SANTOS, Débora de Souza e LEITE, Ingrid Martins Lúcio. Saúde e doença: Percepção de adolescentes que vivenciaram o lúdico como estratégia de educação em saúde. **Revista enfermagem UFPE**, v. 10, n. 5, .p 1822-1827, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/13562/16347>. Acesso em 25 jul. 2018.

NERY, A. A. et al. Concepção de saúde: visão de adolescentes do ensino fundamental de um município da Bahia. **Revista Saúde. Com**. v. 5, n. 1. p. 17-30, 2009. Disponível em: <http://www.uesb.br/revista/rsc/v5/v5n1a03.pdf>. Acesso em 06 ago. 2018.

SCHMITZ, B. A. S. et al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.2, .p. 312-322, 2008.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008001400016. Acesso em 20 set. 2018.

SEIDL, Eliane Maria Fleury; ZANNON, Célia Maria Lana da Costa. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.580-588, 2004.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2004000200027&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 agosto 2018.

SILVA, Dayanne Carolina de Assis; FRAZÃO, Iracema da Silva; OSÓRIO, Mônica Maria; VASCONCELOS, Maria Gorete Lucena de. Percepção de adolescentes sobre a prática de alimentação saudável. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p. 3299-3308, 2015. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/pdf/630/63042722002.pdf>. Acesso em: 18 setembro 2018.

SILVA, Kelly Samara; NAHAS, Markus Vinícius; PERES, Karen Glazer. Fatores associados à atividade física, comportamento sedentário e participação na Educação Física em estudantes do Ensino Médio em S.anta Catarina, Brasil.

Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.25, n10, p. 2187-2200, 2009. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csp/2009.v25n10/2187-2200/pt>. Acesso em: 11 set. 2018.

SANTANA, Dayane Pereira de; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação Física escolar na promoção da Saúde. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento**, v.10, n.1, p. 171-185, nov. 2016.

Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escolar-promocao-saude>. Acesso em: 15 ago. 2018.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Unisul, 2015.

YOKOTA, R. T. C. et al. Projeto “a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis”: comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. **Revista de Nutrição**, v.23, n.1, p. 37-47, jan./fev., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141552732010000100005&script=sci_abstract&tlng=pt.

Acesso em 18 ago. 2018.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ABORDAGENS E DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sara Baptista Cades ¹; Luiza Liene Bressan da Costa ²; Rosani Hobold Duarte³;
Maria Marlene Schlickmann⁴; Alcionê Damasio Cardoso⁵; Marilete Aparecida
Willemann⁶, Márcia Bianco⁷

¹ Acadêmica de Pedagogia. Unibave. E-mail: sarabaptistacades@outlook.com

² Professora. Unibave. E-mail: luizalbc@yahoo.com.br

³ Professora. Unibave. E-mail: rosani@unibave.net

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

⁵ Professor. Unibave. E-mail: alcioned@unibave.net

⁶ Professora. Unibave. E-mail: marawillemann@yahoo.com.br

⁷ Professora. Unibave. E-mail: marcia.bianco@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo teve como objetivo reconhecer a importância da contação de história como recurso didático para a aprendizagem dos discentes do ensino fundamental I. Assim, foi realizada uma investigação sobre a prática concreta de como ela é fundamentada nos anos iniciais, verificando quais as dificuldades encontradas pelos docentes em utilizar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem significativa dos discentes do ensino fundamental I e de que forma os docentes em sala utilizam essa possibilidade didática no trabalho pedagógico e, se usam este meio para uma aprendizagem significativa. Para isto, foi formulado um questionário com questões fechadas e abertas que foi entregue para 5 professores do ensino fundamental I. Para verificar a existência destas características optou-se por desenvolver uma pesquisa de campo, pois além de buscar em autores renomados da literatura para elaborar sua fundamentação teórica, também foi aplicado questionamentos a docentes em uma unidade escolar.

Palavras-chave: História. Aprendizagem. Didática.

Introdução

Sabe-se que o debate em torno da aprendizagem dos discentes sobre os conteúdos considerados escolares e não escolares vem se discutindo pela comunidade científica em várias ocasiões, pois existem inúmeros motivos que acarretam na qualidade no aprendizado dos alunos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desse conteúdo. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para

consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho (BRASIL, 1997, p. 39).

Compreendendo que o processo de aprendizagem é de alta complexidade e envolve uma série de situações não exclusivamente escolar, os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental precisam propor em sua docência um aprendizado com significado, o que implica dizer, uma aprendizagem que faça sentido, que seja significativa. Ausubuel (2001 apud Moreira p.17) ao estudar aprendizagem significativa assim a definiu:

Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimentos específica, a qual Ausubuel define como conceito subunçor(subsumir), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

Desta forma, para que o aprendizado dos alunos aconteça de forma significativa, os docentes em sala de aula utilizam inúmeros recursos didático-pedagógicos para facilitar a aprendizagem. Neste sentido Souza (2007, p.111) nos diz que “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”. E dentre tantos recursos didáticos, pode-se destacar a contação de histórias como uma das ferramentas que podem ser utilizadas como um artifício para atingir os objetivos definidos em diversas áreas do conhecimento.

Por meio desse artigo buscou-se trabalhar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem dos discentes, tendo como questão norteadora do estudo: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes em utilizar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem significativa dos discentes do ensino fundamental?

Para responder este questionamento, o presente estudo teve como objetivo geral reconhecer a importância da contação de história como recurso didático para a aprendizagem dos discentes do ensino fundamental I.

E para que nossas reflexões sejam mais efetivas sobre o tema proposto, o objetivo maior foi subdividido em objetivos específicos, quais sejam: definir o que é a contação de história e de que forma pode ser utilizada pelos docentes do ensino fundamental I; conceituar a aprendizagem significativa a partir dos conceitos de

Ausubel; mostrar as dificuldades encontradas pelos docentes em utilizar a contação de história como uma possibilidade didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem e apontar os pontos fortes e as fragilidades em utilizar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem dos discentes do ensino fundamental I, conforme os docentes.

Contar histórias, uma arte

A contação de história é narrar propriamente uma história, uma atividade que envolve a imaginação de quem conta e ouve a mesma. De acordo com Rodrigues (2005, p.4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor.

A arte de contar história é uma das práticas mais antigas que o ser humano reproduz, desde os tempos mais remotos, tendo como objetivo principal, propagar ensinamentos, transmitir valores e costumes, sendo uma forma de comunicação, podendo disseminar suas crenças ou, até mesmo, para formar novas ideias ou desprezar ideais diferentes daqueles que eles tinham como uma verdade absoluta.

No Brasil, a cultura indígena é uma das pioneiras em utilizar esse recurso para descrever os fenômenos naturais e culturais e normalmente quem conta são os pajés, pois os índios acreditam que ele é um dos que estão mais conectados com os espíritos e pela referência de idade. Desta forma, as crenças indígenas são passadas de geração a geração. Também podemos citar a era Cristã como um dos maiores meios de contação de história em que Jesus perpetuava seus ensinamentos e valores por meios de suas pregações, utilizando, muitas vezes, parábolas para ensinar o povo.

Enfim, a contação de história se tornou um conjunto imaterial que integra as culturas, perpetuando-se, então, de geração em geração, carregada de um aspecto muito simbólico visto que veiculam o patrimônio de uma cultura, promovendo sua identidade. Nesta perspectiva podemos observar que a contação de história tem permeado nossas vidas de maneira direta ou indireta e que não é algo tão novo. Questiona-se, então: como utilizar esse recurso tão antigo como uma possibilidade didática em sala de aula para uma aprendizagem significativa?

Conceito de Aprendizagem Significativa a partir de Ausubel

De que maneira se pode utilizar a contação de história como uma possibilidade didática para uma aprendizagem significativa? Essa pergunta é bastante intrigante, desta maneira buscou-se um representante do cognitivismo que traz algumas explicações teóricas do processo de aprendizagem o autor escolhido foi David Ausubel que, embora siga concepções cognitivistas, sabe a importância do afeto nas relações. Quando se fala em aprendizagem significativa, Ausubel (1968, p.19) diz que:

Aprendizagem significativa é todo aquele conhecimento novo que se articula com um conhecimento já obtido pelo indivíduo. Ou seja, neste procedimento a nova informação se relaciona com uma informação já existente e específica na estrutura cognitiva do ser na qual esse conhecimento específico é definido como subsunçores que é a ideia âncora já a estrutura cognitiva é definido como a estrutura hierárquica de subsunçores que são abstrações da experiência do indivíduo.

Em conformidade com os pensamentos de Ausubel (1968) na hora da contação de história é necessário escolher uma história que faça sentido para os alunos, que eles tenham conhecimento de algo na história para que esta seja articulada com os novos conceitos que o professor deseja ensinar, pois, caso contrário, a contação de história será uma nova informação que será armazenada de forma isolada e arbitrária e quando isto acontece o autor diz que esta é uma aprendizagem mecânica. Conforme Ausubel aprendizagem mecânica é quando se tem um aprendizado com uma nova informação com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, é um conhecimento recebido de forma arbitrária sem fazer qualquer relação com conhecimentos já adquiridos.

Para Ausubel (1968, p.37-41) pressupõe que para se ter a ocorrência da aprendizagem significativa primeiro a nova informação o material a ser aprendido seja relacionável e segundo, que o aprendiz tenha disposição de relacionar esse novo conhecimento. Neste sentido, a primeira condição para se ter um aprendizado significativo é que o professor deve disponibilizar materiais e recursos didáticos que seja relacionável na estrutura cognitiva dos alunos. Entende-se, então, que se os alunos e os professores não se ajudarem, o aprendizado significativo não acontecerá e será irrelevante procurar meios para uma melhor qualidade na educação se os maiores autores não estiverem com interesse de aprender.

A contação de história como possibilidade didática

A contação de história para se tornar uma possibilidade didática e contribuir para uma aprendizagem significativa precisa ser bem planejada e organizada, pois é por meio do planejamento que há uma eficácia no processo de aprendizagem do aluno. Na concepção de Turra *et al.* (1995, p.18-19):

[...]o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades para alcançá-los. O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para alcançá-los.

Neste sentido, pode-se destacar que a contação de história para ser usada como um recurso didático no âmbito escolar tem de ser planejada. O que muitas vezes se observa no cotidiano escolar é que os profissionais da educação vêm utilizando essa ferramenta somente para a ludicidade ou para passar tempo, não tendo clareza sobre como avaliar, como fazer os discentes ter um aprendizado com significação. Considerações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. (BRASIL, 1997, p.39).

Na hora do planejamento é importante observar atentamente que história será contada, se está de acordo com faixa etária dos alunos, se é uma história que dá para articular com os conteúdos propostos em sala de aula, se vai realmente contribuir para o aprendizado do aluno e entre outros tópicos.

Para que a contação de história seja articulada com conteúdos propostos pelo professor é necessário que o aluno se envolva na história, busque soluções para os problemas, tenha indagações, se sinta como ser ativo em seu próprio processo de aprendizagem e que não seja a história por si só. Somente desta maneira a história

contada pode contribuir no processo de aprendizagem com significação para os alunos. Vejamos:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Contar história

Depois de se analisar como a contação de história pode proporcionar aos educandos uma possibilidade didática e uma melhor qualidade na aprendizagem significativa, se faz necessário saber utilizar esse recurso didático em sala, pois existem algumas técnicas que contribuem para uma melhor qualidade na hora da contação, como nos menciona Coelho (1995, p.9):

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria – prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas que pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas.

O professor precisa compreender que a contação de histórias não é um ato mecânico. É preciso envolvimento com o enredo e com as personagens para que se possa persuadir o público, no caso, os alunos. Dessa forma, para ser um contador de histórias envolvente, ouçamos o que nos diz Sisto (2005, p.21):

A grande “dica” para ser um bom narrador de contos é ler muito [...] E não ter pressa: o contador de histórias tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar a história pelo prazer de dizer (que é muito diferente de ler uma história, que também é diferente de explicar uma história!).

Outra técnica a ser utilizada que vai ajudar muito na hora da contação da história como dito anteriormente é observar a faixa etária dos alunos, pois desta maneira o docente pode selecionar histórias que ajudará melhor o imaginário do aluno e o gosto pela história, pois é algo que fascina o imaginário dos alunos e lhes dá

vontade de aprender os conteúdos propostos. Dohme (2011, p.23), dá algumas dicas para escolher o texto de acordo com o assunto favorito em cada faixa etária, vejamos:

- a - Até 3 anos: procure contar ou ler histórias de brinquedos, de bichinhos, animais que possuem características humanas, como falar, usar roupas, andar, etc., histórias em que os personagens sejam crianças;
- b - Entre 3 e 6 anos: explorar histórias de fantasias, com fatos repetitivos e inesperados, e que os personagens sejam animais ou crianças;
- c - 7 anos: os pequenos se interessam por enredos que se passam em ambientes que conhecem, como escola, bairro, a família; histórias de fadas e também fábulas;
- d - 8 anos: idade em que as fantasias mais elaboradas e histórias ligadas à realidade são as mais atraentes;
- e - 9 anos: gostam de aventuras que se passam em lugares distantes, como selva, oriente, outros planetas; também se interessam por histórias de humor, aventuras, de fadas bem elaboradas, de viagens e invenções;
- f - 10 a 12 anos: narrações de explorações, mitos, invenções, lendas e viagens são as mais fascinantes nesta idade

De modo geral, as atividades de leitura devem estar presentes em toda a escolaridade, começando com as turmas menores, com leituras diárias e conversas sobre as leituras, em que os alunos possam socializar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras. Com os maiores, os projetos e sequências didáticas de leitura aparecem com mais frequência, além da permanência da leitura diária feita de forma compartilhada ou pelo professor.

Procedimentos Metodológicos

Para analisar as dificuldades encontradas pelos docentes em utilizar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem significativa dos discentes do ensino fundamental I, optou-se por desenvolver uma pesquisa de campo, pois além de buscar em autores renomados da literatura, a sua fundamentação teórica foi aplicada com questionamentos em uma unidade escolar.

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002).

Com isso, a pesquisa de campo trouxe muitos conhecimentos a toda comunidade escolar, possibilitando uma melhoria na educação. Essa pesquisa

envolveu professores que atuam em uma escola do interior do município de Orleans/SC, atendendo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e a Educação Infantil. A escola atende 138 alunos.

A referida pesquisa tem cunho qualitativo. Na maioria das vezes, os trabalhos científicos apostam na combinação de quantitativo e qualitativo (quali-quant). Esse método associa a investigação dos significados das relações humanas com dados estatísticos. É o melhor jeito de promover a interação entre números e palavras. (MORETTI, 2018). Além de trazer dados, a pesquisa também se constituiu como descritiva em relação aos objetivos, pois conforme Gil (2002), as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis, envolvem a utilização de técnicas padronizadas de coletas e dados; questionários e observações sistemáticas.

Quanto à abordagem dos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois possibilita aos leitores uma melhor compreensão do assunto. Para Gil (2011, p. 28) “A pesquisa descritiva vai além de comparar relações, mas proporcionar aos leitores um olhar diferente do problema.” Sendo assim, esta pesquisa procura obter um olhar diferenciado sobre como a contação de história pode ajudar possibilitar uma aprendizagem significativa.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa porque é considerado a subjetividade dos indivíduos. Trata-se de uma pesquisa em que os resultados apresentados levam em consideração a subjetividade dos sujeitos, com perguntas abertas. Para Otani e Fialho (2011, p. 37) “há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Objetivando reconhecer a importância da contação de história como recurso didático para a aprendizagem significativa dos discentes do ensino fundamental I, foi elaborado um roteiro de pesquisa que foi respondido por professores de uma unidade escolar que lecionam do primeiro ao quinto ano. Este roteiro teve como finalidade coletar dados para análise.

Nesta perspectiva Lakatos e Marconi (2010, p. 184) afirmam que o questionário é um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. E no mesmo posicionamento, as autoras afirmam que:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (LAKATOS e MARCONI, 2008, p. 121).

A pesquisa foi realizada com docentes que atuam no ensino fundamental I (1º ao 5ª ano) de uma escola pública de um município do sul de Santa Catarina, sendo mantida pela rede municipal.

Os pesquisados totalizam 5 professores. Os dados receberam tratamento quantitativo, quando se tratavam de questões fechadas, e qualitativos quando as questões eram abertas.

Resultados e Discussão

Efetuada a pesquisa, conforme o exposto acima nos procedimentos metodológicos, vamos, então, à análise dos resultados. A pesquisa foi aplicada com cinco (5) professores que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, em uma escola da rede pública de ensino do município de Orleans. Este número corresponde à totalidade dos professores que atuam no ensino fundamental da escola pesquisada.

As questões de um a três tiveram por objetivo conhecer a formação, o tempo de atuação profissional e a turma em que esses profissionais atuam. E, as demais questões são de caráter descritivo, pois desta maneira será possível perceber as marcas subjetivas dos professores sobre quais são as dificuldades por eles encontradas em utilizar a contação de história como possibilidade didática para o um aprendizado significativo.

Constatamos que os professores são graduados em sua área de atuação, possuem acima de cinco anos de experiência e, portanto, já possuem uma experiência significativa.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996, a LEI 9394/96 em seu Art. 62 exigia que a formação mínima para atuar na educação básica seria em grau superior. Porém essa lei foi alterada no ano de 2017, vejamos:

A LDB, alterada pela lei nº 13.415 afirma que: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, sp.).

A partir da citação acima pode-se observar que com essa modificação na lei abriu espaço para algumas reflexões pertinentes, visto que permitiu que alguns professores com o ensino médio (Magistério) possam lecionar nos anos iniciais. Parece-nos que houve um grande retrocesso na educação, logo muitos profissionais não buscarão uma formação superior.

A questão de número quatro foi perguntado aos professores se eles consideram que a contação de história contribui para o processo de aprendizagem com significado dos discentes. Todos responderam que sim e justificaram da seguinte forma:

P1- Pois ajuda a desenvolver as ideias e diferenciar o real do imaginário.

P2- As atividades com a contação de história levam as crianças a desenvolverem seu imaginário assim como suas habilidades amparado nas suas vivências. Linguagem oral e escrita da criança.

P3- É um instrumento valiosíssimo para envolver os alunos a buscar novas leituras, desenvolvendo o gosto pelo hábito de ler, conduzindo a ampliação do seu universo.

P4- Incentiva leitura, criatividade na oralidade.

P5- Estimula a criatividade, amplia vocabulário, contribui na oralidade.

Nota-se que todos os professores entendem que a contação de história possibilita muito mais que uma aula diferente e sim que ela é uma grande ferramenta para possibilitar uma aula com um aprendizado com significado com vários pontos positivos nas quais eles citaram. De acordo com Abramovich (1991, p. 23):

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio não era o verbo? Então ...

A pergunta de número cinco tinha por objetivo conhecer com que frequência os professores utilizam a contação de histórias em suas aulas, como observa-se no quadro 1.

Quadro 1- Frequência com que utiliza da contação de histórias

	Uma vez por semana	Duas vezes por semana	Uma vez por mês	Não conta
Professor 1	X			
Professor 2			X	
Professor 3	X			
Professor 4				x
Professor 5				x

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao analisar a tabela pode se perceber que o P1 e o P2 utilizam esse recurso uma vez por semana; P2 uma vez por mês; P4 não assinalou nenhuma das alternativas, justificando que utiliza apenas algumas vezes e P5 afirmou que não utiliza esse recurso em sala de aula. Diante das respostas citadas percebe-se que a grande maioria dos professores em seu planejamento buscam inserir a contação de histórias em suas aulas. Isso implica dizer que não são atividades casuais, mas sim engajadas no fazer pedagógico e isso é muito importante no âmbito escolar, pois:

E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16).

Na sequência, perguntamos aos pesquisados, tendo como norte uns dos objetivos específicos desse artigo, se os docentes encontram alguma dificuldade em utilizar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem significativa dos discentes no ensino fundamental? Se sim quais eram elas.

P1- *Às vezes, pois vivemos em um mundo em que cada vez mais encontramos dificuldades em conseguir com que se concentrem.*

P2- *Às vezes, pois temos um cronograma a ser seguido e assim nos dificulta em utilizar a contação de história nas aulas.*

P3- *Não encontro dificuldades.*

P4- *Não, porque é do interesse deles, facilita a aprendizagem. Desperta o interesse p/ aprendizagem.*

P5- *Sim, nas disciplinas de Inglês fica mais limitado em virtude do vocabulário empregado não ser conhecido pelo aluno.*

De acordo com as respostas obtidas, observa-se que alguns professores encontram dificuldades em utilizar esse recurso. Assim, não podemos também pensar que por causa disso as aulas desse professor serão completamente desprovidas de uma aprendizagem com significado. Vale destacar que existem inúmeros meios para que a aprendizagem com significado seja adquirida, que é de responsabilidade do professor e de toda a comunidade escolar.

Por fim, perguntamos se os docentes sabiam o que era um aprendizado com significado? Vejamos as respostas:

P1- *é a vontade que o aluno tem de aprender, mesmo errando várias vezes.*

P2- *Aprendizado é um processo de mudança de comportamento obtido através de experiência construída e estruturadas na ressignificação do sujeito. Os alunos vão construindo novos modos de se praticar a educação através da oportunidade de conhecimento.*

P3- *não respondeu*

P4- *Sim, aquilo que tem significado pra eles, eles aprendem e não esquecem.*

P5- *Sim.*

De acordo com a pesquisa realizada os professores têm em linhas bem gerais um entendimento razoável do que seja uma aprendizagem significativa.

Considerações Finais

Neste estudo objetivou-se reconhecer a importância da contação de história como recurso didático para a aprendizagem dos discentes do ensino fundamental I., tendo como questão norteadora do estudo: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes em utilizar a contação de história como recurso didático para a aprendizagem significativa dos discentes do ensino fundamental? Ao abordar este tema percebemos, com certeza, que a contação de histórias é um grande recurso que pode ser utilizado em sala de aula como uma possibilidade didática e o quanto essa estratégia para a aprendizagem é valiosíssima e de real importância.

Há muitos pontos positivos em utilizar essa ferramenta tais como: desenvolve novas ideias, estimula a linguagem oral e escrita dos alunos; desenvolve sua imaginação, amplia o vocabulário enriquece a oralidade, contribui para uma

aprendizagem nos aspectos cognitivo, físico, psicológico, moral ou social e tantas outras.

Já nos pontos frágeis citamos: o não conseguir contar a história por falta de habilidade ou até mesmo por vergonha, ou porque tem-se um cronograma a seguir em sala de aula e nem todos conseguem conciliar esse tipo de método em sala de aula com seu planejamento ou falta de interesse dos alunos.

Acredita-se que esse recurso didático tem sim algumas dificuldades para se tornar uma possibilidade para uma aprendizagem significativa, porém se bem utilizado certamente terá mais prós do que fragilidades. Vale ressaltar que a contação de história deve ser inserida com objetivos e não simplesmente só para passar o tempo afinal a escola tem o dever de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE 2001, p 35).

O resultado obtido com a pesquisa é relevante visto que pode proporcionar aos docentes e toda a comunidade escolar uma estratégia diferente em sala de aula para ser utilizado com o propósito de dar aos alunos um aprendizado com significado, visto que esse pode sim proporcionar esse aprendizado e inclusive fazer com que os alunos sejam mais crítico e reflexivos em sua sociedade, assim se torna um grande despertador do aluno ao senso-crítico.

Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar...pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião. (ABRAMOVICH, 2001, p.143).

Ainda como trabalhos futuros, recomenda-se um estudo para ver como os alunos veem essa metodologia em sala de aula, visando esclarecer melhor os benefícios que o mesmo possa ter. Também se recomenda um estudo sobre quais são os recursos didáticos em sala de aula e a importância deles.

Enfim cabe a todos nós que estamos preocupados com a educação proporcionar outras estratégias, outros meios para que haja uma educação de qualidade. Ela por si só não conseguirá, mas se dermos as mãos com certeza haverá um bom futuro, conforme a poeta Cora Coralina nos ensina “Feliz é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Referências

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: A cognitive view**. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, D.P. e ROBINSON, F.G. **School learning: Na introduction to educational psychology**. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D e HANESIAN, H. **Educational psychology: A cognitive view (2ed)** Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1978.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Betty. **Contar histórias - uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

DOHME, Vania D'Ângelo. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, ELCIE F. SALZANO. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubuel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTI, Isabela. **Metodologia de Pesquisa do TCC: conheça os tipos e veja como definir**. Disponível em: <https://viacarreira.com/metodologia-de-pesquisa-do-tcc-110040>. Acesso em 26 de set. de 2018.

PENNAC, Daniel. **Como ler um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Editora Positivo, 2005.

SOUZA, Antonio Carlos de; FIALHO, Francisco Antônio Pereira; OTANI, Nilo. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis, SC: Visual, 2007.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961

TURRA, C. M. G. *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. 4 ed. Porto Alegre: Pucemma, 1995.

FLORESTAS URBANAS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL UNIVERSITÁRIA EXTENSIONISTA PARA SUA PRESERVAÇÃO

Luciana Rosa de Andrade Del Castanhel¹; Camila Alano Perito²; Ricardo Luiz de Bittencourt³

¹Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade do Extremos Sul Catarinense (UNESC). lu9924@hotmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade do Extremos Sul Catarinense (UNESC). camilaperito@unesc.net

³ Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade do Extremos Sul Catarinense (UNESC). rlb@unesc.net

Resumo: A Educação Ambiental é instrumento valioso na geração de atitudes, hábitos e comportamentos, concorrendo na garantia do equilíbrio ecológico e qualidade do meio ambiente como patrimônio coletivo. Por meio de revisão bibliográfica e documental, a pesquisa foi elaborada objetivando relacionar a importância da docência universitária e a prática extensionista na preservação das florestas urbanas, propiciando exame do tema sob nova abordagem. Floresta Urbana é uma área remanescente de ecossistemas, predominando espécies nativas, localizada no perímetro urbano. Nela poderão ser desenvolvidas atividades de educação ambiental, recreação e lazer para a inserção das comunidades no processo de conservação da natureza. Deverá ser priorizado o envolvimento da comunidade local, a valorização dos serviços ambientais, a interação com a comunidade a partir das utilidades e necessidades de cada uma delas. Importante a conservação da Floresta Urbana na promoção da educação ambiental transformadora e no incentivo de pesquisas na busca do desenvolvimento tecnológico e científico.

Palavras-chave: Ensino. Universidade. Educação ambiental. Floresta urbana.

Introdução

A maior parte da população humana vive em cidades densificadas, as quais moldam a sua relação com o entorno e a sua identidade através do convívio e diversidade social. O ritmo acelerado da vida urbana, uso de bens materiais para satisfazer as suas carências, ampliam a magnitude do capitalismo e do consumismo. Nesse contexto, os recursos “estão sendo comprometidos a uma velocidade sem precedentes na história humana, catapultados pelo consumismo difundido pelo modelo de desenvolvimento vigente e agravados pelo crescimento populacional” (DIAS, 2002, p. 22), sintetizando a irresponsabilidade social com a presente e as futuras gerações. Morin e Kern (2000, p. 89) conceituam o perfil dessa geração, onde

“os indivíduos só pensam no dia de hoje, consomem o presente, deixam-se fascinar por mil futilidades, [...] incapazes de ficar quietos, lançam-se em todos os sentidos.”

Cabe, então, a tentativa de transformar o pensamento, o consumismo e a consciência crítica por parte da sociedade. Diversas são as alternativas. Neste artigo apresentamos a educação ambiental como uma possibilidade em que se pode buscar a reflexão do papel social do homem. A pesquisa foi elaborada com o intuito fazer uma relação entre a importância da docência universitária e a prática extensionista na preservação das florestas urbanas.

Badiru e Rodriguez, (2005, p. 1428), afirmam a importância das florestas urbanas, onde estas: “representam um referencial urbanístico de forte cunho social, político, econômico e arquitetônico. Sua arquitetura vegetal possui atributos históricos, artísticos e paisagísticos, mas infelizmente urbanizada, enfrenta difíceis condições de sobrevivência [...]”, onde as interações humanas degradam através da realização de atividades invasivas e pouco conciliadoras com as necessidades de preservação.

Nesse contexto, “o professor universitário tem como atividade básica o ensino, acumulando também a atividade de pesquisa. A imagem do pesquisador remete a do autêntico praticante de uma ciência; é fazendo pesquisa que o conhecimento é gerado.” (ROSA e ROCHA, 2015, p. 360). Por outro lado, é através da preservação dos ecossistemas e a conexão do homem às raízes que se dá a compreensão de que ele é apenas parte de um grande ecossistema interdependente.

Este artigo, como forma de abordagem, utilizou-se da pesquisa qualitativa, com formato essencialmente descritivo. Para tanto, adotou-se a revisão bibliográfica elaborada através de material já publicado, especialmente livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, entre outros, propiciando o exame do tema sob uma nova abordagem. Além disso, buscou-se realizar a pesquisa documental, essencialmente legislativa e jurisprudencial.

Desse modo, a pesquisa visa contribuir para uma interpretação atualizada acerca da educação ambiental integrada, tornando-se imprescindível a adoção de estratégias ambientalmente seguras através do conhecimento interdisciplinar aplicado, especialmente, através da educação ambiental. As florestas urbanas devem ser preservadas porque protegem os ecossistemas que ali se desenvolvem, além de serem refúgios naturais em meio às cidades. Através da educação ambiental buscase, então, a consciência da importância de atividades conciliadoras, a compreensão da “pegada ecológica” que o homem impõe no espaço, bem como as alternativas para

transformar a realidade. Destarte, almeja-se o equilíbrio com o espaço e os benefícios que este disponibiliza para a humanidade.

O papel do ensino e extensão na universidade

A universidade é considerada o berço da propagação do conhecimento científico. Este, por sua vez, pode ser manifestado e disseminado pela comunidade através do ensino, pesquisa e da extensão. Portanto, “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” (CHAUI, 2003, p. 5). A universidade possui o papel social, produz o conhecimento científico e o coloca à disposição da sociedade (SANTOS, 2004).

A face atual da universidade transformou-se dezenas de vezes devido aos inúmeros acontecimentos históricos. De berço do conhecimento transformou-se em elemento alimentador do mercado de trabalho, pautado pela qualificação técnica da mão de obra. Entretanto, “[...] hoje tudo indica que estamos caminhando para um modelo que tem a ver com a cidadania, os direitos do homem e a grande necessidade de realizar justiça e equidade.” (SLEUTJES, 1999, p. 100).

A ruptura desta concepção metodológica tecnicista, através da reflexão transformadora, proporcionou à pesquisa científica a valorização educacional realizada pela universidade. “Esta ideia representou, enquanto movimento, um salto de qualidade na concepção de universidade, constituindo-se como um dos grandes marcos da ciência moderna.” (MAZZILLI, 2011, p. 207).

O art. 207 da Constituição Federal de 1988 dispôs que as universidades terão “autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Esta tríade define as funções coletivas e sociais, onde “as funções seriam formar ou ensinar, investigar ou pesquisar e servir ou exercer a atividade de extensão” (OSPINA, 1990 apud SLEUTJES, 1999, p. 101). Esta indissociabilidade, contradiz a visão tradicional de ensino fragmentada, levando o sujeito ao papel principal da formação intelectual e de transformação social, através da análise e reflexão sobre os problemas e possibilidades encontrados.

Além disso, no Brasil, o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, criado em 1987, foi de grande importância para a regulamentação e incentivo à extensão universitária. “O FORPROEX organizou a

atuação da extensão universitária em oito áreas temáticas: saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de produção e cultura.” (PAULA, 2013, p. 20). Estas temáticas, relacionam diversas áreas e questões vinculadas aos problemas sociais da atualidade, resultando em reflexão ou ações transformadoras. “À extensão universitária cabe motivar a inteligência da universidade nessas oito áreas temáticas, articulá-las internamente, e mobilizá-las no sentido do enfrentamento das questões contemporâneas do ponto de vista da solidariedade e da sustentabilidade.” (PAULA, 2013, p. 21).

Assim, as necessidades da sociedade se transformam em questionamentos e problemas de pesquisa. Portanto, “[...] à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade são considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária.” (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 272). Assim, a relevância social incorporada à pesquisa, extensão e o ensino, impulsiona o professor universitário a atualizar-se diante das transformações da sociedade, incentivando, também, a formação de novos pesquisadores, os quais busquem através do ensino atravessar as barreiras da sala de aula por uma docência transformadora.

A partir da construção coletiva do conhecimento, o papel da percepção da relação do homem com o mundo proporciona uma reflexão única sobre a realidade inserida. A Universidade, além de proporcionar ferramentas de transformação educacional, influencia também a ação dos diversos grupos sociais, comunidades e órgãos por meio dos resultados provenientes da extensão e pesquisa acadêmica (SANTOS, 2004). Contudo, “para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra orçamentários.” (SANTOS, 2004, p. 74). Dessa forma, os resultados provenientes da pesquisa e extensão devem ser democráticos, a fim de beneficiar a sociedade como um todo e não apenas suprir as necessidades de determinadas camadas sociais.

“A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica a desmistificação.” (MIZUKAMI, 1992, p. 88). Esta desmistificação se faz elemento importante na relação de ensino e aprendizagem, a qual vai contra a opressão em uma relação de construção de conhecimento horizontal, baseada nas experiências que o sujeito possui e adquire ao longo do caminho, da construção de uma educação humanizada,

consciente do entorno inserido, sem a objetificação e padronização, mas sim um mergulho nas realidades sociais.

Educação ambiental

A Constituição Federal Brasileira em seu artigo 225, § 1º, inciso VI prevê a obrigação do Poder Público em “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Já a Política Nacional do Meio Ambiente, instituída através da Lei nº 9.795/99, prescreve “a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente”. Com essa legislação, o Brasil tornou-se o primeiro país da América Latina a ter uma política nacional específica para a educação ambiental.

É com o artigo 1º dessa lei que temos o conceito de educação ambiental:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Dessa forma, a Educação Ambiental torna-se um direito do cidadão, equiparado aos direitos fundamentais, visto a estreita ligação com os direitos e deveres constitucionais. Além disso, destina-se a despertar a consciência ecológica para o exercício da cidadania. A Educação Ambiental não é, no entanto, a solução para todos os males. Porém, é um instrumento valioso na geração de atitudes, hábitos e comportamentos que concorrem para a garantia do equilíbrio ecológico e da qualidade do meio ambiente como patrimônio da coletividade (MILARÉ, 2009).

A responsabilidade educativa envolve os agentes ambientais de uma forma geral, tanto públicos como privados. Essa incumbência é compartilhada entre o Poder Público e a sociedade. Imperioso ressaltar que não somente as atividades desenvolvidas no âmbito educacional são consideradas na Política Nacional. Considera-se em igualdade de importância aquelas desenvolvidas no campo da educação geral, como a produção e a divulgação de materiais educativos, capazes de levar a mensagem ecológica ou ambiental, ao maior número possível de pessoas, visando a sensibilização para a problemática ambiental (MILARÉ, 2009).

Sob o ponto de vista formal, a Educação Ambiental refere-se ao ensino programado nas instituições de ensino em todos os graus, seja no ensino privado, seja no público. Sempre se recomendou que o meio ambiente fizesse parte de um currículo interdisciplinar, ao invés de constituir como uma única disciplina isolada (art. 10, §, 1º, da Lei nº 9.795/99). Necessário, ainda, um enfoque que não leve apenas a questão ambiental para dentro das disciplinas, mas que provoque a comunicação metodológica entre elas, tornando essa atividade objeto de uma preocupação unitária do ensino como um todo.

Com relação à Educação Ambiental não formal, faz-se referência aos processos educacionais fora do ambiente educacional. O que vem sendo chamado de educação permanente pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação e a Ciência) como fator de desenvolvimento humano continuado. De fato, a tarefa de educar não compete somente à família e à escola, é um dever de toda uma sociedade, representada por todos os seus segmentos como órgãos governamentais, associações de bairros, sindicatos, instituições religiosas, empresas, grupos políticos, entidades ambientais etc. Pode-se concluir, portanto, que a finalidade da Educação Ambiental é levar o homem a viver em harmonia com a natureza (MILARÉ, 2009).

Floresta

Fiorillo (2011) aduz que florestas são formações arbóreas densas, de alto porte, que recobrem área de terra mais ou menos extensa, fazem parte de um dos conteúdos do continente flora e por consequência são juridicamente caracterizadas como recurso ambiental (art. 2º, IV, da Lei 9.985/2000 e art. 3º, V, da Lei nº 6.938/81), definido no plano constitucional como bem ambiental (art. 225, da CF). A Constituição Federal no seu artigo 225, § 4º, dita que a Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônios nacionais e que sua utilização deverá ser feita dentro da lei e das condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais (BRASIL, 1988).

Dessa forma, há uma série de princípios que são destinados a gerir as florestas como bens ambientais observados com base em um sistema constitucional que determina um equilíbrio jurídico entre os valores sociais de trabalho e da livre iniciativa em face da dignidade dos brasileiros. A Lei nº 11284/2006 visa estabelecer o uso

eficiente e racional das florestas brasileiras destinadas à elaboração por parte dos empreendedores de produtos e serviços, em proveito da pessoa humana com resultados e benefícios concretos destinados à população brasileira (FIORILLO, 2011).

Consoante observa Milaré (2009), a floresta é objeto de planejamento, gestão, manejo e proteção jurídica. Ela é tomada de modo complexo como um ecossistema que, além de árvores, inclui água e solo, abrange variedade de animais e micro-organismos, bem como todos os vegetais e elementos que compartilham das mesmas características ambientais e ecológicas. As florestas são vivas e constituem elas mesmas um sistema de suporte à vida de outras partes da biosfera. Uma das principais funções das florestas é o controle do ciclo hidrológico local e, além disso, fixam os solos, protegendo-os da erosão, trazendo incalculável aporte à fertilidade.

Milaré (2009, p. 251) lembra ainda que:

[..] o inestimável patrimônio da biodiversidade, não é difícil pensar nas múltiplas utilidades da flora quando se busca a produção econômica sustentada: alimentos e forragens; óleos, fibras, resinas e assemelhados; elementos medicinais os mais diversos; indústria de móveis e da construção; combustível renovável (biomassa); celulose e papel; enfim, uma lista tão grande que, conquanto exemplificativa, se alongaria demais para o escopo desse livro. E é de lembrar sua importância para a paisagem e o turismo, para o avanço científico e o desenvolvimento de tecnologias apropriadas.

Floresta Nacional

O artigo 17 da Lei nº 9.985/2000 estabelece que: “Floresta Nacional é uma área com cobertura florestal de espécies predominantemente nativas e tem como objetivo básico o uso múltiplo sustentável dos recursos florestais e a pesquisa científica, com ênfase em métodos para exploração sustentável de florestas nativas.” (BRASIL, 2000).

Ademais, a aludida lei dita que a Floresta Nacional é de posse e domínios públicos, sendo que as áreas particulares incluídas em seus limites devem ser desapropriadas de acordo com o que dispõe a norma, admitindo-se, ainda, a permanência de populações tradicionais que ali estejam habitando quando de sua criação, sempre em conformidade com o que estabelece o regulamento, bem como o respectivo Plano de Manejo da Unidade. Importante ressaltar também que a visitação

e a pesquisa científica são permitidas, na forma da lei, devendo a Floresta Nacional dispor de um Conselho Consultivo (§ 5º do art. 17, da Lei nº 9.985/2000).

Florestas Urbanas

Guzzo *et al.* (2006) diferenciam áreas verdes de áreas livre. Os autores conceituam as áreas livres de uma cidade por uma série de requisitos, dentre eles espaços sem edificações destinados à preservação ambiental ou apenas um conjunto de árvores, sendo estes privados ou públicos. Nesse diapasão, os locais destinados à prática de esportes, exercícios e lazer independente da extensão, são considerados espaços livres de uso público, e não áreas verdes. Assim, “As áreas verdes são, portanto, um tipo especial de espaço livre urbano onde os elementos fundamentais de composição são a vegetação e o solo livre de impermeabilização.” (GUZZO *et al.*, 2006, p. 70). Destarte, há a necessidade de pelo menos 70% da área total, ser constituída por uma cobertura vegetal diversa e com o solo permeável, garantindo a proliferação da biodiversidade do local.

Leitão (2016) afirma que o termo “floresta urbana” é algo novo no Brasil. Já em um cenário mundial, a primeira vez que este o termo foi discutido foi na década de 1970, através dos estudos de Erik Jorgensen, no Canadá, denominando o aglomerado arborizado como “Urban Forest”. Em outros países, no entanto, como acontece no Brasil, apenas se designa o fragmento de mata nativa dentro ou próximas ao perímetro urbano, a exemplo da Finlândia e da Alemanha (LEITÃO, 2016). Contudo, no Brasil, a organização que regulamenta a urbanização urbana e o paisagismo e os índices de vegetação por habitante das cidades é a Sociedade Brasileira de Arborização Urbana (SBAU), fundada em 1992 (SBAU, 2019).

Gonçalves (2000 apud LEITÃO, 2016 p. 22) também afirma que:

[...] há uma diferença entre Arborização Urbana e Floresta Urbana que passa pela forma como se entende o elemento árvore e a melhoria da qualidade de vida na atualidade. Com a pressão provocada no meio urbano, principalmente após o advento da industrialização, buscou-se aumentar a massa arbórea no tecido urbano como resposta à necessidade de promoção da qualidade de vida, como já foi falado anteriormente. O termo Floresta Urbana, utilizado pela primeira vez em um trabalho que analisava o plantio de árvores na região metropolitana de Toronto, no Canadá, pode ter sido inspirado nos cinturões verdes que serviram para criar limites para a expansão urbana após o século XIX.

Nesse sentido, a diferenciação entre um fragmento e uma floresta é definido através da extensão e complexidade. Floresta Urbana, assim, pode ser definida por “pequenos grupos que está na formação do ecossistema floresta, que são áreas maiores e mais complexas e com interações entre seus componentes.” (LEITÃO, 2016, p. 23).

Por outro lado, no ano de 2009 o Estado de Pernambuco Instituiu através da Lei nº 13.787, de 08/06/2009, o Sistema Estadual de Unidades de Conservação da Natureza – SEUS, no âmbito do Estado de Pernambuco e, dentre outras providências, categorizou as Unidades de Uso Sustentável, dentre as quais, umas das categorias é a Floresta Urbana. Segundo a referida lei, Floresta Urbana é definida como:

Art. 20. A Reserva de Floresta Urbana – FURB é uma área remanescente de ecossistemas com predominância de espécies nativas, localizada no perímetro urbano, constituída por áreas de domínio público ou privado, que, apesar das pressões existentes em seu entorno, ainda detêm atributos ambientais significativos.

§ 1º A Reserva de Floresta Urbana tem por objetivo prestar serviços ambientais às cidades tais como: proteção de nascentes e disponibilidade de água, amenização do clima, manutenção e proteção do solo contra erosão, controle de enchentes, redução da poluição atmosférica, influenciando direta ou indiretamente a qualidade de vida urbana.

§ 2º Na Reserva de Floresta Urbana poderão ser desenvolvidas atividades de educação ambiental, recreação e lazer para a inserção das comunidades no processo de conservação da natureza.

§ 3º No processo de gestão da Reserva de Floresta Urbana deverá ser priorizado o envolvimento da comunidade local, incorporando na gestão da unidade a valorização dos serviços ambientais prestados, estabelecendo, assim, uma interação entre a floresta e a comunidade a partir das utilidades e necessidades de cada uma delas (PERNAMBUCO, 2009).

Nesse diapasão, identifica-se a necessidade de espaços destinados a preservação das florestas urbanas, não apenas pela conservação da biodiversidade, mas pela carência do ser humano em estar em contato com a natureza. Além disso, há:

[...] necessidade de padronização e adequação do conceito de áreas verdes urbanas é latente nos dias atuais, visto que o planejamento urbano precisa atender as necessidades da sociedade, que vive em ambientes cada vez mais artificiais, e evitar o declínio da qualidade de vida nas cidades. (CAPORUSSO; MATIAS, 2008, p. 83)

De fato, é vital relacionar a qualidade de vida, parques, praças e principalmente as florestas urbanas, na conexão do homem com o seu íntimo. Além disso, essa vivência pode proporcionar a prática de esportes, a contemplação e o contato com a natureza. Os benefícios diretos podem ser relacionados à melhora da saúde mental, do humor, da autoestima e à diminuição do sedentarismo (SZEREMETA e ZANNIN, 2013). Ademais, estes locais servem para o incentivo na descoberta de algo novo e a multiplicação do conhecimento. Um desses exemplos é o incentivo à educação ambiental transformadora, utilizando a floresta urbana como laboratório de ensino e extensão para a Academia.

Florestas Urbanas no Brasil: Parque Nacional da Tijuca

O Parque Nacional da Tijuca, no Rio de Janeiro foi criado em 1961, através do Decreto Federal nº 50.923. Este possui área aproximada de 3.200 ha. O parque possui como objetivo preservar as florestas da Tijuca, Paineiras, Corcovado, Gávea Pequena, Trapicheiro, Andaraí, Três Rios e Covanca (ICMBio, 2008). Conformado por uma área de Mata Atlântica na centralidade da cidade do Rio de Janeiro, rica em biodiversidade e serviços ecossistêmicos.

Contudo a área do o Parque Nacional da Tijuca, devido a sua localização privilegiada e vasta extensão, é alvo da especulação imobiliária, que visa a obtenção do lucro sobre os eixos visuais privilegiados, que, notoriamente são os responsáveis pela alta valorização da terra. A área também sofre intensas depredações devido às ações dos visitantes e moradores do entorno que degradam o ecossistema ali existente, ao mesmo tempo em que eles exercem suas atividades de lazer (BRAGA; MEIRELLES; SIQUEIRA, 2017).

O Parque Nacional da Tijuca destaca-se no cenário nacional e mundial, pela presença de importantes pontos turísticos (como Pedra da Gávea, o Parque Lage e o Cristo Redentor) e por sua localização em meio à metrópole, além da beleza paisagística que abriga (BRAGA; MEIRELLES; SIQUEIRA, 2017). É berço de pontos turísticos, platôs de contemplação da paisagem, bem como da prática de esportes. Além disso, a produção científica criada no Parque Nacional da Tijuca, possui uma grande contribuição para a comunidade acadêmica. As pesquisas e atividades realizadas, abrangem diversas áreas do conhecimento como: botânica, zoologia, farmacologia, geologia, geografia, química ambiental, ciências ambientais, turismo, arquitetura, história e educação (ICMBio, 2008).

Faz-se, então, importante a conservação do Parque Nacional da Tijuca, não apenas para a promoção de serviços ecossistêmicos e a conservação da biodiversidade existente na Mata Atlântica, tão devastada no decorrer dos séculos, mas também à promoção da educação ambiental transformadora e ao incentivo à novas pesquisas na busca do desenvolvimento tecnológico e científico.

Apropriação das florestas urbanas como laboratório de pesquisa e extensão

A partir da análise da interação dos aspectos físicos e sociais que compõem a Floresta Urbana, se faz necessário buscar identificar quais são as práticas mais adequadas para o uso desse espaço pelas comunidades do entorno. Considerando a relação sociedade-natureza como meio ideal e prático de reconhecimento de um espaço geográfico, a mata é o elemento estruturador na análise da organização deste espaço (BEZERRA; CORREA, 2005).

Em parques ou florestas urbanas é possível desenvolver as seguintes atividades: educação ambiental através de centros educacionais com equipe de monitores responsáveis pelo atendimento às instituições de ensino; programa de trilhas na área de mata, com acompanhamento de monitores; exposição de exemplares de animais taxidermizados; criação de museu de ciências naturais. Além dessas atividades, poderá ser criado uma espécie de horto zoobotânico, nos moldes do existente no Parque Dois Irmãos em Recife, Pernambuco (BEZERRA; CORREA, 2005). Ademais, sugere-se a criação de um ambiente com apresentação de peças de teatro infantis, bem como um local destinado exclusivamente a pesquisadores.

Para as universidades, a educação ambiental poderá despertar em crianças e adolescentes a consciência de que o homem não é o centro do universo, e que deve viver em harmonia, tanto na conservação dos recursos naturais quanto em uma análise do consumo de bens renováveis e não renováveis. Para que assim seja realmente uma educação transformadora, que conduza a um pensamento crítico e reflexivo. Leff (2012, p. 257), afirma que a complexidade do estudo da educação ambiental:

[...] traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Por um lado, isto implica a formação de consciências, saberes e responsabilidades que vão sendo moldados a partir da experiência concreta com o meio físico e social, e busca a partir dali soluções aos

problemas ambientais locais; isto vem questionar a tendência de adotar concepções homogêneas da realidade, imitando e aplicando modelos científicos, tecnológicos e sociais gerados nos países do Norte para a solução de problemas ambientais dos países do Sul.

Esta compreensão da complexidade de uma educação ambiental, conduz os educadores a uma reflexão horizontal, onde “[...] a docência superior ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, constituído por uma pedagogia universitária própria, em que professores e alunos intercambiam as funções de ‘ensinantes’ e de ‘aprendentes.” (ISAIA e BOLZAN, 2008, p. 53). Já no caso das florestas urbanas, pode criar uma rede de conteúdos para serem desenvolvidos em paralelo com as universidades, tanto no ensino, extensão quanto na pesquisa, por meio de uma educação compartilhada e socialmente relevante.

Nesse diapasão, as florestas urbanas também podem ser úteis na coleta de amostras para farmacologia, como espaços voltados aos estudos e terapias vinculados a saúde mental, bem como pesquisas voltadas à área da biologia como botânica e animais. Enfim, são amplas as modalidades de aproveitamento de uma floresta impregnada no meio urbano como benefício à população do entorno, especialmente àquela ligada às universidades.

Considerações Finais

A universidade possui a função social de responder aos questionamentos da sociedade, criar tecnologias e construir o conhecimento científico. Contudo o papel da sociedade torna-se o de disponibilizar os espaços coletivos como locais propícios à produção do conhecimento e a desmistificações de pré-conceitos. Assim, o ensino, a extensão e a aprendizagem horizontal se relacionam efetivamente com comunidade, demonstrando a face democrática da universidade.

Necessita-se, portanto a mitigação da ação mecanizada do docente, desconexa e repetitiva, por meio da intervenção social da educação. Nesse passo, “geralmente o docente realiza seu estudo e o preparo das suas atividades em um gabinete, ou seja, um espaço físico individual ou destinado a pequenos grupos de interesse comum.” (ROSA; ROCHA, 2015, p. 361). Com efeito, o docente como elemento instigante da construção do conhecimento, encontra-se exilado das transformações sociais que a ação da pesquisa e extensão podem desenvolver, por

meio da ampliação dos conhecimentos e a dinamização da metodologia de ensino aplicada.

Para a criação de uma relação horizontal de educação ambiental, é necessário que os docentes adotem a técnica do saber, do fazer e da prática reflexiva, por meio da formação das disciplinas escolares, de práticas individuais e coletivas e da vivência de cada um. Além disso, para que exista uma educação efetiva e transformadora é necessário desconstruir o papel do homem, consciente socialmente dos impactos sociais e ambientais de suas ações. Pois “todas as atividades humanas contribuem potencialmente, direta ou indiretamente, para as chamadas causas próximas das mudanças ambientais globais” (LEFF, 2012, p. 29). Ademais, a importância da transformação da relação de consumo e impacto através da educação ambiental leva à reflexão, ao equilíbrio entre o meio ambiente e o desenvolvimento econômico, social e urbano.

Por fim, os fragmentos de vegetação em meio a espaços urbanizados, como a Floresta da Tijuca, quando utilizados como laboratório para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental conciliadoras, reproduzem os benefícios destes espaços para a população. Reforça-se, então, a necessidade da preservação de outros fragmentos de vegetação pelo Brasil e pelo mundo, através de uma sociedade consciente do seu impacto na preservação dos recursos não renováveis.

Referências Bibliográficas

BADIRU, I. A.; PIRES, F. A. M.; RODRIGUEZ, M. C. A. Método para a Classificação Tipológica da Floresta Urbana visando o Planejamento e a Gestão das Cidades. Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares – IPEN- **Anais XII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Goiânia, Brasil, 16-21 abril 2005, INPE, p. 1427-1433.

BEZERRA, Maria Goretti C de L ; CORREA, A. C. B. . Apropriação de uma unidade de conservação de mata atlântica no espaço urbano de Recife: o caso da reserva de Dois Irmãos. **Revista de Geografia** (Recife), v. 22, p. 67-77, 2005.

BRAGA, Renata Maia Ribeiro de Barros; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de; SIQUEIRA, Andréa Espinola de. Considerações para a prática da educação ambiental no Parque Nacional Da Tijuca: concepções e práxis dos visitantes. **Ix Epea: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Juiz de Fora, p.1-9, ago. 2017.

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

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2002.** Regulamenta o art. 225, § 1, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação e dá outras providências.

CAPORUSSO, D.; MATIAS, L. F. Áreas Verdes Urbanas: Avaliações e Proposta Conceitual. In: **1º Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo – SIMPGEO-SP.** Rio Claro, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, v. 0, n. 24, p.5-15, dez. 2003.

DIAS, G. F. 2002. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana.** São Paulo: Editora Gaia.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro.** 13 ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2011.

GUZZO, PERCI; CARNEIRO, REGINA MARIA ALVES; OLIVEIRA JÚNIOR, HAMILTON. Cadastro municipal de Espaços livres urbanos de Ribeirão Preto (SP): acesso público, índices e base para novos instrumentos e mecanismos de gestão. **Revista da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, Piracicaba, v.1, n.1, p. 19-30, 2006

ICMBIO. **Plano de Manejo do Parque Nacional da Tijuca.** Brasília: ICMBio, 2008.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p.43-59, jan./jun. 2008

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexibilidade, poder.** 9ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.

LEITÃO, Fábio dos Santos. **A atuação pública na arborização da cidade do Rio de Janeiro.** 2016. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Engenharia Urbana, Escola Politécnica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Rbpae: Revista brasileira de política e administração da educação - periódico científico editado pela ANPAE**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 205-221, 2011.

MILARÉ, Édís. **Direito do Meio Ambiente: A Gestão Ambiental em foco.** 6 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, n. 41, p.269-280, ago. 2009.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2000.
PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces: **Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.05-23, jul. 2013.

PERNAMBUCO. **Lei n. 13.787, de 08 de junho de 2009**. Institui o Sistema Estadual de Unidades de Conservação da Natureza – SEUC, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 99-111, maio 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ARBORIZAÇÃO URBANA (SBAU). Institucional. Disponível em: <<https://www.sbau.org.br/>>. Acesso em: 24/05/2018.

SZEREMETA, Bani; ZANNIN, Paulo Henrique Trombetta. A importância dos parques urbanos e áreas verdes na promoção da qualidade de vida em cidades. **Revista Ra'e Ga**, Curitiba, v. 29, n. 0, p.177-193, dez. 2013.

ROSA, Jeniffer Rafaella Matoso Vieira da; ROCHA, Dalva Cassie. A extensão como elo do ensino e da pesquisa universitária. **Revista Conexão Uepg**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p.356-363, dez. 2015.

LÚDICO E NEUROCIÊNCIA

Eliana Branco Ribeiro¹; Shafira Hemilly Almeida Lemos²; Adalberto Alves de Castro³

¹ Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). eliana_br28@hotmail.com.

² Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). shafira.hemilly.al@gmail.com.

³ Professor/Pesquisador do Núcleo de Estudos Aplicados a Saúde (NEAS). Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE). adalberto@unibave.net.

Resumo: O artigo faz uma abordagem sobre o que é lúdico e neurociência. Seguida da compreensão de qual é o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem; e como o cérebro aprende através das brincadeiras e do faz de conta; e por último apontamos algumas contribuições do lúdico e da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo se constituiu em uma revisão bibliográfica a partir das bases de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e EBSCO. A seleção de dados ocorreu pelas seguintes etapas: primeiro uma leitura rápida e depois uma leitura seletiva. A neurociência trouxe evidências de que no processo de desenvolvimento do cérebro, ele se desenvolve de forma melhor a partir de experiências prazerosas, afetivas e divertidas, sendo assim, recomenda-se o uso de ferramentas lúdicas tais como jogos e brincadeiras para o processo de ensino-aprendizagem aliados ao carinho e a compreensão.

Palavras-chave: Lúdico. Neurociência. Educação.

Introdução

O avanço tecnológico na modernidade acabou trazendo muitas novidades, e com isso surgiram muitas dúvidas de como prender à atenção do aluno frente a sala de aula. Para isso, o professor deve ser criativo em seus métodos de expor a aula. Um dos recursos mediadores do processo de ensino aprendizagem está nas brincadeiras, na forma lúdica, o aprender brincando (JESUS, 2014).

É por meio do lúdico que a criança cria a fantasia e do faz de conta, reelaborando e interpretando o mundo a sua volta, portanto, o lúdico é um fator primordial para o desenvolvimento infantil (SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015). Como o lúdico tem uma importância muito grande para as crianças, por que não adaptar e usar como metodologia de ensino?

O lúdico como metodologia de ensino, auxilia na solução dos questionamentos em torno do desinteresse dos alunos e em relação a perspectiva que eles possuem sobre o conteúdo a ser aprendido. Pode-se considerar que por meio do lúdico, o

educando desenvolve o raciocínio lógico, melhora seu poder de concentração, sua criatividade, abstração, organização dos elementos, tomada de decisões, visão espacial, estimulando a memorização, contribuindo para a interdisciplinaridade (MOREIRA, 2014).

A ludicidade contribui para a construção da identidade e para a preparação da criança para a vida real, onde não existem fadas, nem lobo mal, mas que há pessoas boas, muita discriminação e desigualdades, mas que temos direitos e ele acaba quando o do outro começa (NUNES, 2014).

A criança se comunica com o mundo e aprende a partir do lúdico. É imprescindível que os jogos e as brincadeiras estejam presentes no processo de evolução dessa criança, e na escola devem ser vistos como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem (GOMES, 2009).

O presente estudo buscou explicar inicialmente o que é lúdico e neurociência. Após respondida essas duas perguntas iniciais, buscamos compreender qual o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem; como o cérebro aprende através das brincadeiras e do faz de conta; e por último apontamos algumas das contribuições do lúdico e da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo se constitui em uma revisão bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “[...] a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema [...]”.

Para realização destes estudos utilizamos as plataformas Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e EBSCO, com as seguintes palavras chaves: o que é lúdico, o que é neurociência, papel do lúdico na aprendizagem, metodologias lúdicas, as brincadeiras de faz de conta, como o cérebro aprende, contribuições da neurociência e do lúdico para a educação.

A seleção de dados ocorreu por meio de duas etapas. A primeira foi uma leitura rápida, com objetivo de localizar obras de interesse para o trabalho e a segunda etapa foi uma leitura seletiva, ou seja, uma leitura mais aprofundada, das partes que interessam e tinham relevância com o tema em contexto.

O que é lúdico? E o que é neurociência?

O lúdico é um dos temas/recursos mais falado no mundo pedagógico. Quem é professor dos anos iniciais, especialmente da educação infantil usa muito este termo. Mas afinal de contas, o que é lúdico? Segundo Santos (2012, p. 3),

A palavra lúdica 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.

Sendo assim, o lúdico realça como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades do cotidiano escolar, pois a brincadeira é algo próprio da criança, e de certa forma, é um meio para ela refletir e descobrir o mundo que a cerca. Portanto, a ludicidade é uma atividade de valor intrínseco e inerente, por isso ela vem sendo utilizada como recurso pedagógico. São várias as razões que levam os professores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino aprendizagem (NADALINE; FINAL, 2013).

A neurociência é outro tema atualmente muito falado. Ela é caracterizada pelo estudo do Sistema Nervoso, em particular o do cérebro. Procura conhecer os diferentes espaços cerebrais, compreendendo os processos mentais pelos quais aprendemos, agimos e lembramos. É uma mesclagem de todas as disciplinas que estudam o sistema nervoso normal e patológico, conhecendo a anatomia e a fisiologia do cérebro (FILIPIN *et al.*, 2016).

Para Lent (2010) o termo correto é neurociências no plural, pois elas se subdividem em cinco grandes áreas. São elas: neurociência molecular, neurociência celular, neurociência sistemática, neurociência comportamental e neurociência cognitiva. A neurociência cognitiva apresenta-se como uma nova área de conhecimento humano, e quando aliada ao trabalho pedagógico pode contribuir singelamente para uma aprendizagem mais significativa (JÚNIO; BARBOSA, 2017).

Qual o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem?

A escola é o lugar que mais se exige que o cérebro seja pensante e reflexivo, mas não há tantas oportunidades para se colocar em prática o que é expressivo em uma aprendizagem. E uma aprendizagem só é eficaz e significativa quando o cérebro se emociona. Uma das alternativas de emocionar o cérebro é através de brincadeiras (AGUILAR, 2018).

Sendo assim, o lúdico é uma forma de ocasionar uma aprendizagem mais prazerosa e significativa. Os jogos e as brincadeiras têm o potencial de desenvolvimento integral de uma criança, bem como também, a valorização das relações, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, desenvolvimento da criatividade e da sociabilidade (SANTOS, 2010).

Segundo Ivo e Oaigen (2015), o lúdico valoriza a ampliação da capacidade física, intelectual e moral do aluno por meio da aplicabilidade de brinquedos, jogos e materiais didáticos, associados que servem de suporte para a aprendizagem do aluno de forma mais descontraída, efetiva, eficiente e eficaz. “Na atividade lúdica, o objeto representa um símbolo que sugere algo preexistente na mente do aprendiz. Por meio dela, é possível reproduzir a realidade, às vezes escondida e tão almejada pelos docentes [...]” (IVO; OAIGEN, 2015, p. 122).

Fiorenza, Rabello, Oliveira e Cruz (2005), acreditam que o lúdico quanto função educativa nas escolas, deverá ser planejado dentro de uma proposta pedagógica e não apenas ser utilizados nos horários livres, recreio ou após o término das atividades, também deverá ser inserido em todos os momentos, para gerar a construção de conhecimentos. Posto isto, os professores deverão entender os efeitos que as atividades lúdicas provocam no comportamento de seus alunos.

Quando o professor faz o uso do lúdico em sala de aula, ele está trazendo novas maneiras de envolver seu aluno em atividades, com a finalidade de fazer o mesmo refletir e descobrir o mundo que os cerca. Por meio da ludicidade e da comunicação, a criança compreende o pensamento e a linguagem do outrem. Desse modo, o brincar simboliza um meio de interceder no desenvolvimento infantil, além de ser um mecanismo para a construção do conhecimento (SILVEIRA, 2011).

A ludicidade é muito importante para a saúde mental do ser humano, pois é um espaço para expressão de sentimentos e exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e objetos. Através de atividades lúdicas, a criança pode formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, fazer

estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento, além da socialização. A mesclagem do lúdico com a aprendizagem proporciona a criança estabelecer relações cognitivas com as experiências vividas (TRISTÃO, 2010).

O lúdico no âmbito escolar é essencial para promover atividades com jogos, impulsionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa do educando, além disso auxilia no processo de ensino e aprendizagem, ajuda no desenvolvimento psicológico, auxilia na interpretação, nas tomadas de decisões, na criatividade, na habilidade de pensamento, na evolução da imaginação, nas iniciativas, no levantamento de hipóteses e obtenção e organização de dados (COUTINHO, 2016).

Ensinar por meio da ludicidade, é um modo dinâmico de aprendizagem e conseqüentemente, estimula a curiosidade, fazendo com que as crianças conheçam e respeitem a diversidade, compartilhem brinquedos, espaços, construam sentimentos de amizade, solidariedade e respeito (ANJOS; SILVA, 2015). Assim sendo, o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem pode ser descrito como um facilitador, proporcionando experiências significativas, fazendo a relação com as experiências já vivenciadas, além de estimular a criatividade, a curiosidade, a socialização, a expressão de sentimentos, o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Como o cérebro aprende através das brincadeiras e do faz de conta?

Como sabemos a criança aprende de maneira mais significativa através das brincadeiras, e o faz de conta possui um papel importante e singelamente significativo para a infância. Segundo Nogaro, Fink e Piton (2015, p. 279),

O faz de conta, a imaginação, a construção de mundos, tornam-se possíveis quando a criança brinca e o faz sem nenhuma intenção pragmática, de forma espontânea e desinteressada. A ideia que a criança brinca pensando no futuro é nossa, dos adultos. A criança tem desejos e necessidades que espera concretizá-los imediatamente. Quando isso não ocorre ela muda o comportamento e o faz graças ao brinquedo, que abriga em si essa possibilidade [...].

É através do faz de conta que, o imaginário da criança representa diversos papéis, dentro de vários contextos. Como por exemplo, em um dia a menina torna-se mãe, em outro professora, em outro médica, enfim, criando regras específicas para cada momento da brincadeira. Vale ressaltar que nesse tipo de brincadeira, os personagens quase nunca se repetem no outro dia, pois a mesma brincadeira muda

seu papel, ao contrário de outras brincadeiras, que não permitem a intervenção do imaginário da criança (SOUZA, 2016).

Para Nascimento (2016), o faz de conta oportuniza a vivência do real em oposição do imaginário na prática pedagógica. Desta maneira, as crianças criam conceitos e formulam as regras de acordo com os papéis desenvolvidos na brincadeira. A criança faz relação do abstrato para o concreto através do faz de conta.

Bordin e Marcotti (2017, p. 233), descrevem que,

Para a neurociência, a atividade de brincar, estimula diversas áreas do cérebro e promove estímulos a novas conexões neurais, atuando como forma de preparação para habilidades da aprendizagem sistematizada na educação formal. O brincar envolve áreas responsáveis pelos cinco sentidos, enquanto ativa outros sistemas, o recrutamento de vários recursos e áreas do cérebro promove a plasticidade cerebral e facilitam o aprendizado, além de que, o brincar faz parte da vida de toda criança, estando presente em tempos, espaços e, em contextos sócio históricos onde as crianças estão inseridas.

A brincadeira é fundamental para a criança, pois é por meio dela que elas desenvolvem sua linguagem e seu pensamento, diante disso, essas atividades propõem a socialização entre as crianças. Quando a criança brinca, seja sozinha ou com outros, ela faz uso de todos os seus recursos para explorar o mundo e se conhecer, resultando na construção do seu pensamento, trabalhando seus afetos, sua capacidade de tomar iniciativa e ser sensível a cada situação nova, além da construção de sua identidade, a comunicação consigo e com os outros, determinem a forma de relação com o próximo, a apropriação e produção de cultura (GUIMARÃES; SILVA, 2017).

De acordo com os neurocientistas:

as brincadeiras liberam transmissores que aperfeiçoam o aprendizado sem provocar depressões, esgotamentos ou estresses e preparam o educando em novas habilidades ao longo de sua aprendizagem mais formal. Com o brincar o cérebro libera dopamina, conhecido como o hormônio do prazer e a noradrenalina. Dessa forma, diversos outros órgãos são ativados e aprimoram a plasticidade cerebral. Teremos como um efeito global uma ampla colaboração para o aprendizado (GUIMARÃES; SILVA, 2017, p. 127).

“No estudo do mapeamento cerebral foi determinado que o brincar aciona o quadrante superior do hemisfério direito do cérebro com mais intensidade” (CRUZ;

MELO, 2014, p. 14). À medida que a criança brinca, produz sons ou fantasias, nas mais diferentes situações, o cérebro é estimulado através da curiosidade e, portanto, se cria novas conexões cerebrais gerando um novo aprendizado (FREITAS, 2003).

Quais as contribuições do lúdico e da neurociência para o processo de ensino-aprendizagem?

O lúdico contribui de muitas maneiras no processo de ensino e aprendizagem como por exemplo: descomplica a aprendizagem, auxilia no desenvolvimento pessoal, social e cultural, além de contribuir para a saúde mental, torna o processo de socialização mais fácil, como a comunicação, a construção do conhecimento, proporcionando uma aprendizagem espontânea e natural, estimulando o pensamento crítico e a criatividade (FERNANDES, *et al.*, 2002).

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem ponderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão vinculadas à inteligência, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, motora, intelectual e motriz da criança (NEGRINE, 1994, p. 19 apud SILVA, 2016, p. 8).

Por meio da ludicidade o professor consegue apresentar uma aprendizagem significativa e de qualidade aos alunos, sem que eles se sintam obrigados a aprender. O lúdico é um auxílio do professor, pois os alunos se sentem atraídos, sendo este um incentivo no âmbito escolar. Ou seja, o aluno fará uso do divertimento para aprender (DIAS, *et al.*, 2017).

O lúdico possibilita a melhoria no aspecto cognitivo, afetivo e social dos educandos. As atividades lúdicas ultrapassam a rotina cotidiana, promovendo envolvimento e interesse, direciona o educando no caminho da socialização, permite o desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. A criança se expressa, analisa, critica e transforma a realidade por meio das descobertas e da criatividade. A educação lúdica poderá contribuir para a melhoria de ensino, seja na qualificação ou na formação crítica do educando (CARVALHO, 2011).

Quando a criança joga ou brinca de maneira lúdica, ela acaba por desenvolver inúmeras capacidades e habilidades físicas, motoras e psicológicas. Isso é devido ao fato de que ela, ao brincar, manifesta e expõe suas emoções, seus sentimentos, seu comportamento, suas reações, trabalhando todas as suas capacidades e habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, desenvolvendo e construindo

assim, sua identidade de ser social (VAZ; SILVA; MATELLI, 2016, p. 8).

Já a neurociência contribui esclarecendo como o cérebro aprende, apontando novos caminhos e possibilidades para o professor em sala de aula poder utilizar, pois, a neurociência tem o foco principal de estudar o sistema nervoso, e esses conhecimentos “[...] podem auxiliar a escola e o educador a tornar o processo de aprendizado mais eficiente e mais interessante para o aluno” (GROSSI; LEROY; ALMEIDA, 2015, p. 36).

Como sabemos a aprendizagem ocorre no cérebro, suas regiões, lobos, sulcos e reentrâncias, em um trabalho em conjunto se interligando. O hipocampo tem o papel na consolidação das memórias; o sistema límbico é responsável pelas emoções; a região central do cérebro é onde está a sede da cognição, linguagem e escrita. A leitura e a escrita inicialmente são regidas pela região visual (lobo parietal), e depois acessa outras áreas. A região temporal é responsável por identificarmos os sons e na área temporal verbal que produzimos os sons para que possamos fonar as letras. Na região occipital ocorre a função da coordenação e reconhecimento de objetos/palavras. (NASCIMENTO, 2011).

Quando o educador compreende o sistema nervoso ele apropria uma proposta melhor de ensino. Obter esses conhecimentos não significa exatamente “[...] solucionar desarranjos intelectuais ou que o aluno sofra uma transformação abrupta sobre suas faculdades intelectuais, mas corresponde numa motivação por estímulos adequados para a revelação de um potencial individual [...]” (ROLIM; SOUSA, 2016, p. 5).

Os estudos neurocientíficos contribuem para a formação dos profissionais da educação visto que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro tende a ser um auxílio na prática educativa. É importante entendermos como nosso cérebro aprende e quais as dificuldades no desenvolvimento de habilidades e de potencialidades por meio de novas técnicas de ensino-aprendizagem, assim os educadores precisam entender como ocorre a aquisição de conhecimento, para ser eficiente o processo ensino-aprendizagem (NICOLA; NEVES, 2016, p. 1).

Para finalizarmos podemos dizer que, quando o professor conhece os conhecimentos da neurociência, ele poderá identificar quais problemas seu aluno está passando e intervir propondo a melhor solução possível. Assim o docente mostra que

não há um aluno atrasado, e sim que cada um tem um ritmo diferente para aprender. “[...] dar subsídios à formação de docentes que compreendam mecanismos básicos de neurociências é uma estratégia que deve alterar positivamente, em relativo curto prazo, o quadro de crise educacional [...]” (CARVALHO; VILLAS BOAS, 2018, p. 239).

Considerações Finais

Quando relacionamos o lúdico à aprendizagem, o cérebro corresponde mais rapidamente aos estímulos ligados com o prazer. O lúdico a partir de sua concepção como ação, jogo, brincadeira, faz de conta, imitação, caracteriza-se como um local de expressão livre, na qual a fantasia e a realidade se cruzam. No universo do faz de conta, existe um conjunto de regras e normas que, se caso forem violadas, acabam destruindo o lugar onde há o exercício de habilidades adquiridas através de experimentações e vivências.

Podemos perceber que a neurociência trouxe evidências interessantes para o processo de desenvolvimento do cérebro, a partir de experiências prazerosas, afetivas e divertidas, sendo assim, recomendado o uso de ferramentas lúdicas tais como jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem aliados ao carinho e a compreensão.

O uso de brincadeiras e jogos promove uma aproximação maior entre professor e aluno, aumentando a afetividade e facilitando os processos cognitivos e o processo educativo ocorreria através das ferramentas lúdicas.

Observamos ainda a partir da presente revisão, o quanto ela interfere no processo de construção do conhecimento cognitivo. Desta maneira, o uso do lúdico deve estar sempre que possível presente em sala de aula, primeiramente como uma forma de aproximação entre aluno e professor, e depois mostrando aos docentes, em especial aqueles da educação infantil e anos iniciais do fundamental, que a prática docente deve ser realizada com amor, carinho, dedicação e prazer.

Referências

AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula.** São Paulo: Edicon, 2018. 118p.

ANJOS, Daiane Lisboa dos; SILVA, Roseane Alves da. **O lúdico na pré-escola: aprendizagem através do brincar.** 2015. 49p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1278/1/DLA26092016.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BORDIN, Silvia Regina da Silva; MARCOTTI, Paulo. Um olhar para a brincadeira na perspectiva da neurociência. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 231-240, mar./jun. 2017.

CARVALHO, Diego de; VILLAS BOAS, Cyrus Antônio. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n.98, p. 231-247, jan/mar.2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0231.pdf> >. Acesso em: 06 maio 2018.

CARVALHO, Valéria Poletti. **O lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: tecendo saberes/fazeres na inclusão escolar**. 2011. 82p. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2776/1/2011_ValeriaPolettiCarvalho.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

COUTINHO, Luciene Cerqueira. **A sala da educação infantil: um espaço lúdico de aprendizagem**. 2016. 52p. Monografia (Especialização Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19954/1/MONOGRAFIA%20de%20LUCIENE.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CRUZ, Ana Lúcia Oliveira da; MELO, Cláudia do Nascimento. **A ludicidade e o desenvolvimento das prontidões para a aprendizagem**. 2014. Disponível em: <http://anandaescola.com.br/midias/ebook/a-ludicidade-e-as-prontidoes-para-a-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

DIAS, Edinei Gama; *et al.*, **As atividades lúdicas na educação infantil facilitando o processo de ensino-aprendizagem**. In: IV - Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica de Ponte Nova, 4, 2017. Anais do IV - Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica de Ponte Nova... Ponte Nova: Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova, 2017, p. 76-85. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/72691.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

FIORENZA, Janaína de Oliveira Sousa; RABELLO, Luzinete Rodrigues; OLIVEIRA, Márcia Lúcia da Conceição de; CRUZ, Maria Cecília. **A concepção do professor sobre o lúdico no processo de ensino aprendizagem em turmas com crianças de 6 e 7 anos, nas escolas públicas do Distrito Federal**. 2005. 47p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia – Formação de Professores para as séries iniciais do ensino fundamental) – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6591/1/40254084.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FILIPIN, Geórgia *et al.*, Neuroblitz: uma proposta de divulgação da neurociência na escola. **Revista Ciência em Extensão**, v. 10, n. 3, p. 69-76, 2014. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/1098/1041. Acesso em: 06 maio 2019.

FERNANDES, Tânia; *et al.*, **A contribuição do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil**. 2002. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_de_ludicidade_p_postar_okok.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

FREITAS, Danyelle Cristina Dias. **A importância do lúdico na educação infantil**. 2003. 43p. Monografia (Especialista em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes (AVM), Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/DANYELLE%20CRISTINA%20DIAS%20FREITAS.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

GOMES, Kátia Fernanda. **O lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras**. 2009. 36p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequence=1. Acesso em: 13 maio 2019.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LEROY, Fernanda Storck; ALMEIDA, Rangel Benedito Sales de. Neurociência: Contribuições e experiências nos diversos tipos de aprendizado. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 34-50, nov. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/download/P.2316-9451.2015v4n1p34/8777>. Acesso em: 06 maio 2019.

GUIMARÃES, Adriana Inácio; SILVA, Carlos Alberto Stechhahn da. A neurociência do lúdico na aprendizagem. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 121-130, mar./jun. 2017. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/475/521>. Acesso em: 28 abr. 2019.

IVO, Ivete Rosa; OAIGEN, Edson Roberto. O lúdico no processo ensino e aprendizagem: analisando o uso no ensino fundamental. **RGSN – Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.118-139, out. 2015. Disponível em: <http://www.saofranciscodeassis.edu.br/rgsn/arquivos/RGSN06/O%20ludico%20no%20processo%20ensino%20e%20aprendizagem.%20IVO.%20OAIGEN.p.118-139.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

JESUS, Lucimar Aparecida Costa de. **O lúdico e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem no ensino de ciências**. 2014. 35p. Monografia (Especialista na Pós-Graduação em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFR), Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4274/1/MD_ENSCIE_2014_2_49.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

JÚNIO, Clorijava de Oliveira Santiago; BARBOSA, Irecê dos Santos. Neurociência cognitiva e educação infantil: possibilidades de aprendizado. **BIUS -Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, [S.l.] v. 8, n. 2, p. 49-59, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. Atheneu, 2010.

MOREIRA, Sandra Maria. **O lúdico como mediação na sala de aula: a práxis pedagógica sustentada na diversidade do fazer docente**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_pdp_sandra_maria_moreira.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

NADALINE, Mariete; FINAL, Rossana Aparecida. **O lúdico como facilitador nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2013. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_port_artigo_mariete_nadaline.pdf. Acesso em: 06 maio 2019.

NASCIMENTO, Cátia Cristine Silva da Cruz. **Brincadeira Infantil: desafios para uma integração significativa**. 2016. 64p. Monografia (Especialista em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21151/3/Monografia%20C%3%A1tia%20Cristine.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

NASCIMENTO, Maria José Soares do. **O papel da neurociência no processo de ensino aprendizagem**. 2011. 41 p. Monografia (Pós-Graduação Neurociência Pedagógica) - AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206339.pdf. Acesso em: 06 maio 2019.

NICOLA, Patrícia da Silva; NEVES, Sandra Garcia. **As contribuições das neurociências ao processo de ensino-aprendizagem**. In: VII CONCCEPAR: Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná, 7, 2016, Campo Mourão. Anais do VII CONCCEPAR: Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná... Campo Mourão: Grupo Integrado, 2016. Disponível em: <http://conccepar.grupointegrado.br/resumo/as-contribuicoes-das-neurociencias-ao-processo-de-ensinoaprendizagem/480/1465>. Acesso em: 06 maio 2019.

NOGARO, Arnaldo; FINK, Alessandra Tiburski; PITON, Marta Regina Guerra. **Brincar: reflexões a partir da neurociência para consolidação da prática lúdica na**

educação infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 278-294, dez. 2015.

NUNES, Tereza Cristiany Paiva. **Aprender brincando: análise de metodologias de ensino na educação infantil**. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_09_2014_15_55_43_idinscrito_639_c8c7447a945bf004cd74d293eca1059c.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

ROLIM, Camila; SOUSA; Raimunda Aurilia Ferreira de. **A contribuição da neurociência na pedagogia**. In: Conedu Congresso Nacional de Educação, III., 2016, Natal. Colóquio Internacional Educação, Cidadania e exclusão: didática e avaliação... Natal: Realize, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID4172_11082016143729.pdf. Acesso em: 06 maio 2019.

SANTOS, Cristiane Cimelle da Silva; COSTA, Lucinalva Ferreira; MARTINS, Edson. A prática educativa lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Curitiba, v. 1, n. 10, p. 74-89, jun. 2015. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n10/ARTIGO6.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

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: 06 maio. 2019.

SANTOS, Simone Cardoso dos. **A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem**. 2010. 50p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/393/Santos_Simone_Cardoso_dos.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, Lília Moreira Roque da. **A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem: uma visão psicopedagógica**. 2016. 21p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1823/1/LMRS13062016>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SILVEIRA, Andréia Aparecida da. **A importância do lúdico no ensino aprendizagem**. 2011. 55p. Monografia (Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Infantil) – Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES), Alta Floresta, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20130520111825.pdf. Acesso em: 27 abr. 2019.

SOUZA, Kadyma da Silva. **O faz de conta na educação infantil**. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_12.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

TRISTÃO, Marly Bernardino. **O lúdico na prática docente**. 2010. 39p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

VAZ, Tatiane; SILVA, Eliezer Pandolfo da; MATELLI, Patrícia. **A importância das atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem**. 2016. Disponível em: http://eventos.seifai.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2016/501.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

O PROJETO DE EXPLORAÇÃO DA JAZIDA DE FOSFATO DE ANITÁPOLIS E SEUS IMPACTOS

Suélen Cardoso da Rosa¹;

¹Professora de Informática. Centro Universitário Barriga Verde. –
E-mail: professora.suelenc@gmail.com.

Resumo: Apresenta-se um estudo de caso realizado com os alunos do Segundo Ano, do ensino médio, localizado no município de Braço do Norte, sendo explorados os conceitos sobre a instalação de uma jazida de exploração de fosfato no município de Anitápolis. Neste contexto, verificaram-se dados sobre a implementação, o funcionamento, os impactos socioambientais, e a conscientização da comunidade local. Não só, abordou-se o estudo das características do solo, geografia e economia local, fauna e flora nativa, mas também as vantagens e desvantagens do empreendimento. A partir disto, foi executado uma maquete, onde é possível observar os impactos ambientais que seriam sofridos por tal exploração na região. Por fim, os alunos ao avaliaram os impactos, puderam se posicionar sobre tal exploração, resultando em uma posição contrária ao empreendimento, em razão dos possíveis impactos caudados ao ecossistema local, e podendo resultar em consequências irreversíveis.

Palavras-chave: Fosfato. Mineração. Anitápolis. Exploração de fosfato.

Introdução:

Ao decorrer dos anos observou-se um crescimento em relação aos conflitos socioambientais ligados a mineração, apresentando assim um cenário de agentes coletivos que se organizam de forma local, regional, nacional e até internacionalmente, para demonstrar sua oposição as atividades pertinentes as empresas mineradoras. A presente rejeição se dá sob um consenso comum, em razão dos efeitos ou impactos sobre os recursos naturais nos seus territórios, destacando nessas lutas a reivindicação pela água e o direito a viver num meio ambiente equilibrado (RODRIGUEZ, 2016).

Conforme Rodrigues (2016, p. 2), em países como os da América Latina, estes conflitos possuem um vasto histórico sobre grupos atingidos e reivindicações. Dessa forma, nesse universo, as demandas são diversas: reclamações e conflitos em torno do valor percentual que as empresas transferem às comunidades; denúncias por usurpação de terras; preocupação com o desmatamento de florestas e vegetação existente na área do projeto; possíveis consequências e/ou riscos da saúde da população; denúncias sobre poluição do ar e d'água, entre outras.

A partir desse conglomerado de casos, chama nossa atenção a identificação de casos de conflitos socioambientais por mineração que tiveram como ponto de início a preocupação com os riscos futuros já conhecidos e desconhecidos da mineração sobre os recursos hídricos. Nestes casos, os protestos e a resistência das populações que seriam possivelmente afetadas por um empreendimento mineral, começaram suas lutas antes do início da atividade extrativa, ou seja, quando as empresas mineradoras, estavam previamente realizando o cumprimento dos requisitos para a exploração de minérios, obtiveram os licenciamentos ambientais das instancias do governo respectivo. Deste modo, a resistência social teve como resultado o enfrentamento entre, de um lado, a posição do governo e possivelmente seus incentivos fiscais, seus órgãos avaliadores e as empresas privadas a favor do empreendimento; e do outro, a dos movimentos sociais, ONGs, populações e comunidades locais que poderiam ser afetadas pelos efeitos futuros do empreendimento (RODRIGUEZ, 2016).

Logo, o presente trabalho se deu em razão do projeto de exploração de uma jazida de fosfato no município de Anitápolis (SC), ao qual vem ganhando destaque na mídia e vem provocando resistência por parte de ambientalistas que temem que o empreendimento tenha impacto nos rios da região, bem como em suas bacias hidrográficas, dentre outros efeitos (VALOR ECONÔMICO, 2010).

O empreendimento visa à extração minerária de fosfato natural e também à fabricação de ácido sulfúrico para produção de fertilizantes, atividades que, compreendem a implantação da mina, bacias de rejeitos, área industrial e depósito de estéril (resíduos sólidos), em aproximadamente 1.800 hectares (VALOR ECONÔMICO, 2010).

Conforme o Conselho Regional de Biologia 3ª Região, há aproximadamente 12 anos se discute sobre a mineradora, havendo um processo judicial sobre tal implementação, o qual envolve apoiadores e opositores ao projeto de exploração, ONG's e prefeituras se reúnem contra tal investimento, já o governo se mostra a favor de tal exploração, vale ressaltar que tal investimento trará diversos impactos ambientais à região, como supressão de mata nativa, contaminação de corpos d'água e lençol freático, e perda da biodiversidade. Em janeiro de 2010, o Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª Região vetou a instalação da fábrica de ácido sulfúrico e fertilizantes, mas recentemente tomou uma decisão a favor da Vale e extinguiu o processo popular movido desde 2009 (CRBIO 3, 2010).

A partir disto, foi realizado um estudo de caso aprofundado juntamente com os alunos do Segundo Ano do Ensino Médio, localizada no município de Braço do Norte, Santa Catarina, em relação aos impactos ambientais, tipos de solos da região, fauna e flora nativa presente, estudo físico-químico presente nesse tipo de exploração, além de poder conscientizar e desenvolver o pensamento crítico dos mesmos, perante a sociedade sobre tal projeto. Portanto caracterizou-se como objetivo geral representar e explicar por meio da execução de uma maquete o projeto de exploração de uma jazida de fosfato no Município de Anitápolis, na Grande Florianópolis (SC), buscando demonstrar a implementação e o funcionamento da mesma, apontando os riscos socioambientais bem como os impactos passivos ambientais, gerando assim uma conscientização aos munícipes de Braço do Norte.

Especificamente nos propusemos a atingir os seguintes objetivos: representar por meio da execução de uma maquete, as regiões que serão atingidas pela exploração do Fosfato no município de Anitápolis; exibir os impactos ambientais relacionados a poluição hídrica da Bacia do Rio Pinheiros e do Rio Tubarão (Braço do Norte), rios do Meio, das Pedras, do Norte, Branco, dos Pinheiros Altos, do Ouro e da Prata, além de outros impactos passivos ambientais como os impactos ecológicos e a poluição atmosférica, dado em função da extração até o transporte terrestre necessário a industrialização do fosfato, resultando em um impacto rodoviário que será sentido pelas populações vizinhas em razão do transporte ; salientar as vantagens e desvantagens no que diz respeito exploração da jazida pela mineradora. Além de divulgar ações realizadas pelas prefeituras e ONG's envolvidas no projeto de exploração da jazida de Anitápolis.

Procedimentos Metodológicos

O presente projeto trata-se de um relato de experiência com natureza aplicada, com abordagem qualitativa e exploratória, pois utilizou-se de pesquisas bibliográficas, comparações e estudo das instalações de outras jazidas de explorações em outras regiões do país, e avaliação do impacto ambiental proporcionado pela mesma. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, possibilitando a formulação de problemas precisos para estudos posteriores, proporcionando uma visão geral de determinado fato.

O projeto foi executado de forma interdisciplinar entre as disciplinas de Biologia, Física, Informática e Química, onde buscaram proporcionar aos alunos um estudo de caso aprofundado, após a decisão do TRF da 4ª Região se posicionar a favor da Vale e extinguir o processo popular movido desde 2009, o que gerou muitos movimentos sociais, audiências públicas em razão da oposição ou acarretamento da população a tal exploração.

As informações técnicas necessárias foram obtidas através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), Anitápolis se encontra com 3.214 habitantes e possui uma área de aproximadamente 542 km², o município está localizado a 180 km da capital catarinense (CAMPOS, 2010).

Um das vantagens da determinada exploração é a quantidade de empregos que serão gerados, o que resultará em um aumento da economia local, além de proporcionar aos munícipes uma nova alternativa de renda. Para quantificar tais vantagens, as informações técnicas necessárias como: valor econômico gerado ao comércio pela implementação, quantidade de empregos gerados para implementação bem como o funcionamento da minerado, foram obtidos através do informativo do Valor Econômico de 2010. (VALOR ECONÔMICO, 2010).

Vale ressaltar que o presente projeto buscou o ponto de vista legal, onde cita-se a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, quatro referenciais básicos da bioética: não-maleficência, autonomia, justiça e beneficência. Visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Resultados e Discussão

O presente projeto se deu através de ideias pedagógicas inovadoras, em razão da interdisciplinaridade nas disciplinas de Biologia, Física, Informática e Química, que proporcionou aos educandos o objetivo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme o capítulo II, seção II, e o Art. 54 – que aborda o Ensino Médio, na etapa final da Educação Básica, e suas finalidades que são: uma formação que possibilitou ao aluno, compreender o mundo em que vive em sua complexidade, para que possa nele atuar com vistas à sua transformação, além do aprimoramento como cidadão consciente, com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico,

mas também a compreensão do conhecimento historicamente construído, nas suas dimensões filosófica, artística e científica, em sua interdependência nas diferentes disciplinas (LDB, 1996).

Os professores ainda buscaram para com os alunos, que ao final do projeto, os mesmo demonstrassem conforme a LDB: O domínio dos princípios científicos, tecnológicos e do legado filosófico e artístico da sociedade, bem como a compreensão crítica das relações e da estrutura social, das desigualdades e dos processos de mudança, da diversidade cultural e da ideologia frente aos intensos processos de globalização, desenvolvimento tecnológico e aprofundamento das formas de exclusão, além de promover a percepção própria, como indivíduo e personagem social, com consciência, reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (LDB, 1996).

Para impetrar no projeto, na disciplina de informática foi realizou com os alunos um estudo da região bem como suas características locais, geográficas, e econômicas as quais seriam representadas na maquete, conforme dados do Mapa da Justiça Ambiental e Saúde no Brasil publicados em 2009, a população dessa região é caracterizada como economicamente pobre e depende da qualidade do solo e da água para trabalhar e se sustentar. O município é bastante acidentado topograficamente, sendo todo o seu território formado por grandes vales e serras, além de muitas nascentes de rios importantes, como exemplo pode-se citar a do rio Tubarão (Braço do Norte), interligando os rios do Meio, das Pedras, do Norte, Branco, dos Pinheiros Alto, do Ouro e da Prata, pode-se notar que o município tem grande influência sobre as demais bacias hidrográficas além de possuir o maior manancial hidrográfico de Santa Catarina (PREFEITURA MUNICIPAL DE ANITÁPOLIS, 2010).

A professora ainda possibilitou que os alunos realizassem pesquisas sobre o investimento, levando em consideração suas principais vantagens, os principais aspectos pesquisas foram, o desenvolvimento da economia local através do comercio, bem como a mão de obra necessária para a implementação e o funcionamento da mineradora. A partir disto os alunos obtiveram que os investimentos previstos para tal exploração, chegaria a um resultado de

aproximadamente R\$ 550 milhões, o Projeto Anitápolis, como é conhecido, prevê a contratação de 1,5 mil funcionários na fase de implantação e 400, na etapa operacional, o governo catarinense entrou no empreendimento através da infraestrutura e incentivo fiscais. (VALOR ECONÔMICO, 2010).

Através da disciplina de física, abordou-se o funcionamento e a implementação detalhada de tal extração, o que lhes proporcionou um aprendizado científico, ressaltando seus compostos e possíveis impactos físicos. A partir disto, observou-se que o empreendimento visa à extração minerária de fosfato natural e também à fabricação de ácido sulfúrico [H₂SO₄] para produção de fertilizantes, conforme consta no Estudo de Impacto Ambiental do projeto, compreendem a implantação da mina, bacias de rejeitos, área industrial e depósito de estéril (resíduos sólidos), de aproximadamente 1.760 hectares, hoje coberta por vegetação nativa em Área de Proteção Ambiental. (STYLO FM 102.1, 2010).

Destaca-se que a iniciativa é conduzida pela Indústria de Fosfatos Catarinense (IFC), a empresa Yara e o braço de fertilizantes da americana Bunge, hoje comandada pela Vale (CAMPOS, 2010).

Na disciplina de química, houve uma maior interação dos alunos com o conteúdo, sendo oportunizado aos alunos a participarem de uma audiência pública aonde estiveram presentes a Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC-SC) e vários representantes da comunidade local, aonde foram debatidos assuntos sobre a mineradora, destacando-se a participação na audiência dos alunos. Ainda foi oportunizado pelo professor uma palestra com um dos membros responsáveis pelas mobilizações contra a mineradora na escola, conforme a figura 1.

Figura 1 - Participação na Audiência Pública e Palestra realizada na escola



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Por meio da disciplina de Biologia, os alunos destacaram que a jazida se encontra situada sob o corredor ecológico que une a Serra Geral à Serra do Tabuleiro (ALBUQUERQUE et al., 2006) e tem capacidade de produzir 540 mil toneladas de superfosfato simples, insumo usado no cultivo da soja. A estimativa é de que a mina

produza ainda 200 mil toneladas de ácido sulfúrico, usado na mineração, e descarte 1,2 milhão de toneladas de material estéril (NUNOMURA 2009). Outra vantagem com a instalação e a extração do fosfato a dependência brasileira do fertilizante importado reduzira consideravelmente. As importações representam hoje mais de 56% do consumo brasileiro de fertilizantes, ou seja, 11 mil toneladas (CAMPOS, 2010).

Porem como desvantagens, ficou destacado pelos alunos que tal empreendimento pode causar a perda de biodiversidade por envolver a supressão de 336,7 hectares de florestas pertencentes ao Bioma Mata Atlântica, incluindo espécies em extinção, bem como a destruição de áreas de preservação permanente, além de causar a poluição do solo e da água, que poderá atingir 14,5% da Bacia Hidrográfica do Rio Tubarão (STYLO FM 102.1, 2010).

Ressalta-se que os procedimentos de licenciamento ambiental do Projeto Anitápolis tiveram início em 2005. A IFC conseguiu no primeiro semestre de 2009, a Licença Ambiental Prévia (LAP), concedida pela Fundação de Meio Ambiente de Santa Catarina (FATMA), e teria de cumprir 30 programas ambientais para dar início às obras. Entre as exigências constava a conservação da vegetação em cerca de 80% da terra adquirida pela empresa (DINIZ, 2009).

No entanto, por meio de uma Ação Civil Pública, e com apoio do Ministério Público Federal de Santa Catarina, em setembro de 2009, ambientalistas ligados à ONG Montanha Viva obtiveram uma liminar, na Justiça Federal, que suspendeu os efeitos da LAP concedida pela FATMA à IFC. Esta ação contou com o pedido que todos os municípios que fazem parte da Bacia Hidrográfica do Rio Tubarão, e que de alguma forma fossem ser afetados pelo projeto, fossem ouvidos e se posicionassem sobre o assunto. Ao todo são 21 municípios, mas apenas dois foram sede de audiências públicas para discutir o projeto antes da emissão da LAP (VALOR ECONÔMICO, 2010).

Segundo a ONG Montanha Viva o projeto prevê a supressão de cerca de 400 hectares de vegetação para a passagem de uma linha de transmissão de energia elétrica, além do risco de que rejeitos do processo de produção do projeto afetem nascentes de rios, pois tal empreendimento requer a construção de duas barragens. Portanto o eventual rompimento de uma delas poderá impactar a Lagoa Santo Antônio, localizada em Laguna, na Área de Proteção Ambiental (APA) da baleia franca, que por sinal está ameaçada de extinção (VALOR ECONÔMICO, 2010).

De acordo com o biólogo e ambientalista Jorge Albuquerque, da Montanha Viva, o rejeito pode conter diversos elementos químicos potencialmente tóxicos. Segundo ele, os rejeitos do fosfato em outras regiões do mundo podem apresentar selênio, cádmio e elementos radioativos que, em altas concentrações, podem se tornar um sério problema ambiental e/ou de saúde pública. As barragens previstas na exploração de fosfato de Anitápolis terão, caso aprovado, altura de 80 metros acima do nível do rio do Pinheiro. Como a região de Anitápolis está próxima da Serra Geral - sujeita a uma significativa pluviosidade - e num cenário de muita chuva, poderia haver a possibilidade de um desastre em potencial que poderia causar a erosão das barragens da mineradora e comprometer o uso do solo para a agricultura, assim como o turismo na região (MAPA DA INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL, 2009)

De acordo com estudo da engenheira química Sônia Corina Hess, da Universidade Federal de Santa Catarina, os processos químicos do projeto de Anitápolis podem, sim, gerar riscos à saúde da população que vive na região da área da mina. A especialista afirma que em locais de extração do fosfato é comum ocorrer vazamento de gases para a atmosfera decorrente da produção do ácido sulfúrico, que pode resultar em chuva ácida, o que é incomum atualmente à região (CAMPOS, 2010).

Contudo, a FATMA assegura que não serão depositados produtos químicos no ambiente. Segundo o órgão, a sustentabilidade do projeto está garantida. Para restabelecer a licença ambiental, a IFC e o governo catarinense recorreram ao Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª região no fim de 2009. Em janeiro de 2010, no entanto, o TRF julgou improcedente o recurso e vetou a instalação da fábrica de ácido sulfúrico e fertilizantes em Anitápolis (CRBIO 3, 2010).

Na terceira audiência pública para discutir a possível instalação mineradora de fosfato em Anitápolis, realizada em abril de 2010, em Laguna, a comunidade da região, mais uma vez, se posicionou contrariamente ao projeto e demonstrou grande preocupação com seus potenciais impactos socioambientais. Ainda durante o debate, um abaixo-assinado foi entregue ao Poder Legislativo pelo Padre Aluisio Rheieemann Jocken, da Paróquia Santo Antônio dos Anjos, com aproximadamente 4 mil assinaturas contra a instalação da mineradora (ALESC-SC, 2010).

Atualmente o Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª Região tomou a decisão a favor da Vale e extinguiu o processo popular movido em 2009 contra a fosfateira. O que vem gerando inúmeras movimentações sociais na região, como audiências

públicas, e protestos em alguns municípios vizinhos que serão afetados pela instalação da mineradora.

A partir das pesquisas, palestras, participação em audiências, os alunos adquiriram um conhecimento de causa, o que possibilitou conhecimentos técnicos e científicos, sobre a implementação, funcionamento, exploração e os possíveis impactos passivos ambientais obtidos através da implementação da fosfateira.

Por meio das disciplinas de Física e Informática respectivamente e os alunos do segundo ano do ensino médio, foi executada uma maquete que tem por objetivo simular o impacto sofrido e as possíveis regiões atingidas caso venha a ser instalada a mineradora, conforme exposto nas figuras 2 e 3.

Figura 2 - Maquete, característica geográfica presente na região, e o local de instalação da mineradora.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 3 – Maquete, fachada frontal e lateral, simulação da extensão das bacias e rios atingidos pela fosfateira, bem como seus impactos ambientais.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda foi caracterizado nas laterais da maquete os solos presentes em cada tipo de região, a maquete abrangeu as cidades de Anitápolis, Santa Rosa de Lima, Grão Pará, Rio Fortuna, Armazém, Braço do Norte, São Ludgero, Tubarão e Laguna. Ao finalizarem a maquete os alunos foram convidados a avaliarem os impactos positivos e negativos de tal exploração, podendo a partir disto, tomar um posicionamento, a favor ou contra o empreendimento.

A escola tem por objetivo, buscar cidadãos críticos, capazes de defender seu ponto de vista perante a sociedade, a busca pelo conhecimento é enriquecedora, as práticas e o interesse dos alunos em suas pesquisas, desenvolveu lhes o interesse em participarem/contribuírem de alguma forma no combate dos problemas sociais em relação ao meio ambiente, além de despertar o interesse e a preocupação sobre os impactos para as gerações futuras no meio ao qual vivem, e que vem ganhando a cada dia mais destaque na nossa região e nas mídias sociais.

Por fim, todos os alunos se posicionaram contra tal empreendimento, pois consideram a conservação do meio ambiente, bem como a biodiversidade presente na região, mais valioso, que o lucro obtido por parte da implementação.

Os alunos ainda destacaram que apesar da geração de empregos, e o lucro ganho por parte do governo, não seriam suficientes para restaurar o equilíbrio do meio ao qual vivem, uma vez que são imprevisíveis as consequências por tal instalação.

Considerações Finais

Ao final da maquete pode-se observar as regiões que serão atingidas pela exploração do Fosfato no município de Anitápolis, sendo possível observar os impactos ambientais relacionados a poluição hídrica desde o Rio Pinheiros até o Rio Tubarão (Braço do Norte), além de outros impactos passivos ambientais como os impactos ecológicos e a poluição atmosférica, que seria dado em razão da extração até o transporte terrestre necessário a industrialização do fosfato, o que resultaria em um impacto rodoviário que seria sentido pelas populações vizinhas em razão do transporte.

Os resultados obtidos foram de suma importância, pois possibilitou aos alunos a análise das principais vantagens e desvantagens de tal empreendimento, uma vez que a partir da instalação a economia local aumentaria, bem como o lucro de comércios da região, outro ponto de destaque se fato de que inúmeros empregos seriam gerados, o que possibilitaria uma nova alternativa de renda aos munícipes, ainda vale destacar que não só Anitápolis bem como o país, obteriam lucros com tal exploração uma vez que isso reduziria a compra de fertilizantes no exterior.

Em contra partida, pode-se destacar como desvantagens o fato, de que as consequências dos impactos ambientais de tal implementação não são quantificados, além de serem inúmeros, sendo que haveria a perda da fauna e flora local, desmatamento necessário para levar energia elétrica a região do empreendimento, aumento do fluxo rodoviário local, além de possíveis desastres eminentes que podem contaminar a água utilizada por inúmeras cidades, entre outros.

Vale ressaltar que a maquete ainda contribuiu na divulgação de ações realizadas pelas prefeituras e ONG'S envolvidas no projeto de exploração de jazida de Anitápolis.

A partir da análise das vantagens e desvantagens os alunos foram questionados sobre seu posicionamento perante tal empreendimento ao final do trabalho, todos os alunos demonstraram uma posição negativa a exploração da jazida, pois alegaram que apesar dos lucros, da geração de emprego, e da redução na importação dos produtos para o governo, os impactos ambientais causados pelo

empreendimento, a flora a fauna, e ao ecossistema local, ao todo não valeria a pena, haja visto que ao sinal de qualquer desastre as populações locais e vizinhas viveriam danos irreversíveis, além de outros impactos que poderiam ser causados apenas pela exploração como por exemplo a presença de chuva ácida, não característica a região.

Destaca-se ainda que o trabalho foi enriquecedor abrangendo ideias pedagógicas inovadoras, em razão da interdisciplinaridade nas disciplinas de Biologia, Física, Informática e Química, pois através de ações conjuntas entre as disciplinas pode-se analisar o empreendimento no todo, o que não seria possível se tal projeto fosse realizado com apenas uma disciplina, formando assim uma opinião mais concreta entre os educandos. Além disso, por meio da interdisciplinaridade pode-se relacionar os conteúdos pedagógicos programados ao meio comum, aliando assim a teoria com a prática em relação aos atuais problemas sociais vivenciados pela sociedade, neste caso, pelos próprios alunos e seus familiares que moram em uma das cidades que sofreriam com os impactos de tal exploração.

Por fim, nota-se que se faz a cada dia mais necessário a importância da conscientização dos alunos para a sociedade e o meio ao qual eles vivem, florescendo assim ideias ecológicas, e sustentáveis no cotidiano de cada um, na busca de um futuro melhor para todos.

Referências

ALBUQUERQUE, Jorge Luiz B.; GHIZONI-JÚNIOR, Ivo R.; SILVA, Elsimar S.; TRANNINI, Gustavo; FRANZ, Ismael; BARCELLOS, André; ASSDENTEUFEL, Clarissa B.; AREND, Felipe L.; MARTINSFERREIRA Claiton. **Águia-cinzenta (*Harpyhaliaetus coronatus*) e o Gavião-real-falso (*Morphnus guianensis*) em Santa Catarina e Rio Grande do Sul: Prioridades e desafios para sua conservação.** In: Revista Brasileira de Ornitologia 14 (4), p. 411-415, dez. 2006. Disponível em: http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1176154916_23.pdf. Acesso em: 4 set. 2019.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SANTA CATARINA (ALESC-SC). **Instalação de fosfateira em Anitápolis gera polêmica.** In: JusBrasil Notícias, 16 abr. 2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/2155776/instalacao-defosfateira-em-anitapolis-gera-polemica>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASILMINERAL. **Fertilizantes:** Bunge e Yara exploram jazida em Santa Catarina. São Paulo, n. 346, 03 abr. 2008. Disponível em: <http://www.brasilmineral.com.br/BM/default.asp?COD=3490&busca=&numero=346>. Acesso em: 5 set. 2019.

CAMPOS, Vanessa. **Instalação de fosfateira em Anitapólis, na Grande Florianópolis, enfrenta impasse na Justiça Federal.** In: Defensoria Pública da União, 13 out. 2010. Disponível em: http://www.dpu.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2656:instalacao. Acesso em: 04 set. 2019.

CRBIO 3 - Conselho Regional de Biologia 3ª Região – Santa Catarina e Rio Grande do Sul. **TR4 mantém decisão contra fosfateira da Bunge e da Yara em Anitópolis (SC).** Porto Alegre, 21 jan. 2010. Disponível em: <http://www.crbio3.org.br/noticias/index.php?id=4835&idcategoria=6>. Acesso em: 5 set. 2019.

DINIZ, Isis Nóbile. **Extração de fosfato ameaça Mata Atlântica catarinense.** São Paulo, Época, 03 jul. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI80423-16270,00-EXTRACAO+DE+FOSFATO+AMEACA+MATA+ATLANTICA+CATARINENSE.html>. Acesso em: 5 set. 2019.

FERNANDES, Francisco Rego Chaves; ALAMINO, Renata de Carvalho Jimenez; ARAUJO, Eliane (Eds.). **Recursos minerais e comunidade: impactos humanos, socioambientais e econômicos** - Rio de Janeiro: CETEM/MCTI, 2014. Disponível em: http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1729/1/Livro_Recursos_Minerais_E_Comunidade_FormatoA4_em14_outubro_2014.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200 p. ISBN 978-85-224-5142-5.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anitópolis (SC).** In: IBGE Cidades, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=420110&r=2>. Acesso em: 04 set. 2019.

MAPA DA INJUSTIÇA AMBIENTAL E SAÚDE NO BRASIL, 2009. **Projeto de mineração de Fosfato gera insegurança sobre possível contaminação dos recursos hídricos e do solo em região vocacionada ao turismo e marcada pela agricultura orgânica e de subsistência familiar.** Base de dados, 15 dez. 2009. Disponível em: <http://www.conflitoambiental.iciet.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&cod=204>. Acesso em: 04 set. 2019.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

NUNOMURA, Eduardo. **Mina vira alvo de protestos em SC.** In: Estadão.com.br, 20 set. 2009. Disponível em:

http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20090920/not_imp438002,0.php. Acesso em: 05 set. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANITÁPOLIS. **Características físicas,** 2010. Disponível em:

<http://www.anitapolis.sc.gov.br/conteudo/?item=16628&fa=892&cd=7486>. Acesso em: 04 set. 2019.

RODRIGUES, Zenaida Luisa. O princípio de precaução e os recursos hídricos no contexto da atividade mineradora. In: SIMPOSIO INTERDISCIPLINAR DE CIENCIA AMBIENTAL, II, 2016, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Zenaida_Luisa_Lauda-Rodriguez/publication/330937455_O_PRINCIPIO_DE_PRECAUCAO_E_OS_RECursos_HIDRICOS_NO_CONTEXTO_DA_ATIVIDADE_MINERADORA/links/5c5c850792851c48a9c17ad3/O-PRINCIPIO-DE-PRECAUCAO-E-OS-RECURSOS-HIDRICOS-NO-CONTEXT-DA-ATIVIDADE-MINERADORA.pdf. Acesso em: 07 set.2019.

SCHEIDT, Paula. **Mina de fosfato cria polêmica na Serra Catarinense**. Carbono Brasil, Florianópolis, 17 set. 2009. Disponível em: http://www.institutocarbonobrasil.org.br/reportagens_carbonobrasil/noticia=723148. Acesso em: 04 set. 2019.

STYLO FM 102.1. **Tribunal Regional Federal da 4ª Região mantém decisão contra a fosfateira de Anitápolis**, 22 abr. 2010. Disponível em: <http://www.stylofm.com.br/noticias-da-stylo/tribunal-regional-federalda-4a-regiao-mantem-decisao-contra-a-fosfateira-de-anitapolis>. Acesso em: 04 set. 2019.

VALOR ECONÔMICO. **Jazida de fosfato causa atrito**. In: Avicultura Industrial, 20 jan. 2010. Disponível em: http://www.aviculturaindustrial.com.br/PortalGessulli/WebSite/Noticias/jazida-de-fosfato-causaatrito,20100120084657_B_181,20081118093828_H_824.aspx. Acesso em: 04 set. 2019.

O USO DO DOMINÓ COMO METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Eliana Branco Ribeiro¹; Fabiana Boeger²; Luana Fernandes³; Natália Estevão⁴; Thalia Estevam⁵; Marilete Aparecida Willemann⁶; Rosilane Damazio Cachoeira⁷

¹Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
eliana_br28@hotmail.com

²Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
fabianaboeger@gmail.com

³Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
lufernaan@gmail.com

⁴Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
nataliaestevaolm@hotmail.com

⁵Aluna do curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
thaliaestevam97@gmail.com

⁶Professora do Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
marawillemann@yahoo.com.br

⁷Professora do Curso de Pedagogia. Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE).
rosilane@unibave.net

Resumo: O presente artigo trata das contribuições do jogo no processo de aprendizagem, partindo do pressuposto de que esse recurso pedagógico contribui de forma significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Temos como objetivo geral demonstrar a importância do jogo para o ensino de ciências, especificamente ao conteúdo do sistema nervoso. Para isso, fizemos uma revisão bibliográfica e a partir disso elaboramos um jogo de dominó, tendo como público alvo estudantes do 5º ano. Concluímos então, que os jogos, em especial o dominó do sistema nervoso, se mostram como um importante recurso pedagógico, possibilitando ao professor tornar a aprendizagem motivadora, prazerosa e significativa, além de desenvolver habilidades nos alunos como o raciocínio lógico e a interação social.

Palavras-chave: Jogo. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Introdução

A escola se caracteriza como um espaço onde pensamento e reflexão são necessários para a construção de conhecimentos. Aguilar (2018), discorre que, uma aprendizagem eficaz só acontece quando o cérebro se emociona, e é brincando que se emociona. O lúdico é uma forma de aprender brincando, e como recurso lúdico podemos citar o uso de jogos. O jogo didático promove uma melhor relação entre o professor e o aluno. Também pode melhorar o rendimento do aluno, pois é um meio que facilita a aprendizagem de uma forma lúdica, aumentando a capacidade para resolver problemas (NICÁCIO; ALMEIDA; CORREIA, 2017).

Segundo Santos e Silva (2018), as metodologias de ensino utilizadas na educação estão cada vez mais monótonas, e, portanto, acabam não despertando o interesse dos alunos. Sendo assim, é necessário diversificar as metodologias utilizadas, visando o melhor para os discentes e docentes, proporcionando maior interesse e motivação na busca de novos conhecimentos.

O jogo além de estimular o aluno, desenvolve sua capacidade crítica, a criatividade, a motivação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade, o interesse, a imaginação, a socialização, a afeição e a cognição. Tudo isso contribui para a construção de um ser pensante, social e crítico, que participa ativamente da sociedade, buscando seus objetivos em prol da melhoria de todos (NICÁCIO; ALMEIDA; CORREIA, 2017).

Atualmente falamos muito em aprendizagem significativa no âmbito da educação. Mas a aprendizagem do educando, só se torna significativa quando o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento, fazendo uma relação com o conhecimento prévio, construído por ele (PELIZZARI, *et al.*, 2002). Ou seja, é dever do professor fazer a relação, conteúdo x aluno x conhecimento prévio, para então, a aprendizagem se concretizar de forma efetiva e significativa.

Partindo da aprendizagem significativa, o professor pode fazer uso de diversas metodologias no seu cotidiano de sala de aula. O processo educativo deve ser orientado por metodologias que permitam atender os objetivos propostos pelo professor (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015). Sendo assim, propomos nesse estudo o uso de jogos como metodologia para o ensino de ciências, especificamente ao conteúdo do sistema nervoso, para o qual elaboramos o jogo dominó do sistema nervoso.

Procedimentos Metodológicos

Para a elaboração da base teórica do presente estudo recorreremos a literatura existente sobre o tema abordado. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “[...] a pesquisa [...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema [...]”. Para a busca dos materiais utilizados na fundamentação deste estudo, foram utilizadas as plataformas *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* e *EBSCO*, com as seguintes palavras chaves: definição de

jogos; características de jogos; classificação de jogos; o uso do dominó na sala de aula; jogos como recursos pedagógicos e didáticos.

Após a leitura de materiais existentes sobre o tema, criamos um jogo, a partir do Dominó tradicional. O jogo que criamos é o Dominó do Sistema Nervoso que tem por objetivo melhorar o entendimento acerca do assunto. O jogo é constituído por 28 perguntas sobre o sistema nervoso, com suas respectivas respostas, impressas em folha sulfite, coladas em papel cartão e plastificadas. Ao longo deste estudo explicaremos a sua aplicação.

O que são jogos?

Quando paramos para pensar o que são jogos, parece ser uma pergunta bobá, e fácil de responder. Mas não é tão simples assim, pois na literatura encontramos diversos autores com diferentes definições. Para este trabalho recorreremos a definição do Dicionário Michaelis Online (2019), mas até o próprio dicionário traz cerca de 25 definições para a palavra jogo. Em síntese, o jogo pode ser definido como qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair. Através dele a criança pode demonstrar sua habilidade, destreza ou astúcia. Também pode ser uma competição, com regras que definem quem perde ou ganha.

O jogo possui algumas características, tais como uma atividade que proporciona prazer e satisfação; uma atividade que se faz por gosto sem esperar resultados; é livre, voluntário e desejado; ajuda a desenvolver os cinco sentidos, além do desenvolvimento físico, também serve para reconhecer as limitações; possibilita relação de hierarquização entre crianças e adultos; permite que a criança se adapte á realidade que a rodeia; é um meio de aprendizagem; também é um meio terapêutico e de libertação de tensões psíquicas, entre outras características (PEREIRA, 2011).

Os jogos podem ser classificados de diversas maneiras e diferentes formas. Hurtado (1987) *apud* Brolesi, Steinle e Silva (2015), traz a seguinte classificação: Jogos Motores, Jogos Sensoriais, Jogos Criativos, Jogos Recreativos, Jogos Intelectivos, Jogos Pré-desportivos individuais e coletivos, Jogos Cooperativos e Jogos Teatrais.

“[...] Jogos Intelectivos são os que visam desenvolver principalmente o raciocínio, a memória, a observação, a atenção coordenação, entre outras capacidades. Os jogos de mesa, como dominó, xadrez, dama

e trilha são alguns exemplos [...]” (HURTADO apud BROLESI; STEINLE; SILVA, 2015, p. 39).

O uso de jogos como recurso pedagógico

O docente deve utilizar recursos pedagógicos para promover a compreensão do conteúdo. Sendo assim, o jogo pode ser apontado como um importante recurso, para o desenvolvimento da lógica, da concentração, da memória, da intuição, da emoção e da coordenação viso motora, transformando a aventura de aprender, mais significativa e prazerosa (SILVA, *et al.*, 2015).

Quando se trabalha com jogos em sala de aula, busca-se atingir o equilíbrio entre a diversão e o prazer, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos ao jogador. Pode-se compreender, que trabalhando os conteúdos a partir de jogos, mobiliza-se o conhecimento aos participantes (GOMES; PEREIRA, 2015).

O jogo, como um recurso didático-pedagógico, pode ser um instrumento fundamental para o processo de ensino aprendizagem, pois estimula o interesse do aluno em aprender, proporciona a participação ativa e favorece o diálogo entre alunos e professores na construção de conhecimentos (BRITO *et al.*, 2016).

Para Ferri e Soares (2015), os jogos podem ser apontados como recursos didáticos atrativos, motivadores e dinâmicos, atraindo os alunos a participarem com liberdade e prazer na sala de aula. O jogo enquanto estratégia de ensino, faz com que os aprendizes captem o conhecimento e assimilem com sua vivência, favorecendo assim, uma interrelação dos conteúdos com o conhecimento prévio do aluno.

“A utilização, como recurso de aprendizagem, de atividades relativas a jogos, auxiliará como estímulo para o desenvolvimento da criança, levando-a a aprender e a valorizar o valor do trabalho individual e em grupo” (SOUZA, 2013, p. 25). O jogo enquanto recurso pedagógico tem o papel de desenvolver o intelectual, o físico, o social e o didático (PEREIRA; FALCÃO, 2010).

Os jogos são ferramentas auxiliadoras onde a aprendizagem se caracteriza através do desejo e do prazer. “Observa-se que o jogo não pode servir apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, mas sim como um recurso para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e também moral” (BATISTA; DIAS, 2012, p. 980).

Os jogos, assim como toda metodologia de ensino tem suas vantagens e desvantagens. Segundo Grandó (2002, p. 35) *apud* Bomfim (2016, p. 16) (quadro 1)

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens dos jogos.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; - Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; - Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); - Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; - Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; - Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); - O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; - O jogo favorece a socialização entre os alunos e a conscientização do trabalho em equipe; - A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; - Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; - As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; - As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam; - O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; - As falsas concepções de que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; - A perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; - A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, pertencente à natureza do jogo; - A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grando (2002, p. 35) *apud* Bomfim (2016, p. 16)

O uso do dominó para uma aprendizagem mais significativa

O ensino de Ciências deve ser estruturado de maneira que possa “[...] desenvolver algumas habilidades nos alunos, entre elas valorizar o trabalho em grupo, capacitar o aluno a exercer seu papel de cidadão consciente na sociedade, desenvolver ações críticas e cooperativas para a construção coletiva do conhecimento [...]” (SILVA; GUERRA, 2016, p. 16).

Na disciplina de ciências, o professor precisa fazer uso de estratégias didáticas que permitam vivências práticas pelos alunos. Sendo assim, os jogos didáticos são

indicados para utilização nas aulas, pois favorecem aos alunos um rico ambiente que valorize a interação social, o raciocínio lógico e a tomada de decisões (SILVA *et al.*, 2015).

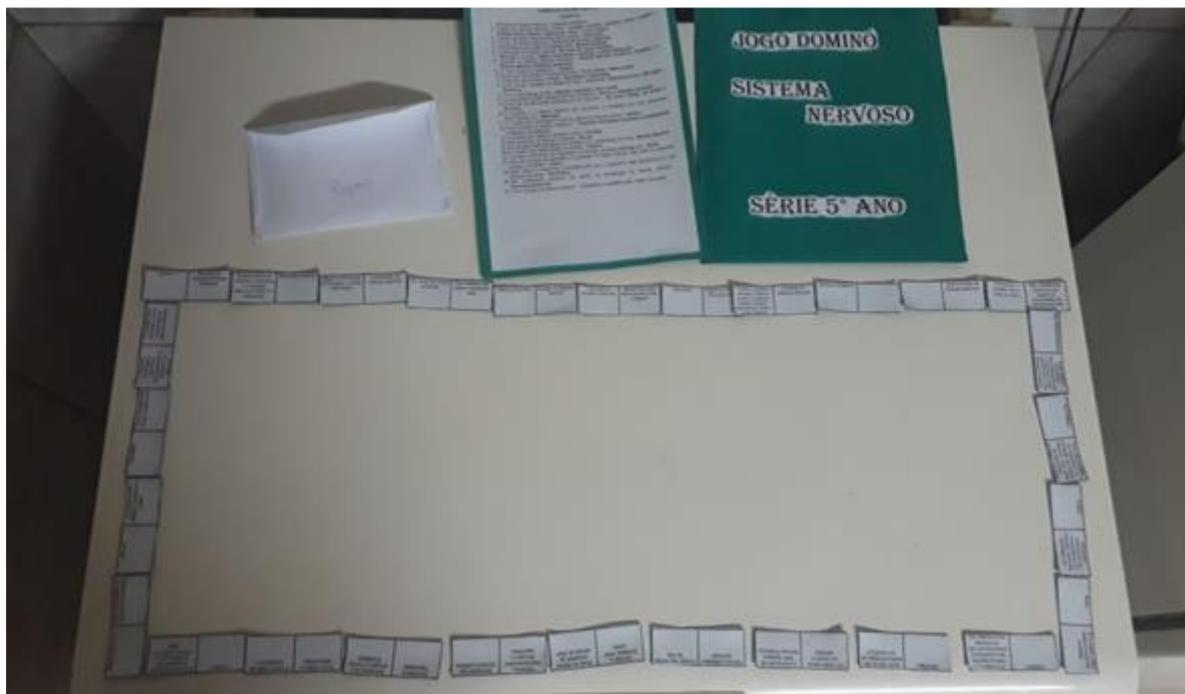
A abordagem do conteúdo por meio de jogos como o dominó, permite que o aluno faça da sua aprendizagem um processo interessante e até divertido. “Os jogos podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os conteúdos já trabalhados. Devem ser escolhidos e preparados com cuidado para levar o aluno a adquirir conceitos [...] importantes [...]” (CABRAL, 2006, p. 29).

O dominó é um jogo tradicional e popular, sendo assim a aprendizagem por meio deste recurso, possibilita uma aula prazerosa para os alunos, promovendo uma melhor compreensão dos conteúdos (SILVEIRA; SANTOS; MENEZES, 2017). O jogo de dominó desenvolve a linguagem, a atenção, o raciocínio, a compreensão de mundo (BARANITA, 2012). Sendo assim, um dominó pedagógico sobre o tema proposto da aula é um grande aliado na revisão dos conteúdos para as atividades e avaliações.

Portanto, o dominó tem a finalidade de desenvolver o pensamento lógico, a atenção, a concentração e a identificação de semelhanças e diferenças, o jogo do dominó possibilita atuar na zona de desenvolvimento proximal, visto que o processo de desenvolvimento só acontece com a participação de outros indivíduos (LEAL; LIMA, 2017).

O jogo construído: Dominó do Sistema Nervoso

O jogo Dominó do Sistema Nervoso (Figura 1) é uma indicação para o ensino de ciências e tem como público-alvo estudantes do 5º ano. Tem o objetivo de consolidar a aprendizagem dos alunos sobre o conteúdo do sistema nervoso. O uso do dominó pedagógico possui vários objetivos a serem alcançados tal como: fixar o conhecimento, sanar as dúvidas, compreender melhor o conteúdo, conviver com as diferenças entre seus colegas, promover a interação social, a cooperação, além da possibilidade de abordar este conteúdo de forma lúdica.

Figura 1 – Jogo de dominó do Sistema Nervoso

Fonte: Autores, 2018.

Regras do jogo: O jogo é formado por 28 peças, um dado e um gabarito. As partidas contam com 4 jogadores ou quatro grupos. Cada jogador pegará 7 peças, estas estando embaralhadas com as perguntas e respostas voltadas para baixo. Os jogadores não podem trocar peças entre si. Para iniciar, os participantes lançam o dado e inicia o jogo com quem obtiver o maior número. Em caso de empate, apenas os alunos com números repetidos, lançam o dado novamente, e começa aquele que obtiver o maior número. Cada partida é cronometrada em 10 minutos, podendo ter acréscimo de 5 minutos conforme o andamento do jogo. Cada jogador tem que colocar as fichas respeitando as posições das perguntas e respostas. As fichas devem ser colocadas sempre nas extremidades, e durante a partida quando o jogador não tiver a ficha que encaixe naquela rodada, deve passar a vez para outro jogador. Será vencedor quem ficar sem as peças do jogo primeiro ou tiver menos peças em mãos ao final do tempo estipulado pelo professor. Faz-se necessário um mediador, que de posse do gabarito, irá conferir se as peças estão encaixadas de acordo com os conceitos estabelecidos. O jogo encontra-se na brinquedoteca do Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE.

Considerações Finais

O presente estudo se propôs a elaborar um estudo por meio de uma pesquisa descritiva, a fim de entender melhor a importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem.

Para que o trabalho não se restringisse à teoria, buscou-se a confecção do jogo dominó do sistema nervoso disponibilizando-o para ser usado na disciplina de ciências do 5º ano.

Considerando que os jogos em geral se mostram como grandes aliados no desenvolvimento de um indivíduo no ambiente pedagógico, voltamos a citar de modo destacado o fato destes contribuírem para o desenvolvimento da lógica, da memória e concentração de uma maneira lúdica.

Referências

AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à educação: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula**. São Paulo: Edicon, 2018. 118p.

ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de; LOPES, Paulo Tadeu Campos; DAL-FARRA, Rossano André. **O lúdico como prática pedagógica no ensino de ciências: jogo didático sobre o sistema esquelético**. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9, 2013. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Águas Lindóia: UFRJ, 2013, p. 1-7. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0443-3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BARANITA, Isabel Maria da Costa. **A importância do jogo no desenvolvimento da criança**. 2012. 79p. Relatório de Pesquisa Bibliográfica (Mestre em Ciências da Educação na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Corpo/Habilidades/leituras/a1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 9, n. Especial, p. 975-982, jul–dez, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%AAncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20%20ATRAV%C3%89S%20DOS%20JOGOS%20EDUCATIVOS%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/viewFile/1983-4535.2015v8n3p281/30483>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRITO, Luana Patrícia Silva de.; *et al.* **O jogo lúdico como recurso didático-pedagógico nas aulas de ciências: refletindo sobre sua utilização em escola pública estadual do Recife/PE.** In: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 1, 2016. Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências... Paraíba: Realize, 2016, p. 1-11. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV058_MD1_SA93_ID922_05052016074801.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

BROLESI, Margarete; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini; SILVA, Suhellen Lee Porto Orsoli. **Jogos Brinquedos e Brincadeiras.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2015, 192p.

BOMFIM, Jamile Souza. **A utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem relativo ao ensino do conjunto de números inteiros.** 2016. 49p. Monografia (Licenciada em Matemática) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <http://www2.uesb.br/cursos/matematica/matematicavca/wp-content/uploads/TCC-JAMILE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

CABRAL, Marcos Aurélio. **A utilização de jogos no ensino de matemática.** 2006. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Jogo.** 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FERRI, Kathynne Carvalho Freitas; SOARES, Lívia Maria Araújo. **O jogo de tabuleiro como recurso didático no ensino médio: uma contextualização do ensino de química.** In: XII Semana de Licenciatura, 12, 2015, Jataí. Anais do XII Semana de Licenciatura... Jataí: Instituto Federal de Goiás, 2015, p. 1-13. Disponível em: w2.ifg.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/download/404/207. Acesso em: 14 abr. 2019.

GOMES, Tissiane Emanuella Albuquerque; PEREIRA, Auricélia Lopes. **Artedó: o jogo como recurso didático no ensino de história.** In: V Encontro de iniciação à docência da UEPB, 5, 2015, Paraíba. Anais do V Encontro de iniciação à docência da UEPB... Paraíba: UEPB, 2015, p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID311_29062015142748.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

LEAL, Débora Araújo; LIMA, Tereza Cristina Bastos Silva. **A importância dos jogos no processo de ensino-aprendizagem na matemática.** In: IV Congresso Nacional de Educação, 4, 2017, João Pessoa. Anais do IV Congresso Nacional de Educação... João Pessoa: Realize, 2017, p. 1-12. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_M D1_SA13_ID3580_15062017190929.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

NICÁCIO, Saulo Verçosa; ALMEIDA, Adriana Gomes de; CORREIA, Monica Dorigo. **Uso de jogo educacional no ensino de Ciências: uma proposta para estimular a visão integrada dos sistemas fisiológicos humanos**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências –XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC–3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2483-1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PELIZZARI, Adriana; *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PEREIRA, Adriana Narciso; FALCÃO, Milena Bezerra de Sousa. **As leis, as escolas e o jogo didático na ação educativa infantil**. 2010. Disponível em: <http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol1-1-2010/artigo9.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PEREIRA, Telma. **O jogo – O que é o jogo?**. 2011. Disponível em: <http://www.ikids.noradar.com/tag/classificacao-dos-tipos-de-jogos/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS, Taís Lessa dos; SILVA, Patrícia Marçal da Costa. **Dominó Patológico: uma estratégia de ensino**. In: Conexão Fametro 2018: Inovação e Criatividade, 14, 2018, Fortaleza. Anais do Conexão Fametro 2018: Inovação e Criatividade... Fortaleza: Fametro, 2018, p. 1-7. Disponível em: <https://www.doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-b1bd7bae32184d638dd0aa8f961639f1b70fee94-arquivo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

SILVA, Ana Carolina Rosa da; *et al.* Importância da aplicação de atividades lúdicas no ensino de ciências para crianças. **Rev. Bras. de Ensino de C&T**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 85-103, mai-ago. 2015.

SILVA, Dhiully Priscilla Sousa; GUERRA, Emiliane Cristina da Silva. **Jogos didáticos como ferramenta facilitadora do ensino de química**. 2016. 51p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Química) – IFG-GO, Inhumas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/178/1/TCC%20PRONTO%20%281%29.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVA, Edriana Gomes da; *et al.* Jogos interativos: uma abordagem metodológica para auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 6º e 7º anos na Escola Campos Sales em Juscimeira/MT. **Revista Monografias Ambientais**, Santa

Maria, v. 14, [s.n], p. 23-50, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/viewFile/20434/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SILVEIRA, Ana Cristina Araújo; SANTOS, Isa Tauana Soares; MENEZES, Sônia de Souza. **Dominó geográfico na sala de aula: atividade lúdica para mediar o processo de aprendizagem.** In: 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, 10, 2017, Aracaju. Anais do 10 Encontro Internacional de Formação de Professores... Aracaju: Unit, 2017, p. 1-11.

SOUZA, Eloá Franco de. **Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental.** 2013. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Pedagogia) – Centro Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

RODOLFO BOHOSLAVSKY E A OBRA DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL ESQUECIDA

Sara da Silva Böger¹

¹Curso de Psicologia. Unibave. saraboger@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta uma revisão dos fundamentos apresentados por Rodolfo Bohoslavsky em dois livros diferentes. O seu primeiro livro “Orientação Vocacional: estratégia clínica”, publicado em 1960, com referências humanistas e psicanalíticas da escola inglesa, que se tornou uma obra clássica em Orientação Profissional, e ainda hoje é a base de muitos modelos de OP no Brasil. O último livro “Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia”, publicado no ano da morte do autor (1977), que apresenta um novo tipo de crise de escolha profissional, a crise da alienação profissional, somando às referências anteriores novas análises sociológicas. Esta última obra, apesar de apresentar reflexões fundamentais sobre a escolha profissional e a atuação da psicologia na Orientação Profissional, não foi tão difundida quanto a primeira. Ao final do trabalho concluímos que Bohoslavsky deve ser considerado um autor que não só mudou a história da Orientação Profissional pela crítica as teorias psicométricas e com a teorização da Estratégia Clínica, mas que também propôs a superação dos limites da própria teoria, se colocando como um autor que está “Para além da crítica”.

Palavras-Chave: Estratégia Clínica. Alienação da Escolha Profissional. Rodolfo Bohoslavsky.

Introdução

Rodolfo Bohoslavsky é o autor de referência da Orientação Profissional brasileira e latino-americana mais citado nos trabalhos da área, como um pioneiro e como um clássico. Os moldes de Orientação Vocacional propostos por Bohoslavsky (1960, 2007) revolucionaram a forma como a escolha profissional vinha sendo conduzida na década de 1960, quando lançou seu livro mais difundido e conhecido no Brasil, “A estratégia Clínica em Orientação Vocacional” (SPARTA, 2003; ABADE, 2005). Bohoslavsky (2007) apresenta nesta obra uma crítica contundente as teorias vocacionais psicométricas da época, principalmente a Teoria do Traço e Fator de Parsons, que a partir de instrumentos específicos propunha a OV por meio de testes, para verificar as características ou traços da personalidade do orientando e analisar em quais carreiras ele encontraria mais harmonia. Bohoslavsky se baseia em referências da Terapia Centrada no Cliente de Rogers, da Psicanálise da Escola

Inglesa, especialmente de Melanie Klein, e da Psicologia do Ego norte-americana (SPARTA, 2003).

A crítica de Bohoslavsky (2007) se sustenta fundamentalmente em três pontos: o sujeito estatístico, o protagonismo do orientador na escolha, e a naturalização da vocação. Na estratégia clínica o sujeito é o psicanalítico, o protagonismo do processo de escolha é do orientado, o único sujeito da escolha, a explicação da constituição da identidade vocacional pela reparação parcial dos objetos internos perdidos á nível de fantasia. Na estratégia clínica a concepção de sujeito se complexifica e o processo de orientação vocacional passa a ser não-diretivo, sendo a entrevista clínica o principal instrumento durante o processo de orientação, capaz de alcançar o diagnóstico de orientabilidade, que permite a realização de um prognóstico de orientabilidade e a definição de estratégias de trabalho.

Antes de vir a falecer Bohoslavsky (1983) publicou seu último livro intitulado “Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia”, em que desenvolve duas teses sobre a Orientação Vocacional e apresenta o relato de uma experiência desenvolvida com mulheres na Universidade Nacional de Buenos Aires, “Clínica para Milhares”. Neste livro o autor redimensiona as possibilidades da Estratégia Clínica, declarando que ela precisa ser reformulada em novos parâmetros. Não porque a vocação não possa ser explicada pelo processo de reparação, mas porque esta é apenas uma parte da explicação, que diante de novas crises identificadas no consultório, é insuficiente para explicar o fenômeno ideológico da alienação na escolha vocacional e ocupacional. Em nota, Bohoslavsky (1983) afirma que esta obra foi sua maneira de se haver com a dívida que criou quando publicou “Orientação Vocacional: uma estratégia clínica”. Nas palavras do autor:

Este trabalho salda uma dívida. Em Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica, propus um modelo para compreender e explicar a problemática vocacional. A maior parte das ideias requer hoje em dia uma revisão. Não descarto aquelas abordagens, pois sem elas este tipo de autocrítica não existiria. O livro propunha, nem mais nem menos, um esquema conceitual, referencial e operativo; e operativo é aquele esquema que não só permite atuar sobre o campo real para modificá-lo, mas também sobre si mesmo para revisá-lo, criticá-lo, modificá-lo ou abandoná-lo. Vem daí a dívida que hoje saldo. Há outras que, como se verá, vou estabelecendo no decorrer deste capítulo. (BOHOSLAVSKY, 1983, p.47)

Nas análises históricas da Orientação Profissional no Brasil, Sparta (2003) e Abade (2005) apontam que a difusão da teoria da Estratégia Clínica tem início na década de 1970, com a abertura do Serviço de Orientação Profissional (SOP) da USP, e pela atuação de Marta Margarida Carvalho, que lá trabalhava. Carvalho conhece a obra de Bohoslavsky e se esforça para trazê-lo a São Paulo para oferecer cursos sobre a Estratégia Clínica de Orientação Vocacional, e apesar da resistência de alguns setores intelectuais, consegue viabilizar sua presença, garantindo o conhecimento de sua obra entre os Orientadores Vocacionais brasileiros.

Muitos jovens procuram orientação vocacional na década de 1970, porque o mercado brasileiro diversifica intensamente os processos de prestação de serviços, e as necessidades de especialização da mão de obra se intensificam pela necessidade de informatização. Carvalho vê a necessidade de adaptação do processo de Orientação Vocacional para a modalidade de grupos, e propõe um “novo” modelo de Orientação Vocacional, unindo a Estratégia Clínica aos processos grupais. Tornou-se a grande idealizadora da Orientação Vocacional em grupos do país, num modelo que ela mesma considerou muito semelhante à Terapia Focal Breve. SPARTA (2003) afirma que a Estratégia Clínica de Bohoslavsky e o processo de intervenção grupal desenvolvido por Carvalho deram origem a um modelo brasileiro de Orientação Profissional, que vem sendo largamente utilizado até os dias de hoje por todo o país.

Pelos fatos apresentados, neste artigo vamos analisar a primeira publicação de Rodolfo Bohoslavsky da década de 1960, e as principais novidades teóricas apresentadas pelo autor em sua última obra de 1977, buscando identificar as reformulações propostas pelo autor no quadro referencial de análise da escolha profissional.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia proposta é a revisão bibliográfica da obra de Rodolfo Bohoslavsky de acordo com a sistematização proposta por Silveira e Cordóva (2009). O critério de seleção das publicações analisadas, vem da comparação sugerida pelo próprio autor, das mudanças nos quadros referenciais sobre a escolha profissional, em duas obras separadas por 17 anos, de trabalho intenso do pesquisador, para adicionar mais níveis de complexidade a análise dos problemas vocacionais.

Por isso, neste trabalho selecionamos os dois livros de Rodolfo Bohoslavsky, em que o autor apresenta tais quadros referenciais, o primeiro publicado em 1960 e o

último publicado em 1977. Como não seria possível analisar com qualidade os dois livros inteiros, e no caso da última publicação, a autoria da obra é dividida em artigos, alguns com múltiplos autores, foram incluídos na análise os capítulos escritos exclusivamente por Bohoslavsky, que tratam diretamente da construção de quadros referenciais da escolha profissional. No livro de 1960¹², *Orientação Vocacional: Estratégia Clínica*, vamos analisar o capítulo *O quadro de referência: esboço para a elaboração de um modelo dos problemas vocacionais*. Já no livro de 1977¹³, *Vocacional: Teoria, Técnicas e Ideologia*, vamos analisar os capítulos *Vocacionalismos (ou o porvir de uma ilusão): Elementos para uma tese* e o capítulo *Vocação e alienação profissional (para uma crítica dos pressupostos da orientação vocacional)*.

Resultados e Discussão

- O quadro referencial da escolha profissional na estratégia clínica

Bohoslavsky (2007) inicia seu esboço apontando os vícios na concepção psicométrica do processo de escolha vocacional, que compreendem a vocação como um processo em que algumas pessoas estão “naturalmente” mais preparadas para uma tarefa que outras. O autor contesta a ideia de que todos os problemas ocupacionais vão se resolver com a fórmula mágica, *The right man in the right place*, partindo da ideia de que se existem pessoas diferentes, elas devem se ocupar de tarefas diferentes e isso, resolve automaticamente o problema da vocação. (BOHOSLAVSKY, 2007)

Bohoslavsky sistematiza muitas críticas de seu tempo dirigidas às concepções estatísticas de sujeito, dos processos tecnicistas de orientação vocacional, tendo a Teoria do Traço Fator como principal exemplo dos modelos “problemáticos” para atuar sobre a escolha profissional (SPARTA, 2003). Sua crítica mais contundente, e que resulta na formulação de um novo modelo de Orientação Vocacional, é a crítica ao entendimento de que o orientando pode ser tomado como objeto de observação, diagnóstico e estudo para o especialista, que deve ser o protagonista do processo de

12 Apesar da primeira edição do livro *Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica* ter sido publicado em 1960, neste trabalho, estamos usando a 12ª edição da obra, publicada em 2007.

13 Este livro teve sua primeira edição brasileira publicada em 1983, que é a referência do presente artigo.

orientação. O ponto revolucionário da estratégia clínica de Bohoslavsky (2007) é a inversão, em que o orientando é o sujeito do processo da escolha vocacional, ele deve ter um papel ativo e não reativo. O adolescente deve exercer sua capacidade de decisão, diante de suas possibilidades de escolha, já que “a escolha ao jovem pertence e o orientador não pode tomar-lhe por mais preparado que seja.” (BOHOSLAVSKY, 2007, p.23)

Na estratégia clínica, a identidade ocupacional é parte da identidade do sujeito, e é a autopercepção, ao longo do tempo, em termos de papéis ocupacionais, que dizem mais respeito as identificações produzidas ao longo da vida do sujeito. Toda profissão se define em identificação por elementos que estão fora de nós, mas também por elementos internos, aos quais atribuímos componentes mágicos, por vezes, numa relação de onipotência típica da adolescência. O sentimento de identidade se realiza em diferentes processos como a gênese do ideal do Eu, as identificações com o grupo familiar, as identificações com o grupo de pares e as identificações sexuais. (BOHOSLAVSKY, 2007)

A partir destas definições o autor apresenta uma concepção de crise na adolescência, como um processo de desestruturação e reestruturação da personalidade. Em que se constitui o entendimento de que “eu sou eu”, em que o Eu se auto constitui um objeto para si, que se organiza em noções do tempo, espaço e dos outros¹⁴.

Na adolescência a aproximação com novos objetos da realidade, forçam o Eu a cumprir suas funções básicas: adaptação à realidade, interpretação da realidade, sentido de realidade, ativação das defesas, relações de objeto; funções autônomas e trabalho de síntese. Todo adolescente passa por um momento de disfunção do Eu, por um momento de catetização do mundo exterior na busca da identidade, que nada mais é que a busca por coerência entre o que percebe socialmente e a continuidade interior. Para Bohoslavsky (2007) todo conflito em relação ao que ser, através da escolha do que fazer, advém de uma impossibilidade de integração entre as identificações do jovem, que por diversos motivos entram em contradição.

Bohoslavsky (2007) questiona o entendimento de vocação de sua época, redefinido o entendimento de vocação segundo o conceito de reparação da

14 Tempo: como se projetam as expectativas do futuro. Espaço: definido pelo esquema corporal, pelo limite do eu e do outro. Outros: se define “eu sou eu” na minha relação com os demais, constituída sempre em um duplo sentido de processos projetivos e introjetivos.

psicanálise. Na estratégia clínica a escolha da carreira mostraria a escolha de um objeto interior perdido (na realidade e na fantasia) a ser reparado, em parte na realidade e, em parte na fantasia, que se desdobra em um processo sublimatório. Isto significa que a carreira seria uma resposta do ego (o invocado) a um objeto interior danificado (invocante)¹⁵, do qual a energia pulsional se deslocou, pelas vias próprias do recalçamento, para as novas identificações vocacionais.

Se as tendências reparatórias são manifestações de uma pulsão, Bohoslavsky (2007) diz que possivelmente se trata da Pulsão de Vida, porque referem-se a “comportamentos que expressam o desejo e a capacidade do sujeito de recriar um objeto bom, exterior e interior, destruído” (BOHOSLVSKY, 2007, p.50), que vão fortalecer as defesas do Eu, ajudando a suportar as contradições entre as diferentes identificações. A reparação põe fim ao processo de destruição a nível de fantasia, (pelo ódio, que denuncia a ambivalência objetual) que é explicitamente a manifestação da Pulsão de Morte. No entanto, a reparação nunca é total ou absoluta, se for entendida como absoluta pelo sujeito, se trata de uma vivência da onipotência infantil, porque uma reparação total só é possível na fantasia infantil, não “negociada” com a realidade. Para uma “boa reparação” o Eu deve ser capaz de a) aceitar a realidade; b) tolerar a dor; c) fazer-se responsável a respeito do seu ódio pelo objeto que simultaneamente era amando; d) desenvolver comportamentos na realidade e na fantasia que procurem reconstruir esse objeto danificado, para restituir o objeto bom que o protege dos maus, de cunho persecutório.

Porém, quando as funções básicas do Eu falham no processo de reparação, o sujeito é incapaz de lidar com a ambivalência que o levou a destruir o objeto (primário, da fantasia infantil), ou da sua decisão de destruí-lo. Temos como consequência uma dissociação da relação entre Eu e Objeto, a negação da própria impotência e da autonomia do objeto, em que geralmente o Eu realiza tentativas de controle do objeto (desprezo, controle e triunfo). Bohoslavsky (2007) caracteriza este momento como Pseudoescolha que pode ser maníaca, em que o sujeito tenta desesperadamente controlar o objeto pela apresentação de comportamentos maníacos. Podendo evoluir

15 Bohoslavsky (2007) apresenta uma progressão da vocação em que “no momento religioso pré-científico, o vocante é Deus e o vocado, a alma posta a seu serviço”. Já o momento “científico-acadêmico” denominado pelo autor como “pré-psicanalítico, o vocante é a estrutura educacional e o vocado, os interesses e aptidões do sujeito mediante a intervenção do psicometrista”. Bohoslavsky coloca ainda que, no “momento psicanalítico, o vocante são os objetos internos e o vocado, o Ego (relativamente autônomo) do sujeito” (BOHOSLVSKY, 2007, p.29)

para a Pseudoreparação Compulsiva, em que a culpa persecutória pela destruição do objeto é tão intensa, que o SuperEu exige muitas tarefas do Eu, de forma rígida e autoritária. Já a Pseudoreparação Melancólica, possui matrizes autodestrutivos como se a única forma de reparar o objeto fosse destruindo a si mesmo, e se estabelece pela incapacidade do Eu de lidar com o Luto necessário ao processo de elaboração do momento da escolha ocupacional, que é necessariamente depressiva, e pelo qual todos passam ao escolher uma ocupação.

A reparação autêntica, leva a uma Deuteroescolha e, depende da elaboração do luto das perdas pregressas e atuais, de uma posição realista em relação ao que uma escolha/decisão profissional significa. Nunca se dá de forma absoluta e total, mas sempre realista e parcial, e depende da qualidade dos processos de luto do sujeito: “a) necessidade de se completar, se reencontrar, busca algo perdido que nem sabe dizer se algum dia teve, mas tem a impressão que sim, e que agora não tem mais; b) luto pela onipotência (infantil) perdida; c) luto pelo corpo jovem e pela juventude em si; d) pelas identificações deixadas de lado; e) luto da “perda de tempo”, da passagem do tempo; e por fim, lutos diante dos êxitos, vividos como culpa, quando na fantasia se obteve êxito por usurpação, triunfo sobre os outros” (BOHOSLAVSKY, 2007)

O processo de reparação é central para definir a identidade vocacional, da escolha de novas identificações capazes de reparar o objeto perdido. Não obstante, a reparação vai ter um modo característico de realização, e este modo será definido pelos elementos da identidade ocupacional, dirigidos aos objetos externos em se pretende operar a reparação: Com o que? Como? Onde? Como? À Maneira de quem? que atendem ao que o objeto interno está reclamando. E como vemos no Quadro 1, Bohoslavsky (2007) diferencia a Identidade Vocacional da Ocupacional, a última que de fato se constitui no momento que o adolescente busca definições de modalidades de trabalho possíveis dentro das suas identificações e necessidades de reparação. O autor aponta que geralmente os orientadores vocacionais focam sua atuação na Identidade Ocupacional, e a estratégia clínica vem descrever, de forma inovadora, uma complexidade maior na atuação do orientador, sobre o processo vocacional.

Quadro 1 - A psicodinâmica da escolha. (BOHOSLAVSKY, 2007, p.54)

PSICODINÂMICA DA ESCOLHA			
POR QUE - PARA QUE	COM O QUE	QUANDO – ONDE - COMO	À MANEIRA DE QUEM
<p>Reparação A. Autêntica R. Pseudo-reparação 1. Maníaca 2. Melancólica 3. Compulsiva 4. Outras</p>	<p>Objetos Pessoas, coisas, animais, natureza, artefatos ou partes destes. Instrumentos Manuais, intelectuais etc.</p>	<p>Contexto sociocultural (Âmbitos institucionais e organizações sociais.) Tecnologia, sistemas de significado, etc.</p>	<p>Identificação com imagens profissionais e papéis ocupacionais adultos.</p>
IDENTIDADE VOCACIONAL	IDENTIDADE OCUPACIONAL		

Fonte: BOHOSLAVSKY, 2007, p.54.

- As novas teses da escolha profissional

Bohoslavsky (1983), no livro *Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia*, não nega a estratégia clínica de 1960, mas redimensiona as possibilidades explicativas que aquela perspectiva individual tem sobre os problemas vocacionais e de escolha profissional. A revisão de pressupostos e referências que propõe Bohoslavsky (1983) não é uma releitura da constituição da vocação pelo processo de reparação, mas a análise de um processo novo¹⁶ de crise da escolha profissional identificado em muitos casos que chegaram ao consultório, ligado à falta de sentido e estranhamento nos processos de trabalho.¹⁷

Pela descrição das sensações apresentadas pelos jovens e pelos elementos explorados na clínica, Bohoslavsky (1983) identifica uma crise de alienação profissional, o que o leva a retomar conceituações propostas por vários autores sobre a alienação, mas sobretudo os conceitos de Karl Marx. Advertido que interpretar a alienação tentando encontrar similitudes entre conceitos marxistas e freudianos, criou uma série de equívocos teóricos e conceituais, Bohoslavsky (1983) analisa a crise de alienação profissional na dimensão do trabalho do Eu, ao encontrar caminhos

16 O novo aqui não se refere a um problema novo no contexto da escolha profissional, mas representou uma novidade que através da escuta clínica dos problemas vocacionais, ao longo dos anos, pode ser caracterizado.

17 Refazendo sua análise da instancia do vocante e a índole vocado, o autor explica “[...] Atualmente, reconhecemos no sistema produtivo e nos desejos do sujeito a determinação em última instancia de reconhecimento-desconhecimento das demandas, daí as respostas vocadas. (BOHOSLAVSKY, 1983, p.15).

subjetivos para os problemas da escolha profissional, sem ignorar os elementos ideológicos que determinam a vocação.

No capítulo *Vocação e alienação profissional (para uma crítica dos pressupostos da orientação vocacional)*, o autor identifica uma nova forma de crise diante da escolha profissional, em que os consultantes, aqui estudantes universitários, descrevem que tem a sensação de que o trabalho é externo a eles, que lhe gera mal-estar, uma sensação de negação da própria natureza. Têm a sensação de que o trabalho lhe é imposto e, “não desenvolvem livremente suas energias físicas e mentais, mas se encontram fisicamente exaustos e mentalmente abalados.” (BOHOSLAVSKY, 1983, p.49). O autor descreve que o consultante fala de um estranhamento, e fala de forças externas, “[...] cujo condicionamento não pode evitar. E não é um esquizofrênico. Fala-nos de sua “não-realização”. E não é um melancólico. Fala-nos da ausência de satisfação. E não é um histérico. É um alienado.” (BOHOSLAVSKY, 1983, p.49). E esta sensação é caracterizada como uma crise de pré-consciência, que desvela que por trás das ilusões de realização humana na escolha vocacional, existe uma organização social produtiva, que coloca o jovem no que Bohoslavsky (1983) caracteriza como uma encruzilhada entre explorar e ser explorado.

Aqui a crise de alienação diz de uma crise identidade aguda, que envolve a sensação de perda de sentido, em que os sujeitos seguem planos e projetos que lhe são estranhos, porque vividos em meio a processos que beiram a despersonalização. Uma das consequências da perda de sentido, é a quebra, a sensação de ter chegado ao limite, em que se identifica um fracasso do sistema defensivo do Eu um intenso auto desconhecimento, vivido como falta de legitimidade da identidade profissional para articular o Eu com a realidade social. Processos determinados pelo fato de num momento anterior o sentido da escolha profissional foi insuficientemente trabalhado, sendo na verdade um pseudosentido, construído fora do processo de tomada de consciência das ilusões da escolha profissional. (BOHOSLAVSKY, 1983)

Na medida que a crise se instaura, e que as defesas do Eu falham, ocorre a facilitação do retorno do recalcado, o que leva Bohoslavsky a afirmar que a Identidade Profissional (ou a pseudo-identidade profissional) “encarregava-se de preservar o ego do sujeito do confronto, a nível psicológico, com algumas das contradições sociais” (BOHOSLAVSKY, 1983, p. 53) E aqui ele é preciso ao explicar a força com que o Eu evita os confrontos relacionados as contradições sociais, os sujeitos se agarram a

pseudo-identidade profissional com força e, por tanto, aos seus elementos ideológicos, pela necessidade de manutenção de um certo equilíbrio psíquico funcional e constituinte.

Bohoslavsky (1983) define a identidade profissional como produto de uma condição de SujeitoSujeitado, que aparece ao Eu como sinistro, na medida em que remete a fatos primários familiares, que foram recalcados. Ao retomar os conflitos da relação primária Sujeito-Objeto, na crise de identidade profissional, o recalcado retorna, porém a possibilidade de nova resolução deste conflito retornado, pela via do asujeitamento, resulta na crise profissional de alienação, de forma crônica ou aguda, denunciando, que por esta via não há possibilidade de constituição de uma identidade profissional, mas sim de seu falseamento. Bohoslavsky (1983) reformula a identidade profissional, como pseudo-identidade profissional, que entrará em crise sempre que ocorrerem situações históricas e pessoais causando choque entre biografia e história, sempre que de alguma forma esta relação de SujeitoSujeitado aparecer ao Eu. No caso analisado, sempre que a Argentina, na condição de país de economia dependente apresentar suas crises e descontinuidades típicas, os fenômenos de crise de alienação profissional vão aparecer no consultório, em quadros mais agudos, e em estágio de pré-consciência.

Do Quadro 1 em que Bohoslavsky (2007) descreve o processo de constituição das Identidades Vocacional e Ocupacional, para a obra de 1983, ele adiciona dois planos novos de análise, um de determinação contextual e um de determinação estrutural, complexificando o modelo anterior. As determinações contextuais se definem por variáveis diretas: da necessidade de mudança na realidade psíquica e social intrínsecas a ação da escolha profissional regida por condições que fogem ao controle e decisão de quem escolhe; do fato de que a escolha deve ser feita em um contexto de mudanças produtivas e institucionais aceleradas; do fato de muitos jovens não terem acesso ao ensino superior para seguir uma profissão; da alta rotatividade que atinge a mão de obra e; das demandas concretas do mercado de trabalho. Outra variável contextual muito importante é referente ao imaginário vocacional, que como uma variável indireta, determinada historicamente pelas relações de produção e pelo mercado de trabalho, se traduz num sistema de representações, que alimentam o imaginário vocacional segundo estas determinações (BOHOSLAVSKY, 1983).

Já a determinação estrutural está melhor descrita no capítulo dos *Vocacionalismos (ou o porvir de uma ilusão): Elementos para uma tese*, em que

Bohoslavsky (1983) apresenta uma tese geral a partir de duas afirmações: “A) O discurso acerca do vocacional é um discurso que adapta suas falas as necessidades ideológicas de uma classe social numa conjuntura histórica determinada. B) A vocação se constitui no sujeito como um imaginário coletivo pelo qual um sistema recruta e organiza seus agentes de produção.” (BOHOSLAVSKY, 1983, p. 40)

Desta se desdobram 8 outras teses que fragmentam a tese central, acrescentando novas dimensões para o problema da escolha profissional, reformulando alguns de seus pressupostos, principalmente aqueles em que a se considera as possibilidades de escolha vocacional. Aqui Bohoslavsky (1983) está admitindo que o sujeito não escolhe, mas é escolhido, e que as possibilidades de autonomia e liberdade de escolha colocadas na estratégia clínica, devem ser recolocadas em termos relativos. Sendo assim, o autor afirma que: 1) O problema vocacional é ideológico; 2) O processo vocacional se dá dentro de uma estrutura vocacional específica; 3) A colocação tópica desse processo deve ser encontrada a nível de superestrutura, pois é nela que se realiza a reprodução da força de trabalho; 4) O problema vocacional “é imposto” ao indivíduo, constituindo-o em “sujeito vocacional”; 5) A imagem vocacional projeta-se a partir dos aparelhos ideológicos; 6) O lugar que o sujeito ocupa no processo de produção é o que determina as imagens vocacionais, constituindo seu imaginário; 7) Os códigos incorporados organizam socialmente o desejo do sujeito, determinando as demandas vocacionais; 8) O sub aparelho ideológico vocacional com seus rituais práticos, tem a função de reproduzir esta demanda.

Os determinantes estruturais se ligam aos contextuais, de forma circular, mas não de forma absoluta, e desta assincronia surge a possibilidade de crise, crise esta que leva ao pré-consciente a contradição recalcada e, que deve ser explorada como um dispositivo de elaboração de alternativas na construção da escolha profissional, como aponta o autor:

O que exponho mostra-nos um duplo círculo fechado sobre si mesmo. Por um lado, o sistema social coloca determinadas necessidades econômicas a serem satisfeitas, que supostamente o Estado detecta (valendo-se de seus aparelhos ideológicos, especialmente as expressadas na política educacional) e difunde, “orientando” as vocações dos sujeitos, enquanto neles determina a absorção do imaginário ocupacional para que estes – segundo a fórmula de Fromm – **desejem fazer aquilo que devem fazer** para que o sistema se perpetue. Este círculo está ligado – como vimos antes – àquele

examinável em termos das sobredeterminações da identidade vocacional. (BOHOSLAVSKY, 1983, p.66)

São as assincronias conjunturais entre demandas produtivas e educacionais, neste círculo, que abrem a possibilidade de o sujeito chocar-se com contradições, que podem levar ao processo de tomada de consciência sobre as ilusões vocacionais e ocupacionais e, colocam o processo de (re)escolha (relativa), com uma autonomia (relativa) em ação. Enfrentar a alienação não necessariamente leva ao processo de tomada de consciência, para Bohoslavsky (1983) as alternativas de saída desta crise são três: de uma integração (falsa) com uma pseudo-identidade profissional, de marginalização ou da construção de uma alternativa transformadora. Nas duas primeiras não se reflete o trabalho de escolha que o EU deve fazer na tomada de consciência, na elaboração da onipotência, muitas vezes sustentada pela profissão exercida, na elaboração das contradições materiais e dos choques de identificação e entendimento da realidade da escolha profissional. Já a possibilidade de saída da crise pela alternativa transformadora “consiste num aprofundamento e maior realismo, e no surgimento de uma conduta progressivamente mais coerente com a ideologia mantida.” (BOHOSLAVSKY, 1983, p.70) Mais coerente, não pela adesão a esta ideologia, mais pela capacidade de lidar com a multiplicidade de contradições e de conflitos, ao tomar consciência das ilusões de controle e escolha profissional.

Por fim, mas não menos importante, Bohoslavsky (1983) faz uma recolocação dos conflitos adolescentes, diante das novas dimensões admitidas no quadro de referências da escolha profissional. Se a adolescência, tomada no primeiro livro como um momento de conflito, a ser superado, porque as defesas do Eu enfraquecem, propiciando o retorno do recalado, porque coloca em xeque identificações e referências ideológicas. Nesta última obra, o autor propõe que talvez, a adolescência seja um momento de possibilidades para desconstruir as ilusões sobre o campo vocacional e profissional, para debater a alienação do trabalho, e propiciar saídas alternativas, por vias políticas, que leve a escolha profissional ao debate das transformações que almeja na constituição das profissões a serem escolhidas. Bohoslavsky (1983) propõe a recolocação destes problemas, diante de um novo tipo de crise identificado, que está além da análise dos trabalhos do EU na construção da Deuteroescolha, se colocando como um ponto de partida para a reformulação de uma Estratégia (Clínica) de Orientação Vocacional.

Considerações finais

Por fim, podemos especular os motivos pelos quais a última obra de Bohoslavsky não foi tão difundida quanto a primeira no Brasil. O fato do autor ter morrido antes de poder divulgar, defender, e esclarecer suas teses, é certamente um fator fundamental. Não obstante, não é incomum que a morte de um autor cause justamente o efeito contrário, sustentando a suposição de que o conteúdo da obra foi sendo sistematicamente deixado de lado, porque não é uma proposição tão acabada quanto a primeira, deixa um sentido de desamparo e uma tarefa gigantesca, de reformular a estratégia clínica dentro de uma problemática maior. De toda forma este livro é difícil de digerir, difícil de defender e difícil de praticar, o que não diminui em nenhuma virgula sua assertividade sobre os limites da Estratégia Clínica para a Orientação Profissional, se estendendo as estratégias que partem dos individualismos na escolha profissional.

Silvio Bock (1995), é um dos pesquisadores que se colocou na tarefa de reformular a Orientação Profissional a partir da Psicologia Histórico Crítica, buscando uma concepção que sintetize a relação indivíduo e sociedade, abraçando a crítica à ideologia e à alienação da escolha profissional. O pesquisador propõe uma forma de agrupamento das teorias de Orientação Vocacional/Profissional a partir de três categorias: *Orientação Vocacional tradicional (liberal)*, *Crítica à Orientação Vocacional tradicional*, e a última que chama: *Para além da crítica*, segundo ele, por falta de nomeação melhor. A primeira categoria Orientação Vocacional tradicional (liberal) tem como base os três axiomas do liberalismo: individualidade, liberdade e igualdade de oportunidades, e reúne as teorias psicológicas com foco no primeiro axioma do indivíduo como centro da explicação vocacional. Desde a Teoria do Traço e Fator que introduziu o modelo da explicação vocacional baseada nos traços da personalidade, até a psicanálise que se aprofundou na explicação da gênese da vocação pelo desenvolvimento psicosssexual da primeira infância (BOCK, 1995).

Sobre esta inclusão cabem algumas ressalvas, porque ao incluir a Estratégia Clínica de Bohoslavsky (1960) neste tópico, Silvio Bock (1995) é preciso, suas explicações da vocação partem do indivíduo e da constituição do Eu, das relações de objeto e das identificações, da identidade vocacional pela via da reparação e da identidade ocupacional. Porém, como apresentado neste artigo, o autor Rodolfo Bohoslavsky não pode ser enquadrado nesta categoria, pelo conjunto de sua obra sobre Orientação Vocacional. Ao mesmo tempo que Bohoslavsky (1983) apresentou

uma crítica a Orientação Profissional tradicional, se colocou numa tentativa de síntese entre o marxismo e a psicanálise, da articulação de explicações sociológicas e do Eu, que certamente estão Para além da crítica, parafraseando Bock (1983), por falta de nome melhor.

Referências

ABADE, Flávia Lemos. Orientação Profissional no Brasil: Uma revisão histórica da produção científica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v.6, n.1, 2005, p.15-24.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. O quadro de referência: esboço para a elaboração de um modelo dos problemas vocacionais. In: BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação Vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 19-70.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Vocacionalismos (ou o porvir de uma ilusão): Elementos para uma tese. In BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (org) **Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia**. São Paulo: Cortez. 1983. p. 39-44.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Vocação e alienação profissional (para uma crítica dos pressupostos da orientação vocacional). In BOHOSLAVSKY, Rodolfo. (org) **Vocacional: Teoria, Técnica e Ideologia**. São Paulo: Cortez. 1983. p. 45-79.

BOCK, Silvio. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias de orientação profissional In: BOCK, Ana Mercês *et al.* **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1995. p.61-70

SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da Orientação Profissional no Brasil. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v.4, n.1/2, p. 1-11. 2003.