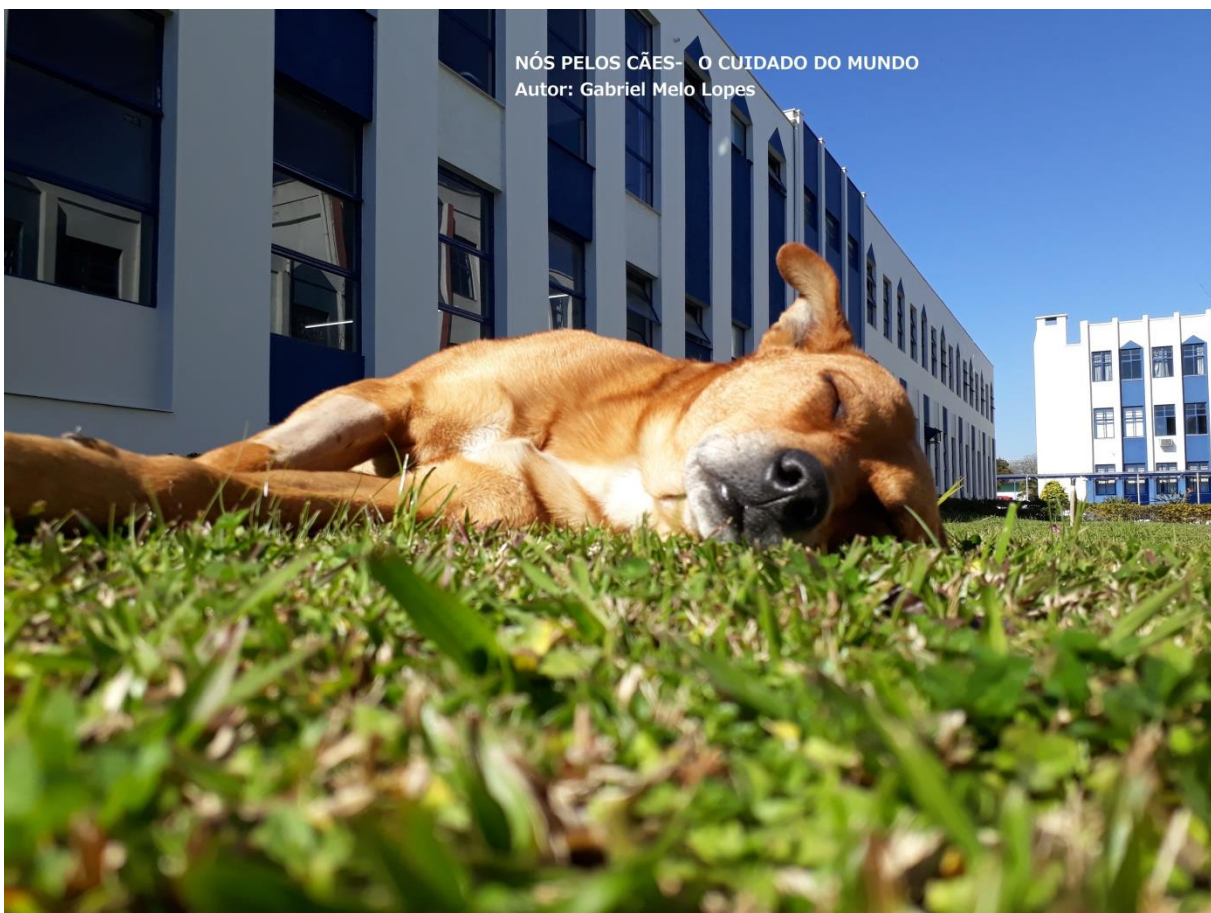


NÓS PELOS CÃES- O CUIDADO DO MUNDO
Autor: Gabriel Melo Lopes



II EDUPALA

CONGRESSO INTERNACIONAL
CONHECIMENTOS PERTINENTES
PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA:

FORMAÇÃO DE FORMADORES

24, 25 e 26 de setembro de 2018



Editora  **ICEP**
2018

Organizadoras dos Anais

Prof^ª. Dr^ª Izabel Cristina Feijó de Andrade
Prof^ª. Dr^ª Marina Patrício de Arruda

1. Coordenação Geral

Prof^ª. Dr^ª. Marina Patrício de Arruda (Coordenadora Geral)
Prof^ª. Dr^ª. Mareli Eliane Graupe
Prof^ª. Dr^ª. Lucia Ceccato de Lima
Prof^ª. Dr^ª. Lurdes Caron

2. Comissão Organizadora

Prof^ª. Dr^ª Carmen Lúcia Fornari Diez
Prof. Dr Geraldo Augusto Locks
Prof. Dr Jaime Farias Dresch
Prof^ª. Dr^ª Lucia Ceccato de Lima
Prof^ª. Dr^ª Lurdes Caron
Prof^ª. Dr^ª Madalena Pereira da Silva
Prof^ª. Dr^ª Mareli Eliane Graupe
Prof^ª. Dr^ª Maria Selma Grosch
Prof^ª. Dr^ª Marina Patrício de Arruda
Prof^ª. Dr^ª Vanice dos Santos

3. Coordenação Científica

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Prof^ª. Dr^ª. Izabel Cristina Feijó de Andrade
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Prof^ª. Dr^ª. Lucia Ceccato de Lima
Prof^ª. Dr^ª. Lurdes Caron
Prof^ª. Dr^ª Madalena Pereira da Silva
Prof^ª. Dr^ª. Maria Selma Grosch
Prof^ª. Dr^ª. Mareli Eliane Graupe
Prof^ª. Dr^ª. Marina Patrício de Arruda
Prof^ª. Dr^ª. Vanice dos Santos

4. Coordenação de Programação

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lucia Fornari Diez
Prof^ª. Dr^ª. Marina Patrício de Arruda
Prof^ª. Dr^ª Lucia Ceccato de Lima

5. Comissão de Secretaria, Tesouraria e Credenciamento

Secretária do PPGE - Tânia Marisa Cifuentes
Estagiária Klabin apoio PPGE: Leandra Borges de Liz
Prof^ª. Ms Mirian Kunhen
Evelyn Diconcili Caetano
Josélia da Silva Córdova Franzoi

Luciane Cristina Corrêa
Lucimara Medeiros Fucks Camargo Mendes
Zilda Maria Wiggers Sabatini
Maria Margarete da Rosa Magner

6. Comissão de tecnologias e WIFI, senha para evento

Sabrina Bett
Diego Passos Lins
Leandro Luís Padilha
Luciana Nunes Garcia Ferreira
Wilson Rafael Schimila

7. Comissão de Patrocínio

Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia Fornari Diez
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Prof^a. Dr^a. Marina Patrício de Arruda

8. Comissão de Atividades Culturais

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Fornari Diez
Eder Magno
Isabel Nercolini Ceron
Rita de Cássia Timmermann Branco (IFSC)
Thais Esteves Ramos Fontana
Valter Pereira da Silva (IFSC)
Wilson Rafael Schimila

9. Comissão de Infraestrutura, Ornamentação e Café

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Fornari Diez
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Cristian Antunes de Oliveira
Cristiane Velho
Ermelinda Oliveira Schemes
Frida Rengel Emilio Melo Lopes (CEDUP Renato Ramos da Silva)
Elesandra Cordova dos Santos (CEDUP Renato Ramos da Silva)
Gabriel Melo Lopes (CEDUP Renato Ramos da Silva)
Julia Damasceno Moraes
Milena Varela de Matos (CEDUP Renato Ramos da Silva)
Rafael do Nascimento
Regina Bazi Pinheiro
Rosmery Legnaghi Carbonera

10. Comissão de Acessibilidade e Tradução

Prof^a. Dr^a. Lurdes Caron
Anna Paola Xavier Chiaradia
Gislaine Aparecida de Matos
Jourdan Linder
Tânia Mara Theodorovicz Trecino

11. Comissão Alimentação, Alojamento e Transporte

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Prof^a. Dr^a. Mareli Eliane Graupe
Evelyn Diconcili Caetano
José Valmir Calori

Wilson Rafael Schimila (Coordenação de Transporte)

12. Comissão Lançamento de Livros

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Prof^a Dr^a. Maria Selma Grosch
Claudia Terezinha Puerari
Frida Rengel
Simone Mara Dulz

13. Monitoria Geral

Prof^a. Dr^a. Marina Patrício de Arruda
Janilde Crestani
Filipi Vieira Amorim
Julia Damasceno Moraes
Lucimar Presotto Azi Costa
Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos
Wilson Rafael Schimila
Ney Kassiano Ramos

14. Comissão de Exposição

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Fornari Diez
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Ângela Waltrick
Julia Damasceno Moraes
Regina Bazi Pinheiro
Cristiane Velho
Filipi Vieira Amorim

15. Comissão de Cerimonial

Prof^a. Dr^a. Marina Patrício de Arruda
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima
Beatriz Senen
Lucimari Scós
Suzana Duarte

16. Comissão Avaliadores Ad Hoc

Prof^a. Dr^a. Ademilde Silveira Sartori (UDESC)
Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Calbaiser (ASSER)
Prof^a. Dr^a. Anelise Viapiana Masiero (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Ana Emília Siegloch (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Bruna Fernanda Silva (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Circe Mara Marques (UNIARP)
Prof^a. Dr^a. Graziela Fatima Giacomazzo(UNESC)

Prof^a. Dr^a. Izabel Cristina Feijó de Andrade (USJ)
Prof. Dr. Leandro Pinheiro (UFRGS)
Prof^a. Dr^a. Lenita Agostinetti (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Lucia Ceccato de Lima (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Lilia Aparecida Kanan (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Mariangela Kraemer Lenz Ziede (UFRGS)
Prof. Dr. Michael Ramos Nunes
Prof^a. Dr^a Patricia Jantsch Fiuza (UFSC - Araranguá)
Prof^a. Dr^a. Vanessa Valgas dos Santos (UNIPLAC)
Prof^a. Dr^a. Wanderlea Pereira Damásio Maurício (USJ)
Prof^a. Dr^a. Merlin Baldan (UFMT)
Prof. Dr. Nivaldo Alexandre Freitas (UFMT)
Prof^a Dr^a Sonia Maria Martins de Melo (UDESC)
Prof^a Dr^a Yalin Brizola Yared (UNISUL)

17. Comissão de Divulgação

Prof^a. Dr^a Madalena Pereira da Silva
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Julia Damasceno
Daniela Sá
Wilson Rafael Schimila

Ficha catalográfica

A532 Anais do Edupala II: Congresso Internacional Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina: "Formação de Formadores"/Organizado por Izabel Cristina Feijó de Andrade; Marina Patrício de Arruda. – São José: ICEP, 2018. 1300p.

ISBN: 978-85-68386-44-6

1. Educação. 2. Conhecimentos Pertinentes. 3. América Latina.
I. Andrade, Izabel Cristina feijó de. II. Arruda, Marina Patrício de.

CDD370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	24
GT 1: EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES)	31
A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE APOIO À PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL	32
A EDUCAÇÃO EM SOLOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB	40
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA ALFABETIZAÇÃO AO NUMERAMENTO	47
A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS	54
A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO LITERÁRIA PARA AS POSSIBILIDADES DE NOVOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR	61
A NEUROCIÊNCIA COMO UMA ALIADA NA FORMAÇÃO DOCENTE	63
A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	64
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.	72
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DESAFIOS E NECESSIDADES	82
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DO PME DE LAGES/SC	88
FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ATUAL	96
FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO	102
HORA-AATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	103
MAL-ESTAR DOCENTE: CAUSAS E CIRCUNSTÂNCIAS	110
METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM	116

TEMPO INTEGRAL- EMITI NA EEB VISCONDE DE CAIRU NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	
O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DA MATEMÁTICA	126
O PROCESSO SOCIOCULTURAL DA FLUIDEZ DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO	133
O QUE OS FORMADORES TEM A DIZER SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO PNAIC?	143
PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE OPERAÇÕES BÁSICAS DE MATEMÁTICA	151
PROJETO RECREIO: FORMAÇÃO E PRÁTICAS LÚDICO/PEDAGÓGICAS PARA BOLSISTAS DO CA/UFSC	157
REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	158
REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E INDISCIPLINA ESTUDANTIL	165
REFLEXOS DOS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR EM CINGAPURA	166
SOU PROFESSORA: E AGORA? HISTÓRIA DE VIDA, DOCÊNCIA E HUMANIZAÇÃO	173
UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS	174
VISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS NO COTIDIANO ESCOLAR	181
VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES/SC	182
GT2: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	189
A EDUCAÇÃO DE BOM RETIRO SOB A ÓTICA DO REGIME DE ALTERNÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	190
A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES: AS CONTRIBUIÇÕES DE PISTRAK E KRUPSKAYA	198
A ÉTICA E O REFUGO HUMANO: OS CUIDADOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	206
A FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS COMPETÊNCIAS DO ENGENHEIRO	207

AGRÍCOLA	
AUTORIA COMO PRESSUPOSTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	208
CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: A FORMAÇÃO TÉCNICA E HUMANA DO PRINCIPAL PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA CONSTRUÇÃO.	216
EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO	217
EXTENSÃO RURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS AGROVETERINÁRIAS EM LAGES	226
OS PROFISSIONAIS DA AGRICULTURA: COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO BRASIL.	233
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A INSERÇÃO DAS TIC's NA SUA PRÁTICA DOCENTE	234
RELATO DE EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO LATINO AMERICANO DE AGROECOLOGIA AMAZÔNICO	242
RODA DE CONVERSA: DISPOSITIVO DE EMPODERAMENTO DOS PROTAGONISTAS DA FEIRA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA EM LAGES (SC).	244
TERRITORIALIDADES E CENÁRIOS: O QUE GUARDA O BAÚ DE NOSSAS LEMBRANÇAS - PESQUISA INTERDISCIPLINAR NA EIMAWS	245
TERRITÓRIOS NEGROS E INDÍGENAS NA SERRA CATARINENSE (LAGES, PAINEL, RIO RUFINO): MEMÓRIA E HISTÓRIA.	252
GT 3: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO	253
<i>IFMath</i> - UM APLICATIVO <i>WEB</i> DIRECIONADO AO ESTUDO DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	254
ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO APLICATIVO DUOLINGO	260
ENSINO A DISTÂNCIA, UM NOVO PARADIGMA, REFLEXÕES NO PLANALTO CATARINENSE, EIS UMA TERTÚLIA PARA ECOAR CONECTIVIDADE	268
EDUCOMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS NAS PRÁTICAS ESCOLARES	277

DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO PARA O ESTUDO DE GEOMETRIA PLANA	286
COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO	293
<i>BLENDED LEARNING</i>: VERIFICAÇÕES DAS CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	302
A LITERATURA E O COMPUTADOR PARA ENRIQUECER A IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS	309
A IMPORTÂNCIA DOS SUPORTES LITERÁRIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO	317
TEXTOS JORNALÍSTICOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	324
TECNOLOGIAS DIGITAIS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.	331
SUPLEMENTO PARALELO: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE CRÍTICA DE MÍDIA	339
SISTEMA ESPECIALISTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE EXPRESSÕES ALGÉBRICAS	348
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: SCRATCH COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	358
PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÉTICAS QUANTO AO USO DE JOGOS DIGITAIS NA VIDA DAS CRIANÇAS	363
POSSIBILIDADES E LIMITES DE USO DO YOUTUBE NO ENSINO DE FILOSOFIA	369
O WHATSAPP NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: VAMOS COMPARTILHAR LITERATURA?!	370
O USO DO SOFTWARE SCILAB COMO APOIO NO ENSINO DE ESTATÍSTICA	379
O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE MATERIAIS ADAPTADOS PARA OS ESTUDANTES DO CA/UFSC	388
O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE LEITURA DA CRIANÇA	398

NARRATIVA, LETRAMENTO E O CIBERESPAÇO: A PROPOSTA DE UM SITE EDUCATIVO PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA	406
INTERAÇÃO: UMA PRÁTICA A SER VIVIDA NA ESCOLA	414
GT 4: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	421
A MEDIDA PROTETIVA DE AFASTAMENTO DO LAR PREVISTA NA LEI MARIA DA PENHA (LEI 11.340/06) E A INEXISTÊNCIA DE UM PROTOCOLO PARA O CUMPRIMENTO DA ORDEM DO JUIZ NA COMARCA DE LAGES-SC	422
DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR; UMA FORMA DE COMBATE AO BULLYNG	430
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA	439
HAITIANOS EM SANTA CATARINA: TRABALHO, ENSINO SUPERIOR E PRECONCEITO	445
INDÚSTRIA CULTURAL E TECNOLOGIA = CRISE DA RAZÃO?	453
INGRESSO VERSUS PERMANÊNCIA: EXCLUSÃO “DA” OU “NA” UNIVERSIDADE	460
O ENSINO DE FILOSOFIA CONECTADO COM A VIDA E COM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO PENSAR	461
O MODERNISMO EM LAGES: INDÍCIOS NA ARQUITETURA RESIDENCIAL	467
SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÃO ENTRE RACIOCÍNIO LÓGICO E SENSIBILIDADE HUMANA	472
GT 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS CURRICULARES E CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO	480
A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO	481
ALTERIDADE E EMPATIA: IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	489
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A DIVERSIDADE PRESENTE NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	497
COMPARTILHANDO SABERES SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC	498

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR SABERES	499
ESTADO DA ARTE SOBRE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E SANTA CATARINA	509
ESTADO DA QUESTÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	518
SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESSIGNIFICANDO CONCEITOS E PRÁTICAS	528
INCLUSÃO, ESCOLARIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO	536
GESTORAS ESCOLARES, E A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR	544
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS IMAGENS DO NEGRO NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	552
GT 6: EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADES	560
A PRODUÇÃO DE CINEMA AMADOR COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O COMBATE A HOMOFOBIA	561
ABUSO SEXUAL INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDOFILIZAÇÃO	562
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: AVANÇOS E RETROCESSOS NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ	570
DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR; UMA FORMA DE COMBATE AO <i>BULLYNG</i>	577
ESTADO DA QUESTÃO SOBRE SAÚDE INTEGRAL DAS MULHERES LGBT	586
GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS	587
A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA JUSTIÇA BRASILEIRA: PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA DAS MULHERES	588

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO	598
O DIREITO DE HABITAR UM CORPO: SEM MEDO DA VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO	605
SUCESSO E INSUCESSO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA	611
VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: O PERFIL DA RELAÇÃO E DOS AGRESSORES SOB O OLHAR DA VÍTIMA	619
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E JUDICALIZAÇÃO NO BANCO DE DADOS BDTD	620
VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO BANCO DE DADOS SCIELO	628
GT 7: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADES E AMBIENTALIZAÇÃO AMBIENTAL	636
A DECLIVIDADE DO TERRENO ELEVA A TRANSFERÊNCIA DE ELEMENTOS QUÍMICOS PARA AMBIENTES AQUÁTICOS POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL	637
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRESERVAÇÃO DE ESPÉCIES DE INSETOS POLINIZADORES	639
A IMPLICAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	646
AÇÕES DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE AMBIENTAL NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA	651
ACÚMULO DE NUTRIENTES EM PASTAGEM CULTIVADA EM CAMBISSOLO EM DIFERENTES DECLIVIDADES SOB DOSES DE DEJETO SUÍNO	659
AGRICULTURA FAMILIAR, FEIRA AGROECOLÓGICA E ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO PERSPECTIVA AO DESENVOLVIMENTO CULTURAL, ECONÔMICO E SUSTENTÁVEL	660
AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA ENGENHARIA NA VISÃO DOS PROFESSORES	666
ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE UMA CAIXA SEPARADORA DE ÁGUA E ÓLEO EM UM ESTABELECIMENTO DE LAVAGEM DE VEÍCULOS	675
ANÁLISE DA VIABILIDADE ECONÔMICA E AMBIENTAL DA	682

PRODUÇÃO DE COSMÉTICOS NATURAIS NA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC	
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	691
ANÁLISE MULTITEMPORAL DO DESMATAMENTO DA RESERVA INDÍGENA DE MANGUEIRINHA - PR NOS ANOS DE 1988 E 2017.	701
APLICAÇÃO DE DEJETO LÍQUIDO SUÍNO EM MENORES DECLIVIDADES APRESENTA MAIOR ACÚMULO DE FÓSFORO FOLIAR	709
APLICAÇÃO DO GEOPROCESSAMENTO NO ESTUDO AMBIENTAL DA IMPERMEABILIDADE URBANA	711
ÁRVORE DE PROBLEMAS SOBRE SANEAMENTO BÁSICO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA	718
AS BARRAGENS COMO VETORES DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, COM DESTAQUE PARA A UHE BARRA GRANDE (SC)	719
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL NO ENTORNO ESCOLAR E A INCONSCIENTE OCUPAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	720
AVALIAÇÃO DO POTENCIAL AGRONÔMICO DO USO DE PÓ DE ROCHA DE DIABÁSIO E NEFELINA SIENITO	728
DESCARTE DE MEDICAMENTOS POR IDOSOS DE UM MUNICÍPIO DA SERRA CATARINENSE	729
DIAGNÓSTICO DE INTOXICAÇÃO POR AGROTÓXICOS: UMA ANÁLISE DE PRONTUÁRIOS DE ATENDIMENTO MÉDICO	730
DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SUSTENTABILIDADE	732
DRENAGEM URBANA SUSTENTÁVEL COMO ALTERNATIVA EM UM TRECHO DA AVENIDA BELISÁRIO RAMOS EM LAGES – SC	739
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA ESCOLA	747
EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ARBORIZAÇÃO URBANA EM ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ASCURRA, SC	748
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E A PRECÁRIA ABORDAGEM DO TEMA NA ESCOLA.	755
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANEJO DO SOLO EM	763

ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA, NO SUDESTE DO PARÁ	
EFEITO DO CONSUMO DE POLPAS DE ARAÇÁ VERMELHO (<i>PSIDIUM CATTLEYANUM</i>) NO PERFIL LIPÍDICO DE PACIENTES DIABÉTICOS	770
ÉTICA E SUSTENTABILIDADE EM UMA CIDADE DO MEIO OESTE DE SANTA CATARINA: O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO CIDADÃ	771
FRAÇÕES DE FÓSFORO PERDIDAS POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL EM FUNÇÃO DA DECLIVIDADE E DOSE DE DEJETO SUÍNO	779
GUARDA MIRIM DO PARQUE	781
MANEJAR OU NÃO A ARAUCÁRIA? UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ENGENHARIA FLORESTAL	783
MONÓLITOS DE SOLOS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR	789
NECESSIDADE DA EXTENSÃO RURAL POR UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	796
NÍVEIS DE PH E CÁLCIO NO SOLO PARA O CRESCIMENTO INICIAL DE CULTURAS FLORESTAIS	797
NÓS PELOS CÃES: O CUIDADO DO MUNDO	799
O TEATRO DE FANTOCHES COMO CONTEÚDO EDUCACIONAL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS.	801
O USO DOS RECURSOS NATURAIS E RECURSOS HÍDRICOS NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RIBEIRINHO.	807
OS MODOS DE VIDA ORIGINÁRIOS: IDENTIDADE LAKLÃNÕ (RE) CONSTRUÇÃO	815
PANORAMA DAS INTOXICAÇÕES POR AGROTOXICOS NO BRASIL	825
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE LAGES-SC SOBRE O USO DA ÁGUA	835
PERDAS DE FÓSFORO POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL EM ÁREAS AGRÍCOLAS	843
POLUENTES ORGÂNICOS EMERGENTES PRESENTES NO AMBIENTE AQUÁTICO	845
POSSIBILIDADES A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO HORIZONTE DO ANTROPOCENO: A ECOLOGIA COSMOCENA	853

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONSUMO DA ENERGIA ELÉTRICA	862
PRODUÇÃO DE PAINÉIS DE PARTICULAS DE MEDIA DENSIDADE TERMORETIFICADOS PARA A CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS	868
PRODUTIVIDADE DE TRIGO NÃO É ALTERADA COM A APLICAÇÃO DE ADITIVOS AOS GRÂNULOS DOS FERTILIZANTES FOSFATADOS	875
PROJETO HERDEIROS DA TERRA: AÇÕES E CONSTRUÇÕES HUMANIZADORAS - UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	877
QUALIDADE DA ÁGUA SUBTERRÂNEA EM ÁREAS AGRÍCOLAS NO MUNICÍPIO DE BRUNÓPOLIS (SC)	886
REFLETINDO SOBRE O PROJETO: ÀGUA QUE VAI, ÁGUA QUE VEM	892
SOLOS AGRICULTÁVEIS FERTILIZADOS COM ADUBAÇÃO FOSFATADA APRESENTAM PERDAS DE FÓSFORO POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL	893
USO DE SISTEMAS AGROFLORESTAIS PARA DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO ATRELADOS A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL	895
USO DO BAMBU COMO MATÉRIA PRIMA ALTERNATIVA PARA INDÚSTRIA MOVELEIRA	896
USO DO PÓ DA ROCHA OLIVINA MELILITITO COMO FONTE DE NUTRIENTES E CONDICIONADOR DE SOLOS	903
VULNERABILIDADE DE RECURSOS HÍDRICOS À CONTAMINAÇÃO NA MESORREGIÃO SERRANA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	905
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE LAGES - SC	906
VIABILIDADE ECONÔMICO-FINANCEIRA DE UM SISTEMA DE CAPTAÇÃO DA ÁGUA PLUVIAL PARA UMA RESIDÊNCIA EM LAGES/SC	912
GT 8: CONHECIMENTOS PERTINENTES:FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A EDUCAÇÃO E SAÚDE	914
A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE GESTORES	915
A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA A MELHORIA NO	824

TRABALHO DOS AGENTES PENITENCIÁRIOS NO PRESÍDIO MASCULINO DE LAGES/SC	
A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM AGRONOMIA E AS SUAS COMPETÊNCIAS: REVERBERAÇÕES SOBRE O PROFISSIONAL NA ATUALIDADE.	831
A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL MÉDICO	832
A LUDICIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL	837
A UNICIDADE DE CORPO E MENTE: REFLEXÕES DESDE O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	944
ABORDAGEM GERAL SOBRE DELIRIUM, UMA REVISÃO DE LITERATURA.	952
AIDS: FATORES RELACIONADOS À PREVALENCIA DA DOENÇA NO CÁRCERE.	953
AVALIAÇÃO DE ESTILO DE VIDA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	954
CÂNCER: DA REALIDADE À POSSIBILIDADE DE PREVENÇÃO PELA EDUCAÇÃO EM SAÚDE	961
CONCEPÇÕES DO EDUCADOR INFANTIL: SABERES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACOLHEDORAS E SUJEITOS HUMANIZADOS	969
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL	977
CUIDADO COMPLEXO: UM OUTRO PARADIGMA PARA A FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM	987
CULTURA DE COOPERAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS	993
DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE: FORMANDO CIDADÃOS CRÍTICOS	998
EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: ENTRE O TRADICIONAL E O DIALÓGICO	1005
EDUCAÇÃO FINANCEIRA E AS SEIS OPERAÇÕES BÁSICAS UM BREVE RELATO DO PERÍODO DE ESTÁGIO	1014

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: ESTADO DA ARTE	1022
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E SENTIDOS DO TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES	1029
ESTADO DA QUESTÃO COMO ESTRATÉGIA INICIAL DE PESQUISA: EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	1037
ESTADO DA QUESTÃO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	1046
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ASSISTENTE SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR DO CENTRO DE REABILITAÇÃO NOSSA SENHORA APARECIDA- CRENSA	1053
EXPECTATIVAS E DESAFIOS DA PROFISSÃO: ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE ENFERMEIROS RECÉM-FORMADOS	1058
FORMAÇÃO PARA A PRECEPTORIA NO SUS COM BASE EM METODOLOGIAS ATIVAS	1068
IMPACTO E CONDUTA DA TROMBOFILIA EM PRÉ-NATAL DE GESTAÇÃO DE ALTO RISCO	1069
INFLUÊNCIA DE CONTRACEPTIVOS ORAIS NO PERFIL LIPÍDICO DE MULHERES EM LAGES, SANTA CATARINA	1070
INTERCULTURALIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: A MOBILIDADE ACADÊMICA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE	1079
LIGA ACADÊMICA DE CARDIOLOGIA E CIRURGIA VASCULAR: FERRAMENTA DA FORMAÇÃO MÉDICA	1086
O IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ACOMPANHAMENTO PRÉ-NATAL DO BAIRRO PETRÓPOLIS-LAGES/SC	1094
OFICINA DE TRABALHO - MESA DE NEGOCIAÇÃO: PACTUANDO O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NO SUS.	1101
OSSEOINTEGRAÇÃO DE IMPLANTES DENTÁRIOS E FATORES RELACIONADOS – UMA REVISÃO INTEGRATIVA	1103
PLANEJANDO O FUTURO: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA A VIDA E PARA O MERCADO DE TRABALHO	1104
PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM FACILITAÇÃO:	1111

UM APRENDIZADO PARA ALÉM DE TUDO QUE ERA ESPERADO	
PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO DA GRAVIDEZ PRECOCE	1120
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SABERES RELACIONADOS AO CONHECIMENTO PERTINENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	1126
REFLEXÕES DA PRECEPTORIA FRENTE AS METODOLOGIAS ATIVAS	1135
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO USJ	1136
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: NEFROLITÍASE	1142
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE INDUÇÃO DE PARTO EM PRIMÍPARAS HÍGIDAS: MÉTODOS FARMACOLÓGICOS	1143
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	1144
SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXIVIDADE E INOVAÇÃO	1151
	1161
FISIOTERAPIA ONCOLÓGICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
INFLUÊNCIA DE CONTRACEPTIVOS ORAIS NO PERFIL LIPÍDICO DE MULHERES EM LAGES, SANTA CATARINA	1162
GT 9: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INFÂNCIAS E DIFERENÇAS	1171
A UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE CULTURAS INFANTIS E REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	1172
	1179
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AS ARTES.	
BIBLIOTERAPIA – UMA PORTA ABERTA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA	1180
COMPARATIVO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DE NUTRIÇÃO (UNIGUACU) NO ENADE APÓS A INSERÇÃO DE SIMULADOS PREPARATÓRIOS	1186
CONTEXTO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	1195

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	1204
DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA – PERSPECTIVA DE CRIANÇAS ADEPTAS DAS TRADIÇÕES DE MATRIZ AFRICANA	1205
ELEIÇÃO DE DIRETORES EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO CATARINENSES: DELINEAMENTOS NO PLANO FORMAL- INSTITUCIONAL	1212
ESCOLA COM PAIS: FRONTEIRAS ENTRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E OS LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1220
	1226
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSAIO TEÓRICO	
IFSC- CAMPUS DE LAGES E O PRONATEC: UMA ANÁLISE DAS INTENÇÕES EDUCATIVAS NA EXTENSÃO ACADÊMICA	1235
O BRINCAR E AS DIFERENÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1242
ORALIDADE E ESCRITA: UM RESGATE DE CAUSOS NO MUNICÍPIO DE URUBICI	1247
	1254
POR QUE É IMPORTANTE A PRESENÇA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA?	
PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE <i>ACCOUNTABILITY</i> NO BRASIL: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO	1261
GT 10:SEMINÁRIO DE PESQUISA GRADUAÇÃO	1269
60 ANOS DE MEMÓRIA DA UNIPLAC: DEPOIMENTOS DE EGRESSOS	1270
A ASCENSÃO DA SÍFILIS CONGÊNITA NO BRASIL	1271
A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS PROMOTORIAS DO MUNICÍPIO DE LAGES (SC)	1272
A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES/SAICA II LAGES/SC	1273
A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR COMO FATOR DE PROMOÇÃO NO	1275

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E SOCIEDADE	
A EPIDEMIOLOGIA DA OBESIDADE E SOBREPESO NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	1276
A EXPERIÊNCIA DO ELETIVO: OBSTÁCULOS À IMPLANTAÇÃO DO ACESSO AVANÇADO	1278
A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ODONTOLOGIA –REVISÃO DE LITERATURA	1279
A MORTE DE PACIENTES ONCOLÓGICOS E A SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NESSA ÁREA	1280
A ODONTOLOGIA HOSPITALAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ODONTOLOGIA – REVISÃO DE LITERATURA	1281
A VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE MEDICINA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	1282
ADOLESCER COM SAÚDE: AMBULATÓRIO ADOLESCENTE HOSPITAL INFANTIL SEARA DO BEM: UMA INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL E MEDICINA	1283
ANÁLISE BACTERIOLÓGICA DE JALECOS E INSTRUMENTOS DE ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE DA UNIPLAC	1285
ANÁLISE EMPÍRICA FRENTE AO MANEJO DA HIPERLIPIDEMIA E O USO DAS ESTATINAS NA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE	1286
ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NA ATENÇÃO BÁSICA E CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO	1288
ATENUAR A DOR E RETARDAR A PROGRESSÃO DA OSTEOARTROSE	1289
ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA DIRETORIA DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE ALTA COMPLEXIDADE.	1290
AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS NA DESINFECÇÃO DE CONES DE GUTA-PERCHA	1291
AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA DE USINAS FOTOVOLTAICAS COM O USO DE SEGUIDOR SOLAR DUAL-AXIS	1292
CÂNCER DE MAMA: UMA REVISÃO DE LITERATURA	1293
CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ÁLCOOL E DROGAS-CAPSAD	1294

COMPARAÇÃO DE TÉCNICAS CIRÚRGICAS E SUAS EVOLUÇÕES NA DIMINUIÇÃO DE RECIDIVAS DE HÉRNIA INGUINAL	1295
COMPARAÇÃO ENTRE CESÁREA ELETIVA E PARTO VAGINAL EM TERMOS DE MORBIDADE E CUSTO EFETIVIDADE NO BRASIL	1296
CONTRACEPÇÃO HORMONAL ORAL COMO FATOR DE RISCO PARA EVENTOS TROMBOEMBÓLICOS – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	1297
CREAS E O TRABALHO SOCIAL COM INDIVÍDUOS E FAMILIAS NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC	1298
CUIDADOS PALIATIVOS	1299
DESENVOLVIMENTO DE NANOPARTÍCULAS DE PRATA PARA APLICAÇÃO EM ENXERTOS ÓSSEOS DE USO ODONTOLÓGICO	1300
DISPONIBILIDADE E QUALIDADE DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER NO MUNICÍPIO DE LAGES, SC	1302
EFEITO DO CONSUMO DE POLPAS DE ARAÇÁ VERMELHO (<i>PSIDIUM CATTLEYANUM SABINE</i>) NA AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA DE PACIENTES DIABÉTICOS	1303
EFEITOS DA TERAPIA HORMONAL NA MENOPAUSA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CÂNCER DE MAMA – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	1304
A PERCEPÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO	1305
ESTRATÉGIAS NÃO MEDICAMENTOSAS NO ALÍVIO DA DOR DURANTE O TRABALHO DE PARTO	1306
ESTRESSE FISIOLÓGICO E PSICOLÓGICO ENTRE ATLETAS COMPETIDORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA	1307
GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: PERCEPÇÕES DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE	1308
HIPERIDROSE: FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO, UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	1309
IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS: OLHAR DOS ACADÊMICOS DA NONA FASE DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIPLAC	1310
IMPLICAÇÕES DA OBESIDADE NA SAÚDE BUCAL E SUAS	1312

REPERCUSSÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA	
INOVAÇÕES PROMOVIDAS PELA BIÓPSIA DO LINFONODO SENTINELA	1313
INVESTIGAÇÃO DOS FATORES DE RISCO MODIFICÁVEIS RELACIONADOS AO SURGIMENTO DE PÓLIPOS COLORRETAIS	1314
LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS NOS PATRICANTES DE CROSSFIT	1315
EXERCÍCIO DA CIDADANIA: PESQUISAS REALIZADAS NA UNIPLAC ENTRE 2008-2018	1316
LEVANTAMENTO DE REQUISITOS PARA DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÕES ONLINE PRESENCIAL	1317
MÃOS LIMPINHAS: UM PROJETO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO E SAÚDE	1318
MÉTODO CLÍNICO CENTRADO NA PESSOA COMO FACILITADOR PARA GERAÇÃO DE VÍNCULO ENTRE MÉDICO E PACIENTE	1319
MUCOCELE UNILATERAL DE LÁBIO INFERIOR: RELATO DE CASO	1320
NANOTECNOLOGIA APLICADA À ODONTOLOGIA: PERSPECTIVAS DE USO ASSOCIADOS À BIOMATERIAIS PARA O TRATAMENTO DE DEFEITOS ÓSSEOS	1321
O IMPACTO DA ENDOMETRIOSE NA QUALIDADE DE VIDA DAS MULHERES	1323
O ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E SUA RELAÇÃO COM O NÍVEL EDUCACIONAL	1324
O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO HOSPITALAR EM LAGES/SC	1325
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA CATARINENSE PROJETO DE EXTENSÃO DO CURSO PROESDE/LICENCIATURAS	1327
PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE GESTÃO DO CONHECIMENTO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	1329
PARTO PRÉ-TERMO: A IMPORTÂNCIA DO USO DE SULFATO DE MAGNÉSIO	1330
PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO DOS CUIDADOS A SAÚDE DO HOMEM	1331
PREVALÊNCIA DE CARDIOPATIAS CONGÊNITAS ASSOCIADAS À SÍNDROME DE DOWN	1332

PROCESSO DE EMPODERAMENTO DE MULHERES QUE ATUAM COMO MÉDICAS NA REGIÃO DA SERRA CATARINENSE	1333
PROJETO DE EXTENSÃO: PSICOLOGIA ESPORTIVA NAS CATEGORIAS DE BASE	1335
PROJETO MEDIAÇÃO FAMILIAR	1337
PSICRENSA – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA SOCIAL EM UMA COMUNIDADE TERAPÊUTICA	1339
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA IMPRENSA LAGEANA: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO	1340
RASTREIO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	1341
REABILITAÇÃO CARDIOVASCULAR PÓS INFARTO AGUDO DO MIOCÁRDIO	1342
RELAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E INDEPENDÊNCIA NO SISTEMA DE APOIO AO DEFICIENTE VISUAL	1343
RELAÇÃO ENTRE HEMORRÁGIA SUBARACNOÍDEA DEVIDO À RUPTURA DO ANEURISMA E O CLIMA EM SANTA CATARINA	1344
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A DEFICIÊNCIA DA ENZIMA ALFA-1 ANTITRIPSINA (DAAT) NA DOENÇA PULMONAR OBSTRUTIVA CRÔNICA (DPOC)	1345
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A IMPORTÂNCIA DO CONTROLE DAS DISLIPIDEMIAS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA	1346
FEBRE REUMÁTICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	1347
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: PROLAPSO DE ÓRGÃOS PELVICOS (POP) EM MULHERES	1348
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O USO DO ÍNDICE BODE NA DPOC	1349
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SÍFILIS CONGÊNITA (SC)	1350
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A SUPLEMENTAÇÃO DE SULFATO FERROSO DURANTE A GESTAÇÃO.	1351
SAÚDE MENTAL DO ADULTO – CAPS II	1352
SERVIÇO SOCIAL E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS	1353

SÍNDROME INFLAMATÓRIA DA RECONSTITUIÇÃO IMUNE NA PESSOA VIVENDO COM HIV	1354
SOBREPESO E OBESIDADE INFANTIL	1355
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: INIBIDORES DA SGLT-2 NO TRATAMENTO DO DM2	1357
USO INDISCRIMINADO DE MEDICAMENTOS EM PEDIATRIA – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	1358
UTILIZAÇÃO DO MISOPROSTOL NA INDUÇÃO DO TRABALHO DE PARTO	1359
VARIAÇÕES METODOLÓGICAS NA DETERMINAÇÃO DO CARBONO ORGÂNICO EM SOLOS DE AMBIENTES ALTOMONTANOS NA SERRA CATARINENSE	1360
CONHECIMENTO DE RISCO COSMÉTICO ENTRE ESTETICISTAS ATUANTES NOS MUNICÍPIOS DE VACARIA (RS) E LAGES (SC)	1361
SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS SOBRE A DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO	1362
PERCEPÇÃO DE TUTORES ATUANTES NOS CURSOS DE GESTÃO EMPRESARIAL EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DE EXATAS	1373

APRESENTAÇÃO EDUPALA II

A 2ª edição, o **Congresso Internacional Conhecimentos Pertinentes para a Educação na América Latina** comemora os 13 anos de existência do Curso de Mestrado em Educação e foi realizado nos dias 24, 25 e 26 de setembro de 2018 nas dependências da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC - Edital nº 07/2017 PROEVENTOS 2018/2019 Fase 2. O referido apoio, fundamental para a realização deste evento, permitiu a articulação de parcerias institucionais importantes como **Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**, **Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)** e **Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC Campus Lages)**.

Nessa edição direcionamos nossa reflexão para a formação de formadores que numa perspectiva paradigmática inclui não apenas a formação de professores, mas também de mediadores sociais, gestores, educadores sociais e demais profissionais que se dedicam a atividades de formação numa perspectiva efetivamente teórica e prática.

Em tempo de incertezas e complexidade buscamos agregar modos de pensar a formação de formadores cientes de que os países da América Latina, apesar das características comuns, têm entre si importantes diferenças sejam elas idiomáticas, étnicas, históricas, educativas, culturais, dentre outras. Nesse sentido, o II Edupala teve como desafio a substituição de ideais de disjunção/redução por ideias de distinção e conjunção, caminho propício à construção de conhecimento sobre formação de formadores, campo ainda pouco explorado no Brasil, em especial na serra catarinense.

Mas quem seria esse “formador”? O que sabemos é que formadores, assim como professores, estão sendo deslocados do lugar de transmissor de conteúdos teóricos e técnicos, para o lugar de mediador de conhecimentos num território complexo onde se entrecruzam razão e emoção. Assim, mudanças nos rumos da formação favorecem a reflexão sobre o formador latino-americano.

A 2ª edição do EDUPALA contou com a participação de cerca de 414 pessoas de vários lugares do Brasil e de fora dele que apresentaram mais de 341 trabalhos, incluindo 169 trabalhos completos, 157 pôsteres, e 15 fotografias relacionados à temática. Deste modo, a realização deste evento foi uma excelente oportunidade para que cada participante por meio de palestras, mesas redondas e discussões de trabalhos científicos refletisse sobre os formadores que somos!

Em nome do Programa de Pós-graduação em Educação agradeço a participação dos palestrantes de renome internacional que aceitaram nosso convite para tratar da temática em questão; o apoio voluntário e incondicional de mestrandos em Educação, alunos de graduação, técnicos e funcionários da Universidade; e à toda comunidade lageana por apoiarem nossas ideias.

Por fim, agradeço a compreensão e disponibilidade de todo o grupo de professores do PPGE, demonstrados durante a realização deste evento tendo em vista que os grupos de trabalhos (GTs) alicerçam as discussões e produções dos grupos de pesquisa que integramos.

Finalizo, ressaltando a atualidade e potência do pensamento freiriano: **"APRENDEMOS O TEMPO TODO, UNS COM OS OUTROS, SE ASSIM O DESEJARMOS"** (FREIRE, 1997). Somos, portanto, formadores potenciais uns dos outros. Mas não se trata de provocar uma aprendizagem qualquer. Interessa-nos a promoção de uma aprendizagem legitimadora de autoria de pensamento, de uma educação para inteireza capaz de dar asas aos nossos sonhos de resgatar a amorosidade, a cooperação, a compreensão e a ética para uma vida social integradora.

Apresentamos a seguir os artigos e pôsteres apreciados neste evento, esperando que os trabalhos contribuam para o aprimoramento e construção de um conhecimento pertinente a nosso tempo!

Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda
Pós-Graduação em Educação- Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC
Coordenadora do II EDUPALA



DESTAQUES DO EDUPALA II:

Mostra Fotográfica

O II EDUPALA inaugurou essa atividade para premiar a melhor fotografia produzida pelos participantes do evento. A temática da Mostra Fotográfica proposta foi: "**Contextos da Formação de formadores**" cuja chamada destacou a ideia: "**VALORIZE AS AÇÕES EDUCATIVAS CONSTRUÍDAS NO ESPAÇO DA UNIVERSIDADE! FOTOGRAFE! PARTICIPE!**"

A fotografia escolhida por meio de voto pelos participantes do evento foi premiada ganhando a capa dos Anais do evento. A foto em questão foi de autoria dos alunos do ensino médio(CEDUP) que integraram o projeto de extensão "Nós pelos cães: o cuidado do mundo".

Orientadoras: Profa. Lucia Ceccato de Lima(PPGE/PPGAS); Profa. Marina Patrício de Arruda (PPGE/PPGAS)

Estagiários: Elesandra Cordova dos Santos, Emilio Melo Lopes, Gabriel Melo Lopes, Milena Varela de Matos.



INTEGRAÇÃO COM A GRADUAÇÃO

O II EDUPALA inseriu em sua programação um GT especial para abrigar pôsteres com os trabalhos de alunos dos Cursos de graduação intitulado “Seminário de Pesquisa e Graduação”. Esse GT contou com a apresentação e discussão de 82 trabalhos. A atividade destaca o compromisso do PPGE para com a graduação da Universidade do Planalto Catarinense.



CONVÊNIOS

O II Edupala possibilitou importantes articulações para a assinatura de convênios internacionais importantes entre a UNIPLAC e duas Universidades:

- Convênio Internacional entre PUCE/Quito/Equador.
- Convenio Interinstitucional entre Universidade Agostiniana/ Bogotá/Colômbia.



CANTINHO DO CHIMARRÃO

O II EDUPALA reservou um cantinho para as conversações regado à um bom chimarrão como forma de acolhimento à comunidade lageana (Patrocínio da “Erva Mate Tertúlia”).



NOSSOS AGRADECIMENTOS AO GRUPO DE PROFESSORES E MESTRANDOS DO PPGE



GT 1: Educação básica: formação inicial e continuada de professoras(es)

**A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: COMO INSTRUMENTO DE APOIO À
PRÁTICA DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Milene Coelho de Sousa¹ – UNIARP
Ludimar Pegoraro² – UNIARP

RESUMO: O presente artigo pretende demonstrar a importância da autoavaliação institucional para a prática da gestão educacional. Para planejar o futuro de uma escola é necessário ter um ponto de partida. Mas todo planejamento começa a partir de um diagnóstico consistente. E um diagnóstico consistente se adquire através do autoconhecimento, daí a necessidade da autoavaliação institucional. Só é possível planejar de forma alinhada às expectativas da escola quando se tem informações coletadas cientificamente disponíveis sobre ela. A avaliação institucional proporciona à gestão escolar subsídios para diagnóstico e para a tomada de decisões na esfera organizacional.

Palavras-chave: Planejamento; Gestão Escolar; Diagnóstico.

INTRODUÇÃO

A autoavaliação institucional se constitui num procedimento importante para organizar a estrutura da instituição escolar às necessidades do trabalho de ensino e aprendizagem.

No Brasil, diferente de outros países, como Portugal, por exemplo, ainda não existe uma prática da autoavaliação institucional, entretanto, já existem iniciativas que recomendam esse trabalho como uma forma de melhorar o sistema nacional de Educação Básica.

A autoavaliação institucional, necessariamente, precisa envolver todos os seguimentos da comunidade escolar, reforçando, de certa forma, a organização da gestão escolar e servindo como suporte para o trabalho docente na prática pedagógica.

É neste sentido que este trabalho se justifica e que traz neste texto a problemática de como realizar uma autoavaliação institucional que sirva como um instrumento de melhorias das práticas pedagógicas na escola de educação básica? Nesse sentido, o objetivo principal das análises é demonstrar como a avaliação institucional proporciona à gestão escolar subsídios para diagnóstico e para a tomada de decisões na esfera organizacional.

Para dar sentido ao que propomos como análise, organizamos o texto apresentando a metodologia, a necessidade da autoavaliação institucional na educação básica e de como a autoavaliação pode auxiliar na prática da gestão. Para finalizar são apresentadas considerações identificando aspectos que reforçam a importância da autoavaliação como suporte para gestão democrática na escola.

METODOLOGIA

Este trabalho será constituído de revisão bibliográfica, uma vez que não temos, ainda, no Brasil, práticas de autoavaliação institucional já institucionalizadas e nem tampouco

¹ Formada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Educação de Caçador. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP – Caçador-SC.

² Doutor em Educação. Professor e Coordenador dos Mestrados Profissional em Educação Básica e Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP – Caçador-SC.

regulamentadas legalmente. Assim sendo, as análises serão estruturadas ou fundamentadas a partir de autores que discutem a questão apresentando aspectos que reforçam a necessidade e a importância da autoavaliação institucional na educação básica. .

A NECESSIDADE DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pela percepção de Brandalise (2010) a análise dos resultados dos alunos pode ser um indicativo da realidade complexa que é a escola, mas não possibilita a sua compreensão global, pois nela estão inseridos diversos aspectos que fazem parte do cotidiano escolar. Compreender o espaço institucional é uma necessidade que pode ser disponibilizada pela avaliação do funcionamento das escolas.

A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, refletindo coletivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento ‘às cegas’ que já nem sequer damos por ele (PROST apud NÓVOA, 1999, p. 36).

Promover a autoavaliação na escola envolve, contudo, um conjunto de esforços e cuidados que demandam tempo precioso em educação. Aliás, é comum ouvir nas escolas a afirmação de que não se autoavalia por falta de tempo. No entanto, a prática demonstra que os ganhos desse esforço resultam em benefícios para o desenvolvimento da qualidade do ensino, como se verá a seguir, é que, quando esse trabalho é realizado com todos os cuidados necessários e as intenções corretas do ponto de vista educacional, os resultados compensam, de longe, esse esforço. Para tanto é necessário conhecer também as dificuldades e limitações registradas em relação a essa prática, de modo a superá-las.

Sabe-se que hoje as escolas constituem a unidade elementar dos sistemas educativos. No entanto, normalmente não há uma avaliação interna sistemática dos processos de trabalho que nela ocorrem e da qualidade educativa, porque elas funcionam independentemente de seu êxito. A cada dia, a cada ano letivo repetem-se as mesmas rotinas, as mesmas tarefas, sem que se saiba muito bem por que e para quê (BRANDALISE, 2010, p. 71).

A escola como instituição social extrai, mas também interfere na sociedade à qual pertence. A escola possui sua lógica interna, sua cultura, mesmo que não tão rígida. Mas para que esta cultura interna se permita revelar e até ser transformada, necessita, antes, ser conhecida e compreendida para poder se mostrar como espaço de e para mudanças.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece como um dos princípios do ensino “a garantia do padrão de qualidade” (Art. 206, inciso VII). Em sintonia, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/1996 vem reafirmar esse princípio e estabelecer como uma das incumbências da União o papel de assegurar um processo de rendimento escolar em todos os níveis de ensino (PEREIRA, 2011). Deste modo, passaram a existir os sistemas de avaliação externos à escola, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no Ensino Superior. Porém, avaliar a qualidade de ensino por meio do desempenho dos estudantes nos exames aos quais são submetidos, como tem sido a prática das políticas públicas em todos os níveis de educação, é

uma maneira muito simplista e ingênua de analisar o sistema público educacional, sem falar que estes modelos de avaliação têm uma base idealizadora ranqueadora que não contribui para o desenvolvimento do estudante, antes o marginaliza e exclui.

A temática da avaliação na educação básica esteve até então focada na avaliação do estudante, sem considerar que estes resultados tenham relação com o meio em que são produzidos. Considera-se a partir desta ideia que o êxito ou o fracasso do aluno esteja diretamente relacionado ao desempenho individual e não ao próprio desempenho da escola. O que é um engodo, pois se observa que a avaliação do desempenho escolar é apenas um dos indicadores a ser analisado no universo da instituição escolar. Quando a escola encontra resultados positivos por meio de índices alcançados através de avaliações externas corre o risco de iludir-se imaginando que seus estudantes estão se apropriando de conhecimentos quando na verdade estão sendo vítimas de uma massificação de conteúdo.

Sordi (2012, p.1) nos lembra de que “[...] motivadores externos tendem a enviesar as razões pelas quais se luta por uma escola pública de qualidade. O compromisso ético-político dos profissionais da educação com a qualidade do projeto pedagógico da escola acaba secundarizado”. Por isso, segundo Sousa (1995), a escola deve ser avaliada em sua totalidade, integrando a avaliação de desempenho do aluno. Esses dois movimentos, a avaliação de aprendizagem dos alunos e a avaliação institucional se articulam e integram o projeto pedagógico e social da escola a ser construído por todos os participantes da ação educativa. Nós queremos uma escola classificatória, excludente e meritocrática que atenda aos anseios neoliberais ou uma escola que socialize o saber sistematizado, indispensável ao exercício da cidadania, assim como na produção e sistematização de um novo saber nascido das necessidades da prática social? (PRAIS, 2009). Uma escola autônoma e de qualidade, onde o saber veiculado oportunize a “todos” à capacidade de construir coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária. Algumas redes municipais, como é o caso dos municípios de Campinas (SP), Porto Alegre (RS) e São José dos Pinhais (PR), vêm estudando e implantando sistemas de avaliação institucional em suas respectivas unidades escolares, com o intuito de realmente melhorar a qualidade de ensino oferecida às suas populações, mas mesmo assim temos ainda pouquíssimos exemplos a seguir, pois este conhecimento ainda não foi disseminado no universo educacional da Educação Básica. Para Lück (2012, p.25):

[...], sem que haja avaliação é muito difícil promover a melhoria da gestão e da qualidade do ensino, isso porque ela atende às necessidades da gestão, quais sejam contribuir mediante processo organizado para a revisão das práticas, direcionando-as para a melhoria da qualidade, uma vez que, por sua natureza, abrange todas as dimensões de atuação da escola.

Dessa forma, permite compreender, no próprio contexto em que se dá a aprendizagem, qual a relação direta e indireta dos resultados das ações educacionais: quais as que são efetivas, que devem ser preservadas e desenvolvidas; quais as que devem ser substituídas ou eliminadas por falta de efetividade; e quais as que precisam ser reajustadas por serem promissoras, porém que ainda não são plenamente efetivas. Também ajuda a identificar omissões e lacunas nas ações educacionais.

COMO A AUTOAVALIAÇÃO PODE AUXILIAR NA PRÁTICA DA GESTÃO

Para isso é de fundamental importância que a avaliação envolva ações orientadas para:

a) analisar se os resultados obtidos pela escola satisfazem e em que áreas existem maiores dificuldades e facilidades em atingi-los, com o objetivo de superar as limitações e

reforçar os aspectos positivos;

b) tomar decisões pautadas em informações fidedignas;

c) demonstrar a responsabilidade social da escola, prestando contas à comunidade de modo claro e transparente a respeito de sua atuação;

d) criar a cultura da aplicação da pesquisa-ação, ou seja, ação. Observação, registro-reflexão e reorganização;

A autoavaliação é condição social *sine-qua-non* para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade no exercício de sua função social. O processo de avaliação é indispensável para promover a melhoria em qualquer gestão, pois a avaliação contribui mediante processo organizado para a reversão de práticas cujos resultados não estão atingindo os objetivos propostos.

Para avaliar, não basta construir um instrumento e aplicá-lo. Antes há que se refletir sobre o que motivou a construção desta avaliação e qual a sua funcionalidade, para que seu propósito não se perca no cotidiano escolar como mais uma tarefa rotineira e burocrática.

A avaliação é norteada por princípios, os quais irão definir os meandros da mesma. Libâneo (2004) indica duas concepções bastante diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas da educação: a concepção científico-racional e a concepção sociocrática. Na primeira, o foco está em ações burocratas e técnicas e na segunda em ações sociológicas, contemplando o relacionamento das pessoas, a interação entre elas e o meio em que vivem, relevando o âmbito sociocultural e político. Na gestão escolar é importante ponderar que uma complementa a outra. A avaliação nada mais é que o contraponto entre o pretendido e o realizado. A avaliação da aprendizagem se preocupa com os resultados esperados daquilo que foi ensinado e o que foi aprendido, a institucional vai além, ela busca informações acerca do que pode contribuir para revelar e estimular a identidade própria da escola.

[...] ao discorrer sobre a avaliação da eficácia das escolas, observa que a mesma “resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum”. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam o seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam ajustes necessários (THURLER apud SOUSA, 2006, p. 139).

As discussões relativas à autoavaliação de instituições de educação superior vêm sendo ampliadas desde 1980 e têm influenciado no desenvolvimento dos poucos projetos de avaliação institucional para a escola básica, positivas e negativas. Segundo Sousa (2006, p.135) “No âmbito dos sistemas públicos de ensino, em nível de educação básica, vem sendo apresentada a necessidade de propostas de avaliação institucional que auxiliem a apontar para processos sistematizados de organização escolar”. A avaliação institucional é um instrumento que pode oferecer com fidedignidade informações necessárias e importantes para mostrar o retrato da escola e apontar soluções para problemas que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano escolar.

Sousa (2006) ainda nos diz que não é possível pensarmos em um modelo único de avaliação que atenda todas as escolas, pois para que este ganhe significado institucional precisa responder ao projeto educacional e social em curso. Cada realidade é uma realidade, é importante dar-se conta da multiplicidade de valores presentes na cultura de cada instituição.

Por isso, entendemos que não é apropriado o desenvolvimento de “modelos” de avaliação institucional, mas há a possibilidade de se apoiar em referenciais para a construção

de sua própria autoavaliação, ainda que parcos. Nas pesquisas bibliográficas constata-se a escassez de ferramentas sobre esta temática que possam auxiliar o gestor escolar nesta empreitada. Na pesquisa efetuada por Vasques e Petry (2015) foram encontrados entre os anos 1982-2014, 38 estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 29 dissertações e 9 teses envolvendo as temáticas gestão escolar/avaliação institucional. Realmente para um contingente de 5.570 municípios são números menos que insignificantes.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, - Lei nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015), para o decênio 2014-2024, prevê como estratégia para a execução da meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais no IDEB [...], no item 7.4:

[...] induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática, articulado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Para que ocorra esse processo contínuo de autoavaliação das escolas é necessária à formação contínua de gestores com foco neste objetivo.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO RESULTADO DA AUTOAVALIAÇÃO

A gestão democrática está legitimada pela Constituição Federal (CF/1988) da República Federativa do Brasil, que estabelece, entre outros princípios, que o ensino público será ministrado apoiado na gestão democrática. Da mesma forma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), reforça essa premissa através de seu art. 3º, inciso VIII.

Também, a LDBEN/1996 ratifica o prescrito no inciso VI, do art. 206, da CF/1988 ao estabelecer dois princípios que definem, de modo geral, a gestão democrática no ensino público:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo Com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração Do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2010, p. 17).

Nesse sentido, a democratização da gestão escolar implica na superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. A partir disso, tem-se uma efetiva autonomia da unidade escolar. De acordo com Fernandes & Pereira (2016, p. 453):

[...] estudos como o de Paro (2007), Luck (2010), Resende (2010), Padilha (2012) e Fernandes (2015) revelam que, excetuando-se alguns casos muito particulares, o que se vê são inúmeros obstáculos à participação coletiva e democrática na (re) construção dos PPPs e uma incipiente participação das comunidades escolar e local na gestão escolar.

A gestão democrática, no sentido lato, pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. Construir uma nova lógica de gestão que conte com a participação da sociedade e dos atores diretamente envolvidos com a prática pedagógica, implica rever o modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento são até hoje característicos de um modelo centralizador.

A autonomia pedagógica e financeira e a implementação de um Projeto Político Pedagógico próprio da unidade escolar encontra vários limites no paradigma de gestão escolar vigente, destacando-se entre eles: a) centralização das decisões; b) entraves ao estabelecimento de princípios de organização colegiada da gestão e do trabalho pedagógico; c) Projeto Político Pedagógico restrito ao atendimento das determinações das Secretarias de Educação, não acarretando mudanças significativas na lógica autoritária da cultura escolar; d) formas de provimento nos cargos dirigentes por indicação política.

A gestão democrática implica, portanto, a efetivação de novos processos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação pode ser implementada e realizada de diferentes maneiras, em níveis distintos e em dinâmicas próprias no cotidiano escolar. A participação, portanto, não se apresenta de maneira padronizada. É uma prática polissêmica, que apresenta diferenças significativas quanto à natureza, ao caráter, às finalidades e ao alcance nos processos de aprendizagem cidadã. Isso quer dizer que os processos de participação se constituem, eles próprios, em atitudes e disposição de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídas cotidianamente.

Deste modo, Paro (2002) considera que é necessário pensar numa transformação radical no modo como a escola organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que seja propícia à realização dos fins sociais da educação. Deve-se, para tanto, favorecer a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares, entre elas, o processo de autoavaliação, deixando-se perpassar pela sociedade civil quando exerce a função de controle democrático do Estado.

Para Pereira (2011) a autoavaliação está indissociada da avaliação institucional. A autoavaliação da escola é um processo que deve se fazer presente não só em sala de aula entre os professores e alunos ou entre gestores e professores, mas, entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A constituição dos conselhos escolares, embasados pela ótica da gestão partilhada, tem esse papel de envolver a comunidade escolar na participação de avaliação da escola. Afonso (2010, p. 55) entende:

[...] a autoavaliação das escolas deve ser um processo construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições administrativas ou quaisquer consequências que possam ser interpretadas ou representadas como sanções negativas, ou seja, deve ser um processo de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade, simultaneamente, em termos científicos, pedagógicos e democráticos.

A autoavaliação é uma proposta de avaliação reflexiva, sem a intenção de punir ou constranger, indo à busca de resultados e soluções para o crescimento mútuo e contínuo. Quando a escola se organiza para construir um processo de avaliação institucional, a partir do planejamento participativo, ela conecta de forma substantiva gestão democrática com avaliação.

CONSIDERAÇÕES

A autoavaliação institucional da escola da educação básica deve ser realizada por uma comissão independente e os membros da comissão devem representar todos os segmentos da escola.

É um trabalho que tem como finalidade observar, entre outros aspectos, as políticas educacionais da escola, a gestão escolar, o quadro de docentes da escola, a infraestrutura, tendo em vista a aprendizagem.

A autoavaliação, com certeza, não irá resolver o problemas cruciais das escolas da educação básica, mas, certamente, poderá servir como suporte para que a gestão escolar envolva, de forma mais efetiva, toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem dos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa:** apontamentos de uma experiência. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2016>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Autoavaliação de escolas: alinhando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- _____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelecem Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- _____. **Plano Nacional de Educação, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- FERNANDES, S. B. & PEREIRA, S.M. Gestão Escolar Democrática: Desafios e Perspectivas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v4i12.9566>. Acesso em: 05 mai. 2016.
- LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J.C. & OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜCK, Eloisa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática. 2002.
- PEREIRA, Giselia Antunes. **Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional**. Planejamento e Avaliação Educacional e Institucional – Caderno Pedagógico. Florianópolis: DIOESC, 2011.
- SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794 de 14 de dezembro de 2015 - Plano Estadual de Educação**. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/1218-plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- SORDI, Mara Regina Lemes De. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Revista Educação & Sociedade**. Vol.33, nº 119, Apr./June 2012, Campinas.
- SOUSA, S.M. Zákia L. Avaliação Institucional: Elementos para Discussão. In: LUCE, Maria

Beatriz e MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

SOUZA, Silvia Cristina de. Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira. 2010. 149 f. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104826>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

VASQUES, Rosane F. & PETRY, Oto João. Uso de ferramentas de avaliação institucional pela gestão escolar para aferir a qualidade social da escola: uma revisão de literatura das pesquisas da BDTD (2010-2014). 2015. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional** – Universidade do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9396/6247>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

A EDUCAÇÃO EM SOLOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB

Beatriz Macêdo Medeiros³ - UDESC
Regiane Farias Batista⁴ - UFCG
Paulo Cesar Batista de Farias⁵
Luana de Carvalho Silva⁶
Adriana de Fátima Meira Vital⁷

Resumo

Conhecer o solo é promover possibilidades de minimização dos processos erosivos que comprometem a vida em todas as suas manifestações, permitindo que este valioso recurso possa dar continuidade a multiplicidade de funções que exerce no equilíbrio ambiental, sendo necessário trabalhar a popularização de conceitos, sobretudo nas escolas de ensino regular para despertar a preocupação pela valorização desse valioso recurso natural. Considerando que a escola é espaço para ampliar a socialização de conhecimento sobre solos, que devem ser construídos desde as primeiras séries, a pesquisa objetivou traçar o perfil dos professores de escolas do Campo e a visão destes sobre as oportunidades de aprimoramento na temática solos para uma melhor abordagem do tema dentro da formação acadêmica. A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas do campo no Município de Sumé (PB), com aplicação de questionários semiestruturados com professores e professoras. Os resultados apontam a importância da formação continuada na área ambiental com ênfase em educação em solos, onde 68% dos professores concluíram uma graduação e 31% concluíram uma especialização, sendo que 42% afirmaram não ter participado de cursos e palestras nas áreas afins, sendo que a maioria dos docentes não tiveram oportunidade de capacitação. Com relação a capacitação específica em solos, observa-se mais severa lacuna, onde 63% afirmaram não ter tido nenhuma oportunidade de aprimorar conhecimentos na temática. Conclui-se que é preciso, na perspectiva da Educação em Solos, inserir a temática na formação dos educandos, de forma mais expressiva nos conteúdos escolares, sobretudo, contextualizando com a realidade da região.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Ambiental; Formação Continuada

INTRODUÇÃO

O solo é, junto com a água, evidentemente, um dos recursos naturais essenciais para a vida na Terra, em função da influência sobre os ambientes e as sociedades (VITAL; SANTOS, 2017).

Sem se dar conta de sua importância para a vida, o homem vem abusando deste recurso, de geração após geração, sem lhe reservar o valor e importância devidos (LIMA et al,

³ bemacedom@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Campina Grande, regiane.2594@gmail.com

⁵ pc.20batista@gmail.com

⁶ luanacarvalho995@gmail.com

⁷ vital.adriana@gmail.com

2007; MUGGLER et al, 2006; FREITAS, 1988).

Segundo Dominguez et al. (2005), o solo é um meio complexo, no qual coexistem três fases diferenciadas (sólida, líquida e gasosa), entre as quais existem múltiplas interações e processos físico-químicos e biológicos.

Como recurso natural dinâmico, o solo é passível de ser degradado em função do uso inadequado pelo ser humano, acarretando interferências negativas no equilíbrio ambiental e diminuindo drasticamente a qualidade de vida nos ecossistemas, principalmente nos sistemas agrícolas e urbanos, sendo urgente popularizar seus conceitos, funções e importância, de modo a minimizar o avanço dos processos de dilapidação da natureza e possibilitar a revitalização, recomposição e recuperação das áreas degradadas.

Neste contexto, a escola mostra-se como ambiente propício para propagação de conhecimentos acerca da importância ecológica, social e econômica dos solos (FONTES; MUGGLER, 1999).

Segundo Andrade e Peixoto (2005), o ensino regular, formal, oficial, em áreas rurais teve seu início no fim do Segundo Império, e, seu desenvolvimento através da história, reflete as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrícolas brasileiras.

De acordo com as preocupações ambientais Muggler et al. (2006), afirmam que a educação em Solos é uma ferramenta na qual se enfatizam conteúdos pedológicos e percepções relativas à interação do solo com os demais componentes do meio ambiente e as suas características e princípios são aqueles que norteiam a Educação Ambiental.

Embora as pessoas tenham a preocupação ambiental como parte do seu cotidiano, a percepção do ambiente e seus componentes ainda é deficiente, especialmente no que se refere ao componente solo (SOUSA; MATOS, 2012). Nessa perspectiva a educação contextualizada no campo é de extremo valor para a disseminação de conhecimento e cuidados, que promovam atitudes que possam combater o avanço da degradação.

Antônio e Lucini (2007), enfatizam que a razão social e pedagógica de construir a prática educativa e libertadora entra em contradição com a organização do currículo escolar já estabelecido e engendrado numa dinâmica que administra e domina os conhecimentos, como elementos pré-estruturados, como fatos estéreis.

O estudo do solo, ou seja, a pedologia, é um tema que apresenta natureza multidisciplinar, podendo ser apresentado utilizando conhecimentos da geologia, da física, da química, da biologia, da hidrologia, da climatologia etc. (DOMINGUEZ et al., 2005).

A complexidade deste tema pode representar um desafio para os professores do Ensino Fundamental, dada a dificuldade de compreensão deste meio heterogêneo e singular, especialmente no primeiro e segundo ciclos, causadas pelas especificidades do assunto ou por deficiência na formação dos professores (FELTRAN FILHO et al, 1996).

O estudo científico do solo, a aquisição e a disseminação de informações do papel que o mesmo exerce e sua importância na vida do ser humano são condições que auxiliam a sua proteção e conservação. No entanto, a significância e importância do solo como parte do ambiente é frequentemente despercebida e subestimada (FONTES; MUGGLER, 1999).

Assim, o estudo da percepção ambiental de uma comunidade configura-se em uma ferramenta essencial nos planejamento de ações que promovam a sensibilização e o desenvolvimento de posturas éticas e responsáveis perante o ambiente (MARCZWSKI, 2006).

É fundamental que sejam desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental e médio atividades que visem fomentar a sensibilização dos educandos, em relação ao solo, na qual

valores e atitudes de desvalorização do solo possam ser revistos e (re)construídos: seria o que MUGGLER et al. (2006) estabelecem como a promoção de uma espécie de "consciência pedológica".

Atividades assim conduzidas podem despertar os jovens rurais a uma maior integração com seu meio, permitindo que se posicionem como protagonistas de suas histórias, possibilitando uma mudança de postura para a resolução de problemas que lhes dizem respeito.

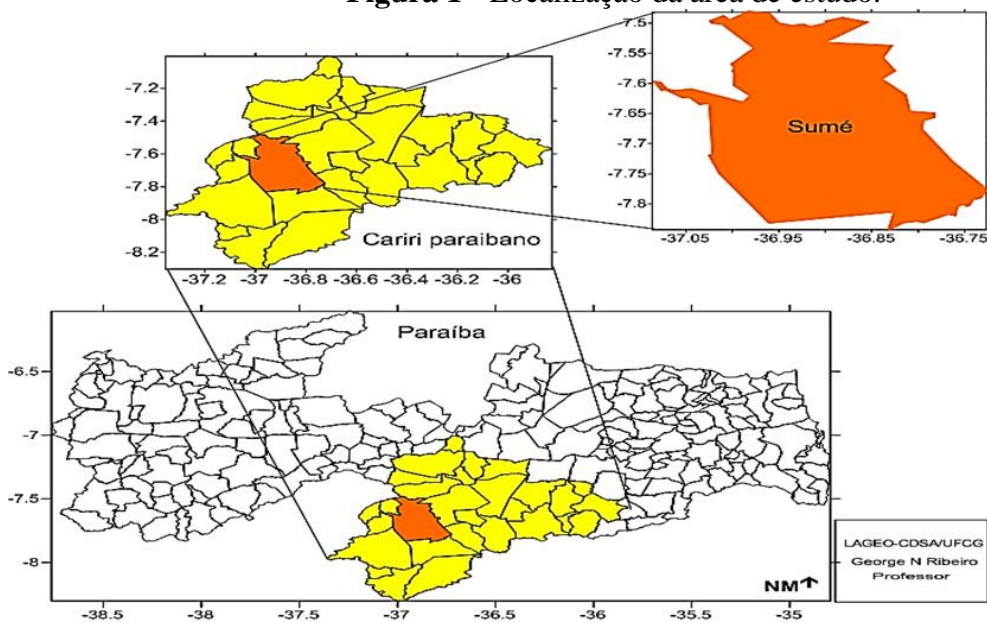
A promoção da capacitação sobre os recursos naturais, focando os elementos primordiais para sobrevivência humana, requer uma pedagogia ampla e contextualizada, que supra as necessidades do campo e que promova uma educação de qualidade no semiárido. Sendo assim, a pesquisa objetivou traçar o perfil dos professores de escolas do Campo e a visão destes sobre as oportunidades de aprimoramento na temática solos para uma melhor abordagem do tema dentro da formação acadêmica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no período de Maio a Junho de 2018, com professores e professoras das escolas da zona rural do município de Sumé (PB), localizado na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Ocidental, centro do estado da Paraíba.

Com uma população estimada de 16.595h/km², a área territorial do município é de 838,070 km², limitando-se ao norte com São José dos Cordeiros (PB), Amparo (PB) e Itapetin (PE); ao sul com Camalaú e Monteiro; ao leste com Serra Branca e Congo e oeste com Ouro Velho, Prata e Monteiro (Figura 1). A área total do município representa 1,53% da área do Estado (IBGE, 2013).

Figura 1 - Localização da área de estudo.



Fonte: Francisco et al. (2014).

Os solos predominantes da região são os Luvisolos, que se caracterizam por serem jovens, pouco profundos e quimicamente férteis (EMBRAPA, 2013). A vegetação é típica do bioma Caatinga.

A pesquisa teve caráter quali-quantitativa, com aplicação de questionários semiestruturados com uma população amostral de vinte e quatro entrevistados, da rede municipal de ensino de cinco comunidades rurais: Pio X, Pitombeira, Mandacaru, Conceição e Poço das Pedras. Inicialmente foi traçado o perfil dos professores e a seguir o estudo de percepção foi realizado.

A pesquisa foi realizada nas próprias escolas, com autorização da secretaria de educação do Município e da direção de cada escola.

Com foco na educação ambiental e no campo, este trabalho apresenta resultados relevantes para novas propostas de disseminação do ensino de solos nas comunidades rurais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se a maioria de 75% de participação feminina, evidenciando a expressiva presença da mulher nas escolas do campo, fato que segundo Nawroski; Beltrame (2010), as mulheres professoras são as que em sua maioria residem neste meio próximo à escola, ou então usufrui do transporte escolar para se deslocar até ela.

Trabalhar com escolas do campo, ainda exige a dedicação de sistemas multisseriados em algumas escolas do Cariri, resultando esta pesquisa com 71%. Diante da pesquisa apresentada por Moura; Santos (2012), esses professores constroem saberes a partir de suas experiências e suas histórias de vida e estes saberes, potencializam um fazer pedagógico que subverte as orientações de cunho tecnicistas emanadas das políticas oficiais nacionais e mesmo do planejamento pedagógico instituído no âmbito das Secretarias Municipais de Educação.

Quanto à formação e as capacitações, 68% dos professores concluíram uma graduação e 31% concluíram uma especialização, dados que apontam para as transformações dos educadores e dos conhecimentos prestados pelos mesmos, se fazendo essencial para um agir voltado as informações prestadas ao ensino aprendizagem, onde a educação do campo tanto necessita de conhecimentos voltados a essa realidade.

Segundo Scholze (2004), é preciso incluir na preparação dos professores e no currículo dos cursos a realidade educacional, permitindo-lhes participação social e experimentação de novos significados para a mediação da leitura como inclusão social e formação de criticidades frente aos problemas sociais e ambientais.

O professor que tem oportunidade de se capacitar fica cada vez mais ciente do seu papel na formação dos educandos, nesta perspectiva 42% afirmaram ter participado de cursos e palestras nas áreas afins, sendo que a maioria dos docentes não tiveram oportunidade de capacitação. Miranda (2003) considera que existem diferentes concepções sobre o significado de formação continuada, considerando a formação inicial, que segue durante a atuação do profissional nos estabelecimentos de ensino, por meio de cursos diversos oferecidos pelo diferentes sistemas de ensino e que são relevantes para a atuação dos educadores.

Com relação a capacitação específica em solos, observa-se mais severa lacuna, onde 63% afirmaram não ter tido nenhuma oportunidade de aprimorar conhecimentos na temática. Segundo Cirino et al. (2013), em pesquisas com professores, estes apresentaram relatos do conjunto de conquistas, lições e desafios relativos às suas práticas pedagógicas durante e após os cursos de capacitação em solos, resgatados e extraídos durante o processo de sistematização, mostrando a relevância que é esse tema nos currículos escolares.

Quanto aos materiais que são utilizados como ferramentas para aprimoramento do conhecimento, alguns professores salientam que a internet é o meio mais rápido e moderno e,

sobretudo, disponibiliza conteúdos contextualizados com a realidade da região, como mostra o gráfico 01. Para Batista (2017), este meio pode ser um problema importante, pois, de maneira geral, os conteúdos sobre solos em alguns sites podem ser bastante equivocados, apresentando graves deficiências, definições em desuso para caracterizar os solos, o que pode comprometer o processo de aprendizagem.

Segundo a maioria dos professores 84% afirmam que o maior desafio nas aulas práticas sobre a temática solos é a escassez de materiais didáticos que auxiliem no ensino aprendizagem, sendo a maioria improvisados, que em geral não contribui para o despertar do interesse dos alunos. Sendo importante então, que os professores busquem materiais de apoio que contenham conceitos pertinentes à temática, sobretudo condizentes com o cotidiano dos educandos (SANTOS, 2011).

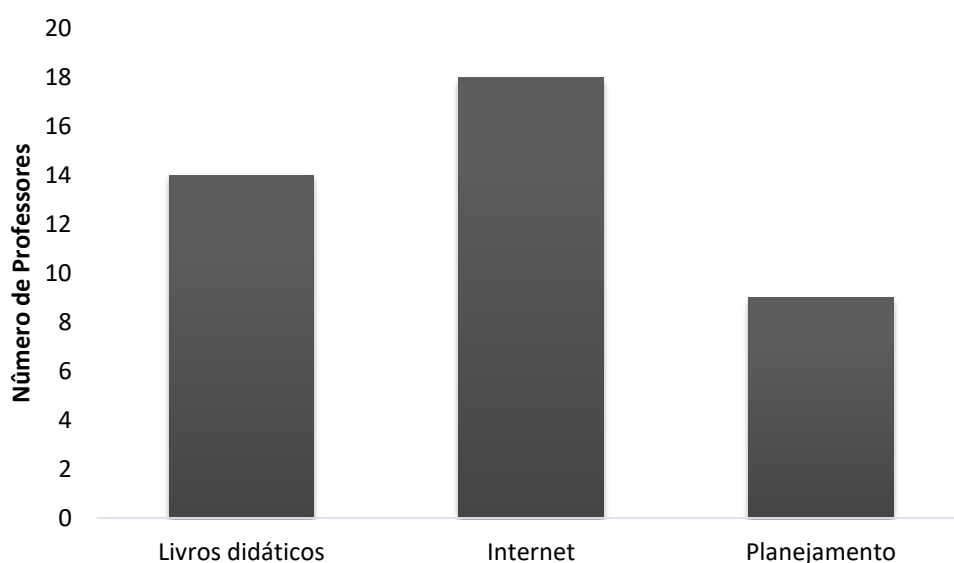


Gráfico 01. Materiais de pesquisa utilizados pelos professores para trabalhar os conteúdos de solos

Quanto à popularização do ensino de solos todos os professores foram unânimes em afirmar que o uso de metodologias lúdicas e dialógicas contribuiria para minimizar a degradação desse valioso recurso, assim como a aplicação das atividades lúdicas que contribuem a contextualizar e fixar os conteúdos em sala de aula. Para Muggler et al. (2004), a popularização do ensino de solos possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de induzir mudanças de atitude, trabalhadas na minimização da degradação dos recursos naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é preciso, na perspectiva da Educação em Solos, para a formação cidadã, inserir a temática na formação dos educandos, de forma mais expressiva nos conteúdos escolares, de forma inter e multidisciplinar, sobretudo, contextualizando com as especificidades dos diversos Territórios.

A aprendizagem deve estar voltada para situações concretas dentro do contexto escolar e além dos conhecimentos, nesse sentido a capacitação docente é grande aliada para que os professores acessem informações que lhes possibilite contextualizar assuntos, trabalhando

atitudes que levam o educando a se tornar indivíduo crítico e ativo na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T; PEIXOTO, A. M. C. Formação de Professores para a Escola Rural. **In:** III congresso de pesquisa e Ensino e História da Educação em Minas Gerais. São João del Rei, 2005.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI. M. Ensinar e aprender na educação do campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195. 2007.
- BATISTA, R. F. **Educação em solos e o ensino contextualizado com o Semiárido:** percepções e abordagens. Sumé: Universidade Federal de Campina Grande. [s.n], 2017.
- CIRINO, F. O; MUGGLER, C. C; CARDOSO, I. M. Sistematização participativa de cursos de capacitação em solos para professores da educação básica. **Terræ Didática**. v.11. n. 1. 2015.
- DOMINGUEZ, J.; RODRIGUEZ, C. M.; NEGRIN, M.A. **La educación edafológica entre el transito de la educación secundaria e la universidad.** In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. Granada, 2005. Disponível em: <http://www.blues.uab.es/~sice23/congres2005/htm/aa.htm>>. Acesso em: Julho de 2018.
- EMBRAPA. **Sistema Brasileiro de Classificação de Solos (SiBCS)**. 3 ed. 2013. 353p.
- FELTRAN FILHO et al. Livro didático de Geografia: uma análise dos conteúdos da área física. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v.1, p. 80-86, 1996.
- FONTES, L. E. F.; MUGGLER, C. C.; Educação não formal em solos e o meio ambiente: desafios na virada do milênio. **In:** Congresso Latinoamericano de la Ciencia del Suelo, 14, 1999, Pucón (Chile). Resúmenes. Temuco: Universida de la Frontera, 1999, p. 833
- FRANCISCO, P. R. M.; RIBEIRO, G. do N.; NETO, J. M. de M. Mapeamento da Deterioração Ambiental em Área de Vegetação de Caatinga. **Revista Brasileira de Geografia Física**. v. 7, n. 2. p. 304-318, 2014.
- FREITAS, S.S. (Eds.). A responsabilidade social da ciência do solo. Campinas: **Sociedade Brasileira de Ciência do Solo**, 1988. p. 75-78.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2013. Disponível em acesso em 03/04/2018.
- LIMA, V. C; LIMA, M R. de; MELO, V. de F. (Eds.) **O solo no meio ambiente:** abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2007.
- MARCZWSKI, M. **Avaliação da percepção ambiental em uma população de estudantes do ensino fundamental de uma escola municipal rural:** Um estudo de caso. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- MIRANDA, M. I. A proformação e a formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica. **Ensino em Revista**, v. 1, n. 11, p. 137-159. 2003.
- MOURA, T. V; SANTOS, F. J. S. dos. A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Vol. 4, nº 7. 2012.
- MUGGLER, C. C.; PINTO SOBRINHO, F. de A.; MACHADO, V. A. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. **Rev. Bras. Ciênc. Solo**, Viçosa , v. 30, n. 4, Aug. 2006.

- MUGGLER, C.C. ALMEIDA, S. de; MOL, M. J. L; FRANCO, P. R. C; MONTEIRO, D. E. J. Solos e educação ambiental: Experiência com alunos do ensino fundamental na zona rural de Viçosa/MG. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte- MG. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em: < <http://www.ufmg.br/congrext/Meio/Meio50.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2018.
- NAWROSKI, A; BELTRAME, S. B. **As professoras na educação do campo em Santa Catarina.** 2010. Disponível em < [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276270926_ARQUIVO_Fazendo+genero\[1\].docSonia.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1276270926_ARQUIVO_Fazendo+genero[1].docSonia.pdf)>. Acesso em: 06. Jul. 2018.
- SANTOS, J. A. A. dos. **Saberes de solos em livros didáticos da educação básica.** Viçosa-MG, 2011. Disponível em < <http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/5496/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 de Ago. 2018.
- SCHOLZE, L. **Letramento e Desenvolvimento Nacional.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- SOUSA, H. F. T. de.; MATOS, F. S. O ensino dos solos no ensino médio: desafios e possibilidades a perspectiva dos docentes. **Geosaberes, Fortaleza**, v. 3, n. 6, p. 71-78, jul. / dez. 2012.
- VITAL, A de F. M; SANTOS, R. V. dos. **Solos, da educação à conservação: ações extensionistas.** Maceió - AL: TexGraf, 2017. 94 p.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA ALFABETIZAÇÃO AO NUMERAMENTO

Rosméri Legnaghi Carbonera - UNIPLAC⁸

Rafael do Nascimento – UNIPLAC⁹

Lucia Ceccato de Lima - UNIPLAC¹⁰

RESUMO

A habilidade em utilizar os conhecimentos matemáticos em situações diversas do cotidiano é fundamental para a transformação da realidade social, ao exercício da cidadania. Mas, muitos alunos ao saírem da escola não apresentam tal habilidade. O presente trabalho tem por objetivo discutir as diferenças e consequências de abordagens diversas no ensino da Matemática, percorrendo a significação de alfabetização matemática ao numeramento. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo com revisão bibliográfica, buscada em D'Ambrosio (1986, 1996, 2011), Soares (1999), Miguel (2004, 2005), Fonseca (2018), entre outros, fundamentação para a discussão. Entendemos que o numeramento é uma das facetas do letramento e sua efetivação está condicionada a formação continuada dos professores de matemática que subsidie sua ação pedagógica na perspectiva do numeramento, além de material pedagógico congruentes a esta perspectiva. O professor ao atuar no numeramento estará contribuindo para a efetivação da cidadania dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Matemática, Alfabetização Matemática, Numeramento.

INTRODUÇÃO

A habilidade em utilizar os conhecimentos matemáticos em situações diversas do cotidiano é fundamental para o exercício pleno da cidadania com vistas a compreensão e atuação na transformação da realidade social. Orientar de forma eficiente os estudantes ao desenvolvimento desta habilidade é uma das metas da educação de qualidade. Para tanto, o Brasil vem implementando subsídios legais na perspectiva de orientar os sistemas educacionais ao que tange a melhoria da qualidade da educação brasileira. Entre eles enfatizamos o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Dentre suas dez diretrizes destacamos a quarta que trata da “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014), e seu anexo apresenta as metas e estratégias para sua implementação, dentre as quais salientamos a estratégia “7.11. melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]” (BRASIL, 2014, p. 63).

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países [...]. O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da

⁸ rosmerilegnaghi@uniplaclages.edu.br

⁹ rafael.proformat@gmail.com

¹⁰ prof.lucia@uniplaclages.edu.br

educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências [...] (INEP, 2018, [s.p.]).

Ao ser um programa periódico seus indicadores possibilitam avaliar a eficácia das estratégias utilizadas pelos sistemas de ensino quanto a busca da melhoria da qualidade da educação. Contudo, o resultado do PISA BRASIL 2015 revelou piora em relação a anos anteriores. O então ministro da Educação Mendonça Filho disse que no Brasil o acesso ao ensino melhorou, contudo, a qualidade não (BRASIL, 2016).

Essa fala do ministro revela que a ampliação do acesso dos brasileiros à escola não é suficiente para que os mesmos acessem os conhecimentos de forma qualitativa, havendo necessidade de adequar o currículo escolar as novas demandas sociais, econômicas e de contingente. Não podemos compreender e:

[...]pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos [...] o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz [...]. O currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p.147 e 150).

Pensar no currículo escolar da matemática leva-nos, a ir além dos conteúdos ministrados em aula, como também a ênfase e direcionamentos atribuídos a eles, uma vez que, estes fazem parte da estratégia adotada para que se alcance os objetivos elencados no planejamento do currículo, dando visualidade aos conceitos de cidadão adotado pelo sistema de ensino. Por vezes, a prática não condiz com o estabelecido nos documentos norteadores da atividade pedagógica, como o currículo institucionalizado, acarretando aos estudantes diversas modalidades de formação matemática, o que justifica encontrarmos em diversas publicações termos como ensino da matemática, educação matemática, alfabetização, letramento e numeramento. A seguir buscamos compreender estes termos.

DA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA AO NUMERAMENTO

Ao buscar diferenciar conceitualmente matemática de educação matemática, deparamo-nos com questões ainda mais complexas. A primeira refere-se ao conhecimento produzido pelos especialistas em matemática, ou seja, os matemáticos profissionais que por vezes aproximam-se da docência como professores universitários em cursos que requerem a matemática pura e aplicada em campos específicos como o das engenharias. Desta forma, suas práticas docentes aproximam-se da pesquisa científica para produção de conhecimento, distanciando-se da pesquisa que vislumbra questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Assim há, o desenvolvimento de uma história, filosofia e sociologia da matemática, outra da educação e uma terceira que se refere à educação matemática como campo pedagógico. (MIGUEL, 2005)

O conhecimento produzido pelo matemático profissional coopera ao desenvolvimento

científico tecnológico, auxiliando diversas ciências na busca de soluções dos problemas humanos, melhorando a qualidade de vida das pessoas. Tais conhecimentos podem ser utilizados para uso bélico, como para desenvolvimento de equipamentos que prevejam catástrofes naturais, possibilitando a retirada de pessoas de locais em perigo em tempo hábil, como também para o desenvolvimento de técnicas agrícolas compatíveis com singularidades locais e ainda para aperfeiçoamento de equipamentos hospitalares, entre outros. Para tanto, o desenvolvimento desses conhecimentos matemáticos, necessitam ser contextualizados e situados socialmente (D'AMBROSIO, 1986). Esse conhecimento matemático por si só não produz tecnologia e inovação, mas associado a outra(s) ciência(s) auxilia no seu desenvolvimento e aprimoramento.

Da mesma forma, o matemático profissional não produz conhecimento matemático escolar, pois como já mencionado, seu foco de pesquisa está relacionado ao formalismo de procedimentos matemáticos, que auxiliem ao desenvolvimento, aprimoramento e descobrimento de novas tecnologias, que solucionem antigos e novos problemas da humanidade. O ensino da matemática nas escolas está pautado em outras dimensões. Não é presunção desta disciplina escolar encaminhar jovens para o mundo científico.

O ensino da matemática é tema de preocupações desde a Grécia antiga, tratando-se de preocupação de cunho filosófico. Somente após a revolução francesa (1789) que a temática do ensino da matemática para a juventude começa a se consolidar. O início do século XX é marcado pelos conflitos de opinião acerca da educação matemática. Um dos pontos importantes tratava da incumbência dos matemáticos profissionais determinarem os currículos escolares, acarretando na obrigação do formalismo matemático, gerando uma tensão constante entre professores e alunos. A partir daí pesquisadores matemáticos partem a desenvolver pesquisas acerca da educação matemática, destacando o ensino dessa por meio de materiais concretos, laboratórios, com o intuito de proporcionar a pesquisa e a experimentação dos conteúdos, o que possibilitou a passagem do formalismo matemático para o ensino pautado na compreensão dos conteúdos. A educação matemática buscou subsídios para o processo educacional nas teorias da aprendizagem, impulsionando a reforma dos currículos, em um movimento que ficou conhecido como Matemática Moderna. Diversos projetos passaram a ser elaborados, culminando em 1969 o primeiro congresso internacional de Educação Matemática. Desde então, diversas reuniões de diferentes grupos de pesquisadores vêm ocorrendo com a temática da educação matemática. No Brasil há duas significativas entidades que se empenham em pesquisar e divulgar conhecimentos acerca da educação matemática: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que possui um grupo de trabalho sobre educação matemática (GT 19) e a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) (MIGUEL, et al, 2004).

Contudo, a assimilação do conhecimento matemático ainda é visto como algo alcançado apenas por poucos iluminados e dotados de uma capacidade inclinada para tal, não acessível a todos. Em decorrência disso, há primazia a uma educação voltada ao adestramento matemático, com ênfase na repetição de exercícios descontextualizados, evidenciando uma educação que perpetua a passividade, acriticidade e a subordinação (D'AMBROSIO, 1999). Os educandos apropriam-se de conteúdos matemáticos, porém não são capazes de utilizá-los em situações cotidianas, na resolução de problemas, na interpretação e transformação da realidade.

A realidade não é algo fixo, determinado por alguma entidade superior, mas sim, há diversas realidades, que se revelam conforme nossa interação com os conhecimentos, como nos diz Duarte Júnior (1994). Diante nossa intencionalidade, conforme a consciência reflexiva

que utilizamos sobre os objetos, os percebemos, interpretamos e estabelecemos relações e criamos realidade de acordo com nosso modo de olhar o mundo, dos conhecimentos que temos dele e como interagimos com esses conhecimentos. Somos capazes de transformar nossa realidade ao tomarmos consciência desse poder e de como utilizá-lo. E a escola pode contribuir para isso.

A alternativa que proponho é orientar o currículo matemático para a criatividade, para a curiosidade e para crítica e questionamento permanentes, contribuindo para a formação de um cidadão na sua plenitude e não para ser um instrumento de interesse, da vontade e das necessidades das classes dominantes. A invenção matemática é acessível a todo indivíduo e a importância dessa invenção depende do contexto social, político, econômico e ideológico (D'AMBROSIO, 2011, p. 5).

A educação matemática pauta-se, em disponibilizar ao aluno subsídios para uma análise crítica e na possibilidade de transformação de sua realidade, por meio de atuação consciente. Ubiratan D'Ambrosio (1996) em seu livro *Educação Matemática: da teoria à prática*, sugere uma ação pedagógica em educação matemática por meio de projetos de estudo o que possibilita aos educandos experimentarem e vivenciarem a matemática, a fazer e refletir sobre o que se faz, ao invés de apenas repetir exercícios descontextualizados, maçantes e desmotivadores. Por meio de um programa dinâmico os alunos são conduzidos a solucionar problemas oriundos de seus cotidianos e de seus interesses, concernindo ao professor proporcionar espaço para manifestarem seus conhecimentos e desenvolverem estratégias de ação e de interação na produção crítica dessas ações. Assim os conhecimentos são (re)descobertos, em um processo que abre oportunidade ao desenvolvimento de potenciais intelectuais criativos, em que a cooperação é fator importante nesse caminhar.

Quanto ao letramento matemático buscamos sua definição primeiro em Magda Soares (1999), que trouxe a etimologia do termo letramento o qual se remete a *literacy*, do inglês, que representa [...] “a ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). A autora destaca que o termo letramento difere de alfabetismo, uma vez que este termo denota apenas a aquisição da capacidade de ler e escrever, enquanto aquele se refere a condição de além desta capacidade fazer uso das práticas sociais dela decorrentes.

[...] adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES, 1999, p. 18)

A alfabetização é, portanto, uma das etapas do letramento, onde este se efetiva quando o educando passa a fazer uso social de sua alfabetização, quando é capaz de compreender e interpretar diferentes formas de textos, sejam eles escritos, gráficos, tabelas, imagens e extrair informações desses textos. Entretanto há diferentes níveis de letramento, onde a capacidade de codificar e decodificar os códigos e símbolos instituídos socialmente passam gradualmente a fazer sentido, e se integram no cotidiano de forma consciente. Consequentemente, fenômenos e informações que passavam despercebidos, sem importância, que fugiam da percepção imediata, passam a ser percebidos, questionados, e então confirmados, refutados ou

modificados, conforme a realidade se revela ao educando após essas reflexões.

“O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias” (KOSIK, 1989, p. 19), desprovido de reflexões mais profundas, sem decodificações significativas e esclarecedoras, conduz a uma vida cotidiana automatizada, não lhe permitindo que reconheça de fato sua realidade, tampouco que a transforme, permitindo ser explorado, controlado e programado pela mídia, pelas leis, pelo mercado, inconscientemente reproduzindo a ideologia destes (NETTO e CARVALHO, 2012). A condição de letrado possibilita ao educando que se posicione diante de sua realidade, compreenda em que contexto está, e se perceba como agente transformador dessa realidade por meio da utilização dos conhecimentos adquiridos, por ser capaz de [...] “interpretar, compreender e operacionalizar com informações gerais” (FERNANDES, SANTOS JUNIOR, 2015, p. 125).

[...] “o Letramento envolve as condições para que o sujeito atenda às demandas de uma sociedade grafocêntrica, para ser letrado, ele precisará mobilizar conhecimentos diversos relevantes na vida social” (FONSECA, 2018, *[s.p.]*), não apenas os conhecimentos da língua falada, como também, os que podemos considerar de formas específicas, como os geográficos, históricos, biológicos, matemáticos, todos os que compõe sua realidade. Como constatado o letramento possui caráter multidisciplinar, uma vez que, o cotidiano envolve dimensões múltiplas, e a divisão disciplinar é questão pedagógica. Dizendo de outra forma, para que a leitura de uma notícia do jornal seja assimilada e represente um conhecimento, por exemplo, o leitor necessita mobilizar, além da habilidade de leitura, diversos conhecimentos concernentes e relevantes ao contexto da notícia e relacioná-los, interligá-los, o que transforma o conhecimento em saber.

Uma disciplina isolada não abarca todas as exigências necessárias para o efetivo processo de letramento de um educando, mas é componente importante para esse processo. Desta forma, a escola ao oferecer diversas disciplinas a seus educandos está possibilitando acesso a diversas facetas do letramento, dentre elas podemos denominar de letramento matemático ou numeramento. “A preocupação em entender os papéis dessa informação quantificada ou os efeitos de sentido que conferem aos textos é que faz compreender o Numeramento como uma dimensão do Letramento” (FONSECA, 2018, *[s.p.]*).

O processo de numeramento envolve desde a aquisição da capacidade de codificar e decodificar a linguagem matemática, o qual podemos denominar de alfabetização matemática, em que se desenvolve a capacidade de resolver algoritmos das operações elementares e compreender a leitura de números, tabelas e gráficos, mas há necessidade que estas capacidades sejam ampliadas de modo que as informações adquiram caráter de conhecimento, o que possibilita compreensão e assimilação das informações, podendo ser usadas para tomada de decisões, transpondo-as a caráter de saberes.

O numeramento em si não é suficiente para que se exerça efetivamente a atuação e transformação da realidade. Há necessidade de articulação de diversas facetas do letramento. Como exemplo, podemos citar que a leitura do rótulo de um alimento industrializado onde o percentual de certo componente pode ser determinante para que um consumidor letrado decida de modo consciente consumi-lo ou não. Para isso, mobilizará tanto conhecimento matemático quanto de biologia, química e da língua escrita, que em tessitura formarão informações importantes para a manutenção de sua saúde. Articular informações diversas e transformá-las em saberes, é característica do letramento. Para tanto, os alunos necessitam vivenciar e serem motivados a solucionar problemas que instiguem a investigação de possibilidades de resolução, com a interação de diferentes conhecimentos.

Flemming, Luz e Mello (2005) salientam que a resolução de problemas pode ser uma

importante ferramenta para o resgate de informações em diferentes contextos como em jogos e brincadeiras, textos de jornais e de literatura, de situações do cotidiano, e utilizar-se de diversas ferramentas para interpretação e resolução, tais como os conceitos geométricos, a representação gráfica, modelagem matemática, recursos computacionais, o que promove mudanças consideráveis na forma de se trabalhar com problemas em aulas de matemática, possibilitando discussões, comparações e análises de temas atuais e emergentes, na perspectiva da educação matemática crítica, contribuindo de sobremaneira ao numeramento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação matemática possui diversas correntes, percebidas pelos diferentes enfoques que se observa na prática pedagógica dessa disciplina curricular. Inúmeros educandos receberam das instituições escolares apenas a alfabetização matemática, uma vez que, ela é a forma mais elementar de se alcançar o letramento em seu sentido amplo. Ter concluído a trajetória do ensino fundamental e médio, não garante que o aluno tenha se apropriado das habilidades necessárias a contínua formação humana, com vistas ao letramento. Percebe-se práticas pedagógicas voltadas apenas a alfabetização, pois possibilitar o acesso ao letramento demanda que a escola se organize e possua estrutura mínima para tal.

Para que o Brasil aumente seus índices referentes ao PISA, há necessidade de se investir na estrutura das escolas, com espaços adequados à aprendizagem, e na formação continuada dos professores de matemática, orientando-os a propiciar ambiente de aprendizagem com suporte teórico e tecnológico, bem como de material pedagógico congruentes aos objetivos da educação matemática. Pois o que se constata, é a presença de professores cuja formação continuada não é direcionada à educação matemática e como material de apoio apenas o livro didático. Não se pode pensar em educação de qualidade com escolas sucateadas e professores sem a devida assessoria pedagógica.

Salientamos, que o aumento do índice PISA será a consequência do resultado de uma efetiva educação de qualidade, onde o educando é conduzido à transposição didática dos conteúdos matemáticos para uma matemática cotidiana, à transformar informação em saber, e desta forma utilizá-lo como recurso de ascensão cultural e possibilidade de atuação consciente e efetiva como agente transformador da realidade social e uso pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação (e) matemática**. São Paulo: Summus Editorial, 1986
- _____. **Priorizar História e Filosofia da Matemática na Educação**. XIIICIAEM-IACME, Recife, 2011
- _____. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus 1996.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **O que é realidade**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- FERNANDES, R.J.G, SANTOS JUNIOR, G. **Reflexões: alfabetização, letramento e numeramento matemático**. In Revista Práxis, ano VII, n. 13, Janeiro de 2015.
- FLEMMING, D. M, LUZ, E. F, MELLO, A. C. C. **Tendências em Educação Matemática**. 2 ed. Palhoça: UnisulVirtual, 2005. Download em: <https://docgo.net/philosophy-of->

[money.html?utm_source=30351309-tendencias-em-educacao-matematica-livro&utm_campaign=download](#) . Acesso em 20.08.2018

FONSECA, M.C.F.R. **Numeramento.** Download em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/numeramento> . Acesso em 28 08 2018

INEP. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Download <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 28.08.2018

KOSIK, karel. **O Mundo da Pseudoconcreticidade e a sua Destruição.** In: Dialética do Concreto. São Paulo: Paz e Terra, 1989

MEC, Avaliação Internacional: Média em matemática está entre as menores do Pisa. Download <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42771> . Acesso em 28.08.2018

MIGUEL, Antônio. **História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor:** um programa de pesquisa. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 137-152, jan/abr. 2005

MIGUEL, A. GARNICA, A.V.M. IGLIORI, S.B.C. D'AMBRÓSIO, U. **A educação matemática:** breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. Revista: A educação matemática, Set/Out/Nov/Dez 2004 n. 27

NETTO, J. P. CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. 10 ed. São Paulo: Ed Cortez, 2012

SILVA, T.T. **Documentos da identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOSKeli Cristina Mezaroba Dall Pizzol¹¹ - UNIARPMirian de Miranda Girardi¹² - UNIARPEliane Baldo Fantinel¹³ - UNIARPJoel Haroldo Baade¹⁴ - UNIARPLudimar Pegoraro¹⁵ - UNIARP

RESUMO: A democratização da gestão escolar é componente imprescindível para uma educação de qualidade. A gestão democrática, por sua vez, não é atitude intrínseca a todo gestor escolar, embora ela esteja prevista em lei. Ela está relacionada com as atitudes e competências dos gestores, que podem e devem ser aprendidas. Diante disso, pode-se perguntar o que caracteriza as competências para uma gestão democrática e participativa, nos diferentes níveis de gestão da educação. Na busca de tal caracterização, o presente texto constitui uma análise exploratória sobre o tema das competências e atitudes dos profissionais da gestão da educação nos diferentes níveis, representados pela coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar. A pesquisa é também qualitativa e bibliográfica. Conclui-se que a gestão democrática pode ser incrementada nos espaços da educação quando os gestores desenvolvem competências relacionadas especialmente à capacidade de comunicação. A ação humana voltada à resolução de problemas é essencialmente dialógica e intersubjetiva. Nesse sentido, o gestor precisa ser mediador e facilitador para a construção de espaços de diálogo, contribuindo com isso também para a formação cidadã das novas gerações.

Palavras-chave: Educação Básica, Gestão democrática, Competências.

INTRODUÇÃO

A escola é o espaço de aprendizagem, dentro dela o principal objetivo a ser alcançado é o desenvolvimento de conceitos e habilidades motoras, intelectuais, comunicativas, de relacionamento, convivência... dos alunos. O trabalho desenvolvido nas escolas é acompanhado e direcionado por diversas lideranças, dentre elas o supervisor, o diretor e o coordenador escolar, todos com atribuições específicas, mas com habilidades a serem desenvolvidas no grupo, comum a todos. Este líder denominamos de gestor.

Essas habilidades devem ser desenvolvidas com competência para que o trabalho aconteça democraticamente, onde todos os membros da comunidade escolar participem ativamente do processo. O gestor em qualquer esfera deve se apresentar como facilitador da dinâmica de trabalho que acontece dentro da escola, dinamizando o processo de ensino

¹¹ Mestranda no Programas de Mestrado Profissional em Educação Básica UNIARP. Diretora Geral de Educação. - Videira SC. E-mail: educacao.mirian@videira.sc.gov.br

¹² Mestranda no Programas de Mestrado Profissional em Educação Básica UNIARP. Orientadora pedagógica dos Centros de Educação Infantil - Videira SC. E-mail: educacao.keli@videira.sc.gov.br

¹³ Mestranda no Programas de Mestrado Profissional em Educação Básica - UNIARP. Responsável pelo departamento de merenda e transporte - Videira SC. E-mail: educacao.eliane@videira.sc.gov.br

¹⁴ Doutor. Docente dos Programas de Mestrado Profissional em Educação Básica e Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail: baadejoel@gmail.com.

¹⁵ Doutor e mestre em Educação. Docente e Coordenador dos Programas de Mestrados Profissional em Educação Básica e Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP – Caçador-SC. E-mail: pegoraro1963@hotmail.com.

aprendizagem, na busca da melhoria social. A gestão democrática ainda se configura como um desafio a ser perseguido dentro das escolas brasileiras.

O presente texto objetiva uma análise exploratória sobre o tema das competências e atitudes dos profissionais da gestão da educação nos diferentes níveis, representados pela coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, com vistas a uma gestão democrática e participativa.

METODOLOGIA

A presente análise pode ser caracterizada como uma pesquisa exploratória, qualitativa e bibliográfica. A seleção de textos deu-se preponderantemente a partir das referências indicadas na disciplina de Teorias e Práticas em Gestão da Educação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, no segundo semestre de 2018.

COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS AOS GESTORES

A palavra competência, geralmente, é utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar uma tarefa, e o seu oposto não significa apenas a negação desta capacidade.

O dicionário Webster (1981, p. 63) define competência, na língua inglesa como: “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”. Já no dicionário da língua portuguesa Aurélio, encontra-se como definição: “capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar pleito”.

Usualmente define-se competência como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, um conjunto de capacidades humanas que resultam em um melhor desempenho e acredita-se que estes estão fundamentados na personalidade e inteligência.

A competência é percebida como a maneira que um indivíduo realiza um conjunto de tarefas pertinentes a um cargo. A qualificação é definida pelos requisitos associados ao cargo, ou pelos saberes e conhecimentos da pessoa, os quais geralmente são classificados e certificados pelo sistema educacional.

Segundo Zarifian (1999), a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

A gestão escolar exige habilidades para liderar pessoas sem esquecer que o produto gerado nas escolas não é medido por moeda ou quantidade produzida, o gestor escolar precisa equilibrar a gestão com a formação, o que se espera dos alunos da escola, que pessoas se pretende formar.

Libâneo (2004) define a escola como uma organização social que existe para alcançar determinados objetivos, e para tal necessita de mecanismos de tomada de decisão, ou seja, uma gestão eficaz. Ela também deve ser democrática, apresentando um trabalho coletivo que mobilize os indivíduos para que atinjam as metas traçadas.

A gestão escolar é responsável por articular toda a comunidade escolar: famílias, alunos, professores, funcionários e comunidade em que a escola está inserida e é exercida por diferentes funções, com graus de abrangência distintos.

LIDERANÇAS

As transformações sociais atingem as escolas e reforçam a necessidade imediata de que cada líder e colaborador compreenda o seu papel como agente transformador do contexto escolar. Atualmente a escola e a sua função social têm sido questionadas pela própria sociedade, as lideranças educacionais têm papel fundamental no desenvolvimento da sociedade.

As revoluções tecnológicas, sociais e econômicas das últimas décadas adentraram tão rapidamente nos ambientes escolares, gerando dificuldade em acompanhar e responder prontamente aos desafios crescentes que lhe são colocados. Há necessidade de líderes capazes de orientar com sabedoria as instituições educativas, de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos e necessidades da comunidade.

De fato, as transformações atingem as instituições escolares de modo contundente. Seus princípios são questionados, currículos são revistos, avaliações são implementadas, tendentes a dotar qualidade ao ensino/aprendizagem (ALONSO, 2008, p. 749).

O tema liderança está presente em todas as civilizações e em todas as épocas e muito influencia a cultura da sociedade. Na organização escolar, a liderança nem sempre é exercida por pessoas com competência.

O ambiente é o maior educador das crianças, o exemplo educa, as crianças seguem exatamente os modelos que vivem, sejam eles democráticos ou não. Isso foi bastante evidenciado pelos estudos de Michael Foucault e Pierre Bourdieu, nos estudos relacionados à disciplina escolar. O primeiro empreende dura crítica ao modelo militarizado de educação que visa tornar os corpos dóceis; enquanto o segundo sustenta que a escola, pela sua prática, reproduz as desigualdades sociais.

Então, se a escola simplesmente reproduz a sociedade e também o que se critica nela, tende-se a produzir nas crianças comportamentos que tendem a reproduzir e não serem críticos às práticas sociais não desejadas. A liderança na escola tem responsabilidade pela organização do espaço escolar de tal forma que ela contribua na formação das novas gerações dentro de uma perspectiva democrática e participativa.

COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Conhecido como o educar de educadores, o coordenador pedagógico precisa se posicionar junto a sua equipe de professores. Sendo um dos membros importantíssimos da gestão escolar, por estar trabalhando diretamente com o corpo docente que atua em sala de aula com as crianças.

Este profissional precisa manter a sintonia entre as diferenças de professores e suas didáticas, precisa desenvolver um trabalho coletivo. É necessário que este consiga formar na escola uma verdadeira equipe de professores, agindo de maneira colaborativa com trocas de saberes e de experiências da comunidade escolar.

Nóvoa (2009) destaca que entre tantas funções que o coordenador pedagógico tem, talvez o acompanhamento das avaliações ainda seja o ponto mais preocupante, pois os coordenadores apresentam certa insegurança frente às novas concepções.

As ações do coordenador pedagógico devem ser pautadas no desenvolvimento do docente, observando e desenvolvendo a formação continuada dos professores e que essa formação possa ser entendida pelos mesmos como um ganho e não como um controle ou regras a serem seguidas. O coordenador precisa entender como os professores o veem em sua prática de formador e dos processos de formação.

Para Libâneo (2004, p. 221), o coordenador pedagógico tem como função: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas, didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativas das aprendizagens dos alunos.

O desafio encontrado nas escolas é na escolha do coordenador pedagógico por competência. É comum encontrar coordenadores pedagógicos que são verdadeiros agentes eleitoreiros nas escolas, que cumprem apenas atribuições mínimas desejadas.

O coordenador Pedagógico deve construir o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças junto ao corpo docente na escola. Ele deve ser um facilitador do trabalho educativo desempenhado na instituição.

DIRETOR(A) ESCOLAR

Muitas vezes, o diretor ou diretora é visto como uma pessoa séria, distante que geralmente fica em uma sala isolada, atrás de uma mesa, delega funções aos funcionários da instituição e conversa com os alunos que não apresentam bom comportamento ou bom rendimento escolar. O diretor escolar é o profissional que tem um papel muito importante para o funcionamento de uma instituição de ensino.

O diretor precisa ser conhecedor das atribuições que o cargo lhe confere, visto que exerce uma função fundamental para o sucesso escolar. Dentre suas funções, podemos destacar o atendimento aos pais e à comunidade, a gestão do setor administrativo e financeiro, a construção do Projeto-Político-Pedagógico (PPP), a orientação e acompanhamento junto aos professores do trabalho com vistas ao desenvolvimento pedagógico, a coordenação de todo quadro funcional, as relações interpessoais e a responsabilidade de gerir de forma democrática sempre buscando a integração da escola com a família e a comunidade.

O diretor é antes de tudo um líder. Mas o que é ser um líder? O líder precisa apresentar algumas características e habilidades comuns necessárias para o exercício da boa liderança. Visão, interesse pelo que faz, pensamento estratégico, prestar atenção no outro, habilidade de ouvir e falar, capacidade de motivar, habilidade de unir pessoas, capacidade de adaptação, disciplina, resolução de conflitos, a busca constante da excelência, capacidade de delegar funções e de se relacionar entre outras.

“Líder é aquele que tem a capacidade de administrar pessoas e equipes, de personalidades diferentes, e gerenciá-las, mobilizando-as para objetivos comuns” (ISRAEL CRISÓSTOMO, 2008). Assim tão importante quanto o conhecimento de suas atribuições é a habilidade do diretor no exercício da função.

Sendo o Diretor de extrema importância para o dia a dia de uma instituição e a aprendizagem e desenvolvimento do aluno o principal objetivo da gestão escolar. O diretor precisa desenvolver constantemente suas habilidades de liderança, para garantir a oferta de uma educação de qualidade, assim como motivação da equipe e a integração entre toda a comunidade escolar.

Porém, não são raras as vezes em que a visão burocrática e tecnicista de escola prevalece no ambiente escolar. “A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 445).

Diante do mundo globalizado com diversas mudanças sociais, políticas e econômicas, a escola vem buscando superar esse conceito limitado de administração, atendendo às

exigências impostas pelo novo modelo de sociedade, através da implementação da Gestão Democrática.

SUPERVISOR(A) ESCOLAR

O supervisor escolar tem a atribuição de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar, controlar e articular os processos educativos e de gestão presentes no ambiente educacional, “[...] o supervisor de ensino, membro da equipe gestora, é uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas” (BOCCIA; DABUL, 2013, p. 29).

O supervisor escolar é a figura no cenário educacional responsável pela efetivação das políticas públicas, é ele quem articula todas as partes do processo orientando, avaliando e redimensionando seus rumos ao sistema educacional posto.

O supervisor educacional deve estar atento e vigilante a todos os aspectos da educação direcionando olhar minucioso e detalhado no processo ensino aprendizagem das crianças. Cabe aqui ressaltar que o motivo da escola existir é a possibilidade de desenvolvimento da criança. “Ele é o elemento de articulação e mediação entre políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, exercendo as funções de: assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais” (BOCCIA; DABUL, 2013, p. 29).

Considera-se competência do supervisor educacional o olhar atento e detalhado frente às diferentes faces do ambiente educativo, apresentando capacidade de gerir lideranças que se apresentam na linha de frente da unidade educativa.

A escolha deste gestor deve ser criteriosa, pois deve atender aos requisitos de conhecer o sistema educacional no contexto das políticas vigentes e também da dinâmica do processo. Portanto, a experiência em outros cargos de gestão é fator importantíssimo, pois a prática oferece elementos relevantes na tomada de decisões.

O maior desafio da educação é na escolha deste gestor, deixando de lado os aspectos políticos partidários, priorizando que esta escolha aconteça levando em consideração a competência e a experiência deste indivíduo no campo educacional.

A CULTURA ORGANIZACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR

A escola apresenta uma organização baseada no plano de ação previamente realizado, pautado em princípios que tendem a regulamentar as ações desempenhadas na instituição, tendo como ponto de partida a formação humana, afinal, a escola é um espaço social e de relações e a forma de gestão é decisiva para o êxito do trabalho.

As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 435).

O ambiente educativo é baseado nas relações humanas que apresentam diversos fatores culturais, decorrentes da diversidade existente. Estes aspectos são definitivos para o funcionamento da instituição, baseado no aspecto cultural é que a equipe gestora abrirá

espaço para o novo ou apresentará resistência ao diferente. “A bagagem cultural dos indivíduos contribui para definir a cultura organizacional da organização que fazem parte” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 440).

A esta dinâmica dá-se o nome de Cultura Organizacional que é “[...] definida como conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 441).

Este modo de organização pode ser discutido e definido na escola quando o Projeto Político Pedagógico é construído democraticamente, ouvindo e considerando todos os membros da comunidade escolar.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO DESAFIO À GESTÃO

Reconhecendo que a Gestão Escolar Democrática, um dos temas mais discutidos na atualidade entre os educadores, representa um desafio no cotidiano escolar e na operacionalização das políticas educacionais, pela dificuldade em superar algo que faz parte da nossa cultura, a falta de participação dos professores, funcionários, pais e alunos nas decisões da escola.

Embora sejam muitos os desafios, a gestão democrática como princípio constitucional, tem respaldo na Constituição de 1988, que estabelece a “gestão democrática do ensino público na forma da lei” como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI). Ela também figura no Plano Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir desses parâmetros legais, a gestão escolar se apresenta como uma nova forma de se administrar uma escola, numa perspectiva democrática.

Para que a gestão democrática se consolide na realidade da escola, é necessária a construção de um trabalho coletivo e proporcionar espaços para ações e decisões coletivas.

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente (LUCK, 2000, p. 27).

A gestão democrática se exemplifica pela coletividade, pela transparência, pela comunicação e pelo diálogo. Essa nova forma de administrar exige um gestor mais comprometido com os princípios que devem reger a administração pública, apresentados na Carta Magna Brasileira, em seu Art. 37 (BRASIL, 1988), a moralidade, a legalidade, a impessoalidade, a publicidade e a eficiência. Tendo por objetivo a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e a promoção da transparência na administração educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar é composta pelo diretor, o orientador e o supervisor, esta tríade (BOCCIA; DABUL, 2013) é responsável pela organização do trabalho na escola, nesta perspectiva é importante que o trabalho seja pautado na escuta e no trabalho em equipe. A participação de equipe docente, dos discentes e dos gestores nos projetos escolares é promissor para um resultado exitoso.

“Em uma gestão participativa, não basta haver uma equipe certa que apenas administram a realização das metas, dos objetivos, os recursos e os meio já previstos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 530), faz-se necessário o envolvimento e comprometimento com a escola e a melhoria de uma sociedade.

Neste artigo buscou-se analisar cada uma das funções da tríade coordenador pedagógico, diretor escolar e supervisor educacional, suas atribuições e habilidades dentro do processo de gestão escolar participativa, objetivando entender o quanto a gestão democrática pode contribuir para melhorar a qualidade do trabalho dentro das instituições de ensino.

Quando cada uma das partes é conhecedora de sua função, aliada com habilidades e competências necessárias para o desempenho da mesma, a gestão acontece com a participação de todos os envolvidos, professores, funcionários, pais e alunos. Neste processo todos saem ganhando, principalmente o aluno, que é o principal objetivo da existência da escola.

REFERÊNCIAS

Crisóstomo, Israel. O que é ser líder? Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/o-que-e-ser-lider/22511/>>. Acesso em: 02 set. 2018.

ALONSO, Katia Morosovi. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0629104.pdf/>>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

ISAMBERT-JAMATI, V. O Apelo à Noção de Competência na Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e Competências: O Uso de Tais Noções na Escola e na Empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-133.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à forma de seus gestores. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/>> Acesso em: 03 set. 2018.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO LITERÁRIA PARA AS POSSIBILIDADES DE NOVOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR

Denise Cristiane do Nascimento Vieira¹⁶ - UNIPLAC

Gislaine Aparecida de Matos¹⁷ - UNIPLAC

Maria Selma Grosch¹⁸ - UNIPLAC

Introdução: Este estudo contempla os primeiros passos de uma pesquisa de Mestrado em Educação na qual pretende-se explicitar a importância da revisão literária para ampliar o conhecimento do pesquisador sobre seu objeto de pesquisa. Considera-se a revisão de literatura como necessária para aprofundar os estudos e construir novas possibilidades de compreensão e conhecimento acerca do objeto a ser estudado, ainda, buscar por meio da iniciação deste processo, embasamento teórico para a continuidade da pesquisa no decorrer dos estudos pretendidos. Tais reflexões apresentadas até o momento, a partir dos trabalhos selecionados, contribuem de forma significativa com os estudos, justificando-se dessa forma, o interesse em compreender mais sobre o trabalho de professores na Educação Infantil e as possibilidades de se alfabetizar na Pré-escola. Sendo assim, este trabalho tem como **objetivo:** discutir sobre a importância da revisão de literatura para a continuidade da pesquisa, vista como suporte teórico e metodológico que auxilia o pesquisador na busca pelo conhecimento. **Metodologia:** destacamos que a pesquisa referente à revisão literária está sendo realizada como critério inicial para amparar a escrita de dissertação do Mestrado em Educação sendo apresentada em sua fase inicial, e será dada a continuidade neste processo por meio de outras bases de dados online. Os **resultados** apresentados neste trabalho foram coletados no banco de dados da CAPES, por meio dos descritores: “Alfabetização na Educação Infantil”, sendo encontramos, 389 periódicos e 271 revisados por pares. Ao refinar os resultados por artigos obtivemos ainda um considerável número, de 332 periódicos e 271 revisados por pares. Refinando pelo tópico “alfabetização”, foram extraídos 19 resultados por periódicos e destes, 11 foram os revisados por pares. Apurando um pouco mais a busca por meio da leitura dos títulos e a observação das palavras-chave: Alfabetização, Educação Infantil, Leitura, Escrita e, Trabalho Pedagógico, atingimos um resultado de periódicos para a nossa leitura e análise dos resumos sendo estes, 4 artigos: “Brincar com a linguagem: educação infantil ‘rima’ com alfabetização”; “Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil”; “Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões” e, “A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico”. Como resultado parcial desta pesquisa, obtivemos os trabalhos citados acima, selecionados a partir da pertinência dos assuntos abordados pelos pesquisadores corroborando de forma significativa para a pesquisa em andamento. **Considerações finais:** por fim, com a revisão literária iniciada, concluímos a relevância deste processo para o andamento da pesquisa de Mestrado que se inicia, pois, com base nos trabalhos selecionados criteriosamente, percebemos a necessidade de realizar a revisão de literatura em qualquer pesquisa pretendida, vista como indispensável para que, desta forma, possamos ampliar o conhecimento e avançar na escrita com base em resultados e

¹⁶ Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Estudante do curso Mestrado em Educação. Lages. Santa Catarina. Brasil. decnvieira@gmail.com

¹⁷ Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Estudante do curso Mestrado em Educação. Lages. Santa Catarina. Brasil. gismatto@hotmail.com

¹⁸ Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Professora Dra. Do curso de Mestrado em Educação. Lages. Santa Catarina. Brasil. selmagrosch@gmail.com

olhares de outros pesquisadores. Diante disso, a discussão aqui contemplada nos permite dizer que, a escrita realizada com base neste processo, nos permite compreender aspectos para além do olhar individual, proporcionando novos conhecimentos.

A NEUROCIÊNCIA COMO UMA ALIADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nedi Von Fruauff Abreu¹⁹ - CA/UFSC
Maria Cristina de Souza Santos²⁰ - CA/UFSC

RESUMO. Introdução: A neurociência vem atualmente revolucionando e contribuindo com diversas áreas da ciência com o estudo do cérebro e suas descobertas científicas. Enquanto a neurociência consiste como a ciência do cérebro a educação é responsável pelo ensino e aprendizagem, ambas podem contribuir uma com a outra de forma significativa. **Objetivo:** Oportunizar aos docentes conhecimentos a respeito da neurociência para que possam analisar, ampliar e utilizar ações educativas capazes de alcançar o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com Deficiência Física e Paralisia Cerebral. **Metodologia.** Nas formações docentes foram explanadas as conceitualizações e os benefícios da neurociência para a educação e para o trabalho com alunos com deficiências, principalmente alunos com paralisia cerebral e deficiência física. Também foram utilizados imagens, exemplos e diálogos com os participantes. **Principais resultados:** Alguns docentes ouviram falar a respeito da neurociência, mas, a maioria nunca leu nada a respeito. Mesmo quem já leu algo a respeito, não tinham uma noção clara como esta ciência poderia trazer contribuições significativas em sua prática pedagógica. Embora este tenha sido os primeiros contato da maioria dos docentes com a neurociência, nos exemplos, passaram a analisar melhor suas estratégias pedagógicas de forma mais ampla e significativa. **Conclusão:** A neurociência é uma ciência que embora teve um grande crescimento no campo educacional, ainda é pouco utilizada e explorada no dia a dia dos docentes, sendo que pode trazer muitos benefícios desde a sua formação até a sua prática pedagógica, otimizando ações educativas capazes de analisar o percurso da aprendizagem e alcançar o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, principalmente de alunos com Deficiências, transtornos e Altas habilidades/superdotação. Buscar o aprimoramento com os conhecimentos que a neurociência proporciona nos fornece uma visão mais rica e mais aprofundada das dificuldades e possibilidades de nossos alunos para podermos alcançar nossos objetivos. É uma ciência que pode qualificar a formação de nossos docentes, melhorar a qualidade do ensino e fazer com que as metas educacionais sejam alcançadas.

¹⁹, Graduação em Pedagogia: Educação Especial (UNOESC/XXE), Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva (POSEAD/RJ) e em Atendimento Educacional Especializado (Portal Faculdades), Docente EBTT de Educação Especial do CA/UFSC. E-mail: fruauff22@hotmail.com, nedi.von.fruauff@ufsc.br

²⁰ Graduação em Educação Especial (FACINOR), Pós Graduação em Educação Especial (UNIVALE/PR) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (ESAP/PR), Professora EBTT de Educação Especial do CA/UFSC. E-mail: cristinasouzasantos2011@gmail.com

A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariane Aparecida Talamini Goetten²¹ - PPGEd/UNOESC
Maria Teresa Ceron Trevisol²² - PPGEd/UNOESC

RESUMO: Este texto tem por objetivo analisar a compreensão que os professores da educação básica têm sobre as teorias da aprendizagem e qual a relação que fazem destas em sua prática educativa. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo, a partir de questionário com professores da rede pública de ensino, do município de São Cristóvão do Sul, SC. Os autores que serviram como base deste estudo foram BECKER (2001); AUSUBEL (1978); PIAGET (1980); VYGOTSKY (1998), entre outros. A análise do questionário nos mostrou que, apesar de algumas incoerências entre as respostas, a maioria dos professores que responderam ao questionário seguem o modelo epistemológico construtivista em sua prática pedagógica, visto que consideram a aprendizagem como interiorização e interação com o meio; afirmam ser o professor um mediador e o aluno sujeito ativo do processo.

Palavras-chave: Aprendizagem, modelos epistemológicos, conhecimento.

INTRODUÇÃO

Para os seres humanos se desenvolverem, é preciso estar em constante aprendizado. Assim sendo, cada indivíduo possui seu próprio método de processar as diferentes informações e as transformar em conhecimento. Em outras palavras, a aprendizagem é um processo complexo, interno, subjetivo, que não envolve apenas a esfera cognitiva, mas também a social, a neurológica, os estímulos recebidos, as motivações, o conhecimento prévio.

A educação não pode ser apenas uma mera transmissão de saberes e informações, nem tampouco uma recepção, por parte do aluno. Compreende-se o papel do aluno como de “caçador-ativo” no processo de aprendizagem e não apenas assumindo o lugar de “receptor-passivo” (VALENTE, 2001).

A escola, por sua vez, é a responsável por proporcionar oportunidades ao aluno gerar e não apenas consumir conhecimentos, de desenvolver sua capacidade de ser autônomo na busca do saber e atuante na sociedade em que vive, pensando e refletindo sobre ela.

Deste modo, muitas tendências buscaram entender como os conhecimentos são apropriados pelos indivíduos. Os modelos epistemológicos, estudados até os dias atuais, apresentam diversas compreensões de como se dá o conhecimento, entre os quais podemos citar: a) Empirista, com seu correspondente modelo pedagógico diretivo; b) Apriorista, com o correspondente modelo pedagógico não-diretivo; e, c) Construtivista, com o correspondente

²¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: maritalamini@hotmail.com

²² Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus de Joaçaba (SC). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Área das Ciências da Educação. Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

modelo pedagógico relacional (BECKER, 2001).

Na epistemologia empirista, que tem como um de seus principais representantes o psicólogo norte-americano Skinner, a fonte de conhecimento humano é adquirida a partir da experiência entre o sujeito e o objeto: a experiência é condicionada/controlada pelo meio.

Nesta perspectiva, o conhecimento origina-se a partir da experiência. A educação acontece pela transmissão cultural, de conhecimentos, valores, comportamentos éticos e sociais, para a manipulação e promoção de mudanças do comportamento dos indivíduos, a partir de uma estimulação externa.

Conforme Mizukami (1986, p. 29) a escola é

agência que educa formalmente. Não é necessário a ela oferecer condições ao sujeito para que ele explore o conhecimento, explore o ambiente, invente e descubra. Ela procura direcionar o comportamento humano às finalidades de caráter social, o que é condição para sua sobrevivência como agência.

É ela a responsável por adotar medidas de controle, conforme os comportamentos que deseja construir e conservar.

Assim sendo, segundo Becker (2001) o modelo pedagógico correspondente ao modelo epistemológico empirista é o diretivo. O professor é o detentor do saber e detém o poder estabelecido por hierarquia. É ele quem transfere o conhecimento ao aluno, o qual deve estar atento, ficar em silêncio, repetir diversas vezes até quando apreender o que o professor lhe passou, ou seja, é uma tábula rasa.

A epistemologia apriorista, que tem o filósofo prussiano Kant como fundador, considera que o indivíduo traz consigo, ao nascer, as condições necessárias para a aprendizagem, as quais se manifestam imediatamente (inatismo) ou no decorrer do processo (maturação). Para Becker (2001, p. 20)

Apriorismo vem de *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes? – A bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. [...] A interferência do meio – físico ou social – deve ser reduzida ao mínimo.

Qualquer atividade desenvolvida pelo indivíduo é de sua exclusividade, o meio não tem nenhuma participação, é apenas um organizador do contexto, ou seja, o sujeito age sobre o meio.

A pedagogia apriorista é não-diretiva, difícil de detectar sua presença na sala de aula. O professor assume um papel de facilitador, interferindo o mínimo possível, com o intuito apenas de despertar o conhecimento já existente.

Na epistemologia construtivista, a origem do conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e o meio. Ela se opõe às epistemologias citadas anteriormente, uma vez que na abordagem apriorista o sujeito assume um lugar preponderante no aprender/conhecer, já na empirista, o meio assume esse lugar. No modelo construtivista há uma interação entre o sujeito e o meio. Autores como: Ausubel, e sua psicologia cognitivista; a psicologia e epistemologia genética de Piaget; e a abordagem interacionista histórico-cultural de Vygotsky são alguns dos autores que embasam essa perspectiva.

Enfim, o modelo pedagógico dos construtivistas é relacional. Esse modelo pedagógico embasado no modelo epistemológico construtivista enfatiza que a construção do conhecimento não se dá pela transmissão, em que o aluno ocupa o lugar de passivo, de tábula

rasa. Considera que todo conhecimento construído no decorrer da vida serve como base para a aquisição de novos conhecimentos e que o aluno tem a capacidade de aprender sempre, e aprender a aprender.

O objetivo desse texto é analisar a compreensão que os professores da educação básica manifestam sobre as teorias da aprendizagem e qual a relação destas teorias com a prática pedagógica.

METODOLOGIA

A base empírica desse texto é um estudo de cunho exploratório e de natureza qualitativa. A amostra foi constituída por cinco professores que atuam na rede pública estadual do município de São Cristóvão do Sul, SC. Essas escolas atendem uma clientela de classe social baixa. Como procedimento de coleta de dados foi utilizado um questionário. Como procedimento de análise de dados foi utilizado a análise do conteúdo das respostas dos pesquisados.

Os professores participantes foram nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, a fim de terem suas identidades preservadas. São docentes que atuam desde o ensino fundamental (anos finais) ao ensino médio, formados na área em que atuam, sendo dois efetivos e três temporários (ACT). O tempo de atuação no ensino básico destes profissionais variou entre cinco e quinze anos.

As perguntas que estruturaram o questionário foram: como você define aprendizagem? Qual o papel do professor no processo de aprender? Qual o papel do aluno nesse processo? Que recursos você utiliza para que a aprendizagem ocorra? Por que você os utiliza? Os professores responderam o questionário durante suas aulas atividades.

RESULTADOS

A seguir, apresentam-se dados a respeito dos aspectos mais significativos apontados pelos profissionais pesquisados em relação às questões que constituíram o instrumento de coleta de dados. Os professores que constituíram a amostra serão identificados pela legenda P1, P2, P3, P4, P5, respectivamente.

Mesmo que sintética, pretende-se relatar e analisar as respostas dos pesquisados considerando suas compreensões referentes às questões respondidas por meio do questionário. Deste modo, no Quadro 01 apresentam-se dados a respeito dos aspectos mais significativos apontados pelos profissionais pesquisados em relação às questões que constituíram o instrumento de coleta de dados.

Quadro 01: síntese das respostas dos professores.

Professor	P1	P2	P3	P4	P5
Como você define aprendizagem?	Habilidades cognitivas e interação.	Interiorização	Interiorização	Mudança da conduta.	Capacidade de desempenhar com êxito quaisquer tarefas.
Qual o papel do professor no processo de aprender?	Mediador.	Mediador.	Apresentar formas diferentes de fazer o mesmo exercício.	Mediador.	Possibilitador.
Qual o papel	Ativo.	Ativo.	Querer	Sujeito do	Querer aprender.

do aluno nesse processo?			aprender.	próprio conhecimento.	
Que recursos você utiliza para que a aprendizagem ocorra? Por que você os utiliza?	Tecnologia livro didático e jogos pedagógicos	Aula expositiva.	Aula expositiva.	Aproveitar vivências dos alunos.	Recursos para despertar o interesse dos alunos.

DISCUSSÃO

Considerando as respostas da primeira questão, “Como você define aprendizagem?”, verificou-se nas respostas uma proximidade com a teoria construtivista. Os professores P1, P2 e P3 citaram a interação com o meio e o processo de interiorização, os quais servem como base para o desenvolvimento cognitivo na abordagem construtivista. Para Vygotsky (1998, p. 56)

A internalização das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano, assume papel de destaque. [...] uma de suas principais preocupações era a de analisar a dinâmica do movimento de passagem de ações realizadas no plano social (isto é, entre as pessoas, interpsicológico) para ações internalizadas ou intramentais (no interior do indivíduo, portanto, intrapsicológico).

O desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação que o sujeito tem com o meio e a partir das práticas culturais exercidas no grupo social em que se vive, assim ocorre o processo de internalização dos conceitos. A interação se dá por meio da linguagem ou da ação do indivíduo sobre o objeto.

Na resposta à mesma questão do P4, verificou-se referência ao modelo empirista. O docente afirma que a aprendizagem é uma “mudança no comportamento a partir da experiência”. Na abordagem comportamentalista de Skinner, observamos que o objetivo principal do conhecimento é modificar o comportamento do indivíduo, a fim de que este corresponda, positivamente, aos estímulos do professor.

Nesse sentido, “para os behavioristas, a aprendizagem pode ser definida como ‘uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada’” (MIZUKAMI, 1986, p. 30). O professor considera o aluno uma folha de papel em branco, não apenas ao nascer, mas frente a cada novo conteúdo. Neste caso, há a transmissão de saberes e um polo no processo torna-se absoluto: o professor, que é o detentor do saber. O aluno, por sua vez, é passivo no caminho da construção do saber.

Na segunda questão, “qual o papel do professor no processo do aprender”, as respostas apontam, mais uma vez, para a teoria construtivista: o professor é o mediador no processo de aprendizagem. Para Rego (1995, p. 50),

compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Como por exemplo, podemos citar a resposta do P1, o qual diz mediar o trabalho em sala de aula, a fim de promover a interação e a criticidade dos alunos. O professor mediador instiga o aluno para o gosto e a vontade de aprender e contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante, o que colabora para formação de cidadãos críticos e reflexivos perante as situações que os cercam. Neste processo, o professor não é o detentor do saber, e assim, professor e aluno aprendem juntos.

O professor construtivista acredita que todo conhecimento construído até o momento em que o aluno entra na sala de aula serve como patamar na construção de novos conhecimentos. O papel de mediador entre o aprendizado e as vivências de cada aluno é a base para uma aprendizagem prazerosa e contínua.

Na resposta do P3, o qual afirma que o papel do professor é de apresentar caminhos diferentes para se fazer o mesmo exercício, podemos inferir uma relação mais aproximada com a teoria cognitivista de Ausubel.

Nesta perspectiva, o professor compreende que a aprendizagem deva ser significativa para o aluno. Conforme Ronca (1980, p. 66)

A atuação do professor numa sala de aula deverá estar primordialmente voltada para a utilização daquelas estratégias que facilitem, nos seus alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, na qual os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos.

Para que uma aprendizagem significativa possa ser construída, um dos requisitos importantes é a organização, pelo professor, de estratégias para identificar os pré-requisitos dos alunos em relação ao conteúdo a ser ensinado e, a partir disso, avançar na construção do conhecimento, efetuando relações entre o que já foi construído e o que se encontra em processo.

Caso não haja nenhum conhecimento disponível na estrutura cognitiva do aprendente a respeito daquilo que será aprendido, estratégias pedagógicas de diferentes naturezas, entre elas as expositivas podem ser usadas, a fim de incluir tudo que esteja disponível na estrutura cognitiva do aluno para tornar o novo conteúdo mais compreensível. Se o aluno conseguir relacionar o novo conteúdo com o que já é sabido, ocorrerá uma aprendizagem significativa.

A segunda questão do instrumento de coleta de dados questionou os professores a respeito de sua compreensão sobre o papel do aluno no processo de aprendizagem. A análise das respostas dos pesquisados revela concordância, mais uma vez, com a teoria construtivista. Os professores responderam que os alunos possuem papel ativo no processo de aprender, devem ter interesse e buscar a aprendizagem.

Na resposta do P1, ao relatar que o aluno recebe informações, evidencia-se uma clara discordância com a teoria empirista, ao enfatizar que o aluno é ativo e não recebe informações, uma vez que para os behavioristas, o aluno é passivo no processo de aquisição do conhecimento, é uma tábula rasa que apenas escuta o que o professor tem a dizer sobre o conteúdo.

Ser ativo, assim sendo, é ter liberdade de explorar, questionar e descobrir por si mesmo, agir ativamente em sua própria educação. Conforme Rego (1995, p. 78), “um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser raramente transmitido pelo professor ao aluno”. O diálogo, a interação, a relação entre professor e aluno sem hierarquia são instrumentos imprescindíveis para um processo de aprendizagem eficaz.

Uma sala de aula em que professor e aluno aprendem juntos possibilita a descoberta

do novo, a crítica, a reflexão e a prazerosa construção mútua do conhecimento.

No que se refere à resposta à questão de quais recursos são utilizados na sala de aula para que a aprendizagem aconteça, verificou-se que os docentes utilizam várias metodologias, a fim de que o conhecimento seja internalizado pelos alunos, o que corresponde com a teoria construtivista. Nela, o professor mediador utiliza tudo que está ao seu alcance, o que facilita, assim, o processo para que a informação se transforme em conhecimento e gere novas aprendizagens, ou ainda, de “construir o mundo que se quer, e não se reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados” (BECKER, 2001, p. 28).

Ao se referenciar, na maioria das respostas, às aulas expositivas como um recurso didático, podemos considerar a conformidade desta prática com a teoria de Ausubel. Embora muitos educadores acreditem que as aulas expositivas estão ultrapassadas e que em nada contribuem para a aprendizagem dos alunos, o psicólogo postula que se algumas condições forem respeitadas, a aprendizagem significativa ocorrerá eficazmente (RONCA, 1980).

Segundo Ronca (1980, p. 80) “a aprendizagem por recepção não é um processo passivo, mas pelo contrário é um processo que exige muita atividade, mas diferente daquela que existe na aprendizagem por descoberta”. Para o autor, durante as aulas expositivas, o aluno deve relacionar aquilo que está lhe sendo transmitido com as ideias que já estão presentes em sua estrutura cognitiva. Com essa relação, será possível a construção do conhecimento.

Além disso, é importante considerar a resposta do P4, o qual afirma ser importante considerar as vivências que o aluno traz para sala de aula. Para Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 4), “examinando vivência e conhecimento percebe-se que uma coisa não exclui nem substitui a outra”. É preciso considerar o conhecimento prévio que a criança traz, para que a partir dele, construam-se novos aprendizados.

Enfim, verificamos que os professores pesquisados demonstram, em suas práticas, realizar um processo de ensino, pautados nas teorias construtivistas. Em seus discursos, estiveram presentes várias referências à teoria, das quais podemos citar: a interação com o meio, a internalização dos saberes, a consideração das vivências, o papel do professor como mediador e do aluno ativo, as aulas expositivas utilizando diversas metodologias para se alcançar uma aprendizagem significativa.

Nos professores P1, P2 e P5, há consenso em relação à proximidade de suas respostas com as teorias construtivistas de Vygotsky e Piaget, a abordagem interacionista histórico-cultural e a epistemologia genética, respectivamente, pois na análise da entrevista ficou evidente o caráter da pedagogia relacional, em que os alunos interagem com o meio, tanto por meio da linguagem como também pela ação, interiorizam saberes e seu conhecimento prévio serve como base para novas aprendizagens.

Já o professor P3, tem na teoria cognitivista, de Ausubel, uma relação mais próxima em sua prática pedagógica. Ao realizar atividades de resolução de exercícios e caminhos diversificados para conseguirem fazer a mesma atividade, fica clara a tentativa de realizar uma aprendizagem significativa. Para Ronca (1980, p. 79), “na aprendizagem por recepção, o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aluno na sua forma final. [...] A generalização é apresentada ao aluno e dele apenas se exige que aprenda e se recorde dela”.

Apenas as respostas do docente P4 apresentaram certa incoerência. Na primeira questão, o entrevistado afirmou ser a aprendizagem uma modificação no comportamento do educando, a partir da experiência. Nesta referência à teoria empirista, o processo de conhecimento se dá de forma mecânica, em que o conteúdo é transmitido ao aluno, o qual é

passivo e tem como papel estar quieto e prestar atenção nas aulas. O professor é o detentor do saber e transmissor de informações.

Entretanto, nas outras questões, o professor está mais em conformidade com a teoria construtivista, uma vez que diz ter o aluno um papel ativo no processo do aprender, o professor ser um mediador e utilizar em suas práticas pedagógicas as vivências que os alunos já trazem consigo. Portanto, ele se enquadra na teoria empirista, somente se observarmos a primeira questão. Nas outras três respostas, o docente se enquadra na teoria construtivista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, ao analisar a compreensão que os professores da educação básica manifestam sobre as teorias da aprendizagem e qual a relação destas teorias com a suas práticas pedagógicas, pudemos estabelecer uma comparação entre o referencial estudado e as respostas dos professores e percebemos que a maioria deles embasa sua prática nas teorias construtivistas de Vygotsky, Piaget e Ausubel. Em todas as respostas ficou evidente a coerência entre a prática efetivada em sala de aula. Exceto um professor em que não foi possível relacionar a descrição de sua prática pedagógica em apenas uma das teorias.

O cotidiano escolar está marcado pela utilização de diferentes teorias de aprendizagem: Skinner, Piaget, Vygostky, Ausubel, entre outros. Estas teorias têm por objetivo entender como se dá a apropriação do conhecimento pelos sujeitos, já que este é um processo complexo, o qual envolve não apenas a esfera cognitiva.

O professor, por sua vez, é o responsável, no ambiente escolar, para que aconteça a apropriação do conhecimento. Ao considerar a escola um espaço cheio de diversidades, adapta seu fazer docente nas mais variadas situações nas quais é posto.

É importante considerar que o questionário aplicado, como em qualquer pesquisa, mostrou somente alguns aspectos delimitados pelo tema, pois a prática docente vai muito além das questões aqui analisadas, visto que o trabalho do professor também envolve a esfera afetiva, já que estamos em constante contato com outros seres humanos.

O estudo realizado possibilitou uma autoanálise, também, da pesquisadora e de sua prática pedagógica. Em qual das teorias me encaixo? Como penso o processo de aquisição de conhecimento dos alunos? O que faço para que tal processo seja eficaz?

Outro aspecto de suma importância para o trabalho em questão foi a realização da análise dos questionários, o que considero um processo complicado, uma vez que não havia ainda feito estudos aplicando instrumentos de coleta de dados dessa natureza. Porém, após o estudo das teorias, no decorrer da escrita e na leitura dos questionários, relacioná-las se tornou mais fácil.

Portanto, é de extrema importância novos estudos a respeito da prática docente e dos conhecimentos que os professores possuem sobre como acontece a apropriação pelos alunos. Desta maneira, poderemos vislumbrar um processo de aprendizagem mais eficaz e prazeroso, em que professores e alunos aprendam juntos.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. et al. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70, 2009. 5ªed.
- BECKER, Fernando. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. In: Educação e

- Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.
- MIZUKAMI, Maria da G. N. **Abordagem comportamentalista**. In: MIZUKAMI, M. da G. Ensino: as abordagens do processo. S.P.: EPU, 1986. P. 19-36.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.
- PIAGET, J. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. In: PIAGET, J. A Epistemologia Genética/ Sabedoria e ilusões da Filosofia/ Problemas de Psicologia Genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 211-225.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **O conhecimento como resultado da interação entre o organismo e o meio**. Psicologia e Epistemologia Genética de J. Piaget. São Paulo, EPU, 1988.
- RONCA, Antonio C. C. **O modelo de ensino de David Ausubel**. In: RONCA, Antonio C. C. Psicologia e Ensino. São Paulo: Papelivros, 1980, p. 59-83.
- SZIMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- VALENTE, J. A. **Criando oportunidades de aprendizagem continuada ao longo da vida**, n. 15. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano 4, n. 15, Nov.2000/jan.2001. p. 8-12.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Análise do conteúdo qualitativa**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. **Internalização das funções psicológicas superiores**. A Formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 59-65.

**DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: A NECESSIDADE DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.**

Ludimar Pegoraro²³ - UNIARP
Arã Paraguassu Ribeiro²⁴ - UNIARP
Rodrigo Regert²⁵ - UNIARP

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre os desafios contemporâneos da docência, destacando a necessidade da formação continuada dos professores. O objetivo principal é identificar, teoricamente, nos autores que discutem esta questão, aspectos que demonstram a necessidade da formação continuada considerando as emergências deste tempo baseado numa perspectiva informacional diferente da perspectiva formativa. Cada vez mais se adverte para a importância do conhecimento e da função social que é exercida pelo professor. A atividade docente não é realizada sobre uma peça, ela é realizada, especificamente, numa teia de interações entre sujeitos. O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual. Ele não pode ser um bom professor sem que tenha compreensão satisfatória dos processos de aprendizagem. Um professor competente estará disposto a refletir sempre sobre sua metodologia, postura em sala, a reorganizar sua prática educativa e isso tudo, pode se dar, por meio da pesquisa. A formação continuada traz implícita a ideia da existência de uma formação anterior, relacionando-se assim, à atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento da prática. Ela se dá por meio de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. A formação inicial, hoje, não é suficiente para que o professor saiba trabalhar com as situações complexas que se apresentam no dia a dia. O trabalho não pode ser realizado isoladamente, nem intuitivamente, é necessário que seja garantida a liberdade, a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento individual e coletivo.

Palavras-chave: Educação Superior; Docente; Formação Continuada de Professores.

INTRODUÇÃO

O papel do professor sempre foi tema de discussão seja na Educação Básica ou na Educação Superior. Cada vez mais se adverte para a importância do conhecimento e da função social que é exercida pelo professor. Pode-se entender, de modo geral, que a docência é um tempo e um espaço de desenvolvimento de ideias para a transformação social, desta forma, a formação continuada dos docentes se torna fundamental para que ele continue se atualizado, observando, coletivamente, as transformações de um mundo em mudanças (MORIN, 2007). As necessidades de mudanças são intrínsecas às transformações.

Considerando as circunstâncias evolutivas da sociedade atual, especialmente as

²³ Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor e Coordenador dos Mestrados Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica na UNIARP-Caçador. E-mail: pegoraro1963@hotmail.com

²⁴ Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela UNIARP. Docente da UNIARP. E-mail: araqmc@gmail.com

²⁵ Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela UNIARP. Mestre em Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). Docente da UNIARP. E-mail: regert.rodrigo@gmail.com

transformações científico-tecnológicas, é notória a velocidade com que a vida é diariamente influenciada. Ano após ano, tudo se transforma, ficando difícil termos a certeza de como será nossa sociedade, de como serão nossos convívios, em um tempo muito alongado. O que temos hoje é a provisoriedade dos saberes, provocando, com isso, a necessidade continuada de formação de todas as profissões e os educadores não fogem à regra.

Com a finalidade de analisar com mais argumentos estes aspectos, apresentamos este trabalho que objetiva identificar, teoricamente, em autores que discutem esta questão, aspectos que demonstram a necessidade da formação continuada considerando as emergências deste tempo baseado numa perspectiva informacional diferente da perspectiva formativa.

Este trabalho é de caráter bibliográfico, trazendo para as análises autores que contribuem para uma melhor compreensão desta importante temática.

O PAPEL DO PROFESSOR PESQUISADOR

A atividade docente não é realizada sobre uma peça, ela é realizada, especificamente, numa teia de interações entre sujeitos. Nela, estão presentes sentimentos, símbolos, atitudes e valores que são objetos de interpretação no conjunto das relações entre os sujeitos (TARDIF, 2002). Neste contexto é importante também mencionar que muitas transformações científico-tecnológicas acontecem com muita rapidez e que, por sua vez, também influenciam as atividades docentes, por isso, requer deste profissional mudanças, dentre elas a habilidade de estar sempre pesquisando.

Nas palavras de Becker e Marques (2007, p. 20): “O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual [...] e, eventualmente, publica suas conclusões [...]”. Assim sendo, é importante reforçar que a pesquisa deveria acompanhar todos os atos de docência, seja na educação básica ou superior, servindo como suporte para todas as ações de aprendizagem tornando o ato de ensinar e aprender mais reflexivo. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) destacam que “o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos”.

Nesse processo de construção contínua do conhecimento, seja na fase formativa ou do exercício da profissão, estando presente a crítica sobre os saberes, a possibilidade da descoberta e da inovação, inclusive da estrutura organizacional vigente nas Instituições, se torna mais viável, pois se cria a condição de pensar a partir de si própria, permitindo que sejam Instituições de Ensino reflexivas (ALARCÃO, 2001).

Outro aspecto importante do processo é a capacidade de escuta do docente. É necessário que ele escute o estudante, assim, como alerta Alves (2001, p. 30), “seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse discente, procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita”.²⁶

Entende-se que o docente deve ser um pesquisador, pois ele não pode ser um bom professor sem que tenha compreensão satisfatória dos processos de aprendizagem. E por não conhecer tal processo fica limitado, não tendo condições de propiciar situações em que haja progresso destes conhecimentos. Desse modo, reportando-nos ainda às palavras de Becker e Marques (2007, p. 102):

²⁶ A cultura erudita se dá por meio de pesquisa e escrita ocorrida pelo professor e o discente.

[...] O professor é desafiado a criar espaços para a veiculação de informação em atividades que respondam aos interesses e necessidades dos alunos e, principalmente, em atividades que sejam auto-estruturantes, isto é, atividades nas quais o aluno se insere intencionalmente.

No entendimento de Becker e Marques (2007), o docente não é quem possui a informação, o conhecimento, mas alguém que questiona as soluções que se apresentam, confere com os saberes que estão estabelecidos e ainda incentiva a diversidade. Kenski (2009, p.103) assevera que:

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

Eis aí o papel do professor pesquisador, e por isso, é imprescindível que os professores entendam que, neste século, a mudança é intrínseca a sua função, ou seja, mudar é preciso. Oliveira e Araújo (2016, p. 2) afirmam:

É preciso adotar uma postura positiva em relação às mudanças paradigmáticas e assumir compromisso com a formação dos alunos e com o desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades da realidade atual, inovando sempre o processo de ensino.

Atualmente, a realidade determina que seja reconhecido que a nova geração tem outras formas de aprendizagem. São diversas as maneiras de aprender, ou seja, formas mais contextualizadas e não lineares, diferentes da estrutura que prevalecia no passado. Assim, o professor precisa trabalhar com novos métodos que sejam capazes de desenvolver seu conhecimento próprio a partir das informações adquiridas, e para isso, a pesquisa é essencial. Mariani e Carvalho (2009, p. 2410) apontam que:

O processo educativo é fundamentalmente formativo. Formação entendida como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Assim, a função primordial da educação está na plausibilidade esperançosa da superação de quaisquer situações de opressão provocadas pela ordem social injusta, uma vez que a educação se apresenta como espaço privilegiado de conscientização. O desenvolvimento da consciência crítica em relação à história, ao mundo e a si próprio é condição *sine qua non*, para que o ser humano atinja a verdadeira liberdade autônoma.

O professor que é pedagogicamente competente sabe ensinar e ainda possui um leque de dinâmicas que promovem aos seus discentes o esclarecimento e apreensão dos conteúdos. Conforme as Diretrizes Curriculares, “[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2002, p. 8). A competência é definida, assim, pela capacidade de mobilizar os conhecimentos:

[...] as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem em situação e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões

pedagógicas e aqueles construídos na vida pessoal e profissional, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2002, p. 29).

Por conseguinte, um professor competente estará disposto a refletir sempre sobre sua metodologia, postura em sala, a reorganizar sua prática educativa e isso tudo, pode se dar, por meio da pesquisa e ao mostrar os seus resultados. Contudo, para chegar a esse nível de compreensão, a formação do professor deve ser contínua e constante.

Apenas para reforçar essa ideia, a metodologia está muito relacionada a própria didática e ambas formam uma unidade, permeada de relações recíprocas entre si. Desse modo, “A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais” (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A formação continuada traz implícita a ideia da existência de uma formação anterior, relacionando-se assim, à atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento da prática.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Na atualidade, é possível constatar que professores qualificados e um clima universitário voltado para o sucesso dos discentes, são aspectos que podem determinar o reconhecimento da eficácia de uma Universidade, pois:

A educação permanente, ou educação continuada, é entendida como um processo que se desenvolve ao longo da vida humana, em oposição à ideia de que a educação seria uma atividade própria de uma fase da biografia individual. Esse conceito parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem é contínuo e transcende a escolarização formal, envolvendo práticas educacionais formais, não formais e informais, desenvolvidas por diferentes instituições através de diferentes metodologias, em diferentes momentos da vida do indivíduo, o que integra as aprendizagens realizadas e a sua visão de mundo (LUZ; JESUS, 2006, p. 60).

A formação continuada se dá por meio de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. Os autores afirmam que as pesquisas mostram que Instituições de Ensino “[...] de modo formal ou informal, se constituem em espaços de formação permanente de seus profissionais apresentam melhor desempenho” (LUZ; JESUS, 2006, p. 49).

Nesse sentido, a formação continuada pode ser entendida como “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (INEP / RIES, 2006, p. 354). A capacidade de construção do saber é reivindicada pela singularidade das situações localmente contextualizadas que os professores experimentam no seu cotidiano profissional e, como tal, deverá ser potencializada não só na formação inicial, mas também na formação contínua de professores.

Por conseguinte, de acordo com o que afirma Jardim (2009, p. 4), as Instituição de Ensino:

[...] necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar as necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder.

Em relação a essa questão, Hattie (2009, p. 22) esclarece que “[...] nem todos os professores são eficazes, nem todos os professores são especialistas, e nem todos os professores têm efeitos poderosos sobre os alunos”. Nascimento (2009, p. 6) reforça esta ideia dizendo que “[...] a formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem a mudar sua ação no processo ensino aprendizagem”. O professor necessita ser auxiliado a pensar sobre a sua prática, para que possa compreender as crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador da ação, buscando aprimorar o processo de aprendizagem em sala de aula. Becker (2001, p. 5) aborda alguns princípios que podem assinalar uma postura pedagógica construtivista, dentre eles:

- Instaurar a fala do aluno, ouvindo e observando o fazer do aluno, incluindo neste fazer sua fala.
- Rever continuamente as atividades em função dos objetivos, utilizando conteúdos como ponte para que ocorra a construção de estruturas.
- Pôr o aluno em interação com os conteúdos diretos e complementares, considerados necessários à formação pretendida, ou seja, ao atendimento dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem.

É evidente que a formação inicial não é suficiente para que o professor saiba trabalhar com as situações complexas que se apresentam no dia a dia, sendo a formação continuada uma necessidade emergente para o docente. Assim, conforme Ferreira (2003, p. 19),

a formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Um profissional da educação necessita estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos, e às novas tendências educacionais. A formação é relacionada a uma aprendizagem constante, pois:

O professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o *locus* da profissionalização cotidiana no cenário escolar (DASSOLER, 2012, p. 1).

Para poder ensinar, o professor precisa ter o conhecimento adquirido por meio da formação continuada que se vai profissionalizando pela prática cotidiana. De acordo com Moreira e Candau (2005), é necessário pensar a formação continuada que valoriza tanto a

prática realizada pelos docentes, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas nas Universidades, articulando assim a teoria e a prática na formação e construção do conhecimento profissional do professor. Por conseguinte, é preciso que o professor aprenda constantemente a ver a realidade, pois é na prática, no intercâmbio de saberes, na ousadia da busca que o aprendizado mútuo acontece. Na visão de Tardif (2002, p. 255), saberes são:

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.), utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

A intenção de uma epistemologia²⁷ da prática do profissional, é mostrar esses saberes, entender como são integrados firmemente nas tarefas dos docentes e como estes os congregam, produzem, usam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos relativos às suas atividades. Em suma, essa ideia de uma nova epistemologia ou matriz epistemológica, diz respeito a explicação do conhecimento como processo de interação contínua (PIMENTA, 2000).

Esse processo compreende também a natureza desses novos saberes, assim como o papel que exercem no processo de trabalho docente, que é relativo à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002). Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2005, p. 269) ressaltam que:

Os avanços tecnológicos, as novas configurações do trabalho e da produção configuram o que se denomina a sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, é importante compreender que são conceitos diversos; conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Os autores explicam ainda, que a informação não acontece igual a todos os indivíduos; desse modo, não basta criar conhecimento, é preciso gerar as condições de produção do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2005). Assim, o docente é visto como a mediação entre os recursos humanos e pedagógicos existentes na Instituição de Ensino; bem como a mediação entre a busca dos objetivos que transcendem o simples ensino e a formação para a cidadania.

Para Oliveira Júnior (2008, p. 8), “[...] o professor [...] tem a extraordinária oportunidade de partilhar com o aprendiz a experiência rica da busca e do saciar do chamamento interior: a vocação profissional”. O desafio dos processos de ensino e aprendizagem residem nos investimentos sistemáticos e contínuos para a qualidade do ensino na Universidade.

²⁷ Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico [...]; b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc.); c) a história das ciências (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 88).

A construção do conhecimento ocorre por força da ação do sujeito [...] e pelo retomo ou repercussões desta ação sobre o sujeito e o novo conhecimento provoca um reordenamento, uma reinterpretação, uma nova leitura da realidade, uma nova síntese de conhecimentos anteriores. De forma alguma esse novo conhecimento é soma ou acúmulo de informações; é novidade e renovação do saber (BECKER, 1998, p. 61).

Nesse sentido, a renovação do saber passa por meio de uma nova releitura da realidade obtida pela revisão dos saberes teóricos e da prática pedagógica, que é permitida por meio da formação continuada.

OS SABERES TEÓRICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Não se questiona e contesta a formação inicial dos professores, no entanto, ela abarca alguns significados que permitem repensar sobre os saberes teóricos adquiridos anteriormente e na atualidade devem ser comparadas com a realidade e validada, pela própria prática pedagógica do professor (BECKER, 1998). Nesta perspectiva cabe ressaltar, conforme argumenta Tardif (2002, p. 54) que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Corroborando com isso, Libâneo (2001) menciona que a ideia é a de que os professores possam pensar sua prática em outros termos, e com isso, desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Assim sendo, é por meio dos saberes práticos ou provindos da experiência que os docentes passam seus próprios valores e a concepção de ensinar, julgam, interpretam e compreendem suas ações em sala de aula, pois assim, serão capazes de modificar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os discentes em sala de aula.

O trabalho diário com os estudantes, conforme argumenta Tardif (2002, p. 17),

[...] provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetos, do alcance e das consequências [sic] dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar”. Em seguida, porque os estudantes, os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelo outro.

Este pode ser um entendimento onde o professor desenvolve o papel de mediador, auxilia na capacidade de concentração, sabe envolver os discentes, pesquisa e investe na sua formação continuada, o que possibilitara ter uma Universalidade de qualidade, que promove a permanência dos discentes e faz continuamente a adequação e ampliação dos conteúdos socioculturais. Pois, como assevera Cury (2005), não é suficiente o acesso dos discentes ao ensino superior, é preciso que entrem e permaneçam. No entanto, sabe-se que não basta o discente somente permanecer na instituição de ensino. É de suma importância que ele aprenda a desenvolver a capacidade de interagir com outros meios e produzir mais conhecimentos, maior aprendizagem. Se faz necessário que todos participem das discussões, em condições de igualdade e com liberdade para expor as opiniões. Desse modo, a tarefa das Instituições de Ensino é de assegurar as condições necessárias para que a aprendizagem se torne eficaz, sólida e mais consolidada para auxiliar as pessoas a lidarem com as suas próprias vidas (PIMENTA *et al.*, 2013).

O trabalho não pode ser realizado isoladamente, nem intuitivamente, é necessário que seja garantida a liberdade, a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento individual e coletivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 91). Desse modo, cumprir essa tarefa com comprometimento e qualidade exige do professor congregar capacidades e saberes construídos ao longo da sua vida e carreira, que lhe possibilitem constituir um ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES

Um primeiro entendimento é que, mesmo com todos os avanços tecnológicos, o professor continuará tendo um papel essencial na sociedade.

No processo formativo, o desenvolvimento da pesquisa pode é importante porque desenvolve a autonomia dos profissionais e se constitui num procedimento de construção e reconstrução do conhecimento. Ela, no sentido contrário de uma formação positivista, pode possibilitar que os docentes desenvolvam o entendimento e a habilidade de que aprender é uma atividade humana e faz parte de nossa existência diária. A pesquisa precisa acompanhar todos os atos de docência, seja na educação básica ou superior, servindo como suporte para todas as ações de aprendizagem tornando o ato de ensinar e aprender mais reflexivo.

A formação continuada é uma necessidade de todas as profissões, entretanto, quando falamos da profissão professor, ela se torna ainda mais relevante. Ela é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. É realizada no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. A formação inicial não é suficiente para que o professor saiba trabalhar com as situações complexas que se apresentam no dia a dia, assim sendo, a formação continuada se torna uma necessidade emergente para o docente.

A relação teoria e prática é desafiadora. Por isso, os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Os professores necessitam pensar sua prática em outros termos, e com isso, desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a sua própria prática.

A mudança deve ser constante, ela se efetivará na busca de aperfeiçoamento e na formação continuada do professor, pois sem ela tão pouco o professor será capaz de repensar os saberes teóricos e as práticas pedagógicas para buscar o seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, N. (org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. **Parecer 009/1002 e Resolução CNE/CP 01/2002**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em

- Cursos de Nível Superior. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- CURY, C. R. J. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de Gestores, 2005.
- DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. **IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.
- FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. São Paulo: Cortez, 2003.
- HATTIE, J. **Visible Learning**: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge, 2009.
- INEP / RIES. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário vol. 2. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- JARDIM, R. **A atuação dos diretores escolares: gestores da democratização de ensino ou administradores da burocracia?** (2009). Disponível em: <http://www.famesp.com.br/metodosaber2/textos/nov/artigo/pedago/pdf/artigo_gestao_rosangela_jardim.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- _____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUZ, A. M. de C.; JESUS, T. R. de. **A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção**. Salvador: ISP/UFBA, 2006.
- MARIANI, F.; CARVALHO, A. de L. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 26 a 29 out. 2009.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- NASCIMENTO, R. P. do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI**, São Paulo, vol. 2, nº 3, 2008.
- OLIVEIRA, M. A.; ARAUJO, E. A. S. de. (2016). **Desafios da educação e o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem na sociedade da informação**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/desafios-da-educacao-e-o-professor-como-mediador-no-processo-ensino-aprendizagem-na-sociedade-da-informacao>>. Acesso em: 01 maio 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, nº 52, jan-mar, 2013.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, pp. 267-278, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
DESAFIOS E NECESSIDADES**

Leticia Arruda²⁸ - UNIPLAC
Maria Selma Grosch²⁹ - UNIPLAC

RESUMO: O texto em questão apresenta reflexões sobre as defasagens da formação inicial de professores e os desafios da formação continuada, com o enfoque em professores alfabetizadores, que será o tema de pesquisa do curso de Mestrado em andamento na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A pesquisa se deu a partir de levantamento bibliográfico com busca em livros, artigos e outros, as análises foram embasadas nesses materiais, que fazem parte dos estudos iniciados, a pesquisa irá auxiliar no desenvolvimento do projeto, aprimorar a prática pedagógica e reforçar a importância desse processo de formação. Essa discussão teve como base os estudos de Imbernón (2011), Scheibe (2008), Brasil (2012), Grosch (2018), Soares (2013, 2018) entre outros, quanto ao processo de formação docente. A formação continuada, é um dos pontos que merece destaque se queremos uma educação que realmente oportunize condições de transformações. Conclui-se que se faz necessário que políticas públicas de formação continuada sejam alavancadas e que se tenha clareza da necessidade desses momentos para as evoluções necessárias à educação. Com base nos estudos, foi possível a realização de reflexões sobre a atualização profissional.

Palavras-chave: formação continuada de professores, políticas públicas, professores alfabetizadores.

INTRODUÇÃO

O texto em questão tem a intenção de aprofundar o tema de pesquisa do Mestrado em Educação, em andamento na UNIPLAC. Essa pesquisa terá como intuito a análise de aspectos e relevância da formação continuada para professoras (es) alfabetizadoras (es), bem como suas relações com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A formação é um fator essencial para que ocorram atualização e reformulação da prática docente, visto que nossas escolas e o público atendido passam por constantes mudanças perante os avanços tecnológicos e sociais, e cabe à (ao) professora (r) tentar acompanhar essas mudanças em prol do objetivo maior da educação que é a aquisição e construção de conhecimentos, visto que a escolarização é um direito de todos e é preciso garantir o acesso dos alunos à escola, mas principalmente sua permanência. Sendo assim, a formação continuada precisa também criar condições para que o profissional possa refletir e discutir com seus pares as possíveis formas de enfrentamentos que vão ocorrendo no dia a dia da prática docente. Desse modo, o processo de formação continuada não pode ser estanque e delimitado, é necessário que se oportunize espaços e situações para as (os) professoras (es)

²⁸ Mestranda em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. Professora na Educação Básica da Rede Municipal de Lages. E-mail: letiarruda2908@gmail.com

²⁹ Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. E-mail: selmagrosch@gmail.com

compreenderem as dificuldades e as contradições de sua constituição como profissional da educação.

Arelada a esse processo de formação continuada, é necessário possibilitar às (aos) professoras (es) que atuam nas turmas de alfabetização, condições de relacionar os conceitos às necessidades que se fazem presentes constantemente nessa fase do escolar, pois como retrata Soares (2018) alfabetizar é um processo complexo e que demanda diferentes estruturas e posicionamentos para se concretizar. Sendo assim, os professores que atuam nessas turmas precisam ter clareza do que irão enfrentar e possibilidades de renovar e ampliar conhecimentos.

A discussão se deu a partir dos estudos de Imbernón (2011) que retrata as defasagens da formação inicial e sugere propostas para melhorar programas de formação docente, Scheibe (2008) que analisa os desafios das políticas públicas para atender as necessidades da formação profissional, Brasil (2012) com as orientações nos cadernos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre a formação, Grosch (2018) refletindo sobre políticas de formação continuada e Soares (2013, 2018) analisando a questão dos métodos utilizados para alfabetizar e a prioridade que precisa haver no início da escolarização para possibilidade de bons resultados na vida escolar de uma criança.

Após esse estudo, analisamos que é de extrema importância o processo de formação continuada e que a (o) professora (r) alfabetizadora (r) necessita de um acompanhamento e auxílio em uma fase cheia de descobertas e mudanças, de modo a melhorar e atualizar sua prática pedagógica, garantindo a valorização e formação dos profissionais que atuam na educação.

METODOLOGIA

A metodologia se deu a partir de um levantamento bibliográfico com base no descritor “formação continuada”, foram verificados artigos, teses e outros materiais nas principais bases de dados, além de materiais pesquisados na internet como leis e entrevistas de estudiosos da área de formação inicial e continuada de professores, enfatizando a necessidade de políticas públicas de formação continuada.

RESULTADOS

Salientamos a necessidade de órgãos competentes de investirem e aprimorarem o processo da formação continuada, valorizando e incentivando a prática pedagógica na carreira docente. Nessa perspectiva, torna-se importante impulsionar o interesse do profissional da educação em buscar aperfeiçoamento, atualizações para o seu saber pedagógico, ampliação e construção de novas competências e habilidades necessárias ao mundo em constante mudança.

DISCUSSÃO

É sabido que a formação inicial que habilita profissionais para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, não oportuniza as condições adequadas para os inúmeros desafios e percalços que surgirão no decorrer da prática pedagógica. De acordo com Imbernón (2011) em entrevista concedida à Revista Gestão Escolar,

Há muito tempo, a formação inicial dos professores é fraca. Ela denota grande

despreocupação e falta de vontade por parte das administrações públicas em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas - sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico (IMBERNÓN, 2011).

Ao iniciarmos uma graduação, temos a vaga ilusão de que no seu término, estaremos preparados para solucionar as dificuldades ou mesmo saber driblá-las, o que não ocorre, pois muito do que se necessita enfrentar, só surge no trabalho em si, o que minimiza as responsabilidades das instituições de ensino superior, mas não as exime de certa culpa, algo que não nos compete tratar nesse artigo. Para Scheibe (2008), “Há necessidade de investimento massivo na formação de licenciandos, compondo licenciaturas integradas e novos desenhos curriculares, fortalecendo especialmente a formação de professores alfabetizadores” (SCHEIBE, 2008, p. 51).

O profissional pedagogo dos anos iniciais, quando capacitado para assumir sua função, será delegado a desenvolver seu trabalho em uma das cinco turmas do ensino fundamental I, e no início da carreira não está apto para as especificidades que cada turma exige. Ledo engano quem acredita que o posicionamento e modo de desenvolver o trabalho pode ser o mesmo, algo que não é levado em consideração na oferta de vagas, principalmente pelos órgãos públicos de educação, gerando descontentamento, apatia e certa rejeição por determinada faixa etária, que abrange no ensino fundamental I a média 6 a 11 anos de idade, com inúmeras alterações e mudanças de comportamento, e que exige dos profissionais que atuam nessas séries um comprometimento e adequação a essas especificidades.

A chegada ao ensino fundamental gera na criança receio e insegurança, e é de extrema importância que essa mudança de ciclo seja acompanhada com atenção pela família e professores. Nesse período há uma cobrança maior e um nível de exigência mais elevado, que nem todas as crianças estão aptas a enfrentar.

Aos seis e sete anos, as crianças têm como características a inquietude, impaciência, curiosidade aguçada e desafiadora, gostam de ser auxiliadas e é uma etapa favorável para potencializar todas as inteligências.

Desse modo a (o) professora (r) que desenvolve seu trabalho com as turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, necessita ter claro essas questões para criar oportunidades e auxiliar nesse processo de transição. Da (o) professora (r) que leciona nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente nas turmas de alfabetização, é necessário um comprometimento e disponibilidade maior, não que não seja necessário nas turmas posteriores também, mas nessas turmas de iniciação em especial, há alterações que precisam ser levadas em consideração, para que esse processo não resulte em consequências desastrosas. Sabendo que a alfabetização proporciona a abertura de novas e diferentes possibilidades, não sendo a única porta de acesso ao mundo letrado, torna-se indispensável que os estudantes percebam a importância do uso social deste saber.

A (o) professora (r) alfabetizadora (r) é a (o) responsável pela inserção da criança no mundo letrado, é ele que vai auxiliar esse aluno a desenvolver condições para uma maior autonomia na busca pelo conhecimento sistematizado. Com base nesta questão o material utilizado no PNAIC (2012), propõe que a formação dos professores alfabetizadores deve contribuir para que estes sejam capazes de:

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento[...]; Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental[...];

Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização[...]; Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência[...]; Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC[...]; Planejar um ensino na alfabetização[...]; Compreender a importância de organização de diferentes agrupamentos[...]; Criar um ambiente alfabetizador[...]; Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização[...]; Compreender a importância da literatura[...]; Reconhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética[...]; Analisar e planejar projetos e sequências didáticas[...]; (BRASIL, 2012, p. 31).

Para tanto, o papel da formação continuada deve ser o de orientar professoras (es) no sentido de analisar todas as características envolvidas nessa etapa, bem como o respeito às especificidades de cada aluno. Proporcionar aprendizagem inicial da língua escrita, na idade correta é uma das maneiras de solucionar problemas de repetência e evasão escolar, já que muitos dos alunos que passam por essas duas situações da nossa educação, foram de certa maneira excluídos do processo de alfabetização e letramento. Porém como afirma Soares (2013), antes de tentar fazer com que a criança entenda esse complexo processo da alfabetização, é preciso que primeiramente a (o) professora (r) o entenda, tendo conhecimento dos diferentes aspectos envolvidos nessa ação, além de oportunizar ao mesmo tempo a alfabetização e o letramento, porém respeitando a especificidade de cada um, tendo um olhar fundamentado em conhecimentos adquiridos para traduzi-los em uma prática adequada e orientar bem esse processo pelo qual passarão os alunos. Ainda segundo a autora, é preciso um olhar atento para essa fase inicial, pois é ali que se constrói o alicerce que irá influenciar diretamente nas séries posteriores aos anos iniciais, nas suas práticas de escolarização e socialização.

Nas escolas municipais de Lages, a formação continuada acontece na Secretaria Municipal da Educação de Lages (SMEL), com base no artigo 33 da lei complementar nº 353 de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC que trata sobre,

A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão na Carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em instituições credenciadas de programas de aperfeiçoamento em serviço e de outras atividades de atualização profissional, observando os programas prioritários. §1º A secretaria da educação do município de Lages ofertará um mínimo de 40 (quarenta) horas anuais de cursos de formação, programas de aperfeiçoamento e capacitação para todos os profissionais do magistério público municipal (LEI Nº 353, 2011).

O espaço da formação continuada caracteriza-se por um espaço de construção e reformulação de conceitos e práticas pedagógicas, de forma a contribuir para o fazer docente bem como a concepção da identidade profissional, sendo este um exercício de prática diretamente relacionado à qualidade da formação profissional consolidado com o repertório teórico coerente, capaz de articular teoria e prática. De acordo com Moreira (2002), “[...] a formação continuada é uma necessidade intrínseca à atuação do professor e, por isso, um direito que precisa ser respeitado, (re) conquistado e ampliado diariamente” (MOREIRA, 2002, p. 54).

Ainda de acordo com Grosch (2018),

Em um universo de pluralidades como o da escola, há busca constante de realização da pessoa e suas singularidades, ao mesmo tempo em que se estabelecem contribuições para o avanço do gênero humano. O significado e o sentido do

trabalho docente estão sempre ancorados nos fins sociais mais amplos, ainda que não se tenham clareza de tais propósitos. E nesse caso, a formação continuada pode atuar como espaço de ação, intermediando a discussão dos aspectos condicionantes da atividade do professor, buscando a exploração dos limites e das possibilidades oferecidos pelas condições existentes e investindo na promoção de transformações para além das condições dadas no espaço e tempo presentes. (GROSCH, 2018. p. 73).

Desta forma, o processo de formação continuada é um instrumento fundamental, propício na contribuição do aperfeiçoamento do fazer pedagógico, fortalecendo e estabelecendo vínculos entre saberes específicos da profissão e os docentes. Além do mais, oportuniza a elaboração de diferentes espaços de ensino aprendizagem, que sejam capazes de propiciar condições para que estudantes e professores vivenciem práticas que ressignifiquem os saberes na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão, possibilitou-nos uma compreensão a respeito da necessidade da formação continuada, levando em conta as mudanças que ocorrem na entrada do estudante no ensino fundamental, sendo que ela contribui para o saber e a prática do professor, é um suporte, apoio e assistência para o fazer pedagógico em sala. Com base no processo de formação, a (o) professora (r) alfabetizadora (r) tem a possibilidade de melhor atender as crianças com dificuldades no ambiente escolar, buscando o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo em prol de uma aprendizagem transformadora e significativa.

A formação continuada nas turmas de alfabetização, precisa levar em conta as diversas transformações que ocorrem nessa fase do escolar e proporcionar ao profissional se ver com agente e colaborador desse processo, disponibilizando condições de a partir de questões práticas auxiliar o desenvolvimento do trabalho docente. Por outro lado, percebemos que esse tipo de formação não é suficiente para abarcar todas as necessidades das turmas de alfabetização, se fazendo necessário uma sondagem por outras formas de qualificação docente.

Sendo assim, ao tratarmos desse tema relacionado ao ser/fazer pedagógico, salientamos a necessidade de órgãos competentes de investirem e aprimorem o processo da formação continuada, valorizando e incentivando a prática pedagógica na carreira docente. Nessa perspectiva, torna-se importante impulsionar o interesse do profissional da educação em buscar aperfeiçoamento, atualizações importantes para o seu saber pedagógico, ampliação e construção de novas competências e habilidades necessárias ao mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- Artigo de periódico
- GROSCH, M. S. **Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores:**

perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil:** a herança histórica. Revista Retratos da Escola, Brasília, vol. 02. N. 02-03, p. 41-53, jan. – dez. 2008.

Lei

LEI Nº 353 de 03 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages – SC. Lages, 2011.

Entrevista

IMBERNÓN, Francisco. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. Gestão Escolar, 1 jul. 2011. Disponível em: gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores. Acessado em: 18 de maio de 2018.

SOARES, Magda. Desigualdades e a educação. GOIS, Antônio. Canal Futura. 15 de julho de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?V=HiTZ3P5Cjs>. Acessado em: 18 de agosto de 2018.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS:
CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS E A CONSTRUÇÃO DO PME DE LAGES/SC**

Gislaine Aparecida de Matos³⁰ - UNIPLAC
Maria Selma Grosch³¹ - UNIPLAC

RESUMO: A Formação Continuada assim como toda a trajetória educacional é marcada por etapas de desenvolvimento, que aos poucos foram elucidando as reais necessidades docentes. Este artigo contempla parte da pesquisa de dissertação sobre a Formação continuada de professores de 4º e 5º ano na rede municipal de ensino de Lages (SC). O trabalho tem como objetivo: discutir sobre a formação continuada de professores e as políticas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal refletindo sobre as contribuições históricas e as necessidades dos professores. Desta forma, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental para compreender como é desenvolvida a formação continuada dos professores conforme as políticas públicas educacionais no Brasil, Estado e no município de Lages/SC. Os resultados apresentados a partir da pesquisa documental foram desenvolvidos neste artigo de forma cronológica a partir da Constituição Federal de 1988, estendendo-se para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/96, Plano Nacional da Educação (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais (2012); Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e Plano Municipal de Educação (2014). Para contextualizar com o estudo proposto, trazemos as discussões a partir do seguinte referencial teórico Gatti (2008), Grosch (2011), Scheibe (2010). Com base no estudo realizado, observa-se que os documentos legais para a educação nacional, estadual e municipal contemplam a necessidade da Formação Continuada para professores em todos os níveis quando pensada em sua elaboração. No entanto, cabe refletir sobre a aplicabilidade e o desenvolvimento nos espaços de formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Políticas Públicas, Plano Municipal de Educação de Lages/SC.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema recorrente na educação tendo em vista a sua importância para a continuidade de estudos desses profissionais, desta forma, é importante discutir sobre alguns aspectos históricos e marcos legais neste processo.

Este artigo contempla parte da pesquisa de dissertação sobre a formação continuada de professores de 4º e 5º ano na rede municipal de ensino de Lages/SC. Neste recorte, abordamos o estudo bibliográfico e documental para compreender como é desenvolvida a Formação Continuada dos Professores conforme as Políticas Públicas educacionais no Brasil, estado e no município de Lages/SC.

A problemática está correlacionada com a necessidade de abordar e conhecer sobre os avanços de alguns documentos legais, bem como, sua aplicabilidade, direcionando o olhar

³⁰ Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Estudante do curso Mestrado em Educação. Lages. Santa Catarina. Brasil. gismatto@hotmail.com

³¹ Universidade do Planalto Catarinense- Uniplac. Professora do Programa de Pós-graduação em educação- PPGE. Lages. Santa Catarina. Brasil. selmagrosch@gmail.com

e análise para as políticas públicas municipais e a realidade existente nos cursos de formação continuada de professores.

Este processo assim como toda a trajetória educacional é marcado por etapas de desenvolvimento que aos poucos foram elucidando suas reais necessidades. Ao fazer este estudo foi necessário buscar conhecimento acerca da educação, mais especificamente, sobre o processo de formação continuada e sua evidência ao longo dos anos, e para isso, iniciamos com um olhar panorâmico a nível nacional estendendo-se para o âmbito estadual e posteriormente, como se dá este processo por meio da legislação municipal em que foi realizada a pesquisa.

Este estudo tem como objetivo, discutir sobre a formação continuada de professores e as políticas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal refletindo sobre as contribuições históricas e as necessidades dos professores.

METODOLOGIA

Este artigo parte da pesquisa de Mestrado em Educação realizada com professores de 4º e 5º ano que tem como objetivo, compreender o processo de Formação Continuada realizada com os professores de 4º e 5º ano na rede municipal de ensino de Lages/SC e a percepção desses docentes a respeito deste processo. A pesquisa de caráter qualitativo foi realizada com dez sujeitos, sendo estes dois coordenadores/formadores que atuam em os cursos de formação continuada por meio da Secretaria Municipal de Educação e oito professores(as) regentes de 4º e 5º ano da rede de municipal ensino. Como instrumento para coleta de dados foi utilizado além da pesquisa documental e bibliográfica, questionário e entrevista semiestruturada.

Com base nos estudos realizados, sentiu-se a necessidade de resgatar a trajetória da formação continuada de professores por meio de sua implementação nas políticas educacionais em nível nacional, estadual e municipal. Esta preocupação surgiu da fala dos professores, ao relacionar o distanciamento entre as políticas educacionais e a aplicabilidade dos cursos de formação. Diante disso, buscamos resgatar o histórico da Formação Continuada e as Políticas públicas educacionais no Brasil, direcionando o estudo para o estado e, posteriormente, para o município de Lages/SC com o propósito de, compreender e destacar algumas implicações para a formação continuada de professores na rede municipal.

RESULTADOS

Os resultados apresentados a partir da pesquisa documental foram desenvolvidos neste artigo de forma cronológica em que tomamos como base para os estudos, a Constituição Federal de 1988 seguindo com os avanços e marcos históricos sobre a Formação Continuada de Professores. Utilizamos desta forma, a pirâmide para evidenciar os avanços educacionais a nível nacional, estadual e municipal com base nos documentos pesquisados.

Figura 1- Hierarquia documental utilizada para referenciar o estudo



Elaborado pela pesquisadora (2018)

O ponto de partida dessa contextualização é a Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 18 estabelece que “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil que compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tornam-se todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Com isso, o município passou a ter sua autonomia relativa no que se refere à tomada de decisões sobre as Políticas Públicas, ou seja, pode construir seus embasamentos legais para a educação municipal desde que, respeitando certos aspectos e não deixando de serem articulados com o Estado e a União.

Com base na Constituição Federal, já podia ser observado o olhar para a educação de modo a promover o seu desenvolvimento em todos os âmbitos. Foram construídos alguns princípios para o ensino condizentes com a colaboração, no sistema e organização educacional observam-se algumas prioridades para o desenvolvimento de fato da educação como, a necessidade de articulação entre Políticas Públicas e sua aplicabilidade nos âmbitos escolares.

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, normatiza a educação escolar e reforça ainda, alguns aspectos previstos na Constituição de 1988. Dessa forma, apoia o texto constitucional ao relacionar educação e qualidade, quando mencionado fatores que envolvem o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Mais adiante, é no artigo 67 que a Lei de Diretrizes e Bases destaca a Formação Continuada de professores quando se refere aos sistemas de ensino que deverão promover a valorização dos profissionais da educação condizentes com termos, estatutos e planos de carreira do magistério.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na

carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2017, p. 44).

Este estudo especifica ainda que os sistemas de ensino deverão assegurar aos professores aperfeiçoamento profissional continuado, períodos reservados para os estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, além de serem proporcionadas condições adequadas para o trabalho. Aqui, pode-se dizer que a Formação Continuada é citada de forma mais clara.

Mais adiante, no artigo 87, a Lei de Diretrizes e Bases institui a década da educação, que por sua vez, seria iniciada um ano após a lei ser aprovada. O texto explicita que a União deveria encaminhar ao Congresso o Plano Nacional de Educação, diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Neste artigo da LDB é contemplado, ainda, a responsabilidade dos Municípios, dos Estados e da União de promover programas de capacitação para os professores ainda em exercício.

No ano de 2001 passou a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE), que aborda aspectos condizentes com a educação de qualidade com a duração de dez anos. Relacionada à formação de professores, que é o foco desta pesquisa, o PNE (2008, p.14) complementa que a formação profissional precisa assegurar “o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”.

Ainda, para complementar este embasamento para todos os sistemas de ensino, buscou-se enfatizar algumas metas e estratégias vista no PNE no que condiz à formação inicial e continuada em conjunto com o encaminhamento de diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em conjunto com a legislação já mencionada, estabelecem algumas questões sobre a Formação Continuada, envolvendo atividades formativas no sentido de promover o desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas. Determina, também, que os cursos de mestrado e doutorado devem estar de acordo com projetos e com as normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Diante das considerações colocadas aqui, pode-se observar reflexões ampliadas e avanços que refletem para a continuidade de estudos e pesquisas como formações necessárias na docência.

Cabe salientar que a formação dos profissionais do magistério da educação básica, como é mencionada no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, busca a compreensão coletiva sobre a importância das ações, sejam elas, profissionais e organizacionais, dessa forma, envolve todos os sujeitos e órgãos competentes que precisam estar unidos em prol da qualidade do processo educacional.

Para compreender como se constituem as Políticas Públicas para a formação de professores no âmbito estadual, buscamos os estudos estabelecidos na Proposta Curricular de Santa Catarina. Conforme a educação básica e formação integral descrita por este documento, compreende-se que a educação precisa estar envolvida de fato com os estudantes: “Assim, os espaços de formação podem/devem se converter em lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, da iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p.26).

Logo, a formação de professores é abordada em sua busca contínua para que contribua neste processo de formação do sujeito,

Tal forma de organização escolar requer do sujeito do conhecimento a capacidade de assumir-se como sujeito de sua própria formação de modo permanente. Ela depende de disponibilidade dos professores para o desenvolvimento de ações integrativas e

planejamento constante para a organização dos conhecimentos (SANTA CATARINA, 2014, p. 45).

Define-se, assim, que as escolas, junto com o Estado, devem propiciar aos professores momentos de busca constante de conhecimento, que visem à reflexão sobre a prática, ainda, que o planejamento faça parte como organização dos conhecimentos. Observa-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina aborda temáticas referentes à diversidade e o direito do estudante em construir seu aprendizado de modo significativo, para isso, os professores necessitam estar vinculados com a comunidade em sua prática, respeitando a vivência dos estudantes.

Encontra-se, ainda, neste documento, a abordagem da importância da Formação Continuada para os professores em vários espaços escolares, condizentes com a realidade dos sujeitos, especificados na Proposta Curricular como, povos indígenas, africanos, quilombolas, escola do campo, espaços rurais e demais comunidades ou povos que compõem a diversidade.

Dessa forma, torna-se fundamental este processo para professores no sentido de estar em busca de novos conhecimentos para associar à prática da sala de aula, contribuindo de forma concreta para a formação humana dos estudantes. Para isso, é necessário considerar a realidade da comunidade escolar e seu entorno, a diversidade envolve classes sociais, gênero e povos com características particulares de sua cultura e vivência.

Mais adiante a Proposta Curricular deixa claro que, para que haja a decorrência destes momentos visando à construção de estratégias possíveis, é necessário investir na realização de cursos para a Formação Continuada para professores.

Voltando a atenção para o âmbito municipal, onde está sendo realizada a pesquisa, especificamente, no município de Lages SC, verificou-se a existência da Lei nº 3.444, de 21 de dezembro de 2007, que estabeleceu o Plano Municipal de Educação, tendo sido revogada e substituída pela Lei nº 4.114, de 2015.

Conforme descrito em sua trajetória de construção, este documento resultou de encontros que visaram debates e a participação de todas as instituições, comunidades e demais órgãos interessados em discutir a educação municipal e seu desenvolvimento. Para a elaboração deste, foram reunidos os sistemas de educação no âmbito escolar desta cidade, sendo as Unidades Municipais, Estaduais e Particulares de ensino, realizando-se no dia 19/05/2002 uma parada de estudos para reflexão e tomadas de decisões como diagnósticos, diretrizes, metas e objetivos no decênio traçados no Plano Municipal de Educação.

Nesta lei que rege a educação municipal de Lages encontra-se a Formação Continuada para professores, descrita como aperfeiçoamento. Em sua abordagem sobre esta temática, justificou-se existir uma rede de formadores atuantes em todos os níveis e modalidades de ensino, composto, ainda, por uma equipe técnica responsável com demais profissionais, sendo citados profissionais na área da psicologia que acompanham o processo e outros profissionais que abordam temas transversais.

Relacionada às Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação o item 2.15 em sua Meta 2 - ensino fundamental descreve que é preciso incentivar as práticas pedagógicas, capacitação e Formação Continuada de professores por meio de abordagens interdisciplinares, currículos flexíveis e diversificados, ainda, promoverem parcerias com empresas, organização não governamentais e sociedade civil.

A trajetória educacional mostra os caminhos percorridos com base em avanços e transformações de olhares direcionados à educação de um modo geral. Com relação ao foco desta pesquisa, a Formação Continuada de professores, é compreendida e abordada em todas as legislações que respaldam a educação, sendo isso fundamental para auxiliar os docentes em

meio a buscas e reflexões sobre a sua prática.

É importante evidenciar que, nesta trajetória sucinta sobre alguns marcos legais, inicialmente percebe-se a preocupação com a educação de um modo geral, com o decorrer da trajetória alguns olhares são despertados e percebidas as partes que compõe o todo, de modo que a Formação Continuada começa a ser visada destacando-se como um dos processos relevantes para a docência e para o desenvolvimento da prática do professor.

É importante lembrar que, para a construção desse estudo foram voltados olhares para alguns documentos fundamentais, visando compreender como se deu o processo da Formação Continuada ao longo da construção histórica educacional.

DISCUSSÃO

Com base na Constituição Federal, podia ser observado o olhar para a educação de modo a promover o seu desenvolvimento em todos os âmbitos. Embora, se perceba que esta legislação não apontava ainda de forma clara aspectos diretamente ligados à Formação Continuada de professores, algumas questões especificam a importância de recursos financeiros para custear esses cursos.

Bernadete Gatti (2008, p. 1.360) nos fala sobre a importância de se constituir uma base sólida em que,

[...] estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Observa-se que a Proposta Curricular de Santa Catarina aborda temáticas referentes à diversidade e o direito do estudante em construir seu aprendizado de modo significativo, para isso, os professores necessitam estar vinculados com a comunidade em sua prática, respeitando a vivência dos estudantes.

Gatti (2008, p. 7) a esse respeito, afirma que, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes políticos quanto a essa formação”. Diante disso, pode-se considerar a LDB como um importante marco legal para a Formação Continuada, pois, ao relacionar educação e qualidade para o sistema de ensino, é preciso relacionar também a Formação Continuada de professores, envolvendo os saberes docentes, a reflexão e a prática escolar.

Com isso, a valorização do professor passa a ser discutida consolidando novas perspectivas para a formação, com o propósito de valorizar o processo de formação continuada associando aos programas e regimentos legais que embasam a educação brasileira. Scheibe (2010, p. 996) conclui em seu artigo que, “[...] há um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e valorização do trabalho docente. Mesmo assim, as dificuldades e os embates continuam sendo inúmeros”.

O documento que rege a educação do município de Lages/SC segue a Proposta Curricular de Santa Catarina e apresenta temáticas referentes à diversidade e o direito do estudante em construir seu aprendizado de modo significativo, para isso, os professores necessitam estar vinculados com a comunidade em sua prática, respeitando a vivência dos estudantes.

É importante ressaltar que, com base na implementação de políticas públicas vistas

como fundantes para a perspectiva de uma formação continuada de qualidade, a construção e iniciativas visadas por meio de órgãos competentes.

Grosch (2011, p. 42) assinala em sua pesquisa que:

Embora tenha sido constatada preocupação com a qualificação de professores que atuam na Educação Básica, através de políticas públicas de investimentos, seja em nível nacional, estadual ou municipal, os índices de aproveitamento escolar dos estudantes, principalmente do ensino fundamental, parecem não haver demonstrado uma relação direta da qualificação do professor e da qualidade de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A qualidade da educação depende de alguns fatores para que funcione de fato em sua totalidade, sendo um desses, a formação continuada de professores. As políticas de formação necessitam estar voltadas também, para aspectos que visam investimento na continuidade dos estudos do docente.

Desta forma, o poder exercido por meio de documentos aplicáveis em governos que permanecem em vigência, necessita observar as diferentes realidades, sejam elas regionais e locais para que assim, contemplem a subjetividade de cada comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as palavras “Formação Continuada” sejam evidenciadas a partir da LDBN/96, anterior a este documento já se percebia a preocupação com a continuidade dos estudos para o professor. Esta compreensão é posta nesses documentos, o que busca a ampliar o conhecimento docente para a reflexão, teoria e prática do professor.

Diante do exposto, o Plano Municipal de Educação de Lages/SC relata a responsabilidade em buscar e alinhar as prerrogativas e necessidades educacionais municipais tornando-se vigente conforme o que determina o PNE- de 2014 a 2024 em melhoria da qualidade de ensino.

No entanto, reconhece que a formação inicial não dá conta de suprir todas as necessidades e anseios cotidianos da sala de aula, é fundamental que o professor esteja em busca constante de conhecimentos que agreguem à sua prática. Embora, compreenda que os cursos de formação não podem ser tratados como acúmulos de certificados ou aquisição de informações técnicas.

Os aspectos relacionados à qualidade de ensino evidenciam que, as defasagens ou avanços no processo educacional não dependem de uma única causa, os resultados educacionais são respostas de um conjunto de princípios e ações que formam a educação.

A pesquisa documental realizada até o momento proporcionou ampliar o olhar na direção que compete à Formação Continuada e seus aspectos fundamentais, ainda, a necessidade de Políticas Públicas que visem este processo de modo a valorizar todas as etapas e modalidades de ensino.

Observa-se que os documentos legais para a Educação nacional, estadual e municipal contemplam a necessidade da Formação Continuada para professores em todos os níveis, no entanto, cabe refletir sobre a aplicabilidade nos espaços de formação continuada. O processo de subsídio e respaldo para estes cursos proporcionados aos professores visto de forma legal em sua elaboração contempla os anseios e necessidades docentes, porém, a prática e o desenvolvimento de programas e políticas educacionais ainda necessitam de ações condizentes com as necessidades dos professores e a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.
- _____. Decreto nº 6.094 24 de abril de 2017. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/207/decreto/d6094.htm. Acesso em: 06 set. 2018.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 set. 2018.
- _____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 set. 2018
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.
- GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino e Blumenau** (tese): a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004). Florianópolis/ SC, 2011. 250 p.
- LAGES. Lei nº 4114, de 23 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação de Lages/SC**. Leis Municipais/ Santa Catarina/ Lages, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-lages-sc>. Acesso em: 06 set. 2018.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**, 2014.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação & Sociedade**, [s.l.] v. 31, n. 112, p. 981-1000. Campinas set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo/php?pid=S0101-73302010000300017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 set. 2018.

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS PARA
A DOCÊNCIA NO CONTEXTO ATUAL**

Simone Mara Dulz³² - UNIPLAC
Maria Selma Grosch³³ - UNIPLAC

RESUMO: O presente artigo relata algumas análises e reflexões acerca dos processos de formação continuada dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Este estudo se justifica em virtude da configuração atual da Educação Profissional que provocou na última década uma migração significativa de profissionais liberais para a carreira docente. O trabalho docente exige do professor uma qualificação muito além dos conhecimentos técnicos que utiliza para ensinar. Dessa forma, observa-se que os professores que atuam nos cursos profissionalizantes geralmente não apresentam concepções teóricas que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, baseada na compreensão da realidade educativa da qual fazem parte e dos fins da atividade que desenvolvem como docentes. Partindo dessa análise, ressalta-se a necessidade de problematizar a formação de professores para essa modalidade de ensino, no sentido de favorecer o desenvolvimento de profissionais mais críticos, politizados e conscientes da importância do seu trabalho para a luta contra um modelo de educação que se ocupa apenas em atender às exigências neoliberais. Com base nessa análise é importante ressignificar os processos formativos, buscando por meio de processos reflexivos incorporar ao trabalho novos e importantes saberes para o desenvolvimento das habilidades essenciais à atuação docente. Este artigo apresenta como o suporte teórico os estudos de Gramsci (2010), Saviani (1996), Frigotto (2010), Mészáros (2008), Grosch (2018) entre outros.

Palavras-chave: Educação tecnológica, formação continuada de professores, emancipação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar algumas análises e reflexões decorrentes de uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado em Educação, e que se ocupa em investigar a contribuição dos processos de formação continuada para a constituição dos saberes docentes dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo como base os pressupostos do materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico, este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura e se justifica ao considerar a atual configuração da Educação Profissional que, em decorrência da expansão da rede federal de educação, provocou na última década uma migração significativa de profissionais liberais (administradores, engenheiros, arquitetos, farmacêuticos) para a carreira docente. Sem possuírem uma base de conhecimentos pedagógicos apropriados para o exercício docente, muitos desses professores enfrentam dificuldades em adequar o conteúdo e selecionar as estratégias pedagógicas apropriadas para os diferentes níveis de ensino que a instituição atende. Esse quadro de docentes se apresenta como uma característica da educação tecnológica que busca atender às necessidades de conhecimentos técnicos especializados,

32 Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Lages/SC. EMAIL: simonedulz@gmail.com

33 Doutora em Educação - Docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Lages/SC. EMAIL: selmagrosch@gmail.com

próprios dos cursos profissionalizantes.

Ao considerar o caso específico dos Institutos Federais³⁴, o que se observa é que o desafio que se apresenta para esses profissionais é ainda maior, pois vai além da dificuldade mais evidente que é a de compreender que o conteúdo abordado para cada nível de ensino exige diferentes graus de complexidade, profundidade e abordagens diferenciadas. A responsabilidade com a docência nesse contexto parece mais desafiadora quando se observa que os professores que atuam nos cursos profissionalizantes geralmente não apresentam concepções teóricas que favoreçam o desenvolvimento de uma consciência mais crítica, baseada na compreensão da realidade educativa da qual fazem parte e dos fins da atividade que desenvolvem na docência.

Existe uma crença que a docência é um dom natural e que para ensinar basta dominar bem o conteúdo, compreendendo assim que para o bom desempenho do trabalho de professor, não haveria necessidade de preparo pedagógico mais aprofundado. De fato, o conhecimento da matéria auxilia para o sucesso na atuação do professor, entretanto, isso não se constitui como suficiente, pois ensinar vai muito além.

A docência é uma atividade complexa e que exige uma constante reflexão sobre o que é ser professor, sobre as formas e concepções de ensino, a metodologia e a didática adotadas, além de compreender o contexto social no qual o professor desenvolve o seu trabalho, sendo necessário conhecer a realidade dos alunos que estão envolvidos naquele processo.

O trabalho docente exige do professor uma qualificação que ultrapassa os conhecimentos técnicos que utiliza para ensinar. Seu trabalho pressupõe a consciência de sua práxis. “Sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário” declara Azzi (2009, p. 58).

Por isso a formação para docência apresenta características específicas para esse exercício. Como destaca Cardoso (2016, p. 103):

Uma formação mais sólida no campo educacional permite ao professor atuar de forma profissional, evitando amadorismos e improvisações. Permite-lhe compreender que nem todos aprendem de qualquer maneira, e para atender esses pressupostos é necessário conhecer que a aula expositiva não é a única nem a melhor forma de trabalhar com os alunos, nem a sala de aula o único espaço de aprendizagem.

Partindo dessa análise, ressalta-se a necessidade de problematizar a formação de professores para essa modalidade de ensino, no sentido de favorecer o desenvolvimento de profissionais mais críticos, politizados e conscientes da importância do seu trabalho para a luta contra um modelo de educação que, em grande medida, se ocupa em atender às exigências neoliberais. É por meio dessa proposta que se busca romper com a vertente alienante produzida pela relação entre educação e mercado de trabalho.

É importante compreender que as relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização decorrem de uma rede complexa de determinação e tensões que envolvem diferentes aspectos das esferas econômica, social, política e cultural, definindo os interesses que atuam nesse contexto (Manfredi, 2016).

Quando se trata da educação profissional é possível perceber mais claramente a

34 Criados pela Lei nº 11.892/2008 são especializados na oferta de Educação profissional e tecnológica, desde os níveis mais básicos de educação, como os cursos de formação inicial e continuada, até os cursos de graduação e pós-graduação, atuando fortemente em cursos técnicos de forma articulada ou subsequente ao ensino médio.

presença da vertente neoliberal nos processos educativos. Historicamente os caminhos trilhados foram marcados por movimentos contraditórios, sobressaindo os interesses dos grupos dominantes e distante do percurso educativo voltado para emancipação humana.

Para compreender o cenário atual dessa modalidade de ensino é necessário conhecer as suas características históricas decorrentes da reestruturação produtiva do século XX e início do século XXI que, com a intenção de atender às exigências de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, objetivou moldar o trabalhador à lógica do capital (FONSECA, 2017).

Até o final da década de 1970 o sistema de produção que vigorava era o fordismo, criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, cujo principal objetivo era a fabricação em massa para a indústria de automóveis, tendo como base a linha de montagem, caracterizada por uma produção rígida e preocupada com a quantidade produzida. Fonseca (2017, p. 15) apresenta algumas características do processo educativo voltado para este sistema de produção:

No fordismo, busca-se um trabalhador que saiba fazer rápido e com técnica, as atividades na produção, a fim de aumentar a produtividade, assim necessitando de uma educação profissional que molde o aluno/trabalhador, a atender as exigências e necessidades do sistema fordista de produção.

A escola nessa perspectiva se articula aos interesses capitalistas estabelecendo um tipo de educação ou treinamento que seja funcional ao capital e de acordo com as necessidades produtivas. Nesse sentido Frigotto (2010) afirma que o processo de produção do saber, que deveria estar ligado aos processos de pensar e refletir sobre as circunstâncias históricas de onde emerge, tende a ser reduzido a uma transmissão de saber em “pacotes de conhecimento”. Assim, a prática escolar é perpassada por interesses antagônicos, pois o saber produzido na escola e a própria organização escolar é um território de disputas. “Essa disputa busca vincular ‘o saber social’, produzido e veiculado na escola aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 2010, p. 40).

Nessa mesma lógica, Mészáros (2008, p. 15) reforça que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Essa problemática também foi abordada por Gramsci, que adepto dos ideais marxistas, criticava a função dualista da escola e reprodutora das desigualdades sociais, cujo objetivo era atender às ideologias das classes dominantes, por meio de dois modelos de escola, uma que formava homens superiores e outra para satisfazer os interesses práticos. “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

Para Cardoso (2016), o bem produzido pelo modelo atual de educação são profissionais qualificados mas que continuarão alimentando a máquina capitalista e o sistema industrial de produção em massa, seguindo uma lógica de repetição sem considerar os processos de interação com os alunos ou analisar as formas pelas quais eles aprendem.

Na concepção capitalista, as políticas operam em uma lógica de mercado, economia,

produtividade e competitividade. E as políticas educacionais convergem na mesma direção. A questão da eficiência do sistema educacional em termos de custos e a preocupação em atender o maior número possível de alunos é maior que a preocupação com a qualidade do ensino, revelando o lado mercadológico da Educação (CARDOSO, 2016, p. 96).

Grispun (2001) afirma que no processo educacional o que se deveria alcançar é a capacidade do indivíduo de obter conhecimentos através de uma atitude reflexiva e questionadora. Assim, além de aprender com a educação, o indivíduo também deveria saber se posicionar criticamente frente aos fatos e à realidade que o cerca. “Construir a autonomia dos alunos significa possibilitar-lhes conhecer, questionar e problematizar as relações contraditórias e conflitantes estabelecidas entre o trabalho, os modos de produção e a sociedade” (COSTA, 2016, p.22).

É importante pensar a educação tecnológica à luz da filosofia para que seja possível orientar o sujeito a perceber nessa modalidade educativa uma possibilidade de criar tecnologia e desfrutar dela como um elemento próprio da formação e desenvolvimento da sociedade.

Grispun (2001) defende que o avanço da tecnologia é relevante para o desenvolvimento da sociedade, contudo, a autora salienta a importância de uma educação comprometida com o indivíduo enquanto ser histórico, concreto e real, em contraposição à vertente racionalista e positivista. Uma educação que instigue o homem a se questionar sobre os efeitos dos processos tecnológicos do seu tempo, promovendo o desenvolvimento de uma visão maior desse contexto. É neste cenário que se torna importante o desenvolvimento da atitude crítica do professor, pois como esclarece Pimenta (2005, p.23) “os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam”.

Essa questão torna-se mais complexa quando se leva em conta que esses profissionais ainda estão construindo a sua identidade docente e esse processo se apresenta como um grande desafio para esses docentes que precisam lidar com o confronto constante entre as suas concepções pedagógicas, os princípios e fins do contexto educacional no qual estão inseridos e a compreensão do tipo de homem que pretendem atingir através da educação.

Quando se fala em educação, Saviani (1996) afirma ser inevitável a relação com palavra complexidade. A educação é essencialmente um tema complexo e isso se intensifica quando o professor não apresenta familiaridade com o assunto. Contudo, esse desafio não deve ser considerado um obstáculo intransponível, mas deve encorajá-lo a enfrentar e a desenvolver a consciência de que sua atitude é condição necessária para as ações decorrentes da sua escolha.

Saviani (1996) evidencia a necessidade de refletir sobre a intencionalidade do ato de educar, partindo da compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, entendendo a situação da realidade concreta daquele indivíduo.

Quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. [...] promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 1996, p. 49).

O trabalho do professor torna-se então uma ação essencial, pois como afirma Antonio Gramsci (2010) o nexa instrução-educação precisa ser representado pelo trabalho vivo do professor, e a participação ativa do aluno só pode existir se a escola for ligada à vida. Dessa

forma, é pressuposto básico que o docente que atua na educação profissional seja um sujeito crítico, comprometido com a sua própria formação e atualização, entendendo o compromisso que ele, enquanto educador, assume frente a essa esfera educacional.

É neste contexto que se espera que o professor assuma uma postura reflexiva como relata Contreras (2012, p.124): “ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo entende que ele faz parte da situação, por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição”.

Quando se percebem como sujeitos da sua própria formação, os professores descobrem a transcendência do ato pedagógico, bem como das possibilidades que se apresentam para repensar suas práticas e descobrir as teorias que fundamentam as suas ações de modo a ratificar ou desprezar as próprias ideias (GROSCH, 2018).

Com base nessa análise é importante ressignificar os processos formativos, buscando por meio de processos reflexivos incorporar ao trabalho pedagógico, novos e importantes saberes para o desenvolvimento das habilidades essenciais à atuação docente. Contreras (2012) afirma que esta visão implica em valorizá-los como sujeitos capazes de aprender e se constituir profissionalmente e intelectualmente, reconhecendo os conhecimentos individuais e contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em estudos realizados e pesquisas compartilhadas em eventos científicos, acerca do contexto da educação profissional, percebe-se a necessidade de ampliar a discussão para um debate nacional sobre as políticas públicas voltadas para formação continuada desses profissionais.

Muitos trabalhos de investigação nesta área indicam semelhantes inquietações denotando convergências entre as realidades analisadas pelos pesquisadores. Estudos apontam que a formação continuada nesse contexto não só é necessária, como urgente para que sejam discutidas as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino, que apresenta suas particularidades.

As atuais políticas de formação para professores em exercício na Educação profissional são marcadas por trajetórias formativas aligeiradas, descontínuas e fragmentadas, materializadas em programas emergenciais e que ainda precisam vencer muitos desafios e empreender esforços para superar esse cenário e se constituir de fato em um espaço com oportunidades de discussões e estudos que subsidiem a prática pedagógica desses professores, considerando as suas especificidades e se constituindo em um espaço de diálogo sobre a tríade educação, trabalho e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, percebe-se que a docência não pode ser entendida somente como um dom ou uma vocação e nem reduzida a um modo de ensinar ou uma técnica a ser seguida. A atuação docente precisa estar amparada por meio de ações de formação continuada que instiguem o professor a assumir uma postura investigativa, reflexiva e de superação da visão reducionista de educação.

É pressuposto básico que o docente desse contexto entenda o compromisso assumido enquanto educador e o papel fundamental do seu trabalho como possibilidade de superação

das relações de alienação, dominação e exploração materializadas na sociedade capitalista. Sendo necessário refletir sobre a intencionalidade das suas ações enquanto educador e sobre o contexto do seu trabalho, reconhecendo a influência das ideologias envolvidas nesse processo.

Para tanto, as ações de formação continuada devem ser pensadas a partir de políticas públicas contínuas e efetivas, que impactem no desenvolvimento profissional e intelectual desses professores, representando uma proposta de reflexão sobre a prática e favorecendo a constituição de processos essenciais para a atividade docente, formando professores mais críticos e conscientes do contexto em que atuam e da função social do seu trabalho, dispostos a contribuir para a transformação da sociedade com base na justiça social, na democracia e na qualidade de vida para todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São paulo: Cortez, 2009. p 35-60.

BRASIL. **Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.**

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O professor do ensino superior: perspectivas e desafios. Cadernos da Fucamp. Monte Carmelo, Minas Gerais, v.15, n.23, p. 87-106

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

FONSECA, Paulo Roberto Campelo. **A Nova Educação Profissional para o Trabalho no Brasil do Século XXI**. Salvador: Asé Editorial, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 24-44.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Coleção perspectivas do homem, volume 48). Série Filosofia. Direção de Moacyr Felix.

GRISPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (org). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectivas a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [online]. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 71-82 abr./jun. 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (orgs). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

**FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Lizandra Quintal Nabôas³⁵ - PUC-SP
Evaristo Gloria³⁶ - FIG-SP

Introdução: A ação formativa descrita foi realizada em uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual do Estado de São Paulo durante o primeiro semestre de 2018. O curso com o título Formação Crítica de Educadores na Perspectiva do Professor Coordenador Pedagógico foi desenvolvido com a intenção de subsidiar o educador que atua e/ ou atuará na Secretaria Estadual de Educação como professor e/ou a função de professor coordenador pedagógico (PCP) em sua formação contínua que exige reflexão sobre a reflexão na ação diária mediante os desafios constantes da atualidade a fim de formar um profissional crítico reflexivo de sua prática através do estudo da linguagem e observação da sua ação cotidiana no ambiente escolar; não há na rede estadual de ensino no estado de São Paulo um curso específico de formação para PCP. **Objetivo:** apresentar o curso, o desenvolvimento e os resultados obtidos. **Metodologia:** O curso foi oferecido para professores da Educação Básica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Diretoria de Ensino Guarulhos Sul, com uma carga horária total de 80 horas, divididas em encontros semanais com duração de 4 horas, realizado no contraturno do horário de trabalho do professor. Diversos procedimentos e instrumentos foram utilizados segundo o tema do encontro, tais como: estudo de legislações estaduais vigentes; artigos; capítulos de livros; músicas; epígrafes; vídeos para nortear as reflexões e discussões coletivas ou em pequenos grupos no decorrer dos encontros; escriba na turma para sintetizar as discussões realizadas; registro das discussões realizadas pelos cursistas e os formadores; gravação de áudio pelo celular de trechos do encontro. **Principais resultados:** Os cursistas participaram ativamente dos encontros, realizaram as atividades propostas, compartilharam suas experiências e sugeriram mudanças nos encontros a fim de promover reflexão sobre a prática. Os cursistas reverberaram sobre os aspectos normativos e os experenciados da função do Professor Coordenador Pedagógico, a importância do seu papel formador na formação contínua concomitante com as demandas postas pela equipe gestora e as que imergem no cotidiano escolar; compreenderam os conceitos apresentados nos textos propostos; refletiram sobre a identidade e real função do PCP na unidade escolar para compartilhar os conhecimentos adquiridos com a finalidade de modificar, inovar e elaborar novas práticas de formação no cotidiano escolar. **Considerações Finais:** A formação de professores exige que, enquanto formadores, sejamos pesquisadores constantes das práticas de ensino-aprendizagem para articular as condições que facilitam e dificultam a formação a fim de promover transformação no desenvolvimento profissional do professor como também do formador, pois é no diálogo, na troca de experiências, na reflexão sobre a ação que o aprimoramento das práticas acontece e a mudança ocorra.

³⁵ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL.
linaboas1@gmail.com.

³⁶ FACULDADES INTEGRADAS DE GUARULHOS. GUARULHOS, SÃO PAULO, BRASIL.
evaristo.gloria@bol.com.br

HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jessica Rautenberg – FURB/SC³⁷

Rita Buzzi Rausch - FURB/SC³⁸

Resumo

Este estudo é um recorte da pesquisa intitulada “Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade”, realizada com professoras de Centros de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Blumenau, que buscou fazer uma reflexão sobre a hora-atividade no município de Blumenau (SC), efetivada pelo Decreto Municipal nº 9645/2012. Mais especificamente, procuramos evidenciar as condições de tempo/espaço para a realização da formação continuada na hora-atividade, a partir de uma perspectiva qualitativa, de cunho interpretativo, utilizando a entrevista semiestruturada com professoras de diferentes espaços educacionais. As professoras mencionaram as formações que recebem por parte da Secretaria de Educação (SEMED) de Blumenau, trazendo seus prós e contras. Além disso, também sugerem que o próprio CEI seja espaço de formação, utilizando-se a hora-atividade para esse fim, com professoras relatando experiências que já ocorrem em seus locais de trabalho. Recomendamos ampliar o tempo da hora-atividade para 33% da carga horária semanal, e criação de uma cultura de valorização da hora-atividade como um tempo/espaço propício para que a formação continuada possa se efetivar nos próprios CEIs.

Palavras-chave: Hora-atividade, Formação continuada de Professores, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A hora-atividade é uma importante conquista da classe docente que passou a vigorar em 2008, quando foi decretada a Lei do Piso Nacional do Magistério (11.738.2008), que previa que 1/3 da jornada de trabalho de cada professor seria dedicada a atividades extraclasse, sem os alunos. A partir dessa legislação, cada estado e município teve que se adequar para poder oferecer aos seus professores o direito a hora-atividade, mesmo que não conseguissem garanti-la integralmente.

No município de Blumenau a hora-atividade foi implantada por meio do Decreto nº 9645, de 19 de março de 2012³⁹, para os profissionais no exercício da função de docência nos espaços educacionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Um professor com carga horária semanal de 40 horas tem direito a 08 horas semanais de hora-atividade, o que, a princípio, a corresponde a 20% de hora-atividade usufruída, quando a legislação prevê 33% da carga horária semanal destinada a hora-atividade.

O Artigo 3º do Decreto municipal que regulamenta a hora-atividade em Blumenau a descreve como:

³⁷ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau. jessica_rautenberg@hotmail.com.

³⁸ Doutora em Educação. Docente e pesquisadora no PPGE da FURB. ritabuzzirausch@gmail.com.br.

³⁹ Decreto que regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau.

[...] o tempo reservado para exercício de atribuições de planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação da produção dos educandos, pesquisa, **formação continuada**, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, estabelecimento de estratégias para alunos de menor rendimento escolar e ao atendimento a alunos, pais ou responsáveis e à comunidade, bem como ao preenchimento de registros, elaboração de relatórios e demais atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade [...] (BLUMENAU, 2012a, p. 2, grifo nosso).

A hora-atividade surgiu como um tempo para o professor, para que pudesse dar conta de suas diversas atribuições, visto que sempre foi muito comum os professores levarem trabalho para casa. Surgiu, também, como a possibilidade de um espaço para formação continuada em serviço, de reflexão sobre a prática no próprio ambiente de trabalho.

Deste modo, esta pesquisa visa evidenciar as condições de tempo/espaço para a realização da formação continuada na hora-atividade, sob a perspectiva de professoras da Educação Infantil da RME de Blumenau.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir de leituras e reflexões acerca da metodologia do trabalho científico, vislumbramos o caminho a ser percorrido para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa. Quanto à sua natureza, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, que é a mais utilizada em pesquisas no campo da Educação, pois procura compreender pensamentos, sentimentos e ações dos sujeitos pesquisados.

Tendo em vista o caráter subjetivo da pesquisa que aqui se apresenta, a mesma foi abordada por um enfoque interpretativo, cujo objetivo não é apenas encontrar soluções para a pergunta de pesquisa, mas sim, compreender a realidade estudada, respeitando as diferenças e singularidades deste contexto.

Nosso campo de pesquisa foram 12 CEIs da RME de Blumenau, onde entrevistamos uma professora de cada local. Utilizamos a entrevista semiestruturada, que permite que a pergunta seja formulada de um modo que o entrevistado estruture sua resposta de maneira bem particular. Os dados gerados em campo foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA HORA-ATIVIDADE: O OLHAR DAS PROFESSORAS

Sobre as condições de tempo/espaço para realização da formação continuada na hora-atividade, as formações oferecidas pela SEMED foram as mais citadas pelas professoras nas entrevistas, seguidas de compreensões de professoras que entendem que os momentos de trabalho individual e coletivo desenvolvidos na hora-atividade também são propícios para que a formação continuada aconteça.

De início, a Professora Luci traz para a discussão os tempos de formações oferecidas pela SEMED, ao afirmar que

[As formações] da Prefeitura geralmente é na hora-atividade. (Professora Luci)

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil v. 1

– apontam que:

[...] investir na qualificação de seu quadro profissional sempre foi uma marca da Secretaria de Educação, que realiza essa tarefa em diferentes formatos e modalidades. Essa formação acontece em seminários, palestras, oficinas pedagógicas, produções de materiais didáticos, tanto nas escolas quanto reunindo centenas de profissionais que buscam fazer da prática pedagógica, momentos de constante reflexão e pesquisa. (BLUMENAU, 2012b, p. 15)

Desde que a hora-atividade foi implantada, as formações oferecidas pela SEMED são realizadas nesses momentos, sendo um tempo/espaço previsto no calendário anual oficial da Secretaria. A Professora Cristina, no entanto, critica o espaço utilizado para as formações oferecidas pela SEMED e dá sugestões para sua reorganização.

*[...] na verdade **teria que ser mais próximo** [...] como eles têm as regiões, eu acho que cada região deveria ser o polo. [...] Então assim, e o horário? A gente tá em horário de trabalho, é meio período [de formação]... meio período tu tá aqui [no CEI], **nem almoça direito, tu engole a comida e já tá no trânsito**. Então assim, pra nós é complicado. Se tivesse cada um na sua região seria mais fácil.* (Professora Cristina)

Tendo em vista o tamanho do município de Blumenau, que conta com 77 CEIs espalhados em 12 regiões diferentes da cidade, entendemos as dificuldades apresentadas: das professoras que precisam se locomover das regiões mais distantes até os locais em que são realizadas as formações, mas também da própria SEMED em conseguir um lugar que seja centralizado e de fácil acesso a todos.

Como sugestão, a Professora Luci diz que “*O ideal seria que fosse no ambiente [CEI], né?*”. A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Blumenau (BLUMENAU, 2015) aponta que

[...] a reflexão sobre a prática pedagógica não se constitui apenas nos momentos de formação continuada, mas **no dia a dia** da unidade educacional. A **unidade educacional deve se constituir como espaço de formação**, que permita que o profissional tenha oportunidade de aprimorar sua prática. Para isso, a diversidade de temas/assuntos a serem abordados nas formações deve vir ao encontro das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e devem ser articuladas a temas como cultura e diversidade, ética e cidadania, desenvolvimento humano, currículo, aprendizagem, planejamento, avaliação, gestão educacional, educação inclusiva, tecnologias da educação, educação financeira, empreendedorismo, sustentabilidade, entre outros. (BLUMENAU, 2015, p. 7, grifo nosso)

Diante dessa citação, podemos pensar na hora-atividade como o ambiente possível para se realizar a formação continuada em serviço, no qual cada unidade educacional assume o compromisso de se constituir como um espaço de formação. Isso já acontece em algumas unidades, como é o caso do CEI no qual a Professora Fabiana trabalha. Segundo a professora, nos momentos de hora-atividade,

*A gente já teve **visitas**, a gente já teve **momentos de estudo, grupos de estudo**, várias coisas que são contempladas **dentro da hora-atividade** de cada professor.* (Professora Fabiana)

Percebemos, assim, que é possível que a hora-atividade se constitua como um

tempo/espço de formação continuada em serviço, especialmente se as professoras utilizarem os momentos para discutirem questões pertinentes ao trabalho desenvolvido com as crianças e para trocas e discussões sobre suas práticas diárias. Importante salientar que compreendemos as rotinas pedagógicas (planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos, avaliação dos educandos, confecção de material didático-pedagógico, preenchimento de registros, elaboração de relatórios, reuniões pedagógicas. (BLUMENAU, 2012a), como momentos que possibilitam reflexão em grupo e formação em serviço, sendo uma possibilidade de criação de perspectivas colaborativas de trabalho.

Na fala da Professora Dóris a seguir, fica clara a ideia de que as rotinas pedagógicas também podem se constituir em momentos de formação.

Porque como a gente vai fazer as pesquisas, ou até mesmo quando a gente vai receber alguma formação por parte da coordenadora, a gente já tá tendo uma formação ali [na hora-atividade]. [...] Como a gente teve do planejamento, a gente recebe orientações do planejamento, já tá sendo uma formação. Uma orientação que a gente recebe pra montar um projeto para a turma, já tá sendo uma formação. (Professora Dóris)

Nessa fala, a Professora acena para o papel do coordenador e fala do seu protagonismo no processo de formação nos momentos de hora-atividade, mencionando as pesquisas que realiza. Essa fala confirma que “[...] a formação em serviço é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores” (BODNAR, 2013, p. 208).

Na fala da Professora Carmen, entretanto, fica exposto que o tempo destinado à formação continuada na hora-atividade atrapalha as atividades e planejamentos que ela poderia realizar naqueles momentos:

Pode... Pode ser um espaço de formação continuada com... os outros tu se refere, né? Porém é isso que eu te digo, qualquer meia hora... [...] eu fico lá com o grupo, conversando, discutindo alguma coisa, eu tô lá pensando “Meu, eu podia estar lá recortando, eu podia tá lá pesquisando, eu podia tá lá fazendo outras coisas, que... eu tô aqui! Mas eu também sei que é necessário. (Professora Carmen)

Nessa fala, percebemos como as rotinas pedagógicas preenchem muito do tempo da hora-atividade, e a professora acaba sentindo que a formação continuada atrapalha a organização do seu trabalho pedagógico, talvez por conta do pouco tempo disponível de hora-atividade para realização de todo trabalho inerente ao seu cargo. Apesar de ela entender que o momento de troca com os pares é possível, em seu ponto de vista, o tempo é um dificultador.

Quanto à afirmação de que “eu podia estar lá recortando” (Professora Carmen), é preciso que haja uma reflexão nos espaços educacionais sobre a real necessidade de muitas das rotinas pedagógicas que as professoras realizam nos momentos de hora-atividade. Será mesmo que as professoras precisam “recortar” tudo para as crianças? Levar tudo pronto? Conforme Rocha (2013, p. 375), em relação ao trabalho das professoras com as crianças na Educação Infantil, precisamos “construir um espaço educativo não apenas para elas, mas com elas [...]”. Quem sabe o tempo/espço da hora-atividade não seja melhor aproveitado se as professoras o utilizarem para discutir a criança, a infância e todas as especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

Já a Professora Simone entende o tempo/espço da hora-atividade como formação continuada e reitera que o tempo poderia ser maior:

Sim. Ela [hora-atividade] é um espaço de formação continuada. Não só planejar, né? E às vezes essas oito horas se tornam até pouco pra gente. (Professora Simone)

Nas falas apresentadas, remetemo-nos à questão do tempo que, pelos relatos, não é suficiente para dar conta de todas as atribuições que fazem parte da jornada de trabalho das professoras investigadas e ainda somar a isso a formação continuada em serviço. Nesse sentido,

[...] não podemos desconsiderar que a utilização da hora-atividade para a organização dos trabalhos burocráticos e pedagógicos é de suma importância, porém é imprescindível que ainda lutemos pela ampliação e organização da hora-atividade para momentos de estudos pedagógicos coletivos. (CZEKALSKI, 2008, p. 100)

Entendemos que a ampliação da hora-atividade no município de Blumenau de 20% para 33%, conforme prevê a Lei, seja um caminho para que os momentos de trabalho pedagógico coletivo possam se tornar parte da cultura da hora-atividade. É preciso, todavia, que as professoras compreendam que os momentos em que estão com as parceiras na hora-atividade também são propícios para práticas colaborativas de trabalho, para a formação em serviço. Por isso, é importante que cada professora também reflita sobre sua autoformação, entendendo que a formação continuada precisa ir além dos tempos/espços previstos na hora-atividade.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA HORA-ATIVIDADE: APONTAMENTOS

Diante de tudo o que foi exposto, percebemos que a SEMED prevê tempos e espaços de formação continuada promovidos pela própria Secretaria às professoras nos momentos de hora-atividade. Os tempos e os espaços disponibilizados, contudo, muitas vezes tornam-se um desafio para as professoras, já que estas têm que sair das unidades em que atuam para ir até o local da formação. As professoras indicaram que o local ideal para a formação poderia ser o próprio CEI e isso já é defendido pela SEMED de Blumenau, na Política de Formação do município (BLUMENAU, 2015). Este documento entende as próprias instituições como espaços propícios para a realização da formação continuada em serviço o que, conseqüentemente, permite que se reflita sobre as práticas pedagógicas de cada local, fazendo com que todos se sintam um pouco responsáveis pela sua formação.

Compreendemos que as professoras têm uma grande carga de afazeres burocráticos inerentes ao cargo, que tratamos como rotinas pedagógicas, entendendo que estas também podem se constituir em valiosos momentos de trocas e diálogos entre as professoras, se pensadas como possibilidades de trabalho coletivo, em uma perspectiva colaborativa de formação. As falas de algumas professoras deixaram claro que elas entendem a hora-atividade também como esse tempo/espço de formação continuada, no qual a realização das rotinas pedagógicas se constitui em momentos que possibilitam a formação individual e coletiva. É preciso que os grupos de trabalho de todos os CEI consigam entender que as trocas entre os pares, em momentos de realização das rotinas pedagógicas durante a hora-atividade, também podem tornar-se valiosos momentos de formação.

Para além das discussões que podem ser realizadas a partir das rotinas pedagógicas, é necessário que a hora-atividade propicie momentos de estudos, partindo dos desafios evidenciados pelo próprio grupo de trabalho, pensando na formação “a partir de dentro”

(IMBERNÓN, 2016).

Algumas professoras, no entanto, enfatizaram que as rotinas pedagógicas tendem a tomar muito tempo da hora-atividade. Conforme Imbernón (2011, p. 112), “os sistemas tendem a se burocratizar, impondo modelos mais intervencionistas e formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real e obstaculizando os processos de formação colaborativos”. Como há uma cobrança geral na educação infantil em Blumenau por planejamentos, registros, avaliações e etc., isso intensifica o trabalho pedagógico e os momentos de hora-atividade, para algumas professoras, acabam sendo apenas para esse fim, tornando insuficiente o tempo disponível para a hora-atividade ser um espaço de formação continuada com práticas colaborativas.

Entendemos que a carga horária da hora-atividade no município de Blumenau deve contemplar os 33% previstos em Lei, de forma a possibilitar que as professoras tenham mais tempo disponível dentro de sua carga horária semanal para realização das atividades relacionadas às rotinas pedagógicas e para os momentos de estudos em grupo dentro da unidade.

Reiteramos, porém, que é possível vislumbrarmos as rotinas pedagógicas como possibilidades de troca, de criação de uma rede de colaboração entre os pares, fomentando, assim, a formação continuada nos momentos de hora-atividade. Assim, a hora-atividade pode se tornar o tempo/espaço propício para realização da formação continuada em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tratamos da formação continuada nos momentos de hora-atividade, tendo como campo de pesquisa CEIs da RME do município de Blumenau e, como participantes, professoras que atuam nesta etapa de ensino, onde buscamos evidenciar as condições de tempo/espaço para a realização da formação continuada na hora-atividade. Foram sinalizadas as formações oferecidas pela SEMED, com também formações que já são organizadas nos próprios CEIs.

Em relação ao tempo/espaço da formação continuada na hora-atividade, primeiramente, as professoras precisam compreender a importância da formação continuada oferecida pela SEMED, como promotora de discussões e trocas no coletivo. Além disso, é necessário também se pensar na realização das formações dentro de cada unidade, partindo da realidade de cada instituição, para que a formação possa vir a fazer cada vez mais sentido para quem a vivencia.

Nas entrevistas, também foi sinalizado que as formações em rede não dão conta das especificidades de todos os CEI, aparecendo a importância dos pequenos grupos na hora-atividade como possibilidade de uma formação continuada centrada nas especificidades de cada local.

A partir das análises, percebemos que a hora-atividade pode ser um tempo/espaço propício para que a formação continuada em serviço aconteça, com base nas experiências que pudemos observar nos CEIs investigados. É preciso, porém, que se crie uma cultura de valorização da hora-atividade, na qual as professoras percebam o tempo/espaço como benéfico para o desenvolvimento do seu trabalho com as crianças e, também, para o desenvolvimento do seu processo formativo profissional e pessoal.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa Acires Candau; KRAMER, Sônia. (Orgs.) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização de trabalho docente em Telêmaco Borba – PR**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- BLUMENAU. **Decreto Lei nº 9645, de 19 de março de 2012**. Regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau. Leis Municipais [do município de Blumenau], 19. mar. 2012a.
- _____. **Diretrizes curriculares municipais para educação básica – Educação Infantil - Vol. 1**. Secretaria Municipal de Educação. Blumenau. 2012b.
- _____. **Política de formação da Rede Municipal de ensino de Blumenau - RME**. Secretaria Municipal de Educação. Blumenau. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 17. jul.2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MAL-ESTAR DOCENTE: CAUSAS E CIRCUNSTÂNCIAS

Guilherme Felipe Pires⁴⁰ - FaE/UFPeI

RESUMO: Este trabalho cujo objetivo é apresentar uma leitura sobre as causas e consequências vividas dentro da profissão docente, através de uma profunda reflexão teórica em diversos materiais que demonstram os desafios enfrentados por professores. Quando falamos em docência, logo nos vem à mente o professor. O conhecido mal-estar docente é uma das consequências silenciosas que atingem grande parte dos profissionais da área da educação e os impede de trabalhar como gostaria. Não é apenas financeiramente que o professor é afetado, mas sua saúde física e mental corre gravíssimos riscos, que pouquíssimas pessoas conseguem identificar. O mal-estar docente tem como reflexo a desmotivação, por serem cobradas de diversas formas, pouco se fazendo valer os direitos profissionais, síndromes que aparecem ao decorrer de suas atividades profissionais, como a síndrome de Burnout, além da automedicação, a falta de condições para se trabalhar de forma adequada, os professores são sobrecarregados com tarefas fora da sua atuação, muitas vezes tendo que ir além da sala de aula, enfrentando os problemas familiares que seus alunos lidam todos os dias e acabam passando para os professores a tarefa de tentarem ajudar, na maioria das vezes estes sem saber o que fazer se sentem frustrados por não poderem ajudar seus alunos a resolver todos os seus problemas, não conseguem separar a vida profissional da pessoal. Sendo assim passam a viver em função do trabalho docente, estes acabam por ficarem muito sobrecarregados e como consequências doentes, vivem a base de medicação, para dores no corpo, para depressão, ansiedade e vários outros problemas que com o tempo vão surgindo.

Palavras-chave: Docente, mal-estar, consequência.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, é possível entender que a profissão docente passa por muitos desafios e um deles é o mal-estar docente, pois muitos professores demonstram estar desmotivados ou com problemas de saúde, o que acaba interferindo em seu mau desempenho profissional. Com o passar dos anos a exigência sobre o professor aumentou e assim as tensões também aumentaram, pois, este passa por muitas dificuldades e limitações.

Dentre os inúmeros motivos que levaram ao mal-estar docente, um deles é a desvalorização profissional, sendo resultado das condições sócias trabalhistas em que a docência é exercida de forma precária. Além disso, é uma profissão na qual as responsabilidades, exigências e demandas aumentam sobre os educadores, principalmente por parte das famílias e da sociedade, que designam tarefas que não são funções dos professores.

O professor vê-se constantemente dividido entre papéis contraditórios por um lado deve ser companheiro e amigo dos alunos e por outro deverá atribuir-lhe nota, selecionar. Procura colaborar nas transformações sociais, no entanto é visto pelos alunos como representante da sociedade e da instituição. (SPIVAKOSKI, 2008, p. 10)

⁴⁰Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul. fae.ufpel@gmail.com

Ainda, convém lembrar que em muitas escolas a realidade que os professores enfrentam é desmotivadora, pois há casos de violência doméstica, crianças que passam fome ou frio, entre vários outros problemas, e os professores acabam assumindo por muitas vezes, o papel de pais. Outra preocupação constante é a violência contra os próprios educadores, há vários casos de agressões de alunos contra professores, o que deixa todos preocupados e inseguros, pois não se tem segurança.

Em decorrência das situações citadas acima, é possível salientar que alguns professores desenvolveram determinados problemas de saúde física e mental como, por exemplo: depressão, ansiedade, fadiga excessiva, déficit de memória, falta de concentração, irritabilidade, dores de cabeça, dores musculares, gastrite, etc. Em vista disso os professores são obrigados a se ausentarem de seus respectivos deveres, prejudicando assim, no aprendizado dos seus alunos.

O QUE É DOCÊNCIA?

O conceito epistemológico de docência é a ação de ensinar, sendo realizada através da interação de três elementos: o docente, o seu aluno e o objeto de conhecimento. Atualmente o conceito de docente está se transformando saindo do pensamento em que o professor transmite o conhecimento ao aluno, sendo assim limitado apenas aos conteúdos a ele apresentados, para, uma via de mão dupla de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, que assim aprendem com essa interação, segundo FREIRE (2016, p. 25):

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.”

DIREITOS E DEVERES DO DOCENTE

A função docente tem seus direitos e deveres assegurados por leis trabalhistas gerais, específicas e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, conforme artigo 67 os direitos são:

Assegura aos docentes do magistério público: a) ingresso, exclusivamente, por concurso de provas e títulos; b) aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; c) piso salarial profissional; d) progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; e) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho e f) condições adequadas de trabalho.

Seguindo, na questão dos deveres daqueles que irão trabalhar na docência pública, cabe seguir orientações dentro da legalidade prevista também na LDB aos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal.

a) participar da proposta pedagogia da escola; b) elaborar um plano de trabalho docente (PTD) c) zelar aprendizagem dos alunos d) elaborar estratégias para os alunos de menor rendimento e) ministrar aulas nos dias letivos estabelecidos pela escola f) participar do planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional g) articular-se com as famílias dos alunos e a comunidade (Art. 13, LDB)

FATORES CONTRIBUINTES COM O MAL-ESTAR

Atualmente se agravaram os problemas de saúde nos profissionais na área de educação, urge desde formação, o atraso no que se diz preparação do futuro docente, ainda há poucas estratégias de ensino que possam agregar ações preventivas na saúde para os estudantes de Pedagogia e Licenciaturas. Pois o problema de saúde começa a ser diagnosticado a partir do início da carreira.

SÍNDROME DE BURNOUT

Exaustão emocional, baixa realização profissional, sensação de perda de energia, de fracasso profissional e esgotamento. Esses sintomas são comuns em profissionais de diversas áreas, porém está cada vez mais corriqueiro e aparente em professores. Ao contrário do estresse, que foi o mal dos docentes na década passada, a síndrome Burnout se caracteriza pelo distúrbio do organismo em nos reequilibrar fisicamente e mentalmente; esta síndrome nos afasta emocionalmente do que fazemos, pois está intimamente ligada a vida profissional.

Os psicólogos que tratam docentes com essa síndrome indicam diversos meios de tratamento antes da medicalização, dentre eles: reorganizar o seu trabalho, aumento do convívio social, exercícios relaxantes e físicos, porém a falta de professores também um dos argumentos ou causas faz com que, cada vez mais, eles procurem a medicalização até o ponto de se afastar do trabalho.

Vemos inúmeros professores afastados ou com desvio de função, pois a sala de aula causa um trauma neste docente. Segundo Viera et al “As docentes tentam, através de medicação, prescritas ou acessadas com facilidade nas prateleiras das farmácias, modos de aliviar os problemas que a atividade laboral vem trazendo à saúde” (2010, p. 318)

A medicina no Brasil é considerada curativa e não preventiva, sendo que trata apenas os sintomas causadores de doenças, dores, síndromes e o próprio mal-estar, ao invés de pensar em como evitar que um determinado profissional seja colocado no seu ambiente de trabalho dopado de ansiolíticos, calmante, estabilizadores de humor, entre outros. Pode ser visto com facilidade está socialização de drogas (medicamentos) dentro dos grupos de professores e funcionários do âmbito escolar. Isto é muito relacionado com a questão do fácil acesso a receitas por meio de facilitadores, além da famosa automedicação tão comum em diversas situações no país, no ranking dos medicamentos mais utilizados entre essas pessoas estão inibidores seletivos da receptação de serotonina (citalopram, sertralina, fluoxetina e paroxetina) mais conhecido como antidepressivos, outro medicamento muito usado é amitriptilina que é um antidepressivo tricíclico com funções ansiolítica e calmante, que tem o como principal efeito regular substâncias em desequilíbrio do cérebro. Isso sem contar terapias, medicamentos alternativos entre eles florais, manipulados ou naturais e outros métodos de reequilíbrio.

CONDIÇÕES

É visualmente notório que as condições e todo o processo que passa um professor para exercer seu ofício, são sem dúvidas precárias quando falamos da rede pública de ensino, na questão de infraestrutura, materiais, salários e plano de carreira. Desta forma os professores acabam sendo obrigados a ter o famoso “jogo de cintura”, ou dar aquele “jeitinho brasileiro”, resumidamente improvisando por diversas vezes e tendo que usar a criatividade para atuar no

processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes os docentes utilizam de material reciclável ou até mesmo, fazem compras de materiais com seu próprio dinheiro, que por sinal na maioria das vezes é curto, sendo assim darem aulas em dois, três turnos ou em diferentes escolas, para que não falem e/ou baixe qualidade dos materiais quando fornecido pelo governo.

SOCIEDADE: COBRANÇAS, LIMITAÇÕES E INVERSÃO DE PAPEIS.

Decorrente de uma rotina muito mais acelerada do que no século passado, entendessemos que as crianças passaram mais tempo sem os pais por perto, acarretando assim em mais momentos com os professores de diferentes áreas como, por exemplo: uma criança que estuda em uma escola regular no período da manhã, já no seu contra turno passa a fazer atividades esportivas e no início da noite uma aula de língua estrangeira, este aluno possivelmente de classe média, estudante de escola privada, com pais que passam o dia em função do seu emprego. IçamiTiba em seu livro disciplina: limite na medida certa mostra no início da parte três (2006, p.189), relata:

“Já trabalhamos tanto, ficamos tão pouco tempo com os nossos filhos que não há horário para educa-los”. Usando esta desculpa como argumento, os pais deseducam os filhos, pois, durante os momentos de convivência, deixa-nos fazer tudo o que querem e não lhes fazem nenhuma cobrança.

Esses mesmos pais acabam pensando de certa forma que estão educando seu filho para um futuro próximo dos seus, porém este filho é educado por seus professores ocasionando em uma forma de inversões de papéis, transferindo a educação dos seus filhos aos educadores, que além da docência teria então que ensinar valores morais, éticos, sociais e culturais.

GOVERNO: PLANOS, METAS PARA QUEM SERVEM?

Existem algumas políticas públicas do Estado de SP se interessam pelo problema com a preocupação em diminuir o quadro crescente, como mostra a seguinte citação:

O Estado de São Paulo, por exemplo, lançou há quase dois anos o projeto Educação com saúde. Cada diretoria de ensino passou a ser assessorada por uma equipe: que inclui médico, enfermeiro, nutricionista, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e assistente social - que faz visitas periódicas às escolas. Segundo a Secretaria de Educação, o foco será a prevenção, e os funcionários que forem diagnosticados com problemas de saúde serão encaminhados para tratamento médico. Com o programa, espera-se reduzir a incidência de problemas. (Camargo, Paulo. 2015)

Surgem planos nacionais pela/para educação, que teoricamente iriam elevar a qualidade de ensino em toda a rede educacional do país. Partindo da obrigatoriedade de que a criança com quatro anos tem que estar matriculada na educação infantil, com a intenção de concretização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também foi desenvolvida a Base Comum Curricular Nacional (BCCN), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), todos estes e tantos outros modos que o governo utiliza para medir, fiscalizar e tentar elaborar uma forma padrão de qualidade do ensino, não levando em consideração as peculiaridades de cada escola, região e estado, sendo assim, em certa parte acabará limitando a autonomia dos professores.

Alguns desses planos até o momento ainda não entraram em vigor, outros já foram por diversas vezes modificados, alguns extintos e outros ainda não atingiram a metade do plano

proposto, como no caso do PNE (plano nacional de educação) que foi elaborado com vinte metas e no ano de 2016 não conseguiu concretizar nenhuma das metas que foram estipuladas com prazo final até aquele ano.

DIFICULDADES ATUAIS

Mesmo passando por diversas mudanças em conceitos educacionais, o profissional da área enfrenta diferentes dificuldades, com novos métodos de se fazer uma educação moldada, Imbernón (2011, p.112) diz que:

“a um compromisso que vá além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, o profissional e o social. Portanto, não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e desfrutas de um grau maior de autonomia, é preciso conquistá-lo”.

Além disso, existem outras dificuldades: a falta de debates sobre a formação (individualistas, centralizada em apenas um ponto de vista e com princípios personalistas), falta de coordenação e programas de formação permanente, centralização de atividades programadas, horários inadequados e o não reconhecimento do profissional acarretando assim em uma má remuneração e plano de carreira. Pode se levantar diversos motivos para a compreensão destes fenômenos: a falta de formação, de uma coordenação que faça um acompanhamento e uma análise descentralizadora das atividades, os horários inadequados ou sobrecarregados, dentre outros motivos.

A CONFIANÇA NA MUDANÇA DO AMANHÃ

O professor desde sua formação precisa estar ciente dos problemas que irá enfrentar em sua profissão e deve cuidar de sua saúde física e emocional, para não afetar o seu trabalho diário. Além do conteúdo curricular no curso de licenciatura deveria constar na grade de ensino disciplinas que apresentem, desenvolvam e mostrem aos graduandos habilidades de como superar os desafios da adversidade do trabalho.

Para Silva (2013), o problema é gerado em todo o país, ela desenvolve pesquisas em algumas regiões como Diamantina, MG, cidade com menos de 50 mil habitantes. "O processo de adoecimento e sofrimento está diretamente ligado às políticas de formação docente e sua valorização como profissional, o que, salvo algumas exceções, é a mesma condição para todo o país."

Para o médico Machado (2010):

As medidas que devem ser tomadas em relação a saúde do professor é para que este, possa estar bem informado e tendo em vista o conhecimento dos problemas da sociedade. A prática de atividades físicas diárias, uma alimentação saudável entre uma aula e outra, academia ou então uma caminhada com os colegas é fundamental para evitar possíveis doenças além das que falamos evita a doenças cardíacas.

A realidade da educação atualmente é desmotivadora, porém os professores não podem se curvar diante dessas situações, sendo preciso tratar as causas deste mal estar docente desde a graduação. Para que isto seja possível, é necessário encontrar uma forma em que não se precise mais utilizar medicações para se tratar, pois estes profissionais estão tendo que ficar sob o efeito de medicamentos, muitas vezes controlados, para poderem lecionar,

porém para resolver é necessário muitas pesquisas e estudos da origem do problema, e quais suas causas e consequências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É diante desse contexto de dificuldades que os professores exercem a docência, pode-se observar que o docente vem desde sua formação inicial com extremas dificuldades de manter uma carreira saudável e estável, pois o mesmo não é preparado para enfrentar todas as limitações e exigências que a profissão docente impõe. A sociedade acaba transferindo outras responsabilidades para o docente e normas que dificultam o seu trabalho, o aluno por sua vez não contribui com a prática deste educador, o governo não valoriza, não da infra estrutura adequada e condições para o profissional da educação exercer sua profissão.

É imprescindível voltar nosso olhar para esse mal-estar docente, que vem arruinando a profissão docente, afim de amenizar ou até mesmo erradicar essa doença de vez, pois ser educador é a mais difícil das tarefas em um país como o nosso, onde as dificuldades estão sendo assim impostas de maneiras diretas e indiretas àquele que se dispõe a educar.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 54 ed. Rio de Janeiro- RJ: Paz e Terra, 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**, 2 ed. Porto Alegre –RS: Artmed, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 9 ed. São Paulo – SP: Cortez, 2011.
- TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa. Novos paradigmas**, 78 ed. São Paulo- SP: Integrare, 2006.
- VIERA, Jarbas S. Et al. **Constituição das doenças da docência**, Caderno de educação, Pelotas – RS, 2010
- BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasília, 1996.
- SPIVAKOSKI, Lorimar S. S., **Mal-estar docente: prevenção e políticas publicam**. Disponível em<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_lorimar_salette_sartor_spivakoski.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2017

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL- EMITI NA EEB VISCONDE DE CAIRU NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINAArlene Aparecida de Arruda⁴¹ UNIPLAC

Resumo: O presente artigo apresenta reflexão sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem na formação de estudantes de Ensino Médio Integral em Tempo Integral-EMITI na EEB Visconde de Cairu. Surge da necessidade de refletir as experiências dos estudantes e, principalmente, dos questionamentos sobre os fazeres e saberes da docência no ensino Médio Integral em Tempo Integral. Destaca-se, neste trabalho, a ação docente na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina a partir dos fundamentos das metodologias ativas de ensino e aprendizagem e da análise dos projetos de pesquisa desenvolvidos na escola. Tem como pressuposto que a intervenção ativa dos estudantes pode mudar o quadro presente do “fracasso escolar” frequentemente decorrido de metodologias inadequadas. Este trabalho tem como objetivo desenvolver reflexões sobre a aplicação das metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e de um estudo de caso das vivências dos projetos de pesquisa desenvolvidos no primeiro semestre da turma em estudo. Considera-se que o protagonismo dos sujeitos escolares com posicionamentos críticos e reflexivos poderá desencadear rupturas necessárias à superação de práticas tradicionais.

Palavras-Chave: Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem. Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Protagonismo dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

A análise teórica e metodológica na perspectiva histórica cultural presente nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem e na Proposta Curricular de SC apresenta-se como uma possibilidade desafiadora e como um novo desenho curricular na formação de estudantes de Ensino Médio Integral em Tempo Integral pertencentes à Educação Básica.

As práticas pedagógicas devido às condições que impedem a materialização da integralidade/ totalidade, principalmente o protagonismo juvenil, têm gerado o fracasso e o abandono escolar justificando a seguinte indagação: Como as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas a partir dos fundamentos das metodologias ativas de ensino e aprendizagem na formação de estudante do Ensino Médio Integral em Tempo Integral para a Educação Básica na perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina?

O contexto escolar tem sido permeado por inúmeros desafios, que fragilizam e questionam os fazeres e os saberes da docência. Para enriquecer o trabalho pedagógico, os docentes da escola aceitaram o desafio de inserir o Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral devido às abordagens presentes nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem e na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 26) constituídas de pautas

Coordenadora Pedagógica do ensino Médio Integral em Tempo Integral- EMITI
arlenearruda@gmail.com

problematizadoras, dialógicas que contribuem para que o currículo “[...] se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados.”

Enfim, superar os limites e as fragilidades que estão presentes no cotidiano escolar exige um trabalho coletivo, bem como a escolha teórico-metodológica e o reconhecimento da comunidade escolar.

METODOLOGIA:

A pesquisa é de abordagem qualitativa, bibliográfica com base em estudo de um caso de uma escola da rede Estadual de Ensino com autores relacionados ao tema Santa Catarina, (2014); Senna, (2018) entre outros. Também busca a superação da experiência negativa da dúvida e estimulada na procura evidenciada por (CHIZZOTTI, 2010).

Como referencial teórico, esta pesquisa tem alicerces nos estudos da metodologia da problematização, a qual se apresenta na participação e no diálogo referentes ao processo de emancipação social e ao protagonismo juvenil. Assim, as práticas pedagógicas com o uso da problematização estimulam o diálogo, a escuta e a participação efetiva da comunidade escolar

RESULTADOS:

As experiências vivenciadas e abordadas pelos estudantes ressignificam os processos de aprendizagem, as quais geram a criação de vínculos, o fortalecimento dos fazeres e saberes e do diálogo, resultando numa melhor compreensão da realidade escolar. Assim, “a experiência pedagógica de ensinar e aprender é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intrassubjetiva” (VALDEZ, 2002, p.24).

Alguns relatos evidenciam a proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, os estudantes terão nomes fictícios:

“O Emiti é um programa que tem ajuda dos alunos a desenvolverem a sua autoestima, confiança na hora de falar e a ter mais responsabilidade”. (ESTUDANTE A).

O EMITI é importante para mim pelo fato de ser uma experiência totalmente nova. O projeto me ajuda tanto na vida acadêmica quanto na minha pessoal, ele me ajuda a explorar novos horizontes e a me encontrar. (ESTUDANTE B)”

“O EMITI pra mim é a melhor coisa que podia ter acontecido porque desde que eu entrei no EMITI eu mudei bastante não tenho tanta vergonha como tinha no começo eu estou amando o EMITI gosto bastante das aulas de PV, PI e o EO. E como as meninas falaram somos todos emitianos. (ESTUDANTE C)”

“Bom o EMITI para mim é uma casa nova e inovadora, o EMITI tem seus lados bons e ruins eu não sei descrever o EMITI, em palavras porque é uma coisa legal e não pode ser escrito num papel mais tem várias coisas legais, e aprende-se muito. (ESTUDANTE D)”

“Eu sou um emitiano e com muito orgulho. A palavra EMITI o primeiro dia que falaram que projeto iria ser realizado em nossa escola, eu logo disse vai ser chato mas me calei, foi a melhor coisa que aconteceu, conheci gente que eu não gostei fui me relacionando mas com todos, e os professores estão maravilhosos. (ESTUDANTE E).

O EMITI me ajudou na interação, a ter responsabilidade e autonomia. (ESTUDANTE F)”.

“O EMITI tá sendo bom para mim estou me socializando mais com os colegas, está me incentivando a estudar mais ter esse interesse maior em estudar gostar. (ESTUDANTE G)”.

Na visão dos docentes há um movimento muito interessante e as metodologias propiciadas pelo Núcleo Articulador são processos que permitem a envolvimento com as atividades de aprendizagem, bem como a interação entre os sujeitos do processo educativo.

Os relatos dos estudantes trazem evidências sobre o percurso formativo abordado na Proposta Curricular de SC.

[...] resultado das discussões sobre “Educação Básica e Formação Integral” e inclui o debate em torno dos conceitos de *percurso formativo e diversidade*. Na segunda parte destacam-se as contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral. As diferentes trajetórias e confrontos vividos pela comunidade escolar são indicativos que configuram e fortalecem a necessidade de conhecer metodologias que amenizem ou inibam esses dados que geram desigualdade e a exclusão social. (SANTA CATARINA, 2014, p.21)

Esse é um percurso presente nos processos de ensino e aprendizagem, os docentes e os estudantes são sujeitos que ensinam e aprendem. Esse movimento não dá lugar à exclusão possibilitando a construção do conhecimento com prazer, companheirismo, pertencimento, pesquisas, afetividade e intervenção no espaço escolar. Esses aspectos imprimem a ressignificação do saber e a transformação da escola. Nessa perspectiva aprender aponta horizontes pautados em fazeres e saberes da coletividade

BREVE REFLEXÃO DO CONTEXTO ESCOLAR DO CURRÍCULO DO EMITI

DO LUGAR DE ONDE FALAMOS

A Escola de Educação Básica Visconde de Cairu pertence à rede Estadual de Ensino localizada no município de Lages-SC. Iniciou suas atividades em 15 de fevereiro de 1962, nas proximidades do Clube Caça e Tiro, no Bairro Morro Grande. Em 1971, mudou-se para o Bairro Vila Nova, onde está atualmente situada. Possui uma comunidade carente, onde 80% recebem bolsa família. A religião predominante é católica. Em relação à escolaridade, os pais possuem: 40% Ensino Fundamental, 50% Ensino Médio e 10% Ensino Superior. A unidade escolar atende cerca de 500 estudantes do Ensino fundamental e Médio provenientes dos Bairros: Vila Nova, Bom Jesus, Morro Grande, Santa Rita, Universitário, Caça e Tiro, São Luís, Várzea, Habitação, Brusque, Centenário, Popular e Santo Antônio e outros. A equipe gestora e os docentes possuem formação em Ensino Superior e Especialização na área de atuação.

Atende o Ensino Fundamental e Médio, sendo este implantado em 2012. Em 2013, Ensino Médio Integral (três dias integral e dois dias semanais meio período). Paralelo ao Programa a escola ofertava turmas de Ensino Médio Regular.

2014 Ensino Médio Inovador (dois dias integral). Estes estão em fase de terminalidade.

2018 – Ensino Médio Integral em Tempo Integral (PPP, 2018).

SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Do objetivo à organização Escola na proposta da Educação Integral

É ressignificar a educação, ao aplicar uma nova metodologia nos processos de ensino e aprendizagem, com o intuito de desenvolver também competências essenciais para a realização na vida pessoal e profissional. É a oportunidade de concluir o Ensino Médio com qualidade e conseqüentemente ter mais possibilidades de avançar na formação humana.

Conforme o referido Programa: “Para que essa educação converse com a vida dos jovens, e estimule os estudantes a mobilizar suas diversas competências para dar significado ao conteúdo, a escola se organiza de maneira diferente: veja a seguir os principais aspectos da proposta. (SENNA, 2017).

Sobre as Aulas e seus encaminhamentos

As disciplinas têm horários para cada aula, mas são trabalhadas de forma articulada com as quatro áreas de conhecimento - Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Dessa forma os estudantes são desafiados a aprender e a refletir sobre os conteúdos. No relato dos estudantes, o tempo destinado para as áreas do conhecimento permite-lhes aprender e também os aproxima aos docentes.

Sobre inserção de novas DISCIPLINAS

As disciplinas inseridas no currículo são inovadoras e apresentam um diferencial na escola, são organizadas conforme imagem abaixo:

Figura 1- Currículo do EMITI



Fonte: (SENNA, 2017, p. 04)

Esse movimento curricular mobiliza os sujeitos da escola e o Ensino Fundamental e Médio com as demais propostas de formação são envolvidos gerando mudanças na forma de ensinar e aprender.

O currículo inclui também novas disciplinas em forma de projetos voltados para:

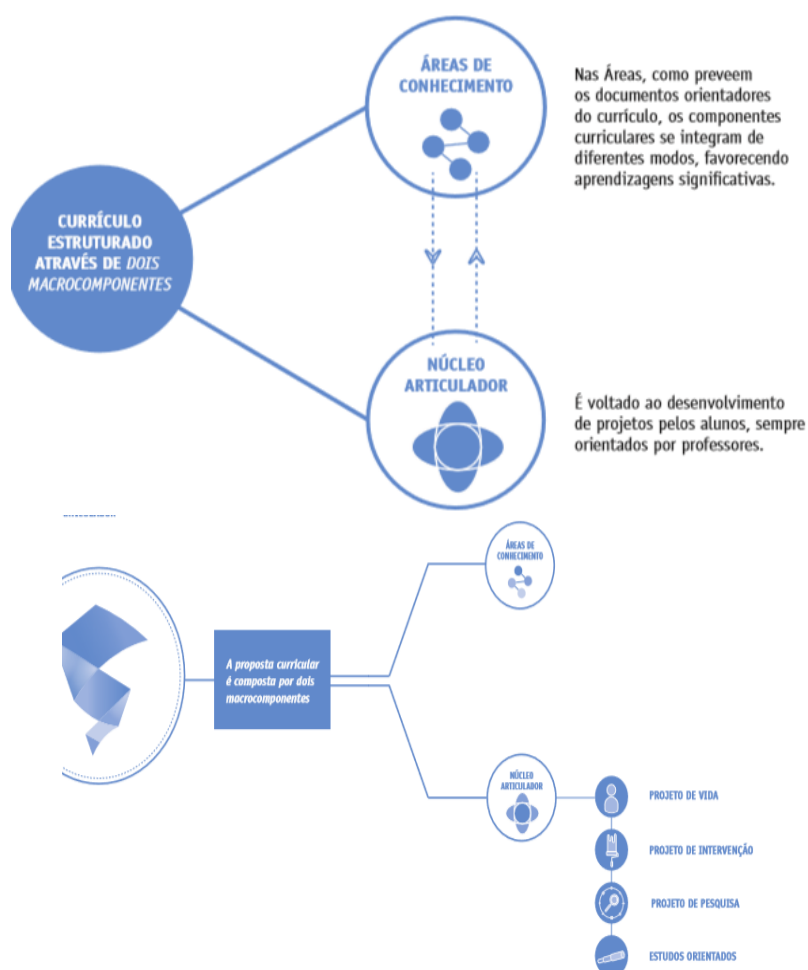
projetar escolhas de vida, intervir na escola e na comunidade, pesquisar e estudar. Esses momentos fazem parte da rotina na escola, e oferecem aos estudantes a possibilidade de se organizar de outras maneiras e construir novos caminhos para aprender, com orientação de professores de todas as áreas (SENNA, 2017, p. 4).

As experiências com o Ensino Médio Inovador e desafios vividos na ação pedagógica imprimem a necessidade de encontrar caminhos que aproximem o docente do estudante e, ao mesmo tempo, seja um espaço de possibilidades e de autonomia. (ARRUDA; GOMES, 2015). Encontrar formas diferentes e ousadas no processo ensino e aprendizagem é sem dúvida uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma esperança na consolidação da real função da escola que é a de socializar o conhecimento.

Núcleo Articulador

O Núcleo articulador é a fortaleza do Programa, porque permite a alteração na sala de aula. Os estudantes trabalham em times, por exemplo, a turma composta por trinta estudantes, divide-se em três times, que são mediados por até cinco docentes em média.

Figura 2- Estrutura do Núcleo Articulador



Fonte: (SENNA, 2017, p. 8)

SOBRE AS METODOLOGIAS INTEGRADORAS

As formações docentes são desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação com a parceria do Instituto Ayrton Senna referentes à organização metodológica e à formação continuada. Apesar de ocorrer interesses antagônicos em relação à apropriação do conhecimento, a Escola consegue ter como referência a sua filosofia, de que tipo de sujeito quer formar, assim como a concepção pedagógica, no caso a histórico cultural. Ocorre também formação em trabalho entre os pares, coordenada pela Gestão Escolar. Essas formações têm como proposição a homologia de processos que permite à equipe gestora e aos docentes desenvolverem o protagonismo e a autonomia escolar.

Para Senna “[...] com um conjunto de metodologias que promovem o engajamento dos jovens com a escola e a formação integral. [...] independentemente da área de ensino, os educadores têm o mesmo compromisso como mediador entre o estudante e as aprendizagens” (SENNA, 2017, p. 4). Decorrem desse processo as seguintes aprendizagens:

Figura 3 - Metodologias Integradoras: propostas desafiadoras, novos caminhos possíveis...



Fonte: (SENNA, 2017, p. 5)

A partir da aplicação dessas metodologias, se destacam alguns aspectos que se consideram relevantes, entre eles estão: a necessidade profissional de aprofundar os conhecimentos sobre metodologias que possam auxiliar a prática docente tornando-a significativa e dialógica e o acompanhamento e apoio da Gerência Regional de Educação.

Os docentes são ancorados, ou seja, das escolas que têm o EMITI são impulsionados ao desenvolvimento de estudos, de pesquisas que possibilitem o saber e o saber fazer, o que permite a aproximação dos sujeitos escolares e a vivência da aprendizagem significativa, pois respeita as diferenças, os espaços e tempos individuais, como também o coletivo. Gera a necessidade de ampliar os estudos sobre as metodologias ativas de ensino e aprendizagem a partir da Proposta Curricular, documento norteador das ações escolares do Estado de Santa Catarina.

Sobre os princípios da Proposta do Programa EMITI

Rever a rotina escolar impera inúmeros desafios, bem como uma história consolidada na história da Educação. Não é fácil, entretanto é possível e necessária dada a coerência frente às mudanças vividas no mundo. A proposta de educação integral possui um conjunto de princípios, são eles: Integração de Competências, Estudantes Protagonistas, Equipes

Valorizadas e Ações em Rede.

Na Integração de Competências a orientação curricular constitui uma matriz com oito tópicos: “Autoconhecimento, Colaboração, Abertura para o novo, Responsabilidade, Comunicação, Pensamento crítico, Criatividade e Resolução de problemas. Todas potencializam a Autonomia dos jovens” (SENNA, 2017, p. 6). Essas competências mobilizam a prática escolar para o desenvolvimento de atitudes e habilidades nas diversas situações enfrentadas pelos sujeitos na área cognitiva e socioemocional. Para o Programa, esses aspectos são fundamentais na formação humana: “Na escola, essa matriz apoia o estudante a conhecer melhor suas próprias capacidades, mantendo a diversidade entre as pessoas” (SENNA, 2017, p.6).

Essas práticas pedagógicas se opõem às conservadoras devido à ineficiência do processo de ensino e aprendizagem. Na escola em estudo, a aplicação das metodologias com turmas do Ensino Médio Inovador tem sido prejudicada em consequência do número de estudantes em sala de aula. Outro aspecto a ser analisado são os tempos e os espaços, inadequados para o desenvolvimento de atividades problematizadoras e a permanência do professor na escola. Essas vivências ou mudanças do docente para outra Unidade Escolar fazem com que não ocorra a construção de vínculos e de identidade escolar. Com o EMITI, a constituição do quadro docente ocorre através de Concurso Público Estadual, com exceção de algumas disciplinas. Os estudantes são colocados em foco.

Estudantes Protagonistas

Essa proposta de escola valoriza as contribuições dos jovens, e se organiza para escutar e dialogar com os estudantes. Estimula o jovem como agente de transformação e corresponsável pelo próprio desenvolvimento e o de seus colegas. O protagonismo juvenil é algo que pode ser aprendido e desenvolvido. Para isso, a escola oferece espaço de manifestação de pontos de vista, desafios para assumirem novas atitudes e solucionarem problemas, contando com apoio dos professores. (SENNA, 2017, p. 6).

A prática pedagógica é desenvolvida por meio do diálogo e, a escuta é um dos eixos do trabalho. Os estudantes são desafiados o tempo todo a encontrar alternativas e soluções para os problemas por eles detectados.

Os projetos pedagógicos são elaborados por processos de problematização da realidade escolar, no primeiro semestre do 1º ano do EMITI é sistematizado o Projeto de Pesquisa e no 2º semestre o Projeto de Intervenção, prática esta que será apresentada através de um recorte.

Equipes Valorizadas

Assim, como os professores, que contribuem para a elaboração dessa proposta, os gestores e coordenadores pedagógicos são acompanhados no aprimoramento de suas práticas. Todos trabalham juntos de forma compromissada, colaborativa e com abertura, contribuindo para o bom clima escolar. As equipes das secretarias de ensino também são essenciais na construção das inovações educacionais. Além de realizar o acompanhamento estruturado, estimulam o desenvolvimento contínuo e o acesso a novas práticas, de forma participativa. (SENNA, 2017, p. 6).

Há um processo de formação docente de forma sistematizada, que ocorre de forma presencial e a distância, e constam no Calendário Escolar. Há um acompanhamento na escola feito pelas Agentes Técnicas do Instituto Senna que apoiam o trabalho das escolas que implantaram o Programa. O processo de orientação e acompanhamento é realizado pelos sujeitos escolares e pela equipe técnica do Instituto, principalmente da sala de aula e dos momentos formativos. Estes são realizados, em meio período fixado no calendário escolar, no planejamento integrado de todas as áreas conhecimento. É um espaço de formação entre os pares e, as atividades de planejamento são enriquecidas por todos os docentes, gestores e coordenação pedagógica.

Há também um horário de planejamento individual e para as áreas de conhecimento afins, que permite um diálogo constante além de um planejamento efetivo e alinhado à Proposta Curricular de SC.

Ações em rede

Essa proposta conta também com ações e estruturas das redes de ensino, realizadas para integrar o que acontece em cada escola. Esses processos garantem o alinhamento da proposta e também as decisões de planejamento de forma articulada com o restante da rede de ensino. (SENNA, 2017, p. 6).

As trocas de experiências ocorrem, principalmente, nos momentos formativos na modalidade presencial, essas ações são enriquecidas pelos diálogos entre escolas e áreas de conhecimento.

O trabalho é desenvolvido tanto no Projeto de Pesquisa quanto no Projeto de Intervenção, que se inicia no segundo semestre e fará mudanças no espaço da Escola pautado Curricular de Santa Catarina (2014, p. 20):

[...] por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação.

Os projetos são elaborados pelos estudantes, que identificam as problematizações de forma reflexiva e dialógica, trazendo como consequência mudança no espaço escolar e aprendizado dos estudantes de forma autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias evidenciadas no Programa do Ensino Médio Integral, principalmente, com o Núcleo Articulador são referências que concretizam mudanças na escola por meio da efetivação da matriz curricular proposta, pois dá visibilidade aos diferentes fazeres e saberes que compõem os espaços escolares, tendo clareza da oposição à teoria neoliberal perpetuada.

O Projeto Político Pedagógico é implementado com vista a consolidação da função social da escola. São processos que gera esperança devido a problematização, a pesquisa e a intervenção realizada pelos estudantes. Enfim, é um lugar de pertencimento, de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais com vistas à autonomia e a

transformação social.

REFERÊNCIAS

- HARDT, Lúcia Schneider et al. **Coordenação Pedagógica: (per) formações e cartografias**; IN:ARRUDA, Arlene Aparecida de; GOMES, Nilza Godoy. Tecnologias digitais de informação e comunicação: uma janela para as mediações pedagógicas nos ambientes de aprendizagem. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015.
- CAIRU, Visconde de. **Projeto Político Pedagógico**. Lages, 2018.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 11.ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica / Estado da Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
- SENNA INSTITUTO AYRTON. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Santa Catarina**. Orientação de Plano de Aula para Projeto de Pesquisa. 1o ano/1o semestre. Santa Catarina: SED, 2017.
- VALDEZ, D. **As relações interpessoais e Teoria da Mente no contexto educativo**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v. 23, set/out 2002.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Claudinéia Oliveira⁴²UNIPLAC
Paulo Roberto Melo da Silva⁴³UNIPLAC
Salette Schwantes⁴⁴UNIPLAC
Rodrigo Branco⁴⁵UNIPLAC

RESUMO:

O lúdico como ferramenta didática incentiva os educandos em sala de aula. Estudos têm demonstrado, quando os estudantes são colocados em situações de jogo revelam suas atitudes e comportamento, de modo que o jogo os obriga a diversificar de forma ilimitada as aptidões criativas como nenhum outro no âmbito da educação tem conseguido alcançar. Pois acaba estimulando o aluno a pensar e tentar resolver situações de jogo. Assim até mais tarde quando este aluno se depara com determinada situação ele pode utilizar de sua memória e tentar resolver este problema de melhor forma possível. O professor deve propor variações das regras do jogo que induz a um novo questionamento sobre as mudanças de hipóteses. Algumas técnicas ou formas de resolver o problema aparecem naturalmente durante o jogo. Nos utilizamos de métodos de observação, empírico, bibliográfico e de levantamento de dados através de um questionário. O nosso interesse neste artigo é verificar o uso do lúdico para auxiliar o andamento em sala de aula.

Palavras-chave: Matemática, lúdico, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os problemas matemáticos são difícil de resolver, os menores cálculos já assustam, os alunos.

É comum encontrar alunos dizendo “eu não sou bom em matemática”, “Matemática é uma matéria difícil”, e verificar a constante dificuldade e o conseqüente fracasso quando é proposta e resolução de problemas nas aulas de matemática.

Boa parte dos alunos nem sequer tenta uma resolução própria ficando simplesmente na espera da solução correta, apresentada pelo professor.

O aluno não gosta porque não aprende de forma prazerosa e o professor se reduz a mera repetição de questões- padrões, com repetidos treinos que depois serão cobrados na avaliação. E segundo perspectiva de Paulo Freire (1982, p.38), esse condicionamento é classificado como lado bancário da educação regular: “...O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde, assim, seu poder de criar, se

⁴² Acadêmica da 8º fase do curso de Licenciatura de Matemática – UNIPLAC. Claudinéia Oliveira E-mail: neiaoliveirafreitas30@gmail.com

⁴³ Acadêmico da 8º fase do curso de Licenciatura de Matemática – UNIPLAC. Paulo Roberto Melo da Silva E-mail: paulosilva141349@gmail.com

⁴⁴ Acadêmica da 8º fase do curso de Licenciatura de Matemática – UNIPLAC. Salette Schwantes E-mail: saleteschwantes0@gmail.com

⁴⁵ Prof. Me. Da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática – UNIPLAC. E-mail: rodrigo@uniplacages.edu.br

faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação. ” (...) “A consciência bancária pensa que ‘quando mais se dá mais se sabe’. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada com base descritiva e empírica constitui-se na observação de espaços de sala de aula e da visualização e utilização de materiais lúdicos pelos professores e intervenção em duas escolas pública de Lages. Em relação a sua natureza ela é uma pesquisa qualitativa, pois partiu-se da necessidade em observar as aulas dos professores e suas técnicas para que os alunos entendam o conteúdo proposto pelo professor, resultado será obtido através desta observação e intervenção em sala de aula.

Será aplicada em turmas do ensino fundamental e ensino médio onde terá o primeiro momento de observação em sala de aula, seguindo o roteiro disposto pelo professor da turma. Assim poderemos verificar quais os conteúdos estão relacionados com estas atividades. Observaremos como se desenvolve e aplica determinadas técnicas de jogos lúdicos com o conteúdo escolhido e tempo destinado para fazê-lo. Será observado a reação e o entrosamento dos alunos com este contexto e como se desenvolve essa atividade durante a aula e no segundo momento com as nossas intervenções. Algumas técnicas ou formas de resolução de problemas aparecem naturalmente durante o jogo destacando entre elas a de tentativas e erros, a resolução de um problema de traz para frente, montagem de gráficos, desenhos e entre outros.

Percebendo essa problemática que buscou-se compreender quais as causas e possíveis métodos didáticos de ensino que podem auxiliar na problemática apresentada. Diante de diversas opções de didática de ensino e pesquisas optou-se pelo modo lúdico como proposta pedagógica.

Compreender que o lúdico nas aulas de matemática não é apenas brincadeiras ou jogar por jogar, mas uma opção didática na qual os estudantes são colocados em situações em que as atividades revelam ilimitadas aptidões para vencer os desafios que a sociedade impõe, amplia sua linguagem e vocabulário, ajuda os alunos a se desenvolverem de modo saudável, seja no aspecto físico, social, intelectual e emocional.

Nesse sentido, o educador deve ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, observando o desenvolvimento das aulas de Matemática, visando a utilização de ferramentas lúdicas vinculadas com o conteúdo propostos no planejamento, utilizando-se de matérias didáticos, considerando que este recurso proporciona ao desenvolvimento e reforço de alguns conceitos Matemáticos a fim de ampliar a nossa compreensão sobre essa temática e o problema de pesquisa Kichimoto(2000p\|.83) destaca que se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras , sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração ,para tanto, essa autora faz refletir sobre a necessidade de colocar o lúdico de forma estratégica no planejamento das aulas para proporcionar o desenvolvimento e reforço de alguns conceitos Matemáticos.

Compreendendo que a Matemática e uma área do saber de grande importância na formação dos cidadãos, pois cada vez mais a sociedade utiliza de conhecimentos científicos e tecnológicos necessitando haver uma popularização de seu ensino. Sabe-se que o ensino de Matemática vem sofrendo grandes modificações nos últimos anos em todo o mundo, o que exige transformações educacionais que oportunizem a compreensão do conhecimento de

forma significativa, bem como, uma democratização do seu ensino (BRASIL, 1997).

Para tal, é importante que o oportunizem estratégias que tornem a aprendizagem uma atividade agradável, fazendo com que o aluno assimile conhecimentos matemáticos de forma natural, sem decorar ou simplesmente memorizar algoritmos e regras. Dessa forma, é fundamental a promoção de estratégias pedagógicas que priorizem atividades que desenvolvam a motivação para a aprendizagem, autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico e o senso cooperativo, desenvolvendo os conhecimentos dos alunos ou para consolidação de conceitos matemáticos já estudados durante as aulas.

O lúdico é uma palavra de origem latina: "ludus", que significa "jogo". Poderia significar somente jogar, mas com a sua evolução tornou-se o que hoje pode-se definir como uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento através de jogos,

Desenvolver as práticas pedagógicas com ludicidade se faz necessário para que o professor consiga "falar" a linguagem do educando e motiva-las, despertar seu interesse, pois é o por meio dela que consegue mediar o conhecimento de maneira mais eficaz, fazendo com que o aluno se aproprie do que está sendo ensinado. Friedmann afirma que "A aprendizagem depende grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra reza para que ela se ligue a uma atividade"(1996,p.55). Neste sentido, o educador que utiliza a ludicidade como aliada em seu trabalho atinge mais facilmente os alunos na ascensão ao conhecimento.

Além de se desenvolver inteiramente, não só no aspecto cognitivo, mas também moral, intelectual, social, físico, dentre outros. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tento de cooperação como de competição social. Os padrões sociais praticados durante o jogo são padrões de interações sociais que as crianças iram usar mais tarde nos seus encontros com o mundo, lúdico instrumental, isto é a brincadeira com a finalidade de atingir objetivos escolares, e a possibilidade de a criança se desenvolver de forma integral, não apenas em aspectos cognitivos, mas a criança como um todo, um indivíduo.

Com base neste estudo, pode-se perceber que o professor tem como definição do lúdico, o jogo e o brincar e que ludicidade é brincar com algo concreto, por exemplo, em uma atividade com a Matemática, o processo de ensino e aprendizagem pode ser mediado com jogos, para que facilite a aprendizagem e compreensão dos alunos.

Nesse sentido, a maioria deles, sempre que possível, utiliza o lúdico como instrumento de aprendizagem em sua prática pedagógica, com a utilização de jogos, o desenvolvimento de brincadeiras, de materiais concretos, dentre outros. A ludicidade é a linguagem da criança, brincar é a maneira pela qual ela se expressa, as crianças aprendem sem mesmo perceber de maneira prazerosa, interessante e principalmente motivadora, o que leva o aluno a cultivar a vontade de buscar e aprender cada vez mais. Cabe ressaltar que o lúdico não é apenas um instrumento para alcançar finalidades secundárias, mas sim um elemento importante na formação integral da criança, pois segundo Marcellino (2007), não se deve utilizar o jogo como forma de aprender, mas a escola deve envolver o aprender do jogo, do sonho. Assim, entende-se que o lúdico deve fazer parte do cotidiano escola constantemente e que os professores devem integra-lo em suas ações pedagógicas não apenas como instrumento ou forma de ensinar, mas devem inseri-lo conscientes da sua importância para a formação plena da criança.

Além de se desenvolver inteiramente, não só no aspecto cognitivo, mas também moral, intelectual, social, físico, dentre outros. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tento de

cooperação como de competição social. Os padrões sociais praticados durante o jogo são padrões de interações sociais que as crianças iram usar mais tarde nos seus encontros com o mundo, lúdico instrumental, isto é a brincadeira com a finalidade de atingir objetivos escolares, e a possibilidade de a criança se desenvolver de forma integral, não apenas em aspectos cognitivos, mas a criança como um todo, um indivíduo.

Ele deverá acontecer de maneira enriquecedora, fazendo com que o próprio aluno se esforce e use a percepção do meio para se capaz de construir a noção de números raciocínio lógico, entre outras conceituações matemáticas. A sala de aula pode ser a extensão dessa vivência, de forma lúdica, os conteúdos ajudam o aluno a construir e desenvolver o pensamento logico matemático. Compreende as que é inconcebível estudar matemática em moldes tradicionais com exercícios sem sentido, repetitivos e mecânicos. O estudo da Matemática com a combinação entre o lúdico faz com que as atividades sejam significativas, elas partem da realidade do Aluno e ajuda-o a construir o pensamento logico matemático.

A articulação do lúdico com o estudo da Matemática proporcionara ao aluno mais prazer em aprender os conteúdos dessa disciplina, sem falar que, a todo instante partira do concreto para o abstrato. Os alunos das séries iniciais são poucos experientes e estão começando a conhecer o mundo e estabelecer as primeiras apropriações com este campo do saber, eles ainda não possuem uma concepção afirmada do que seja matemática.

Geralmente as referências que o professor tem em relação a essa disciplina vem de sua experiência pessoal. Cabe então descobrir novos jeitos de trabalhar com a Matemática, de modo que as pessoas percebam que pensamos matematicamente o tempo todo, resolvemos problemas durante vários momentos do dia e somos convidados a pensar de forma lógica cotidianamente. A Matemática, portanto, faz parte da vida e pode ser aprendida de uma dinâmica, desafiante e divertida.

O professor, por outro lado, consciente do que não consegue alcançar resultados satisfatórios junto aos alunos, e tendo dificuldades de, por si só, repensarem satisfatoriamente seu fazer pedagógico procuram novos elementos muitas vezes, meras receitas de como ensinar determinados conteúdos, que acreditam que possam melhorar este quadro.

Uma evidencia disso é, positivamente, a participação crescente de professores nos encontros, conferencias ou cursos. São neste evento que se percebe o interesse dos professores pelos materiais didáticos e pelas atividades lúdicas do tipo jogos e brincadeiras. Parecem encontrar nos nesse materiais e estratégias didáticas a solução, a forma mágica para os problemas que veem enfrentando no cotidiano escolar.

Os alunos gostam dessa metodologia mas queriam que o ensino fosse mais dinâmico pois com jogo e brincadeiras o estudo fica mais descontraído. Vale ressaltar que a nossa cultura valoriza muito a inteligência logica-matemática muitas vezes, ser inteligente está associado a um desempenho muito bom em áreas ligadas a este tipo de inteligência. A inteligência logica-matemática determinara a habilidade para o raciocínio dedutivo, além da capacidade para solucionar problemas estando estes, envolvendo números e demais elementos matemáticos.

RESULTADOS

Essa pesquisa foi aplicada em turmas do 6º e 9º do ensino fundamental da rede publica municipal de Lages Santa Catarina e 1º e 2º do ensino médio na rede publica estadual de Lages Santa Catarina onde terá o primeiro momento de observação em sala de aula, seguindo o roteiro disposto pelo professor da turma. Assim poderemos verificar quais os conteúdos

estão relacionados com estas atividades. Observaremos como se desenvolve e aplica determinadas técnicas de jogos lúdicos com o conteúdo escolhido e tempo destinado para fazê-lo. Será observado a reação e o entrosamento dos alunos com este contexto e como se desenvolve essa atividade durante a aula e no segundo momento com as nossas intervenções.

Quando o estudante joga trabalha os recursos adquiridos e vai em busca de outras aquisições de maior nível de dificuldade, ou seja, ela busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no processo aprendizagem. O professor deve interferir adequadamente, propondo variações das regras do jogo que induz a um novo questionamento sobre as mudanças de hipóteses. Algumas técnicas ou formas de resolução de problemas aparecem naturalmente durante o jogo destacando entre elas a de tentativas e erros, a resolução de um problema de traz para frente, montagem de gráficos, desenhos e entre outros.

O jogo e a competição estão intimamente ligados, o jogo social não pode existir ou não tem graça sem esta competitividade. É fato na ausência de um vencido, não pode haver um vencedor, assim tentando eliminar o caráter competitivo do jogo, é melhor utilizar o jogo no sentido de valorizar as relações, acentuando a colaboração entre os participantes do grupo.

Por isso para validar nosso projeto estaremos observando as atividades dos professores de matemática em suas atividades lúdicas, e aplicando jogos com a permissão dos professores e dentro dos conteúdos estudados como o seu consentimento e colaboração para depois verificar com as atividades se houve conhecimento dos alunos.

Entre as professoras e as autoras existe sempre contato, para que o próximo encontro seja uma continuidade do que eles tenham apreendido, para iniciar um novo conteúdo ou para fazer uma avaliação do conteúdo visto.

E nossa observação poder nos direcionar a alguma definição ou a um consenso prévio sobre se o jogo lúdico auxilia ou é só uma forma de passar o tempo com os estudantes sem avançar o conteúdo que é necessário

DISCUSSÃO

Nesse sentido, o nosso estágio teve base a atividade lúdica para tentar alcançar o máximo de alunos em aprender o conteúdo proposto por nós estagiários. Observando em nossas aulas que os alunos do ensino fundamental e ensino médio são receptivos as atividades lúdicas, mas logo perdem o interesse no continuar do conteúdo.

No primeiro momento de estágio que estivemos foi com os alunos do 6º e 9º do ensino fundamental que colaboraram, participaram e interagiram sem muito esforço do professor que ministrava as aulas. Já o ensino médio, onde o professor tem que envolver mais os alunos para poder ter a atenção destes sobre a atividade lúdica pois sempre estão com alguma desculpa. No momento que a atividade lúdica é aplicada todos se empolgam e interagem perfeitamente. Mas quando você realmente começa o conteúdo e os exercícios de fixação começa a dispersar o interesse dos alunos sobre o que está sendo trabalhado.

E os professores além de proporcionar o conhecimento do conteúdo que está passando tem que ser o resgatador e estimulador desses jovens, que não sabem o que irão fazer para seguir em suas vidas.

Sem traçarem metas, objetivos futuros para realizarem-se profissionalmente e emocionalmente. Para tal, é importante que o oportunizem estratégias que tomem a aprendizagem uma atividade agradável, fazendo com que o aluno assimile de forma natural o conhecimento, sem decorar ou simplesmente memorizar logaritmos e regras. Dessa forma, é

fundamental a promoção de estratégias pedagógicas que priorizem atividades que desenvolvam a motivação para a aprendizagem, a organização, autoconfiança, concentração, raciocínio lógico e senso cooperativo, desenvolvendo os conhecimentos dos alunos para consolidação de conceitos Matemáticos já estudados durante as aulas.

E assim construindo nos alunos um novo pensamento e atitudes a serem tomados futuramente, pois toda ação tem uma reação adversa. E com isso também moldar o jovem um ser pensante e crítico que comece a buscar cada vez mais ser auto-didata afim de aumentar seus conhecimentos e estar sempre em busca de algo que se realize emocionalmente e financeiramente já que todo o sonho tem um certo valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo em que vivemos se modifica, se transforma em uma velocidade muito rápido desafiando aos modelos de educação. Pensando neste contexto em que estamos vivenciando onde a tecnologia, as informações chegam na tela do celular de nossos alunos torna-se mais difícil conquistar o interesse dos estudantes, por esse motivo a necessidade de inovações em sala de aula as quais estimulem o aluno no processo de descoberta de ensino aprendizagem.

Porque estamos englobando em uma rotina de alunos do século XXI. Por isso o professor deve ser um mediador desenvolvendo suas diversas habilidades, buscando metodologias que visem a transformação na qualidade de ensino.

Ser criativo e inovador, buscando técnicas a desenvolver e estimular a afetividade e a socialização como parte nas relações sociais escolares valorizando o ser, humanizando a educação. Pois com tantas tecnologias nossos alunos estão sabendo lidar com tantos tipos de máquinas, mas não sabem lidar com os conflitos, desafios da vida. É necessário ser criado em sala de aula um espaço que humanize o conhecimento que estimule os alunos a reflexão, interação entre os envolvidos no âmbito escolar.

Com este pensamento é que em pratica na sala buscamos usar o lúdico, não há receita pronta, mas através do jogo de brincadeiras, das histórias ou seja através do lúdico conseguimos proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem, de conhecimento, onde através das mediações que o professor faz, mas sempre respeitando as interações culturais e os sociais acontece o aprendizado.

REFERÊNCIAS

Caderno de estudos: **Teorias da educação e da aprendizagem/**

Lages (SC): Editora UNIPLAC, 2014.

Disponível,ufsc.br/indesc.php/<<https://periodicosrevemat/article/download/1981-1322/...21784>. (Pdf) > - **A história do lúdico na educação**. Acesso em 27/06/16.

Disponível, [https://Dialnet. Unirioja.es/descarga/articulo/3694625](https://Dialnet.Unirioja.es/descarga/articulo/3694625). (Pdf) -História dos lúdicos na abordagem histórico. Acesso em 27/06/16.

KISHIMOTO, TIZUCO MORCHIDA (et al) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**; 4ª ed, editora cortez.

NASÁRIO, Júlio César [et al] Rio do Sul; UNIDAVI-PROPPEX,2014 **Jogos lúdicos, o relato de uma vivência**; ed., editora unida.

Proposta Curricular de Santa Catarina; Formação Integral na Educação Básica;2014; TUBS, Mariléia Aparecida Wolff.

MARCELLINO, N.C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados,1996.

ALMEIDA, P.N. **Educação Lúdica: prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1997. 295 p.

BRASIL, L. A. dos S. **Experiências pedagógicas baseadas na teoria Piaget**. Rio de Janeiro: Forense, 1979. 175p.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4.ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 160-172.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p.

O PROCESSO SOCIOCULTURAL DA FLUIDEZ DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Marcos Ribeiro Chaves⁴⁶
Moacir dos Santos Junior²

RESUMO

Esse artigo teve como objetivo entender o processo sociocultural da liquidez e da individualização, principalmente no âmbito da educação, bem como a participação da cibercultura nesse processo. Detectamos algo errado no comportamento da sociedade líquida atual, ela parou de se questionar. O que aconteceu é que a crítica não está sendo abrangente o bastante e nem está conectando os atos dos indivíduos às suas consequências. Estamos sempre dispostos a criticar, porém nossa crítica se mostra incapaz de atingir os acontecimentos da realidade. A educação tornou-se líquida e o conhecimento transformou-se em consumo, não se busca mais uma formação para toda a vida, nada é permanente, tudo se esfacela e se desconstrói. Com o advento da cibercultura estamos imersos numa grande quantidade de informações e equivocamo-nos quando achamos que por portarmos muitas informações estamos portando conhecimento. Cabe a nós educadores refletirmos sobre esta sociedade individualizada e líquida e sobre o papel que temos diante dela, além de verificarmos se estamos fornecendo aos estudantes os instrumentos necessários para serem efetivamente críticos e se os saberes e conteúdos oferecidos pela cibercultura são reais ou virtuais.

Palavras-Chave: Sociedade individualizada, educação líquida, crítica, papel do educador e cibercultura.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscaremos discutir a partir dos conceitos e fenômenos da modernidade líquida, propostos por Bauman, as consequências desta nova forma de organização da sociedade para a educação, a formação e as relações dos indivíduos. Se como parte integrante da sociedade, a educação também se liquefez, quais são os desafios que a prática docente nos apresentam?

Não podemos desconsiderar que a sociedade líquida deve muito a Cibercultura, ao grande instrumento do qual a pós-modernidade se utiliza para construir, receber e transmitir cultura. O advento da internet permitiu que o acesso ao conhecimento e a informação funcione num movimento extremamente acelerado, que muitas vezes é recebido sem a devida assimilação. Ou seja, a educação e as relações também tornaram-se consumo e acabaram se tornando descartáveis, onde o sujeito as recebe e imediatamente se desfaz delas. O conhecimento não é mais algo perene, algo para toda a vida, mas sim fluído, momentâneo e de movimentações e transformações contínuas.

Em meio a toda esta liquidez nas relações, nas informações, é difícil nos dias atuais encontrarmos algo sólido, algo que permaneça. Como consequência direta disso, segundo o conceito do próprio Bauman, temos uma sociedade individualizada (2008), mas que ao mesmo tempo, através da cibercultura, estabelece novas formas de se relacionar.

Ao refletirmos sobre estes assuntos, surgem vários questionamentos: as experiências que temos com a educação e as nossas relações – e neste caso podemos incluir as relações

entre professor e aluno – são reais ou virtuais? A educação que os estudantes recebem atualmente, são sólidas ou líquidas? E quais são as consequências disso? No meio de toda essa complexidade da sociedade líquida e individualizada, qual é o papel do professor?

São sobre estas questões que nosso texto se debruçará, mas não com a pressa – por vezes, perigosa – de tentar transformar a realidade; mas, por outro lado, de buscar entender os fenômenos que nela se apresentam, e quem sabe algo possível de se fazer e de se articular surja pelo caminho.

OBJETIVO

O presente artigo visa estabelecer os processos socioculturais da fluidez do conhecimento na educação; assim como investigar o papel do educador dentro da cibercultura; comparar o sujeito individualizado, a cibercultura e a educação líquida e por fim diferenciar a crítica do indivíduo para um indivíduo crítico.

METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado por meio de uma revisão bibliográfica com autores que pesquisam a formação inicial de professores; bem como a formação continuada desses profissionais. Também fizeram parte desta revisão autores que trabalham com a presença dos recursos tecnológicos nas escolas e nas salas de aula. Ainda nesta mesma revisão autores como Bauman (2007), que buscam nos trazer porque o indivíduo dos dias atuais está inserido em uma educação líquida

RESULTADOS

O SUJEITO DESBUSSOLADO - MUITAS POSSIBILIDADES E NENHUMA

Uma das características do sujeito pertencente a sociedade individualizada é o desbussolamento. E é através deste conceito que adentraremos aos outros que propomos como centrais desta discussão. Inicialmente, apelaremos a contribuição que a psicanálise nos oferece, principalmente através da ideia de “homem desbussolado” (O homem da pós-modernidade) proposto pelo psicanalista e médico-psiquiatra Jorge Forbes (2016, s/p), e que nos ajudará a entendermos melhor o sujeito da sociedade líquida e individualizada, e da cibercultura.

A pós-modernidade é fruto de várias formulações acerca dos modelos sociais. Uma delas diz respeito as relações interpessoais, principalmente mediante as autoridades que normalmente as regiam. De um tipo de relação vertical, vivenciada anteriormente, ou seja, o sujeito sempre respondia à uma instância superior (Deus, chefe, pai), agora passa a ter uma relação horizontal, não sentindo mais a necessidade de responder a essas instâncias (FORBES, 2004).

Isso é visível em nosso cotidiano, sendo que Deus e a religião são considerados apenas no âmbito privado e não mais no público, ou seja, a religião não possui mais o peso de influência que tinha em tempos anteriores, por exemplo, nas decisões políticas, do Estado. Também dentro das empresas, o chefe autoritário e distante dos funcionários não é mais tão aceito e visto como algo benéfico para as relações de trabalho e para o bom andamento da empresa; o tipo que se espera hoje é o de um chefe que esteja próximo e se coloque no mesmo nível que o dos seus empregados. Já nas relações familiares, não temos mais o pai sentado na

ponta da mesa e sendo o primeiro a se servir no jantar, ou sendo o único provedor da família, enfim, tomado como a autoridade máxima da casa.

Talvez estejamos nos perguntando, mas no que isso implica, quais são as consequências desta reformulação? Pois bem, embora tudo isso pareça ter aberto aos indivíduos uma imensidão de possibilidades de ação e também ter-lhes oferecido uma liberdade quase que ilimitada, acabou também gerando outros efeitos que, por vezes, se mostraram contraditórios ao que estes anseios esperavam obter.

Por não ter mais a quem recorrer para pedir auxílio, tomar referências e até mesmo cobrar algo (pois isso era dirigido à religião, ao chefe e/ou ao pai), o sujeito pós-moderno agora precisa se responsabilizar por seus atos e assumir as consequências. Anteriormente podia-se culpar os superiores, agora, diante dos erros e acertos das decisões, há somente o indivíduo. O que não é uma posição muito confortável e segura de se ocupar, pois além da questão da responsabilidade, não se pode desconsiderar que escolher algo implica recusar outro ou muitos outros. Também nota-se que o homem desbussolado, por vezes, mesmo com o discurso de que possui muita liberdade de escolha acaba ficando na inação, parado, diante de infinitas alternativas e não sabendo qual delas escolher. A angústia passa a ser uma consequência direta diante de toda essa complexidade.

Antes, as pessoas se queixavam por não conseguirem atingir os objetivos que perseguiam. Hoje, quase ao avesso, as pessoas se queixam ou nem se queixam ainda, mas se angustiam pelas múltiplas possibilidades que se oferecem. Frente à responsabilidade do querer o que deseja, o homem recua. Ele reage ao futuro incerto, preferindo seguranças passadas. A época pós-moderna, que chegou a ser tão festejada, de um sonho de esperança transformou-se num pesadelo de angústia (FORBES, 2004, s/p).

O SUJEITO INDIVIDUALIZADO, A CIBERCULTURA E A EDUCAÇÃO LÍQUIDA

Bauman (2007), afirma que a sociedade contemporânea se distingue pela sua forma de organização e pelo modo que se dão as relações entre as pessoas. Não que tenha havido uma data específica deste acontecimento, mas segundo o autor, passamos de uma sociedade sólida para uma sociedade líquida. Tudo aquilo que era concreto, sólido, se esfacela.

A sociedade moderna teria desde o seu princípio se empenhado num trabalho de “destruição criativa” ou de “criatividade destrutiva”, essa ação significando um processo de limpeza da sociedade visando algo novo e “melhor”, destruindo tradições, desrespeitando o sagrado, com o objetivo de lapidar, conforme seus próprios anseios, um novo lugar (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009).

Vimos que essa destruição dos sólidos, provocou o desbussolamento, a falta de um norte para localização e direcionamento das pessoas. Também observamos que um dos sintomas desse fenômeno é a angústia provocada pela paralização frente a tentativa de escolha.

Existe algo errado com a sociedade atual, pois ela paralisou também no âmbito crítico, ou seja, parou de se questionar (Castoriadis *apud* Bauman, 2008). Nossa contemporaneidade parece não reconhecer qualquer perspectiva e não se coloca mais a responsabilidade de examinar e justificar suas proposições. Não que ela tenha eliminado a crítica enquanto tal, e nem parou de proclamá-la como um instrumento de seus membros. O que aconteceu é que a crítica não está sendo abrangente o bastante e nem está conectando os atos dos indivíduos e suas consequências. Estamos sempre dispostos a criticar, porém nossa crítica se mostra incapaz de atingir os acontecimentos da realidade (BAUMAN, 2008).

Aliás, isso é fruto do processo de destruição dos sólidos na área do conhecimento. Com o movimento iluminista, principalmente a partir de Kant e Descartes, com a instauração dos impérios da razão (*Aufklärung*) e da dúvida (Penso, logo existo), toda a tradição do conhecimento foi posta de lado. Não se pergunta mais aos sábios (grandes pensadores) o que eles acham, e sim, o que importa agora é o “eu acho”, ou “a minha opinião”. E isso acarreta consequências como a que citamos acima, a nossa crítica não abrange a realidade e não responsabiliza os sujeitos por seus atos. Nossa sociedade “inventou um meio de acomodar a ação e o pensamento críticos, permanecendo ela mesma imune às consequências dessa acomodação, emergindo ileso e incólume dos testes e provações da política da casa aberta” (BAUMAN, 2008, p. 30).

Também em outras áreas, como a educação, vemos o mesmo comportamento. Nos preocupamos com situações periféricas e não temos a coragem – e por vezes os instrumentos para fazer isso – de irmos ao centro dos problemas e discussões. “As causas da mudança são mais profundas; estão enraizadas em uma profunda transformação do espaço público e na forma em que a sociedade moderna trabalha e se autoperpetua” (BAUMAN, 2008, p. 131).

Uma pesquisa feita pela Universidade Católica da Paraíba (FOLHA POLÍTICA, s/a), que realizou uma análise com 800 alunos, em 6 cursos de 4 faculdades, concluiu que 50% dos alunos do ensino superior brasileiro são analfabetos funcionais, ou seja, não entendem o que lêem. Este é um dado que deveria ter para nós e para o Ministério da Educação um peso muito grande, pois interpretar o que se lê, junto com a capacidade de escrita, são os alicerces de todo o progresso intelectual, e já que falávamos nisso – da formação do senso crítico do indivíduo. Também há o fato de os estudantes brasileiros, nos últimos anos, ficarem nos últimos lugares nos testes internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, assim aconteceu, por exemplo, no ano de 2014, em que o Brasil ficou em 38º lugar entre 44 países, nos testes de raciocínio (PRATES, 2014). Além disso, um outro resultado do mesmo ano, foi o número alarmante de 529.374 redações da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foram zeradas (ABRIL, 2015).

DISCUSSÃO

Diante desses dados, uma questão surge para nós: como formar estudantes e cidadãos críticos, sendo que não se é fornecido nem mesmo os instrumentos necessários a eles, para tal exercício. “Muitos de nós fomos individualizados sem que antes nos tornássemos indivíduos, e muitos são assombrados pela suspeita de que não são indivíduos o bastante para enfrentar as consequências da individualização” (BAUMAN, 2008, p. 137). Parece que muitos de nossos alunos foram “criticizados” antes de se tornarem críticos, realmente.

Não é à toa que Bauman, juntamente com Castoriadis, nos chamavam a atenção para a superficialidade da crítica elaborada pelos indivíduos da nossa sociedade. É uma crítica líquida, fluída, sem dados concretos da realidade, sem substância e sem concordância. O período em que vivemos se diferencia da modernidade e de outros períodos pelo ato da:

[...] modernização compulsiva e obsessiva, contínua e que não para, a ânsia avassaladora e endêmica pela destruição criativa (ou criatividade destrutiva, conforme seja o caso – para “limpar o terreno” em nome do design “novo e melhorado”; para “desmantelar”, “cortar”, “defasar” e “diminuir” em prol da maior produtividade ou concorrência). (BAUMAN, 2008, p. 135).

Uma crítica que está pronta a destruir a todo o momento, mas incapaz de construir qualquer coisa. É a crítica pela crítica, nada mais. Produção, por produção e consumo por consumo. Mas se estamos falando de educação, porque citou-se produção e consumo? Veremos mais adiante.

Anteriormente, na modernidade, a educação era realizada no sentido de poder usá-la por toda a vida (BAUMAN *apud* ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009). Hoje, esta concepção não tem mais o mesmo peso, pois a liquidez também atinge a educação, e determinado saber que é importante e imprescindível nesta semana, na outra pode não ser mais. Até o conhecimento se tornou descartável e moeda de troca na sociedade individualizada.

Em nossos dias, vemos até uma certa banalização do conhecimento. A educação, por vezes, torna-se tecnicista, em alguns casos até mesmo um esquema de “venda” de diplomas, e as titulações acabam sendo somente um consumo. Num contexto como este é difícil construirmos um pensamento e uma práxis voltada à uma educação responsável, que responda a sociedade individualizada, sendo que o que interessa é sempre a nota, o “passar de ano”, o diploma adquirido, a titulação que me fornece um *status*, um poder, uma vaga.

Se estamos na sociedade do consumo, é normal, portanto, que tudo tenha um preço, um valor. O sistema educacional não fica de fora, pois, cada membro que pertence ao *establishment* educacional tem um valor. Mas este, não está, na maioria das vezes, vinculado à pessoa e/ou ao saber que ela tem, e sim à titulação que a mesma possui. O nível intelectual do estudante e do professor não são medidos pelo seu conteúdo, e sim pelos inúmeros diplomas e/ou especializações que possuem, ou pela quantidade de publicações que estes fizeram ao longo de sua carreira. Não que isso de alguma forma não tenha sua validade, até mesmo em questão de organização. O que talvez se torne problemático é que esse “sistema de produção” venha a possuir apenas um valor quantitativo e não qualitativo. Ou seja, o professor ou o aluno, acabam produzindo o número de trabalhos que uma instituição lhes solicita, ou que suas posições de “intelectuais” requerem ou por inúmeros outros motivos, mas a qualidade destes trabalhos pode ser duvidosa. Cabe aqui a pergunta: Quantos diplomas e especializações Sócrates, Platão e Aristóteles tinham? Percebe-se, portanto, que a verdadeira vocação da educação é inadequada a este tipo de consumo e de produção, que por sua vez, tornam-se também individualistas.

Outro fenômeno da modernidade líquida é a cibercultura, instrumento de produção de cultura, receptor e transferidor de informações, e lugar onde acontece muitas, senão a maioria, de nossas relações. Juntamente com Bauman, a partir de agora outro autor nos acompanha nesta empreitada: Pierre Lévy. Como será que se relacionam a educação e a cibercultura nesta sociedade individualizada, líquida, e que tenta se apropriar do conhecimento e de informações de diversas maneiras?

Seria a transmissão de informações a primeira função da comunicação? Decerto que sim, mas em um nível mais fundamental o ato de comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas. A circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação. Quando, por exemplo, conversamos sobre o tempo com um comerciante de nosso bairro, não aprendemos absolutamente nada de novo sobre a chuva ou o sol, mas confirmamos um ao outro que mantemos boas relações, e que ao mesmo tempo nossa intimidade não ultrapassou um certo grau, já que falamos de assuntos anódinos, etc (LÉVY, 1992, p. 13).

Lévy destaca que a comunicação simples se concretiza de forma simples e rápida em

todos os momentos e em todos os lugares possíveis. As pessoas necessitam se comunicar para que cheguem à algum lugar, comprem alguma coisa, ou obtenham alguma resposta. Diante disso, o que dizer sobre o contexto da sala de aula com as novas tecnologias; com o *smartphone*, com o lap top, com o computador? Como se dá essa mediação entre professor e aluno?

Segundo Couto (2005) A partir das décadas de 1980 e 1990 aumentaram a importância e a presença da Ciência e da Tecnologia nos currículos escolares, tendo como justificativa a eficácia social na criação de oportunidades de emprego e na retomada do crescimento econômico. Assim, o fator econômico interfere nas prioridades do conhecimento científico e tecnológico, principalmente o veiculado nas escolas, o que contribui para que a Ciência e a Tecnologia passem a ser encaradas como um bem econômico, isto é, um instrumento importante ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais. No campo educacional vivemos o momento das reformas com ênfase nas competências, nos resultados do ensino e nas recomendações dos organismos financeiros que determinam as regras para a educação nos países em desenvolvimento. O professor é o elemento chave para dar corpo às reformas na escola, as quais têm como principal meta a formação de professores para preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano.

Segundo Costa (2003, p. 25), em entrevista com José Carlos Libâneo, o papel da escola hoje implica reconhecer as transformações gerais da sociedade ligadas aos avanços tecnológicos científicos, à reestruturação produtiva, às mudanças no processo de trabalho, à intensificação dos meios de comunicação, à requalificação profissional. Precisamos questionar os interesses que estão dos novos sistemas de produção, a quem interessa a sociedade do conhecimento etc, mas a escola defronta-se, de fato, com novas realidades, novas exigências. A escola tem concorrentes poderosos, inclusive que pretendem substituir suas funções, como as mídias, os computadores e até propostas que querem fazer dela meramente um lugar de convivência social.

O professor do século XXI encontra-se em um labirinto e sem saber qual caminho seguir. O momento é delicado, haja vista que a cada dia novas tecnologias surgem e a formação dos mestres nesse segmento não é continuada.

Philippe Perrenoud (2002) apresenta dez motivos ligados, de forma desigual, às evoluções e às ambições recentes dos sistemas educativos. Em todos os casos, eles traduzem uma visão definida do ofício de professor e da escola. Entre esses motivos, não há cronologia nem hierarquia. Podemos esperar que uma prática reflexiva: compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo à profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação.

O ensino não é mais como era antes [...] os programas renovam-se cada vez mais rapidamente; as reformas sucedem-se sem interrupção; as tecnologias tornam-se incontornáveis; os alunos estão cada vez menos dóceis; os pais transformaram-se em consumidores de escola muito atentos e exigentes, ou se desinteressam de tudo aquilo que acontece na sala de aula; as estruturas tornam-se cada vez mais complexas (ciclos, módulos, percursos diversificados); A avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia mais diferenciada; o trabalho em grupo já é um valor assumido pela instituição que além disso, deseja e mesmo exige que os estabelecimentos escolares anunciem e realizem projetos (Perrenoud, 2002, p. 56).

A presença inegável da tecnologia em nossa sociedade constitui a primeira base para que haja necessidade de sua presença na escola. A tecnologia é, como a escrita, na definição de Levy (1993), uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo, e é também ferramenta dessa transformação. Nesse contexto surge a área de Tecnologia Educacional (TE) que, dentro da visão tecnicista, significava dar ênfase aos meios na educação sem questionar suas finalidades.

Na escola por exemplo, o papel do professor – tomando esta perspectiva – não compreenderá somente os conteúdos básicos da sua área de atuação e o uso das ferramentas tradicionais de ensino. No contexto da sociedade líquida, onde o fluxo de informações e possibilidades dadas pela web são enormes, surge a necessidade de se construir novos modelos de espaços de conhecimentos, novas formas e ferramentas para um bom desempenho do aprendizado e das aulas. Surge a necessidade de o professor “primar por espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (1999, p.158).

Essa contextualização das mídias digitais na educação influi ainda em outras interações que não dizem respeito somente a sala de aula, mas a forma como lidamos com esse fluxo de dados. Hoje, um texto apresentado na WWW se mostra como possuidor de uma gama de possibilidades que ultrapassam e contrapõem o texto somente impresso, pois a WWW permite conexões com outros conteúdos. A “Word Wide Web é um fluxo [...] devemos nos acostumar com essa profusão e desordem e criar novos instrumentos de indexação e pesquisa” (LÉVY, 1999, 160).

A enciclopédia foi um produto do Iluminismo, que visava organizar numa unidade todo o conhecimento gerado, com o objetivo de preservar toda essa produção e juntamente repassá-la às novas gerações. Não podemos negar que a internet é a enciclopédia atual, uma “enciclopédia virtual”, mas como o próprio termo virtual quer dizer, é algo que ainda está em potencial, ainda não é real. Portanto ali há milhares de informações que são virtuais, que possivelmente podem tornar-se conhecimento para o sujeito – um conhecimento que seja real e não potencial.

A informação também se tornou líquida, alunos e professores equivocam-se quando por portarem informação – guardando-as num dispositivo e/ou acessando a internet terem acesso a milhares de outras informações – acham que estão portando conhecimento, o que não é verdade. Ou seja, o conhecimento permanece nas “nuvens” e não na cabeça dos sujeitos.

E no que diz respeito a educação e as relações professor-aluno, ao papel do professor; quando temos como interlocutores os alunos, ou a nova geração de professores, estamos nos referindo a mesma significação quando proferimos a palavra educação ou conhecimento? Que desafios a cibercultura nos traz, sendo que já temos metodologias de ensino, como é o caso da educação à distância, onde a interação com o professor e a presença em sala de aula passam por uma intensa reformulação?

O conhecimento, em meio a tantos instrumentos e aplicativos fornecidos pela web – com o intuito de facilitar o acesso, a comunicação e a interação – é real ou virtual? A cibercultura está formando realmente a *face* intelectual e crítica dos estudantes, ou a formação destes, bem como toda a educação atual, está sendo apenas a fabricação de um *fake*?

Pensar sobre a liquidez e a individualização da sociedade, tão visíveis em nossas relações e na educação, pode ser que produza em nós angústia, mas é extremamente necessária para que não fiquemos na inação perante os desafios que encontramos em nossa

contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação atual tem o desafio de refletir sobre as novas tecnologias, sobre suas influências na sociedade e na cultura. A emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas. E digo condicionada, não determinada. Essa diferença é fundamental (LÉVY, 1999, p. 28).

Diante do que abordamos, é urgente pensar qual é o papel dos educadores num mundo que destruiu os pilares que sustentavam um sentido para a vida, e que parece não aceitar mais as referências e autoridades às quais recorria. Segundo o próprio Bauman, eis como está a situação do indivíduo pós-moderno:

Não há mais grandes líderes para dizer-lhe o que fazer e para livrá-lo da responsabilidade pelas conseqüências de suas ações; no mundo dos indivíduos só existem outros indivíduos, de quem você pode pegar exemplos de como se ocupar de seu próprio negócio de vida, arcando com toda a responsabilidade pelas conseqüências de investir sua confiança em certo exemplo mais do que em outro. (2004, p.137)

Será esta uma de nossas obrigações enquanto educadores, a de formar sujeitos que se responsabilizem por suas vidas e por sua própria formação e educação?

Já vimos que a cibercultura não é garantia de apropriação do conhecimento. Pode ser, por vezes garantia de apropriação de informações, de *status* etc, mas nem sempre de conhecimento. No entanto, é nítido que a “educação deve levar em conta: novos gêneros de conhecimentos inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos” (BAUMAN, 2004, p.167).

O que temos hoje nas relações interpessoais, na educação, no modo como concebemos o conhecimento, é algo que nos escapa das mãos como um líquido.

Ao mesmo tempo em a liquidez de certa forma produz movimento na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos, estes por sua vez, não conseguem acompanhar o fluxo de tal movimento. Já vimos que este fenômeno causa além da individualização da sociedade, a angústia dos indivíduos que a compõem, que ao mesmo tempo possuem uma enorme liberdade e que também precisam a toda hora escolher e assumirem a responsabilidade mediante as conseqüências de suas escolhas. Isso causa paralização e vazio, mediante a falta de sentido dos acontecimentos. E sabemos que “[...] se uma vida totalitariamente ordenada é o fim, o vazio não é menos incapacitante. (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 45).

Será esse o drama do educador atual, lidar com relações e métodos de educação que estão se mostrando vazios, onde o conhecimento nos escapa, e as informações fluem vazias num movimento sem fim?

Mas há algo que temos de admitir: a própria educação que reclama da liquidez da qual hoje não dá conta, produziu ela própria essa conseqüência. Não fica claro que se fomos educados e formados sob o império soberano da razão e da dúvida, deveríamos esperar que a liquidez fosse o produto óbvio do trabalho de derretimento dos sólidos fundamentos da educação?

Ensinamos os nossos alunos que eles devem ser críticos, mas será que estamos

dando a eles as condições e os instrumentos necessários para que eles desenvolvam essa criticidade e saibam se nortear nessa falta de sentido e liquidez angustiante da sociedade individualizada? “Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam a nosso alcance” (BAUMAN, 2007, p. 167).

Por este motivo é que este assunto que abordamos nestas poucas páginas deveria, de tempos em tempos, retornar e ser objeto de discussão na formação dos professores e no cotidiano dos mesmos; para que se faça um pouco de pausa deste fluxo contínuo de informações e relações, que por vezes não nos permitem refletir e elaborar uma crítica com conteúdo e que realmente produza efeitos na educação atual, que por sua vez se mostra líquida, e na sociedade, que com o passar dos anos se mostra cada vez mais individualizada e vazia.

REFERÊNCIAS

- ABRIL. **Inep: Mais de meio milhão de pessoas zeraram a redação do Enem 2014.** Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/vestibular-enem/inep-mais-meio-milhao-pessoas-zeraram-redacao-enem-2014-825471.shtml>> Acesso em 13 ago 2018.
- ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. **Da modernidade sólida à modernidade líquida.** In: ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. *Bauman & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 31-45.
- _____. **Dilemas e desafios educacionais na modernidade líquida.** In: ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I.M.; BRACHT, V. *Bauman & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. P. 63-76.
- BAUMAN, Zygmunt - **A amizade Facebook.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Lm2O3Q56Wg> Acesso em 17 jun 2016.
- _____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- _____. **Crítica – privatizada e desarmada.** In: BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.* Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. P. 129-141.
- _____. **Tempos líquidos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- COUTO, M. E. S. **Aprendizagens da docência proporcionadas pelo curso ‘TV na Escola e os Desafios de Hoje’:** um estudo com professores de Ilhéus e Itabuna-Ba. 249p. (Tese de doutoramento), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2005.
- FOLHA POLÍTICA. **Pesquisador conclui que mais da metade dos universitários brasileiros são analfabetos funcionais.** Disponível em: <<http://folhapolitica.jusbrasil.com.br/noticias/113329087/pesquisador-conclui-que-mais-da-metade-dos-universitarios-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais>> Acesso em 9 ago 2018.
- FORBES, Jorge. **A psicanálise do homem desbussolado: as reações ao futuro e o seu tratamento.** Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=115>> Acesso em 15 ago 2018.
- _____. **Jaques Lacan e a psicanálise do século XXI.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wnwg2YHDWY>> Acesso em 13 ago 2018.
- KENSKI, V. M. **Novas tecnologias na educação presencial e a distância I.** in: BARBOSA, R. L. L. (org). *Formação de Educadores.* São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. São Paulo: Ed. 34, 2000. 203p.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PRATES, Marco. **Brasil é 38º – de 44 países – em teste de raciocínio do Pisa**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-fica-em-38o-de-44o-paises-em-teste-de-raciocinio>> Acesso em 15 ago 2018.

O QUE OS FORMADORES TEM A DIZER SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DO PNAIC?

Luciana Castro⁴⁷ - UFJF

RESUMO: Este trabalho apresenta-se como desdobramento de uma pesquisa de doutorado que busca compreender, a partir da interlocução com agentes de formação que atuaram no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Minas Gerais, no polo constituído pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o processo de implementação desse programa de formação docente em larga escala. Com base nessa pesquisa em andamento, o artigo objetiva trazer apontamentos sobre a realização do programa no decorrer do período de sua criação até o ano de 2016. No aspecto metodológico, este estudo foi construído a partir dos aportes da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos para a coleta e produção de dados a realização de revisão bibliográfica sobre o contexto da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, o levantamento documental sobre o PNAIC e, também, entrevistas semiestruturadas com todos os agentes formativos do polo constituído pela UFJF. A análise dos dados mantém diálogo com pesquisadores do campo da formação, como António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Elza de Sá Barreto, Rui Canário e Magda B. Soares. Fundamentalmente respaldado nas entrevistas realizadas com os formadores que atuaram no referido polo, serão destacados aspectos voltados para os limites e possibilidade de uma formação *em rede*. Espera-se que o estudo contribua com apontamentos relevantes para a revisão e consolidação de políticas de formação continuada que pretendam o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação *em rede*. Universidade e Escola.

INTRODUÇÃO

Ainda que no Brasil o discurso em favor de uma educação voltada para garantir a igualdade do direito de aprendizagem a todo o público que tem acesso à escola seja antigo, a persistente situação de fracasso em relação a essa proposição é evidente. Ilustra essa realidade a dificuldade de muitos alunos fazerem uso do material escrito. Nesse contexto, frente aos insistentes dados sobre o alto índice de crianças que, mesmo frequentando a escola não estão alfabetizadas, ainda que por motivos diversos, paira uma preocupação geral.

Dentre o conjunto de variáveis apresentadas como capazes de incidirem na alteração desse cenário, a formação docente é considerada como uma das ações centrais (BRZEZINSKI, 2008; NÓVOA, 1999; DOURADO, 2015; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; BARRETO, 2015). No âmbito legal, o processo formativo docente figura de forma marcante nas políticas públicas educacionais. No entanto, uma análise cuidadosa das produções acadêmicas sobre formação docente no Brasil (Gatti, 2008; 2013; Candau, 2003;

⁴⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Professora dos anos iniciais da Educação Básica na Rede municipal de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. EMAIL: lu_castro@yahoo.com.br

Brzezinki, 2008; André, 2015; Gatti e Barreto, 2009) sinaliza que, passados mais de vinte anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei 9.394/96, quando o processo formativo para a docência respaldou um profícuo debate, em especial para o magistério dos anos iniciais da Educação Básica, em geral, ainda há lacunas significativas em torno das propostas formativas do magistério.

Dito isso importante esclarecer que de acordo com a produções acadêmicas consideradas para este trabalho, ainda que a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de dezembro de 1996 tenha viabilizado importantes conquistas como a indicação para elevar em nível superior a formação inicial para a atuação na Educação Básica, faz-se urgente a necessidade de reconfiguração da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. Sarti (2012), Bello (2014) e Butlein (2015) explicam que a universitarização do magistério teve em seu bojo a expectativa de que o contato dos professores com os saberes acadêmicos poderia proporcionar uma elevação formal de qualificação a qual resultaria na ampliação de competências profissionais, elevando, assim, a qualidade do ensino. Contudo, como resposta ao processo de reforma do Estado calcada na internacionalização da economia e no predomínio do mercado como principal força reguladora das relações humanas, as políticas educacionais a partir da década de 1990, foram orquestradas sob uma visão mercadológica de educação, a qual implicou prejuízos, inclusive para o processo formativo para a docência. Nesse campo o sucateamento das instituições públicas de ensino frente à expansão das instituições privadas e o emprego da modalidade a distância em detrimento da presencial se destacam. Além disso, a formação inicial realizada nas universidades públicas é também destaca por não se desenvolver a contento.

Sobre isso, cabe considerar que ainda que indiscutivelmente a universidade devido a sua condição de assegurar a tríade da pesquisa, ensino e extensão, consolidou-se como instituição clássica para a formação inicial de professores. No entanto, ao que tudo indica, ainda se mantém presa ao modelo formativo conhecido como “3+1”, o qual o professor a ser formado tem como base os conteúdos que irá ensinar, o que traz sérios prejuízos ao necessário diálogo entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, as disciplinas pedagógicas e as disciplinas de conteúdo apresentam-se desarticuladas e marcam uma enorme distância entre formação e realidade prática. Sendo assim, “o que” prevalece sobre o “como” ensinar (OLIVEIRA, 2010).

Em relação a formação continuada, da forma como os dados se apresentam, percebe-se a prevalência de um modelo marcado pela descontinuidade, com forte inclinação para a fragmentação do processo e apresentando falta de integração teoria-prática, princípio fundamental para o desenvolvimento profissional. Refutando essa lógica que sustenta a formação continuada no contexto brasileiro, pesquisadores como Dourado (2015) e Gatti (2013; 2015) afirmam que é fundamental que a vivência da formação continuada não seja o acúmulo de cursos ou técnicas mas sim como uma real oportunidade de construção de conhecimentos sólidos que possam oportunizar aos docentes assumirem com autonomia, novas posturas e formas de agir no contexto escolar.

É nesse contexto formativo que a formação pelo PNAIC se apresenta. Tratou-se de uma das ações diante do compromisso formal assumido de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Organizado para apoiar todos os professores que atuam nos três primeiros anos da alfabetização no planejamento das aulas, na definição de processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização e na utilização dos materiais ofertados pelo Ministério da Educação, busca corrigir os problemas apresentados no processo de alfabetização, os quais acarretam a “[...] dura realidade de

constatar que muitas crianças têm concluindo sua escolarização sem estarem alfabetizadas” (BRASIL, 2015, p. 10).

Sua operacionalização se deu por meio de diferentes atores que desempenharam diferentes papéis em diferentes instâncias. A novidade dessa formação foi de ter como formador da universidade um professor conhecedor do terreno da escola. Com efeito, trouxe a possibilidade de alterar o modelo “3+1” comumente praticado tanto na formação inicial quanto na continuada, no qual os formadores representavam professores com prestígio acadêmico e pouca ou nenhuma vivência da realidade escolar. Com base nessa constatação, pode ter implementado uma ação importante para viabilizar a estimada e tão problemática integração teoria e prática.

Além disso, trouxe como elemento central uma questão cara aos pesquisadores do campo a qual refere-se a busca por uma formação centrada “(...) no cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central” (BRASIL, 2012b, p.13). Assim, ao menos no plano dos discurso anunciado, buscou superar a lógica de capacitação e treinamento delineada nos últimos anos na maioria das propostas de formação continuada (GATTI e BARRETO, 2009). Nessa perspectiva, anunciou-se como um programa de formação continuada que, embora não tenha desconsiderado as lacunas da formação inicial, apresentou como preceito o reconhecimento que todo professor possui uma base de conhecimentos que se configuram como suporte para a construção de novos conhecimentos. Foi nessa perspectiva que buscou a valorização da prática como ponto de partida e mobilização de novos saberes.

Ademais, importante considerar que a formação pelo Pacto apresentou-se em um contexto de continuidade. Dito isso, importante mencionar que teve seus aportes no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental⁴⁸ (Pró-Letramento), lançado no ano de 2007. Esse fato associado ao de ter sido realizado ao longo de três anos consecutivos, pode ter denotado amadurecimento e revisão de procedimentos, indicando a possibilidade de conquista de avanços.

Nesse contexto, entende-se que a investigação de um programa de formação em larga escala que anunciou estar em consonância com alguns dos princípios elencados como fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, pode trazer apontamentos relevantes para a revisão e consolidação de políticas de formação. Tendo como referência essa expectativa, o artigo longe da pretensão de tecer uma avaliação sobre essa política de formação, visa, sobretudo, problematizar as possibilidades e limites de uma política de larga escala a partir da ótica dos agentes formativos envolvidos em sua implementação, sobretudo, os formadores que atuaram junto a uma universidade que constituiu um polo na região mineira.

METODOLOGIA

Tendo em vista atingir o objetivo de trazer reflexões da formação *em rede* instituída pelo PNAIC a partir do polo constituído pela UFJF, este estudo foi construído a partir dos aportes da abordagem qualitativa tendo como um dos instrumentos para a coleta e produção

⁴⁸ O Pró-Letramento é um programa governamental de formação continuada e em serviço destinado aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Foi implementado em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das Secretarias estaduais e municipais de Educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2007).

de dados a realização de revisão bibliográfica sobre o contexto da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica no período de 2008 a 2015. O mapeamento foi feito em 10 (dez) periódicos⁴⁹ da área, selecionados em função de sua importância no campo da educação brasileira.

Além desse procedimento, o estudo considerou dados documentais sobre o PNAIC e a interlocução com os 30 (trinta) dos 32 (trinta e dois) formadores que atuaram na implementação do programa no polo em estudo e com a coordenadora geral e coordenadores adjuntos. Assim, por meio de entrevistas semiestruturadas buscou-se o diálogo com todos os agentes envolvidos na formação.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, transcritas e tratadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2009). Com base nelas, desvelou-se impressões dos entrevistados acerca da implementação do PNAIC na realidade em que atuaram que podem ser relevantes para a reconfiguração da formação continuada destinada aos professores da Educação Básica e para a efetivação do diálogo entre universidade e escola.

RESULTADOS

Por ser um programa de formação continuada docente em larga escala o PNAIC denota limites que precisam ser considerados. Um deles, refere-se ao modelo de adesão comumente adotado na implementação de programas de formação *em rede*. Corroborando com Soares (2014), trata-se de um sistema de inspiração democrática, mas que pode, ao contrário, gerar resultados pouco democráticos visto que a opção que comumente é dada tanto aos municípios quanto aos professores de envolverem-se ou não com a proposta formativa pode afetar a construção de um fazer pedagógico satisfatório.

Desse modo, embora à institucionalização das universidades como responsáveis pela formação continuada permita alçar uma formação em massa, fator que acena para a possibilidade de se contrapor aos limites da recorrente preponderância do caráter individual da formação e assim alcançar mais municípios e, em decorrência envolver um número maior de professores, ainda é um desafio consolidar um esforço coletivo no campo escolar na implementação de mudanças em prol do direito a uma educação de qualidade.

Outro aspecto a ser destacado é que mesmo quando há um grande esforço dos formadores que atuam em uma formação *em rede* para articular a proposta do curso com a prática pedagógica, essa articulação fica comprometida devido as múltiplas realidades, que não constituem um grupo com objetivos e necessidades comuns. Em consonância com esse apontamento pesquisadores como Nóvoa (1999), Sarti (2012) e Gatti (2008, 2013) alertam que muitas vezes a formação em larga escala pode acarretar somente na reprodução de discursos teoricamente elaborados, mas em poucas mudanças nas atuações docentes.

Portanto, considerando esse dentre outros limites da formação continuada nos moldes de um programa de formação em larga escala, a indicação é que ela dispare nos municípios a formação *de rede* atingindo assim, todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas” (SOARES, 2014, p. 150).

Desse modo, a formação *em rede* deve nutrir a formação *de rede*. As conclusões de Canário (2004, p. 77) após pesquisar sobre os Centros de Referências das Associações de Escola em Portugal, reforçam a importância de que para se criar mudanças na escola, é

⁴⁹ Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Avaliação; Revista Ensaio.

necessário mudar os processos de interação social dentre das instituições escolares. Nesse sentido a criação de redes de ensino que se comunicam entre si torna-se fundamental. Com base nisso, a superação do limite da formação pelo Pacto poderia ser amenizado diante do compromisso de cada rede de ensino pactuada por meio de seu município, implementar sua política de formação. É certo que o entrecruzamento entre desses dois modelos de formação não resolverá, em totalidade, os problemas da formação continuada mas podem favorecer o desenvolvimento profissional docente e a revisão dos processos pedagógicos.

DISCUSSÃO

Frente ao dilema histórico e persistente na educação brasileira no que se refere a consolidação de uma escola democrática, entendida aqui como aquela que garante as mesmas condições de aprendizagem para todos, torna-se elementar pensar em políticas para a formação docente que contemplem espaço de diálogo permanente e coletivo. Sendo assim, ainda que sejam consideradas as várias críticas tecidas às propostas de formação em larga escala, o caminho capaz de favorecer a transformação da cultura escolar não se faz pela negligência a esse modelo formativo. Essa postura seria tão perigosa quanto uma aceitação acrítica da proposta. A partir dessa consideração, mesmo considerando seus limites, é preciso refletir sobre as reais possibilidades de uma formação como a do Pacto empoderar os docentes e, em decorrência, contribuir a viabilização de ações pedagógicas que repercutam em aprendizagem dos discentes.

Nessa lógica, a formação pelo Pacto destaca-se especialmente por apresentar e aprofundar uma base de conhecimentos imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores. No entanto, tais conhecimentos devem ser discutidos por cada unidade de ensino a fim de serem ressignificados e assumidos como saberes de todos os profissionais da escola. A partir dessa percepção, evidencia-se que o estreitamento entre a formação *em* rede e *de* rede precisa ser instituído como um dos caminhos para enfrentar a dificuldade de muitos alunos se apropriarem do material escrito mesmo frequentando a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas entrevistas realizadas com agentes formativos de um programa de formação em larga escala, sobretudo pelo diálogo com os formadores que atuaram junto à UFJF, ao que parece, os dados sinalizam que em meio as críticas destinadas ao PNAIC, principalmente as que indicam a possibilidade de se consolidar no cenário nacional como mais um instrumento de culpabilização individual do professor pelos resultados aferidos em avaliações externas (FREITAS, 2012; DICKEL, 2016; LUZ, 2013, 2017; ROCHA *et al.* 2016), realizou-se como uma oportunidade de tratar de uma base de conhecimentos imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores do território brasileiro. Em consonância com a constatação de Soares (2014, 2016) sobre a falta de uma formação capaz de fundamentar um trabalho com as práticas de o que se ensina, quando se ensina a língua escrita e como se ensina, os formadores afirmam que foi uma ação que implicou na ressignificação das estratégias pedagógicas adotadas, de modo a conduzir as crianças a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita.

Cabe esclarecer que na ótica deles, o PNAIC foi uma formação compensatória para muitos dos professores. Entretanto, ainda que não concordem com esse modelo e defendam a luta constante tanto da revisão da formação inicial quanto da formação continuada como parte

de um processo permanente do desenvolvimento profissional, entendem que no decorrer desse processo de reconfiguração, não cabe o professor atuar no vazio. Nesse sentido, a formação tem que ser garantida ainda que em um contexto de urgência assuma, inclusive, o caráter de compensatória.

Os dados produzidos até o momento indicam que tendo em vista a construção de um contexto oportuno para que mudanças educacionais ocorram, importante a instituição de uma forte cadeia formativa em regime de colaboração entre as diferentes instâncias governamentais, entre as escolas e entre os professores e demais profissionais do ensino de cada escola. Além disso, é de fundamental importância que os professores em formação recebam, ainda que temporariamente, o acompanhamento de professores mais experientes (NÓVOA, 2017). Nesse caso, o professor responsável por articular a formação em cada escola deveria atuar na tarefa de assessorar os professores em formação problematizando no grupo maior os episódios cotidianos colhidos pela observação realizada no acompanhamento aos professores a fim de melhorar as condições para a aprendizagem. A intenção é que se instaure no âmbito nacional uma política de apoio, de efetiva formação compartilhada, superando o caráter individual do ato pedagógico.

Outro apontamento a se destacar é que ter trazido para a universidade o professor com o crivo da experiência, a partir da ótica dos entrevistados favoreceu a possibilidade de alterar o modelo comumente praticado no processo formativo, impactando um movimento de parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica. Nesses termos, pode-se afirmar que o programa foi um elemento importante para viabilizar o diálogo entre o campo formativo institucionalizado e as escolas (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, NÓVOA, VAILLANT).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli, E. D. A. Espaços Alternativos de formação docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016.
- BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. V. 20, n. 62. P. 679-701. Campinas, São Paulo. jul.-set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 12/12/2016.
- BELLO, Isabel Melero. Cursos e Programas Especiais no Mercado da Formação Docente. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs.). *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Belo Horizonte : Fino Traço, 2014.
- BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2007.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Caderno de Apresentação Brasília: MEC, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. Set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 de julho de 2016.

BUTLEN, Max. Os desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: um olhar sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: Gatti, Bernadete Angelina, et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escola. IN: MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. P. 63-88.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Universidade e Formação de Professores: que rumos tomar? Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no Contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 29, n. 2, p. 367-388. Mai/ago. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Sociedade e educação*. Campinas, v.33, n. 119, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba de Sá, ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília : UNESCO, 2011.

_____; BARRETO, Elba de Sá. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

_____. Prefácio. IN: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade (orgs.) *Juiz de Fora* : Ed. UFJF, 2013.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.

LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes. Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Formação, Avaliação e Trabalho Docente em Análise. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, v. 29, n. 3. Set./dez. 2013.

_____. Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): A Política de Formação Continuada de Professores e a Legislação Educacional em Análise. IX Encontro Brasileiro da Redestrado. Apresentação oral. 2017.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Aceso em 20/12/2017.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação de professores dos anos

iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun.2010.

RINALDI, Renata Portela. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. *35ª reunião da ANPED*. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT082473_int.pdf. Acesso em: 2 de dezembro de 2016.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; Bissoli, Michelle de Freitas; BOTELHO, Arminda Rachel de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma Política de Formação Docente do Estado de Conceção Neoliberal. *II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. 2014. Disponível em: http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/703.pdf. Acesso em: 24/11/2017.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2. Abr./jun. 2012.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

PROBLEMATIZAÇÃO NO ENSINO DE OPERAÇÕES BÁSICAS DE MATEMÁTICA

Alessandra Cordioli Dias⁵⁰ - UNIPLAC

Matheus Gasparin⁵¹ - UNIPLAC

Rodrigo Branco⁵² - UNIPLAC

RESUMO: A escolha do tema problematização no ensino de operações básicas de matemática se deu através da busca de respostas a perguntas do tipo: como os professores podem inibir as dificuldades que os alunos encontram para aprender matemática? Tendo como objetivo geral compreender o real significado da matemática no ensino e aprendizagem, a partir da problematização na educação básica durante o período de estágio obrigatório e como objetivos específicos observar o cotidiano escolar, planejar aulas com temas relacionados à problematização nos aprendizados da matemática e intervenção nas turmas como prática docente. A metodologia se fundamentou em uma coleta de dados feita através de observações, planejamentos e intervenções para abordar a matemática no ensino e aprendizagem. Os objetivos foram alcançados sabe-se que desde cedo os estudantes carregam consigo o desejo de aprender a gostar de matemática e muitas vezes são castrados de conseguir tal objetivo. Ensinar matemática é buscar meios que possibilitem um aprendizado dinâmico e atraente, preparando os educandos para as necessidades cotidianas, fazendo com que desenvolvam uma inteligência prática, permitindo a resolução de problemas exigindo cálculos rápidos para se resolver problemas do cotidiano. Por isso se faz necessário oferecer aos alunos situações problemas, que possam interagir e memorizar a tabuada de forma dinâmica. A necessidade de memorização justifica-se pela necessidade de, ao explorar novas ideias matemáticas, o aluno não perca tempo construindo a tabuada, fazendo contas ou contando nos dedos, desviando sua atenção das novas ideias que estão sendo trabalhadas precisando ser precedida pela compreensão de sua construção.

palavras-chave: Matemática. Problematização. Aluno.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente na vida da maioria das pessoas de maneira direta ou indireta. Em quase todos os momentos do cotidiano, exercita-se os conhecimentos matemáticos. Apesar de ser utilizada praticamente em todas as áreas do conhecimento, nem sempre é fácil mostrar aos alunos, aplicações que despertem seu interesse ou que possam motivá-los através de problemas contextualizados. Sendo de suma importância que os estudantes, professores e profissionais escolares compreendam o significado da matemática para o desenvolvimento da sociedade.

Para mudar a didática do ensino da Matemática na escola tornando-a dinâmica, rica, viva, é preciso mudar antes o conceito que se tem dessa disciplina. É preciso reconhecer que

⁵⁰ Acadêmica do 8º semestre do curso de Licenciatura de Matemática da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: alecordid11@gmail.com

⁵¹ Acadêmico do 8º semestre do curso de Licenciatura de Matemática da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: math_gasparin@hotmail.com

⁵² Prof. Me. Da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática – UNIPLAC. E-mail: rodrigo@uniplaclages.edu.br

ela é fruto do trabalho humano e, como tal, está sujeita a erros e acertos. É preciso também reconhecer que ela evolui e se modifica com o tempo, em função do uso que se faz dela.

Não é possível preparar alunos capazes de solucionar problemas, ensinando conceitos matemáticos desvinculados da realidade, ou que se mostrem sem significado para eles, esperando que saibam como utilizá-los no futuro. Por isso, faz-se necessário pensar em tornar o ensino de Matemática uma das formas de preparar os alunos para a participação ativa dentro da sociedade.

O desafio para nós estudantes de licenciatura em matemática é mudar a forma de pensar e de ensinar matemática. O estágio possibilitou um repensar da educação matemática, um trabalho reflexivo de nossas práticas diárias em sala de aula, se estão sendo eficaz para o ensino aprendizagem ou somente uma mera rotina.

Diante disso tem-se a problemática: como explorar a matemática no ensino a partir da problematização no ensino de operações básicas de matemática?

Sabendo que o objetivo geral é compreender o real significado da matemática no ensino e aprendizagem, a partir da problematização na educação básica durante o período de estágio obrigatório. Os objetivos específicos são:

- Observar o cotidiano escolar;
- Planejar aulas com temas relacionados a problematização nos aprendizados da matemática;
- Intervenção nas turmas como prática docente.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto será fundamentada com uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, que possibilita buscar informações e comprovações do assunto abordado.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros científicos. "Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas" (GIL, 2010, p.65).

A coleta de dados foi feita através de observações, planejamentos e intervenções para abordar a matemática no ensino e aprendizagem, a partir da problematização na educação básica além de outras questões que sejam pertinentes para a pesquisa. Segundo Gil (2010, p. 118) "estudo de caso refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc." Portanto a proposta metodológica possibilita buscar informações e comprovações do assunto abordado.

De acordo com as Diretrizes para o Ensino da Matemática (MEC, 2006), um dos desafios do ensino da matemática é a abordagem de conteúdos para resolução de problemas. Trata-se de uma metodologia pela qual o estudante tem oportunidade de aplicar conhecimentos matemáticos adquiridos em novas situações, de modo a resolver a questão proposta.

RESULTADOS

Estágio, um período onde tudo o que acontece é novidade, principalmente para estagiários que ainda não tem ou possuem pouca experiência em sala de aula. Durante a etapa de observação percebeu-se que durante as aulas de matemática não era utilizado recursos e métodos diferenciados, era trabalhado de forma habitual, ou seja, escreve os conteúdos no

quadro enquanto os alunos copiam em seus cadernos. Não foi utilizado vídeos ou qualquer outro tipo de dispositivo. Mas, mesmo assim, percebeu-se que houve interação, interesse e aprendizado.

A professora utiliza seu próprio livro para a explicação do conteúdo, que por sinal, é muito bem detalhado, com exercícios suficientes para a plena compreensão. Observou-se que nesse método utilizado é obtido êxito no processo de ensino-aprendizagem. Para a compreensão há um grande aproveitamento, os alunos passam a compreender de maneira muito mais prática através do método utilizado. Também existe uma sequência de conteúdos do livro didático, explanados pela professora.

Mesmo assim, sempre que possível o professor procura trazer elementos que forneçam aos alunos um exemplo do seu cotidiano, algo que ele vivencia quase que diariamente. Como estímulo, muitas vezes; foram feitas perguntas aos alunos, que quase sempre eram respondidas imediatamente. Também foram dadas “questões problemas” para os alunos, que muitas vezes, não haviam parado para pensar.

Ao longo do período, observamos que os alunos alteram muito seu comportamento. Nas primeiras aulas estão muito tranquilos, sendo o contrário nas últimas aulas. Conversam assuntos irrelevantes às atividades escolares. Há falta de respeito entre os próprios alunos combinados com a falta de interesse, resultando em distração geral da turma.

Também percebemos que os alunos não colaboram muito com a professora e nem consigo mesmos. Sabendo de suas dificuldades, eles não mudam de atitude para revertê-las. Há muitas conversas ao fundo da sala durante a explicação do professor e enquanto está escrevendo no quadro, o tumulto aumenta, mas em algumas aulas, eles mesmos diferenciam quais são importantes, e nessas prestam bastante atenção.

Outro grande problema observado é a falta de conhecimentos matemáticos e a dificuldade em resolver operações, porém constatamos que o problema inicia-se na falta de domínio das quatro operações e conseqüentemente aumenta como uma “bola de neve” as dificuldades em assimilar os assuntos relacionados a matemática. Com isso, o professor sempre fica condicionado a rever a matemática do problema, algumas vezes em casos muito simples.

Por conta, podemos perceber que em certas aulas havia muita displicência de alguns alunos pelo fato de serem estagiários, contudo durante as aulas o respeito com os estagiários foi estabelecido e sendo assim a facilidade de passar o conteúdo proposto.

Contudo, podemos notar que quando aplicado algumas interações e dinâmicas com esses alunos houve certa surpresa entre os mesmos, pois eles não tinham muito contato com esse tipo de metodologia aplicada pelos estagiários. Os alunos se mostraram interessados ao novo modo de aula, sendo assim conseguiram atingir as expectativas da aula em questão.

Também, nota-se que quando os alunos são desafiados e tem algo para atingir, eles se esforçam para alcançar o objetivo. Mesmo sendo um grupo disperso e com falta de motivação.

Portanto, tentamos motivá-los para as nossas dinâmicas sempre ajudando com os exercícios dentro de sala de aula, a convivência facilita no emprego do respeito. Usamos os materiais que tínhamos a disposição e os materiais que os alunos trouxeram para o auxílio nas aulas, era o suficiente para realizar as atividades propostas em nosso projeto, também vale ressaltar que o conteúdo passado antes das realizações das dinâmicas fez o uso de materiais próprios.

A avaliação foi dada pela correção dos exercícios em sala de aula e pelo o que foi produzido no caderno do aluno. Houve uma compreensão da matéria proposta na maior parte

dos alunos.

Avaliar é uma atitude intrínseca e indissociável de toda ação que visa provocar mudanças. É, portanto, constituinte da ação educativa, quer se refira à organização escolar ou ao processo ensino aprendizagem.

Pessoas de diferentes idades desenvolvem diversas atividades. Para uma pessoa adulta, suas atividades voltam-se geralmente ao trabalho e à família, porém suas atividades extras seriam algo para variar um pouco e sair da rotina trabalho-casa, a exemplo, um jogo de futebol para os homens, um curso de trabalhos manuais para mulheres, enfim, estas se classificariam como extracurriculares para o currículo trabalho-casa. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento de outras habilidades pessoais, e também para que a pessoa não se torne alienada a um só tipo de atividade. Para crianças e adolescentes, a rotina seria diferente, elas têm uma diversidade de atividades a executar, tais como aula, tarefas escolares, cursinho de inglês, aula de natação, brincadeiras com colegas, ajudar em casa, enfim, algo que requer atenção dos pais sem sobrecarregá-los e sem causar estresse ou cansaço mental.

Trazendo estas práticas para o contexto escolar, queremos aqui destacar que as atividades complementares enriquecem o processo de ensino-aprendizagem quando bem distribuídas, privilegia a complementação da formação social e profissional, fazendo com que os alunos possam adquirir desenvoltura, senso de liderança, aumentem o desempenho escolar, entre muitas outras.

Ao realizar o estágio, podemos perceber que para o bom andamento da escola, se faz necessário executar diferentes projetos, que promovam experiências para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, aumentando também a autoestima, autoconceito acadêmico, identificação com a escola, entre outros.

DISCUSSÃO

Um grande problema observado é a falta de conhecimentos matemáticos e a dificuldade em resolver operações, porém constatamos que o problema inicia-se na compreensão das operações iniciais da matemática e aumenta como uma “bola de neve” na sequência. Com isso, o professor sempre fica condicionado a rever a matemática do problema, algumas vezes em casos muito simples.

A escola é um espaço institucional em permanente construção; deve ser agente das transformações sociais e políticas do mundo, sem perder de vista a dimensão coletiva do processo de planejamento que lhe possibilitará redimensionar-se pela participação, interação e integração de todos que se sentem comprometidos com a transformação da escola e da sociedade.

Temos informações de como era a educação nos tempos primórdios, em que o professor era detentor de todo o conhecimento teórico e repassava aos alunos de uma única forma, que seria o quadro negro e o caderno. Hoje, como professores, podemos nos valer de inúmeros métodos e meios didáticos para atingir a aprendizagem, inclusive a utilização de atividades extracurriculares. Escolas promovem gincanas de materiais recicláveis, contribuindo para a consciência ambiental, isso não está em uma disciplina a ser estudada, mas está na formação do caráter. São utilizados meios teatrais, contribuindo para o desenvolvimento em público, apresentação pessoal, desenvoltura da oratória, enfim, bastante amplo para contribuir no aprendizado.

Podemos notar que quando aplicado algumas interações e dinâmicas com esses alunos

houve certa surpresa entre os mesmos, pois eles não tinham muito contato com esse tipo de metodologia aplicada pelos estagiários. Os alunos se mostraram interessados ao novo modo de aula, sendo assim conseguiram atingir as expectativas da aula em questão. Também, nota-se que quando os alunos são desafiados e tem algo para atingir, eles se esforçam para alcançar o objetivo. Mesmo sendo um grupo disperso e com uma falta de motivação.

Faz-se necessário analisar as teorias e práticas da Matemática no contexto escolar, identificar as principais causas das dificuldades neste processo, examinar os fatores que afetam a aprendizagem, aferir a adequação das estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, sugerir soluções viáveis para resolver os problemas detectados.

A grande maioria das escolas antes de iniciar o ano letivo, planeja o currículo escolar a ser desenvolvido ao longo do ano, repassam aos seus professores, os quais se fazem presentes neste planejamento, para que sigam os conteúdos mínimos exigidos para o ano. No decorrer do tempo, projetos extracurriculares vão sendo lançados, sendo de grande valia para o desenvolvimento e interação do aluno entre colegas e professores, porém muitos destes são organizados para acontecer no horário das aulas, sendo estas já quase insuficientes para atingir o mínimo necessário nas avaliações periódicas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio para nós estudantes de licenciatura em matemática é mudar a forma de pensar e de ensinar matemática. O estágio possibilitou um repensar da educação matemática, um trabalho reflexivo de nossas práticas diárias em sala de aula, se estão sendo eficazes para o ensino aprendizagem ou somente uma mera rotina.

A Matemática não é apenas uma ferramenta para desenvolver o raciocínio e habilidades cognitivas. Também é decisiva para estimular a reflexão abstrata, o potencial crítico, a criatividade e a capacidade de argumentação.

O ensino-aprendizagem da Matemática tem sido motivo de preocupação dos professores e dos próprios alunos. Em função dessa problemática faz-se necessário investigar os problemas norteadores destas dificuldades de como explorar a matemática no ensino a partir da problematização no ensino de operações básicas de matemática, tendo como objetivo compreender quais as principais dificuldades no ensino e aprendizagem dos conteúdos de Matemática.

Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores outros materiais têm um papel importante no processo ensino-aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade Matemática.

Precisamos ter uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado, que deve exercer o papel de um mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. Devemos despertar no educando a consciência de que ele não está pronto, aguçando nele o desejo de se complementar. Fazer isso é o grande desafio que o educador encontra. Pelos pontos positivos e também pelos negativos foi uma experiência indispensável.

Nos tempos primórdios, o professor era detentor de todo o conhecimento teórico e repassava aos alunos de uma única forma, que seria o quadro negro e o caderno. Hoje, como professores, podemos nos valer de inúmeros métodos e meios didáticos para atingir a aprendizagem, inclusive a utilização de atividades extracurriculares. Escolas promovem gincanas de materiais recicláveis, contribuindo para a consciência ambiental, isso não está em

uma disciplina a ser estudada, mas está na formação do caráter. São utilizados meios teatrais, contribuindo para o desenvolvimento em público, apresentação pessoal, desenvoltura da oratória, enfim, bastante amplo para contribuir no aprendizado.

Ao se propor jogo matemático como instrumentos para se chegar à resolução de problemas, destaca-se o uso e as aplicações das técnicas matemáticas adquiridas pelos alunos, na busca de desenvolver e aprimorar as habilidades que compõem o seu raciocínio lógico. Além disto, o professor tem a oportunidade de criar um ambiente na sala de aula em que os recursos da comunicação estejam presentes, propiciando momentos como: apresentações, trocas de experiências, discussões, interações entre alunos e professor, com vistas a tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras.

O professor, ao preparar suas aulas com a utilização de jogos deve escolher técnicas para uma exploração de todo o potencial do jogo; também deve analisar as metodologias adequadas ao tipo de trabalho que pretende, tais como: a melhor maneira de organizar os grupos e a seleção de jogos que sejam adequados ao conteúdo que se pretende trabalhar.

Ainda há muito a fazer em relação ao processo ensino-aprendizagem na disciplina de Matemática. O professor está, cada vez mais, atento à relação que o conteúdo deve ter com a realidade dos alunos com os quais vai trabalhar. Com métodos adequados em sala de aula os alunos participam mais porque o professor apresenta uma investigação Matemática utilizando um tema de interesse dos alunos. Mesmo com todos os entraves encontrados pelos professores, é preciso acreditar que as dificuldades voltadas para o ensino de Matemática ainda podem ser contornadas.

REFERÊNCIAS

- GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15/12/2006 para os cursos de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006.
- SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6º ao 9º ano**. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

**PROJETO RECREIO: FORMAÇÃO E PRÁTICAS LÚDICO/PEDAGÓGICAS
PARA BOLSISTAS DO CA/UFSC**

Nedi Von Fruauff Abreu⁵³ - CA/UFSC
Eloisa Barcellos de Lima⁵⁴ - CA/UFSC

RESUMO. Introdução: O projeto de pesquisa e extensão “Recreio: Espaço inclusivo no contexto Escolar” foi implantado em 2015 e teve seu prazo final em maio de 2018. Neste período foi reformulado devido ao resultados parciais da pesquisa e outros fatores que ocorreram durante este tempo, os quais podem ser acompanhados em www.recreioacessivel.paginas.ufsc.br. No ano de 2017, após oferecermos formação sobre este tema, passamos a contar com a parceria voluntária de bolsistas advindos de diferentes licenciaturas, os quais atuavam como bolsistas de acessibilidade ou de sala de aula. **Objetivo:** Ampliar a acessibilidade educacional nos espaços do recreio através de ações lúdico/pedagógica, na formação continuada, com base nos objetivos do projeto Recreio: Espaço Inclusivo no Contexto Escolar - CA/UFSC **Metodologia.** Nas formações dos estagiários no CA/UFSC foram esplanadas ações lúdico/pedagógicas, benefícios e resultados já obtidos até o momento e a importância do trabalho dos bolsistas de acessibilidade nos espaços do Recreio. Foi feito o convite da adesão voluntária para quem quisesse fazer parte do projeto. A partir da adesão voluntária foram criadas duplas que organizavam ações inclusivas, visando acessibilidade de todos, dinamizando-as com a supervisão e acompanhamento das professoras de educação especial envolvidas no projeto. **Principais resultados:** Houve ampliação das práticas inclusivas no recreio, através dos olhares de um número maior de pessoas que perceberam este espaço social como fundamental para as aprendizagens sociais dos estudantes, principalmente àqueles que apresentam restrições de locomoção ou autonomia para tomar iniciativa de se reunir ao grupo, que permaneciam isolados. O interesse dos estudantes pelas ações realizadas no recreio aumentou, diminuindo a distância entre eles, com acesso de todos aos bens comuns sem discriminação. **Conclusão:** O recreio foi visto como uma atividade de ensino e aprendizagem social de grande fundamento para a construção social e ética dos estudantes, sendo este adaptado e mediado para romper a cultura de exclusão naturalizada na sociedade e, expressa em ações e expressão espontâneas de crianças e adolescentes, fruto deste sistema. A reflexão de todos, mediante a dinamização das atividades inclusivas intencionais, favoreceu a espontaneidade para atitudes inclusivas por parte de todos, a medida que foram sendo naturalizadas as diferenças como parte de cada ser humano.

⁵³, Graduação em Pedagogia: Educação Especial (UNOESC/XXE), Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva (POSEAD/RJ) e em Atendimento Educacional Especializado (Portal Faculdades), Docente EBTT de Educação Especial do CA/UFSC. E-mail: fruauff22@hotmail.com, nedi.von.fruauff@ufsc.br

⁵⁴ Graduada em Pedagogia (PUCRS); Especialista em: Orientação Educacional (PUCRS), Psicologia Escolar (PUCRS), Psicologia do Desenvolvimento TGD (UFRGS), Educação Especial: déficit cognitivo e educação para Surdos (UFSM); doutora em Epistemologia e História das Ciências (UNTREF). Docente EBTT de Especial do CA/UFSC. E-mail: eloisabarcellos@gmail.com

REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Daniela Meurer⁵⁵ UNIPLAC

Resumo: Neste artigo, o objetivo é refletir sobre a educação do homem no sentido de formação humana integral, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e amparado em Jaeger (2001), Marx e Engels (1986 e 1988) e Kant(2012), os quais revelam o quanto nossa sociedade necessita de uma educação pautada nos valores e sentimento de igualdade e liberdade. A educação no ambiente escolar mostra-se fundamental no processo educativo, numa escola que priorize o desenvolvimento integral do sujeito, buscando a autonomia e emancipação. Inicialmente o artigo trata de forma sucinta sobre a *Paidéia*, com a percepção de desenvolvimento do ser humano por inteiro, como ser completo. Marx e Engels retratando a sobrevivência como primeiro pressuposto para que o homem possa fazer história, bem como a luta por igualdade. E a Proposta Curricular de Santa Catarina, com a perspectiva de um processo formativo para a educação integral do estudante, tendo uma visão de ser humano como ser social e histórico e vendo a educação para além da dimensão operacional e técnica.

Palavras-chave: Educação, Formação Integral, Proposta Curricular de Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica, nos permitindo refletir sobre a importância da formação humana integral, através da Proposta Curricular de Santa Catarina, das contribuições de diferentes pensadores, à luz do pensamento de Jaeger, Marx e Engels e Kant tendo como perspectiva a formação humana integral do sujeito, especialmente no ambiente escolar, ressaltando o quanto a formação escolar integral pode contribuir para uma educação emancipatória, mesmo estando ligada ao mercado de trabalho.

O texto parte da *Paidéia*, não aprofundando o tema, mas para demonstrar que desde o início a educação humana integral, pautada em valores e abrangendo o ser humano por completo foi e é imprescindível, apesar de todos os percursos formativos que já existiram e que ainda existem nas instituições escolares caminharem em outra direção, é essencial que se pense numa educação completa, onde os aspectos socioemocionais sejam tão importantes quanto os cognitivos.

Pautado em Marx e Engels (1986), perceberemos “[...]que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história"[...]” (MARX e ENGELS, 1986, p.39), mas, segundo os autores para se fazer história, é imprescindível que o homem tenha suas condições básicas de sobrevivência garantidas, como alimentação, habitação, vestimenta, entre outras e dessa forma suprir tais necessidades e podendo assim, viver.

Ainda em Marx e Engels (1988) o texto também aborda a educação como forma de luta por igualdade e pela emancipação humana, nos levando a reflexão sobre a burguesia e o proletariado, mesmo tendo consciência de que a educação também prepara para o mercado de

⁵⁵ Mestranda junto ao Programa de Pós Graduação em Educação PPGE- UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense - Lages/Santa Catarina/Brasil. Email: danimeurerprof@gmail.com

trabalho, o que deve ser diferente de formar “apenas” capital humano.

Em Kant (2012), se busca a importância da educação para o ser humano, visto que segundo o filósofo, “[...] o homem é a única criatura que tem de ser educada” (KANT, 2012, p.9), ou seja, o homem se torna homem através da educação e desse modo, o conhecimento vai passando de geração em geração.

O conhecimento, se constrói na interação com o outro, nos mais diversos ambientes, um dos principais é a escola, escola esta que precisa evoluir junto às transformações da sociedade, tendo consciência que o conhecimento, as informações estão em todos os lugares, de forma ágil e rápida, dessa maneira, há muitos desafios a serem vencidos, os quais são urgentes e essenciais para que realmente contribua com a formação humana.

De acordo com a PCSC (2014), o maior desafio está na “[...] (re)configuração da escola e do currículo escolar[...]” (PCSC, 2014, p.26) para que se possa realmente materializar a formação humana integral, com percursos formativos completos, considerando o ser humano como ser complexo em sua múltipla dimensionalidade, conectando-se com a realidade do sujeito e permitindo sua autonomia e emancipação.

A formação humana integral, é essencial para a transformação da sociedade, pois quanto mais os sujeitos estiverem preparados, maiores são as chances de mudar a realidade existente, assim, tal formação não é algo novo, ela faz parte da luta humana por melhores condições de vida.

Ressaltamos que não pretendemos fazer uma análise específica sobre os variados pontos e a considerável literatura que trata do tema. Nos deteremos em aspectos que nos auxiliem na reflexão sobre a importância de um sistema que veja o ser humano como inteiro, longe de destinar a educação das crianças e jovens brasileiros apenas ou prioritariamente a questões práticas e cognitivas.

METODOLOGIA

Esse texto foi elaborado a partir de pesquisa bibliográfica. A busca por fundamentação do projeto de pesquisa, na fase inicial do Mestrado em Educação, resultou numa reflexão a partir de leituras importantes para a compreensão da história da educação.

Como ponto de partida trata, embora que superficialmente, da *Paidéia*, evidenciando assim, a importância grega na história ocidental, a qual está ligada à formação e educação. É através dela que é possível conservar e transmitir o conhecimento com vistas à evolução humana. Para Jaeger (2001), apenas o homem tem consciência e razão, dessa forma consegue passar a seus descendentes sua história. A educação é um instrumento de elevação do homem e de suas qualidades, assim pertence à comunidade, e é por intermédio da prática que se cria e se preserva o saber, e se atinge a plenitude coletiva e individual.

Para Kant (2012), o aperfeiçoamento da educação precisa ser constante através das gerações, tendo como anseio, produzir e praticar o bem, já que tais valores não nascem com o homem, ser moralmente do bem é tarefa que o homem deve propiciar ao outro, daí a grande importância e ao mesmo tempo, dificuldade de se concretizar a educação.

A educação não é individual, é um instrumento da sociedade, e no esforço de educar a comunidade coloca a maior força, em síntese: “Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.” (JAEGER, 2001, p.4).

A história da educação conforme Jaeger (2001) está ligada à consciência dos valores

que regem a vida humana. Os valores essenciais, os quais dependem de como vivem as pessoas e como se organiza cada sociedade, assim como os princípios morais, éticos e estéticos, não podem ser destruídos, pois podem produzir instabilidade na sociedade, “[...] da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa” (JAEGER, 2001, p.4), tão problemáticos na sociedade atual.

Segundo Kant (2012), como o saber e a educação dependem um do outro, somente a educação sendo melhorada a cada geração, que talvez se possa alcançar um modo correto de educar. “Duas invenções dos homens podem ser consideradas como sendo as mais difíceis, a saber, a arte de governar e a arte de educar, e no entanto, as ideias de ambas ainda são controversas”. (KANT, 2012, p.15)

Conforme a Jaeger (2001), a educação é um instrumento do coletivo para elevação individual que rege os instrumentos e normas que evitam a decadência interna do ser e da sociedade.

Marx e Engels (1986), vem nos dizer que o homem tem consciência, é o único animal que tem consciência, mas não é uma consciência pura, visto que está repleta de “[...] matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência[...]” (MARX e ENGELS, 1986, p.43), e assim, o homem produz história.

[...] a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens, Onde existe uma relação, ela existe para mim: o animal não se "relaciona" com nada, simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com outros não existe como relação. A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível mais próximo e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente[...] (MARX e ENGELS, 1986, p. 43)

Para ambos, é a consciência de obter relações com outras pessoas que faz com que o ser humano tenha necessidade de viver em sociedade. Se o homem existe, existe também a linguagem, pois dependemos dela para nossa sobrevivência.

As transformações na escola são essenciais, pois o ser humano é um sujeito que produz, faz cultura, busca autonomia, aprende diariamente e não somente na escola, há informações por todos os lugares, essas razões fazem com que a escola não possa mais existir de forma isolada, como se não fizesse parte da comunidade.

Dessa forma, segundo a PCSC (2014), a formação integral assume um papel cada vez mais central nos debates relacionados à educação básica no Brasil, no entanto, essa luta não é algo novo, como é possível compreender através da leitura de textos de história e filosofia da educação, que a sociedade sempre lutou por sua formação integral, ampliando sua compreensão de mundo, saberes e conhecimentos.

Como concepção de formação e como projeto educacional, ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. “Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.” (PCSC, 2014, p.25). Pela visão de homem como ser social, onde sua cultura e educação fariam bem

para si e para a sociedade, é que advém a importância dos gregos como educadores. “O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o ‘humanismo’” (JAEGER, 1995, p. 15), onde o homem tem sua forma mais autêntica, sendo realmente humano, um homem político “O fato de os homens mais importantes da Grécia se considerarem sempre a serviço da comunidade é índice da íntima conexão que com ela tem a vida espiritual criadora.” (JAEGER, 1995, p.17).

Ao pensar na *Paidéia* percebe-se a grande importância da formação total do homem, desde o biológico até o espiritual. Em todos os povos, sempre houve a necessidade de base sólida de valores humanos, cada qual com suas regras, mas os valores sempre foram essenciais para a vida em sociedade. “A estrutura de toda a sociedade se assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros.” (JAEGER, 1995, p.4).

A civilização grega determinou muito do que somos hoje, onde se descortinou para o mundo o campo da visão que permitiu uma nova concepção de vida. Para os gregos a educação representava o sentido de todo esforço humano, o que deve ser essencial para a sociedade atual, desta forma o conhecimento próprio é o espírito da formação da cultura grega, referência para a humanidade. “O povo grego é o povo filosófico por excelência. A “teoria” da filosofia grega está intimamente ligada à sua arte e à sua poesia.” (JAEGER, 1995, p.12). No entanto, esse esforço grego não se destinava a todos os cidadãos, era para aqueles que não precisavam trabalhar.

Para Marx, o trabalho dignifica o homem, através do trabalho que o homem se diferencia dos outros animais, se desenvolvendo e produzindo conhecimento, passando para outras gerações sua cultura. Pode-se dizer que o trabalho é uma condição formadora desse homem. No entanto, Marx e Engels criticam a forma de produção capitalista, onde há a divisão social do trabalho, dos bens de produção através da propriedade privada, fazendo com que a ciência se torne ferramenta de poder e de consolidação do capital.

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (LOMBARDI, 2011, p. 15).

O capital, como propriedade comum, pertence a todos, deve ser um produto coletivo, não somente lucro para alguns. O capital acumulado através do trabalho numa perspectiva socialista, visa melhorar a vida dos trabalhadores, enriquecendo cada vez mais sua existência. “Na sociedade burguesa, o capital é independente e pessoal, ao passo que o indivíduo que trabalha não tem independência nem personalidade.” (MARX E ENGELS, 1998, p. 13).

A *Paideia* através da visão de educação como forma de elevação do homem, de uma forma ou de outra fez com que a educação fosse pensada para melhorar o ser humano, de maneira integral. Para os gregos, uma educação consciente poderia elevar o homem a um nível superior de capacidade física e de suas qualidades, e dessa forma, propiciar uma melhor existência humana.

Dessa maneira, quando a PCSC (2014) trata da educação integral como uma perspectiva histórico-cultural, fica claro a busca por um percurso formativo que tenha como objetivos uma participação ativa e cidadã, considerando a emancipação humana, a liberdade e a autonomia, visando promover o conhecimento e a cultura dos sujeitos nas relações sociais.

A PCSC (2014) baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, ressalta que o sujeito se desenvolve através das relações com o outro, em que “[...] grupos diferentes desenvolvem conceitos diferentes.” (PCSC, 2014, p.36). Dessa maneira, constroem história, e tendo história estão em constante reelaboração e rearticulação, próprios do ser humano.

Conforme a PCSC (2014) faz-se necessário que as práticas escolares considerem o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, “[...] sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, entre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral” (PCSC, 2014, p.31).

Os processos de aprendizagem devem oferecer aos estudantes uma vasta opção de atividades e vivências ao longo de todo seu percurso formativo, sendo fundamental que a escola promova além de valores éticos, estéticos e políticos, atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento.

RESULTADOS

Assim, conforme a PCSC (2014), buscar a formação integral é um desejo humano, sendo seu direito fundamental e a escolarização compreende um lugar muito importante, pois “a educação formal, com a adjetivação “integral”, constituiu uma luta contemporânea que representa uma alternativa para o avanço da sociedade em relação aos limites atuais da escola.” (PCSC, 2014, p.25).

Há uma busca constante para a educação de maneira integral, interdisciplinar, que promova uma profunda reflexão das práticas de formação inseridas no dia a dia, prezando pela socialização e pela sociabilidade requeridos pela sociedade na qual estamos inseridos.

A escola precisa fazer parte da sociedade, não pode mais viver como se fosse alheia aos acontecimentos externos, para assim realmente poder promover a formação dos estudantes, para que haja o respeito, a boa educação, a resiliência, para querer ser melhor e mais humano na “[...] tentativa de afirmação da autonomia individual e o espírito crítico que não toma tudo como verdade revelada” (SAVATER, 2000, p. 130), sendo então parte da mudança que se deseja em nossa sociedade.

Na história da evolução da formação humana, diante da ciência e da filosofia, percebe-se, o quanto a humanidade foi formada por elas, tudo que se tem sobre nossa evolução está ligada a ambas, por maiores que sejam as diferenças existentes, mesmo apresentem formas diferentes de trabalho, uma mais realista, outra mais visionária.

Dessa maneira, a formação humana, é parte da condição humana e precisa ser apropriada pelo homem. Assim, a educação tem papel claro para que aconteça a formação humana integral e o ambiente escolar é um dos lugares para que isso aconteça.

DISCUSSÃO

No presente trabalho, por se tratar de uma pesquisa voltada para refletir sobre a formação humana integral, não se pretende apresentar resultados materiais a partir de dados empíricos, pois este texto é resultado de leituras na fase inicial de pesquisa, mas incitar a discussão sobre a importância de uma educação integral, percebendo o estudante como um sujeito completo, sujeito de valores, constituído historicamente, sendo a escola um dos principais espaços para a construção de sua autonomia. No entanto, ainda se percebe nas instituições escolares, marcas da história de uma educação conservadora e tecnicista, que

tinha como objetivo a mão de obra rápida e barata.

Vimos que na *Paideia*, o que mais se buscou foi a formação total do homem, desde o biológico até o espiritual. Em todos os povos, sempre houve a necessidade de base sólida de valores humanos, cada qual com suas regras, mas os valores sempre foram essenciais para a vida em sociedade.

Há muito tempo se tem percebido a necessidade de transformações na educação. Teoricamente existe uma vasta literatura, diretrizes, parâmetros, propostas tratando do tema, mas na prática, as mudanças esperadas, pelo que se pode perceber, ainda estão acontecendo de forma lenta.

A PCSC (2014) nos coloca uma educação tendo seus espaços como “[...]lôcus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo.” (PCSC, 2014, p. 26). Sendo assim, deve se conectar com a realidade do sujeito, o percebendo como ser social e histórico, que constrói seu conhecimento a partir de sua realidade, de suas vivências, sendo um ser integral.

É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico-função social da escola. (PCSC, 2014, p. 49)

A teoria da proposta curricular se apresenta de forma a contribuir para a formação humana integral, mas na prática o que está sendo feito por todos os envolvidos para que aconteça? Há mudanças no processo formativo dos profissionais da educação? As formações continuadas existentes e propostas pelo governo do estado de Santa Catarina abrangem a formação humana integral? São alguns questionamentos que podemos fazer para pensarmos em mudanças educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a PCSC (2014), como o sujeito se desenvolve e aprende através da interação com o outro, pois é um ser social, a escola precisa perceber a variedade de formas de ampliação do conhecimento sistematizado para que venha a fazer sentido aos estudantes, incentivando seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Como nos disse Kant (2012), a arte de educar é uma das coisas mais difíceis que foi inventada pelo ser humano, pois nosso desenvolvimento não ocorre de forma natural, a boa educação é que fará com que brote o bem no mundo. É fundamental que se leve o homem a pensar, a educação não pode ser apenas mecânica, precisa também se assentar em princípios.

Segundo a *Paideia*, a educação deve ser vista de forma viva, se desenvolvendo onde está o indivíduo, persistindo através das mudanças históricas, tendo consciência do que determina a essência humana.

Identifica-se a escola, como um espaço de construção do conhecimento, de trocas de saberes, de experiências, onde os sujeitos interagem, podendo assim, pensar diferente, sendo então a escola, “[...] o espaço social da institucionalização do desejo de aprender.” (PCSC, 2014, p.42). Para esse fim, faz-se necessário um currículo que privilegie a formação humana integral, utilizando os aspectos sociais, históricos e culturais dos sujeitos.

Vivemos um momento em nossa sociedade, em que o conhecimento tem se tornado

um dos principais fatores de produção, ou seja, quanto mais conhecimento, maiores as chances de uma sociedade melhor, para isso é fundamental a colaboração, a compreensão e a interação entre as pessoas, algo que a escola tem muito a contribuir para que aconteça.

REFERÊNCIAS

- CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. (Trad. Lucy Magalhães). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- JAEGER, W.W., *Paideia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KANT, Immanuel.(1724-1804), **SOBRE A PEDAGOGIA**. Trad. João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2012.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino. Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Antônio Nogueira. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marcus Vinicius Mazzani: 1998. in Scielo: http://www.scielo/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-40141998000300002, acesso em 18/08/2018.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014.
- SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REFLEXÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E INDISCIPLINA ESTUDANTIL

Prof. Ms. Sirley Antunes Moreira Fantinel⁵⁶ - UNIARP
Prof. Dr. Ludimar Pegoraro⁵⁷ - UNIARP

RESUMO: Introdução. A “indisciplina” e o desinteresse associado a falta de atenção, por parte dos estudantes, podem ser indicadores de que algo não está adequado com a família, com a unidade escolar, com o professor ou com o próprio educando. O que se convencionou chamar de indisciplina está presente em diferentes áreas e lugares, entretanto, na escola ela é mais perceptível. A família, por sua vez, também pode ser geradora de indisciplina, principalmente quando os pais não têm condições de acompanhar o desenvolvimento educacional escolar dos filhos. Na atualidade, os familiares não dialogam entre si ou com a escola, não estabelecendo regras de comportamentos e atitudes aos filhos. Nesse sentido, a problemática deste estudo indaga: como a gestão democrática de uma escola localizada em Fraiburgo - SC pode contribuir para o enfrentamento da complexidade dos conflitos, consubstanciados em atos de “indisciplina” pelos educandos? **Objetivo:** Verificar de que forma(s) a gestão democrática de uma escola pública, pode enfrentar a ocorrência de atos de indisciplina dos educandos. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e pesquisa-ação. Apresenta-se a análise do PPP, Regimento Interno e registro de ocorrências de indisciplina na Escola de Educação Básica Gonçalves Dias, em Fraiburgo, bem como a intervenção pedagógica realizada, com palestras e sugestões. O trabalho também contempla pesquisa de campo com os diretores, professores e estudantes-professores do Curso Técnico Profissionalizante do Magistério. **Principais resultados:** A pesquisa revelou as causas mais frequentes da “indisciplina” na escola: alunos sem materiais, não fazem tarefas, não entregam trabalhos, faltosos, cabulam aula, seguidos de atitudes de agressividade contra colegas profissionais. Os resultados indicaram que os diretores e professores são profissionais comprometidos com o trabalho que desenvolvem e procuram assegurar a escola está empenhada em fazer que os trabalhos educativos aconteçam e atendam às necessidades dos estudantes. **Considerações:** o Projeto Político Pedagógico (PPP) traz o embasamento teórico necessário que orientam, através das normas e regras o Regimento Interno da Instituição, direcionando as ações previstas como direitos e deveres de todos os segmentos da comunidade escolar. Desta forma, a gestão democrática poderá ajudar na solução dos conflitos porque as medidas democráticas na construção de regras e nas tomadas de decisão são um conjunto; ou seja, a união dos esforços que estão envolvidos no trabalho pedagógico: escola, família e estudantes.

⁵⁶ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, Caçador (SC) – Brasil. E-mail: sirleyfantilel@yahoo.com.br

⁵⁷ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Coordenador e Professor dos Programas de Mestrados Profissional em Educação Básica e Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Caçador (SC) – Brasil. E-mail: pegoraro1963@hotmail.com

**REFLEXOS DOS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NA VALORIZAÇÃO DO
PROFESSOR EM CINGAPURA**

Athaise Silva Pereira⁵⁸ - UNASP-EC
Hadassa Cristine Marques⁵⁹ - UNASP-EC
Tatiane dos Santos Pereira⁶⁰ - UNASP-EC
Germana Ponce de LeonRamirez⁶¹ - UNASP-EC

RESUMO: O presente artigo visa analisar as implicações socioculturais e práticas educativas de uma escola confessional em Cingapura, a *San Yu School*. Para a pesquisa foi feito um estudo de caso buscando entender o desenvolvimento do contexto educacional e socioeconômico no país e as medidas adotadas pelo governo para a formação do professor e suas perspectivas diante dos desafios propostos. Com base na observação *in locu* realizada na referida instituição identifica-se que o aprimoramento dos professores de Cingapura foi uma das principais medidas adotadas pelo governo para obter-se uma educação de qualidade e que esses profissionais são valorizados perante toda a sociedade. Desse modo conclui-se que embora a *San Yu School* seja uma escola privada que não possui as mesmas qualificações de uma escola pública no país, suas práticas e estratégias em sala de aula são eficazes e os seus professores refletem o contexto sociocultural e a herança dos investimentos em educação no país.

Palavras-chave: Aspectos socioculturais; Valorização Profissional; Cingapura.

INTRODUÇÃO

É nítida a importância da educação no cotidiano de uma pessoa, como na estrutura de um país. Cingapura país do sudeste asiático, teve um grande progresso em sua economia e em seu quadro educacional em curto período. Nesse contexto, quando o país se tornou independente em 1965, era apenas uma pequena ilha tropical. A educação era compulsória e possuía apenas um pequeno número de pessoas com ensino superior e profissionais qualificados. Hoje, sua transformação de país periférico para central em cerca de 30 anos é um dos grandes destaques da história da Ásia (YEW, 2000).

Uma das principais estratégias do governo cingapuriano para o desenvolvimento do país, foi o investimento na educação e, por conseguinte, em capital humano. Isso se deu por volta de 1960 ao iniciar uma reforma educacional no país, com a criação de escolas; contratação de professores em larga escala; unificação de um sistema educacional; educação bilíngue para todos. Essas medidas foram algumas das principais estratégias do governo para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. (BOON; GOPINATHAN, 2008).

Os resultados das estratégias do governo foram rápidos e eficazes e o país que na

58 Aluna do Curso de Pedagogia do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP (UNASP-EC), Brasil. athaisasilva95@gmail.com.

59 Aluna do Curso de Pedagogia do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP (UNASP-EC), Brasil. hadassamarques10@gmail.com

60 Aluna do Curso de Pedagogia do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP (UNASP-EC), Brasil. tatianesantosp@hotmail.com

61 Professora da Graduação e Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP (UNASP-EC), Brasil. germana.ramirez@unasp.edu.br

década de 1960 tinha apenas 57% da população alfabetizada, em menos de 4 décadas posicionava-se no topo do *ranking* internacional entre os mais bem avaliados na área de educação do mundo, ocupando, por exemplo, no último exame do PISA, em 2015, a primeira posição (PISA, 2015).

Deve-se, entretanto, ressaltar que dentre as várias estratégias, a valorização do professor e a sua formação são as que merecem maior destaque, pois são as práticas eficazes dos professores em sala de aula que garantem o melhor aprendizado dos alunos. Nesse contexto, em busca das razões que levaram o referido país a tornar-se modelo de sucesso educacional de forma tão rápida, levantam-se as seguintes questões: Quais as estratégias utilizadas pelo governo para a formação do professor? Qual a realidade sociocultural atual desse país e como esta afeta as suas principais práticas educativas?

Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar as implicações socioculturais e as práticas educativas em uma escola confessional de Cingapura, a *San Yu School*.

Essa pesquisa justifica-se pelo fato de que o sucesso em experiência educacional de Cingapura faz do país um modelo de estudo para acadêmicos, formadores de políticas educacionais e outros praticantes que encontram importantes lições e ideias para seus estudos e ações.

METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é o meio de investigar o como e o porquê dos processos que levaram ao determinado resultado. A área de estudo, se dá em uma escola confessional em Cingapura. Através desse, foi realizada observação *in locu* em seis salas de aula do Ensino Fundamental I, no período de 3 dias, por meio de conversas informais com quatro professores e dois coordenadores da instituição. Realizou-se um diário de campo, que serviu como principal fonte de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho. De acordo com Falkembach (1987), o diário de campo é importante para relatar os registros com precisão, não deixando passar despercebido nenhuma informação necessária para a pesquisa.

CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DE CINGAPURA

Logo após sua independência, em 1965, Cingapura busca uma transformação econômica em um período de elevado crescimento populacional e significativo desemprego. Nessa época, em média dois milhões de cingapurianos eram desqualificados e iletrados. Com a necessidade de mão de obra qualificada, Cingapura inicia um processo de reforma na educação. O foco do governo, para esse período, foi então expandir a educação básica o mais rápido possível, construindo escolas e contratando professores. A expansão foi tão rápida que a universalização da educação primária foi alcançada em 1965 e a da educação secundária básica no início de 1970. No final dessa década, Cingapura já havia criado um sistema nacional de educação pública (OECD, 2010).

Em 1979 inicia-se um novo sistema, cujo objetivo era oferecer vários caminhos para a diminuição da evasão escolar, melhorar a qualidade do ensino e produzir mão de obra técnica para o mercado de trabalho (OECD, 2010). Em poucos anos, esse novo sistema de ensino já apresentava resultados positivos, pois em 1986 apenas 1% dos estudantes abaixo de 16 anos deixava a escola sem ter completado pelo menos 10 anos de estudo. Dessa forma, o sucesso na redução de evasão dos estudantes nas escolas proveu ao país uma força de trabalho

qualificado capaz de lidar com uma economia em rápida expansão (BOON; GOPINATHAN, 2006).

Já em 1990, com a globalização, e com a necessidade de novas ideias no mercado, Cingapura precisou driblar a herança de um sistema rígido e sem autonomia e reformular sua educação para um foco em inovação, criatividade e pesquisa. Insere-se então em um programa de pesquisa pela agência STAR, e com isso, um milhão de estrangeiros com habilidades científicas, técnicas ou acadêmicas foram encorajados a trabalhar em corporações internacionais e na educação superior de Cingapura (OECD, 2010).

Precisamente em 1997, e sendo utilizado até os dias atuais, a nova visão estratégica educacional do país passou a chamar-se *Thinking Schools*, learning nations, cuja premissa é a de que seus habitantes devem ter a capacidade de aprender e continuar aprendendo durante a vida inteira. O foco então era alimentar a criatividade e o desejo de aprender (BOON; GOPINATHAN, 2006).

Atualmente Cingapura possui a mesma base do sistema educacional, de sua última reformulação em 1997, focado em ensinamentos diferenciados para diversos interesses. Esse país é composto pela educação primária, secundária, júnior college, ensino técnico e profissionalizante, politécnicos e o ensino superior. (GASPARY, 2016).

Vale ressaltar que o governo é mundialmente reconhecido pela sua ênfase no ensino técnico e profissionalizante, e por seus estudantes que tiveram as melhores pontuações em exames internacionais avaliativos como o PISA e o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). (OECD 2010).

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE CINGAPURA

De acordo com o professor Lee Sing Kong (2016) em uma entrevista concedida ao Programa Roda Viva, existem dois fatores essenciais que contribuíram para que Cingapura fosse avaliado entre os melhores em educação do mundo. O primeiro seria a qualidade dos professores, e o segundo, também a qualidade dos líderes das escolas.

Apesar das dificuldades encontradas no referido país para esse processo de formação, um dos grandes diferenciais quando se compara com outros países, são os órgãos do governo que investem seus esforços e recursos financeiros nesse setor.

O Instituto de Educação (IE) por exemplo, inicialmente designado como um único órgão de treinamento de professores, tem como missão abrangente melhorar a qualidade de ensino nas escolas. O MOE (Ministério de educação de Cingapura) iniciou suas funções orientando e treinando professores fortes em métodos pedagógicos e em gestão de sala de aula, e hoje também contribui com outras áreas. Em 1991 foi criado o NIE (Instituto Nacional de educação). O NIE tinha e tem até hoje uma relação de trabalho íntimo entre o MOE e as escolas. Ambos órgãos criaram um comitê de alto nível para analisar os estágios de desenvolvimento na formação de professores. (BONG; KONG, 2008).

Foram diversas as medidas adotadas pelos órgãos administrativos de educação para que a formação dos professores, os autores: Goh Chor Boon e Lee Sing Kong, no livro: “Em direção de um futuro melhor, educação e treinamento para o desenvolvimento econômico em Cingapura”, mencionam algumas das principais ações organizadas pelo ministério de educação no país:

uma das principais medidas do moe para induzir novos professores é aliviar sua carga normal de responsabilidade em seu primeiro ano nas escolas. essa política

entrou em vigor em 2000. o tempo liberado é então gasto em observações em sala de aula de professores experientes e treinamento no próprio serviço para que eles se instalem. a atualização contínua de professores em serviço também é uma prioridade fundamental. todos os professores devem passar por pelo menos 100 horas de treinamento profissional e as despesas são totalmente cobertas por financiamento do governo. os professores também vão receber licença de estudo aprovada (com pagamento mensal ou integral, dependendo do anos de serviço) para adquirir novos conhecimentos e habilidades por meio de atividades acadêmicas. em suma, o moe continua a procurar formas de melhorar o status e a imagem da profissão docente. isso inclui dar mais reconhecimento público a professores e realizar cerimônias oficiais de apresentação para os ensino de bolsas de estudo e prêmios. (bong; kong 2008).

Formar e capacitar professores também significa reconhecê-los. O salário de um professor em Cingapura atualmente pode chegar a até 3.150 dólares por mês, são salários compatíveis com os de advogados iniciantes, engenheiros e até médicos do governo. Esses professores são promovidos através de três principais campos de excelência: o professor, o líder e o especialista sênior. Além disso, ao tratar da educação ao longo da vida, os líderes e professores são incentivados a tirar licença sabática para adquirir novos conhecimentos e habilidades, não necessariamente em uma instituição de ensino, mas em outros setores como a indústria de hospitalidade por exemplo. (BONG; KONG 2008).

O professor em Cingapura tem sua profissão reconhecida e respeitada não apenas pelos órgãos públicos, mas também pela sociedade. Eles são vistos como profissionais que moldam e desenvolvem os alunos para a melhor atuação na sociedade. São vistos como profissionais que influenciam gerações.

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DISCIPLINARES NA SAN YU SCHOOL

Famílias de países asiáticos vizinhos a Cingapura envia seus filhos para estudar nesse país com o objetivo de conseguir uma educação de melhor qualidade. Alguns, chegam no local com apenas 8 anos de idade, e podem morar com membros da família que se tornaram residentes em Cingapura ou com os chamados ‘guardiões’ que são pessoas legalmente responsáveis em cuidar deles. Esses, apresentam um importante papel no desenvolvimento acadêmico dos alunos, e por exigência do ministério educacional do país devem ser cidadãos cingapurianos, ou residentes permanentes. (SINGAPORE, 2018).

Ao chegar ao país, o objetivo principal desses alunos estrangeiros é ingressar no sistema público educacional. Entretanto nem sempre conseguem, pois, o governo de Cingapura prioriza as vagas para os seus próprios cidadãos além disso determina que todos os ingressantes já tenham proficiência em inglês, não sendo esse o caso da maioria desses alunos recém-chegados ao país.

Uma alternativa então para eles, são as escolas privadas que também oferecem um desenvolvimento acadêmico e que utilizam o mesmo currículo oferecido pelas escolas públicas. Dentre essas escolas privadas, está a *San Yu Adventist School*, uma escola cristã que foi fundada em 1907, e que possui em torno de 600 alunos matriculados entre a pré-escola e ensino médio. Uma escola local pequena, se comparada com as escolas públicas e outras privadas internacionais, mas que possui interessantes práticas educativas e estratégias de ensino.

Com base na observação é possível dizer que na escola *San Yu School* identifica-se uma valorização do professor pelos alunos. Esses profissionais são respeitados e tido como os

detentores de todo o conhecimento e regras. Em todas as aulas observadas logo que o professor entra em sala de aula, os alunos o saúdam em pé e diziam: bom dia, mas se nem todos o saúda com voz e postura corretas, ele pedia que esse ato se repetisse.

Os professores, em geral, têm um tom firme, isso os ajuda a manter a disciplina em sala de aula, mas não impede que alguns sejam flexíveis e atenciosos com seus alunos. Além do tom autoritário para o controle e disciplina em sala de aula, os professores também estabelecem regras específicas que devem ser obedecidas pelos alunos. Os alunos são ensinados a obedecer às regras desde a educação infantil e isso ajuda os professores a manter a disciplina nos próximos anos.

A exemplo de controle de disciplina tem-se as seguintes situações: uma professora de matemática do 1º ano comumente pedia que os alunos deixassem os cadernos e livros abertos em cima das carteiras mesmo antes que o professor entrasse em sala de aula, dessa forma, já estariam com a mente focada para a seguinte aula. Outra regra interessante a ser mencionada, é a de outro professor de matemática, que ao entrar na sala levanta uma mão e conta os seus 5 dedos apenas com gestos. Durante a contagem os alunos se organizam em suas carteiras e ficam quietos.

Outra estratégia utilizada pelos professores, são as “regras de conduta” elaboradas pela coordenadora do ensino Fundamental I, miss Esther Ng. As regras são baseadas em um sistema de pontuação, em que no início do ano, cada aluno recebe 100 pontos, e durante o ano, de acordo com seu mau comportamento ou não cumprimento do que é requerido, os pontos são diminuídos.

Além das boas notas, e 90% de presença nas aulas os alunos precisam ter um mínimo de 70 pontos nesse sistema de regras para passar de ano. Entretanto, a escola mostra-se flexível em algumas situações. Durante o ano por exemplo, os alunos que já estão abaixo de 70 pontos, podem fazer atividades educativas em toda escola, para ganhar novamente os pontos que estão faltando. Essas atividades educativas que são: ajudar na biblioteca, na cozinha, na limpeza da escola, nas coordenações, podem acontecer durante o intervalo das aulas ou nos períodos livres dos alunos, e acontecendo também em diversos setores da escola.

Esse sistema de pontuação também funciona como motivação, pois no final do ano, os alunos que obtiveram os melhores pontos, são reconhecidos publicamente, através de prêmios e certificações. Para essa premiação no final do ano, a escola organiza um evento na capela da instituição para reconhecer e motivar os alunos que além de terem uma excelente conduta, também obtiveram as melhores notas e as melhores frequências no decorrer do ano.

Os 3 primeiros alunos reconhecidos do ensino primário, além dos certificados, recebem entre 20-50 dólares cingapurianos e os 3 primeiros do ensino secundário recebem entre 60-80 dólares. Além disso existe ainda a premiação de 60 dólares e certificado para o aluno que estava abaixo da média e conseguiu superar-se até o final do ano.

Além da preocupação em motivar os alunos, existem ainda estratégias para ajudá-los em suas dificuldades acadêmicas, dentre elas estão as remediun classes, que são aulas de reforço especiais para os alunos que correm o risco de reprovar de ano. De acordo com a administração da instituição essas remediun classes são classes pequenas, em que os professores vão dar atenção particular para cada estudante, e lhe propor atividades especificamente baseadas em suas dificuldades. Essas aulas devem acontecer de 1 a 2 vezes a tarde durante a semana, e todos esses alunos são requisitados para comparecer.

Entretanto, mesmo com essa estratégia pode ocorrer que os alunos reprovem, e quando isso acontece a primeira medida tomada pela escola é levá-los para o “aconselhamento”. Lá eles vão entender que não alcançaram certos critérios e que precisam construir uma ‘base’,

por isso estudarão o mesmo ano novamente. A segunda medida é ter professores que trabalhem com eles, e eles terão aulas extras de inglês. E a terceira medida é verificar que eles façam suas atividades de casa, que participem de todas as lições, que sejam pontuais e que venham as aulas regularmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser desenvolvida a referida pesquisa, percebe-se que o fato de o governo de Cingapura considerar que um dos melhores investimentos que poderia fazer para alavancar sua economia, deveria ser o investimento em capital humano. Com essa decisão o governo investiu fortemente em seu sistema educacional com o objetivo de preparar profissionais qualificados que sejam importante mão de obra para o seu mercado de trabalho.

Sempre em busca de inovação, o Governo de Cingapura não poupa esforços para investir. Outros esforços são vistos no treinamento de professores qualificados para as escolas do país. Com isso, nota-se que o processo de formação dos professores de Cingapura é diferenciado de qualquer outro país, pois os órgãos como o Instituto de Educação (IE) e mais tarde o Instituto Nacional de Educação (NIE) são criados exclusivamente para treinar e capacitar professores.

É importante destacar que no Instituto Nacional de educação, atualmente, tanto professores como toda a direção escolar podem ter treinamentos que vão para o professor desde o nível básico, até ao ensino superior e para cursos extras. Diferente de outros países os salários dos professores são altos, comparados a salários de médicos ou outras profissões. Além disso um sistema de ‘meritocracia’ com premiações, planos de carreira e até reconhecimentos públicos funciona como motivação para os professores.

Percebe-se que o governo tanto preza em investir em qualificação dos professores, como também, os reconhece perante a sociedade. Conclui-se que a sociedade entende a importância de também valorizar seus professores e que o contexto sociocultural do país é refletido em sala de aula. Embora a escola seja privada percebe-se que existe eficácia no ensino desses professores e sua valorização e respeito pelos órgãos administrativos do país, pela sociedade e, por conseguinte, pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- BOON; GOPINATHAN, G. **Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965**. Singapore: The World bank, 2008.
- BOON; KONG, G.L. **Toward a Better Future. Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965**. The World Bank, 2008.
- BOON, G.C.; GOPINATHAN, S. **The Development of Education in Singapore Since 1965**. World Bank Paper. Singapore, 2006
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- Yew, L.K.** (2000), *From Third World to First*. Harper Collins, New York.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p
- LEE SING KONG. Entrevista no programa Roda Viva, São Paulo, maio 2016.Youtube.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t-Io2ZfqUtU&t=3623s>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

OECD (2015), *PISA 2015 RESULTS IN FOCUS* IN: www.oecd.org/pisa.

Singapore: Rapid improvement followed by strong performance. In: OECD.

Strong performers and successful reformers in education: lessons from PISA for the United States. [s.i]: OCDE, 2010.

SINGAPORE.MOE. Disponível em: <https://www.moe.gov.sg/admissions/international-students/general-info> . Acesso 05 agosto 2018.

**SOU PROFESSORA: E AGORA? HISTÓRIA DE VIDA, DOCÊNCIA E
HUMANIZAÇÃO.**

Cleide Terezinha Neumann Feil⁶²UNOCHAPECÓ
Dr. Ireno Antônio Berticelli⁶³UNOCHAPECÓ
Dr. Odilon Luiz Poli⁶⁴ UNOCHAPECÓ

Introdução: A história de vida vivida e experienciada se inscrevem em eventos pertinentes neste inventário e convergem para o contexto escolar. Em especial, a manifestação desafiadora dos processos educativos contidos na tessitura de “(re)leitura de sujeito”, quando estes não acolhem as complexidades das crianças e alunos: sujeitos em formação. A da materialidade desta pesquisa tece eventos de ordem pessoal, social e cultural que culminam no “fracasso”, “evasão” e “recomeço” tardio. Estes eventos ganham visibilidade em seus sentidos semânticos, ao passo, que abarcam nas teorias da complexidade e *autopoiese*, **objetivando** a superação nociva da fragmentação dos saberes que, a priori, representam perda inestimável na medida em que, também asseveram a exclusão e a crise de sentidos no campo da educação. O recorte do objeto nesse curso se deu no decorrer do processo seletivo para o mestrado, no qual fui despertada para as complexidades existentes em minha história de vida e enseja coadjuvar na superação da fragmentação dos saberes, considerar e valorar nesses percursos os sujeitos enquanto produtores de si (MORIN, 2002; BERTICELLI, 2006). A história de vida, segundo Souza (2006), se compõe em aspectos **teórico-metodológicos**, como “[...] uma categoria que integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos” (p. 27). Dessa forma, o ponto de partida, de onde se inicia minha pesquisa, é “(re)leitura de sujeito” a sujeitado e experienciado em contextos e processos educativos do qual sou sujeito de identidade docente em formação com confluente similaridade nos princípios teóricos da *autopoiese* (MATURANA e VARELA, 1970). Essas evidências dialogam com as teorias que fundamentam essa pesquisa para descortinar possibilidades de humanizar as práticas educativas para as reais condições da existência humana ressinificando as para acolher a totalidade dos aspectos *ad intra* e *ad extra* (BERTICELLI, 2006), nos processos educativos e superar a “crise” que vive a educação e que se assevera na reflexão alicerçada em pesquisas que advertem para o crescente mal estar (CARLOTTO, 2010; CARLOTTO, FONTANA & DRESCH, 2013), perspectivando a humanização da educação.

⁶² ¹ Professora da Educação Básica da rede pública de ensino. Graduada em Geografia. Pós Graduada em Gestão Ambiental e Gestão de Pessoas. Mestranda, Bolsista Integral CAPES. UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região de Chapecó: PPGE - Mestrado em Educação. EMAIL: cleideneumann@unochapeco.edu.br.

⁶³ ¹ Orientador. Docente do PPGE - Mestrado em Educação e Saúde. UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó. EMAIL: ibertice@unochapeco.edu.br

⁶⁴ ¹ Co-orientador. Docente (PPGCCA) (PPGE) da UNOCHAPECÓ. Universidade Comunitária da Região de Chapecó –EMAIL: odilon@unochapeco.edu.br

UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS

Claudecir Gonçalves⁶⁵ - Uniplac
Profa. Dra. Maria Selma Grosch⁶⁶ - Uniplac
MsC. Vanir Peixer Lorenzini⁶⁷ - Uniplac

RESUMO:

Diante da incrível evolução das tecnologias, do bombardeio diário de informações e das constatações de que o ensino tem sido considerado, em muitos aspectos, arcaico, descontextualizado e de resultados pouco animadores, muitas inquietudes e desafios batem às portas daqueles que trabalham com a educação. Dentre esses desafios está a necessidade do docente saber o que fazer para que as aulas sejam mais criativas, atrativas e significativas para que de fato haja oportunidades de aprendizado. E é dessa forma que esse artigo, através do relato de uma estratégia de ensino baseado em problemas vivenciados pelos educandos, que foi aplicada durante o mês de agosto de 2018, em cerca de 50 alunos de três turmas de segundo ano de uma escola de ensino médio de Bom Retiro – SC, visa avaliar a relevância, eficácia e a veracidade dessa estratégia, baseando-se em pesquisas já mapeadas e tendo como referencial teórico as contribuições de Ausubel, Berbel e Anastasiou e Alves.

Palavras-chave: Inquietudes docentes. Estratégias. Resolução de problemas.

INTRODUÇÃO

Houve um tempo em que o professor entrava na sala de aula e todos o esperavam em pé, em posição de reverência, como um tratamento a alguém superior, mestre, memorável. Até Machado de Assis, um dos maiores escritores da literatura brasileira, no “Conto de Escola” (1840), descreve esse indivíduo como alguém admirado, imponente, com voz de trovão e detentor da razão e de um conhecimento sem igual.

Mas o tempo passou, a história mudou, as cidades cresceram, as informações se agigantaram e as finalidades do ensino deixaram de ser as mesmas. Automaticamente os métodos usados naquele momento, absolutos, inquestionáveis e suficientes para dar conta dos problemas da época, passaram a ser questionáveis, e em muitos aspectos, ineficientes e ultrapassados.

Hoje em dia já é comprovado que o insucesso no aprendizado não é falha exclusiva do aluno, mas também, dentre vários outros fatores, das metodologias usadas em sala de aula. Entra aí também os conteúdos que não estabelecem relação com o cotidiano, a falta de planejamento, o despreparo dos docentes, ou seja, inúmeras falhas que influenciam diretamente nos resultados do ensino.

Dessa forma, novas estratégias de *ensinagem* vêm sendo testadas em sala a fim de substituir o método tradicional de ensino e assim fazer com que o aluno seja protagonista no processo ensino/aprendizagem, que ele seja parte interessada nesse processo e que através

⁶⁵ Pós-graduando em Educação e graduado em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola - pela Universidade do Planalto Catarinense; professor de Língua Portuguesa e Literatura da rede pública estadual de educação de Santa Catarina. E-mail: claudecir2@gmail.com

⁶⁶ Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniplac. E-mail: selmagrosch@gmail.com

⁶⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018); Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniplac. E-mail: vanirrp@gmail.com

disso as aulas sejam mais atrativas, produtivas e significativas.

É nesse sentido que esta pesquisa-ação, a partir de pesquisas mapeadas de grandes estudiosos da educação como Ausubel, Berbel e Anastasiou e Alves, e da aplicação de uma estratégia de ensino centrada no estudante, visa verificar a veracidade e a relevância dessa metodologia no trabalho com os educandos.

Essa pesquisa teve origem em julho de 2018, na disciplina de Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem, do curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense, ministrada pela professora Vanir Peixer Lorenzini. Tornou-se realidade por abordar, dentre várias metodologias ativas, uma que é diferente, que chama a atenção pelos resultados e que vale a pena ser estudada, compreendida e aplicada em sala de aula: o ensino através de problemas.

O MÉTODO

A PBL (Problem Based Learning), termo em inglês que significa aprendizagem baseada em problemas, é uma das metodologias ativas que foi introduzida no Brasil há algumas décadas (principalmente no ensino superior, em especial aos currículos de medicina), que se desenvolve com base na resolução de problemas e que pode ser usada pelo docente para o ensino de determinados conteúdos de um componente curricular.

São vários os que se dedicam, na atualidade, a comentar essa experiência. Segundo Berbel (1998), isso faz com que essa estratégia de ensino receba ou seja conhecida por vários nomes, tais como procedimento, técnica, proposta, metodologia, método, dinâmica de ensino, entre outros.

O Método do Arco, de Charles Maguerez, apresentado por Bordenave e Pereira (1982) é, segundo Berbel, a primeira referência existente a essa metodologia. Ele inicia-se pela observação da realidade, passa para os postos-chave, encaminha-se a teorização e finaliza com as hipóteses de solução e aplicação das mesmas à realidade.

Ao aplicar à realidade o que foi produzido através dessa estratégia, os objetivos do arco voltam-se ao objetivo maior que é o de preparar o estudante para a vida, para torná-lo consciente da realidade na qual está inserido e, claro, para que ele tenha uma vida mais justa e digna a partir daquilo que ele ajudou a construir.

É claro que esta é apenas uma estratégia, uma dinâmica de aula, mas Sakai e Lima (1996), dirá que a proposta curricular baseada em problemas é uma metodologia formativa, pois estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não apenas informativa como é o caso do ensino tradicional.

Vale ressaltar que o ensino baseado em problemas, segundo Anastasiou e Alves (2004), ao contrário do modelo tradicional de ensino que tem o professor como centro das atenções e detentor do conhecimento, é um ensino centrado no educando e nas suas potencialidades. O professor, nesse caso, media e cria condições para que o aluno seja protagonista na busca pelo conhecimento.

Para que os problemas sejam resolvidos é necessário deixar bem claro para o educando o que precisa ser solucionado, quais as competências e habilidades que ele deve ter ao final daquele estudo e como funcionará a avaliação. Além disso, deve-se levar em conta a conexão desses novos conhecimentos com os demais componentes curriculares que o aluno estuda, com o contexto em que ele está inserido e, principalmente, os saberes que ele já possui.

Os problemas significam lacunas de conhecimentos que precisam ser preenchidas e, a

partir do momento em que o educando percebe que o que ele sabe não é suficiente, que se sente intrigado e motivado, automaticamente começa a deduzir, a pensar em como resolver, a participar, ou seja, a buscar aquilo que lhe falta.

METODOLOGIA

Essa pesquisa-ação foi aplicada em agosto de 2018, durante seis aulas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Envolveu cerca de 50 alunos de uma escola de ensino médio de Bom Retiro – SC, sendo eles de três turmas diferentes de segundo ano: uma do ensino médio regular, outra do curso técnico em agropecuária, e a terceira, do curso técnico em informática.

O objeto de estudo era gêneros e tipos textuais, com ênfase nos textos narrativos (resumo, resenha, síntese e sinopse) os quais, ao final desse estudo e a partir das competências e habilidades pré-estabelecidas e que deveriam ser atingidas durante as aulas, eles (educandos) produziram, apresentaram e avaliaram essas produções de acordo com o que sabiam e, claro, tendo como norte, posteriormente, o conhecimento científico.

O problema proposto foi o de que eles se imaginassem daqui a três anos, já formados e cientes de que precisam continuar os estudos, buscar novos conhecimentos, ter formação acadêmica, se atualizar para que não sejam ultrapassados e para que tenham melhores condições de vida.

Nesta metodologia, sob orientação, eles se espreguiçariam, abririam os olhos e, estariam diante de uma prova de vestibular com mais de 100 questões e um texto a ser escrito. Vestibular no qual eles necessitam ter boa nota para que possam conseguir uma bolsa e, quem sabe, estudar gratuitamente.

Para tanto, concentram-se na resolução das questões, enunciado por enunciado, pergunta por pergunta, até chegarem à produção de texto. Porém, ao contrário da dissertação argumentativa que estavam acostumados a produzir na época de escola, são incumbidos de escrever outros gêneros textuais, como resumo, resenha, síntese ou sinopse de um livro que deveriam ter lido com antecedência.

Estariam preparados? O que fariam? O que sabem sobre esse esses gêneros textuais? Como seriam esses textos? É claro que as inquietações foram muitas. Muitos não faziam ideia do que fazer e alguns disseram que tinham consciência do que deveriam escrever, mas que não sabiam como explicar.

Nesse momento que todos ganharam um pedaço de papel em branco para que escrevessem tudo o que sabiam sobre cada um dos gêneros textuais em foco. Algumas respostas ficaram sem nexos, mas também várias foram lógicas, coerentes, próximas do esperado e até melhores do que os conceitos científicos, pois foram eles que as conceituaram através do que já sabiam, da linguagem simples, clara, propícia para o entendimento.

Todos tiveram também a oportunidade para comparar as respostas que tinham por certo com as que o conhecimento científico traz, e essa comparação foi feita a partir da visualização de um vídeo de cerca de 12 minutos, sobre gêneros textuais, o qual trazia, além dos conceitos dos quatro gêneros textuais em foco, os significados e exemplos de uso de outros tipos de textos.

Tendo ciência do significado de cada um dos gêneros textuais e de como são escritos, todos foram convidados, em vez de ler um livro – já que o tempo era limitado – a assistir a um vídeo, a prestarem o máximo de atenção e a anotarem as informações necessárias, para que fosse possível a próxima etapa da atividade.

Foram três vídeos diferentes. A turma de ensino médio regular assistiu a um vídeo sobre um clássico da literatura brasileira; a turma do curso técnico em agropecuária assistiu a uma reportagem sobre inovações na agricultura familiar; e a turma do curso técnico em informática assistiu a uma reportagem que abordava as possibilidades da tecnologia.

Foi também reservado um tempo para que todos se dedicassem à escrita, trocassem ideias e tirassem dúvidas, já que cada educando recebeu anteriormente um gênero textual para escrever sobre que assistiria. Depois de pronto, todos deveriam enviar os textos via documento de *word* para o e-mail do professor que, através de um *datashow*, os projetaria no quadro para que fossem lidos, comentados e corrigidos.

Durante as apresentações, ou melhor, antes delas, foi combinado que alguns apresentariam e que outros fariam os comentários e considerações a partir do conhecimento que dispunham a respeito de resumo, resenha, síntese e sinopse. Portanto, apesar de um aluno escrever apenas um gênero textual, precisava se apropriar também dos conceitos dos demais gêneros textuais estudados, para que pudesse comentá-los com coerência, clareza e domínio de causa.

É claro que sempre há quem se dedica apenas àquele gênero que está sob sua responsabilidade, mas o fato de ser necessário escrever bem e em consonância com as regras que caracterizam determinados gêneros textuais, e ainda ter que comentar as produções dos colegas, exige do estudante um leque maior de conhecimentos e responsabilidades.

Dessa forma todos participaram, colaboraram, construíram novos conhecimentos e contribuíram para a própria formação, pois além de preencher as lacunas de saberes ausentes ou de conhecimentos vagos, deram conta de resolver o problema simulado ao qual foram propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente essa atividade provocou um certo espanto nos educandos, pois, de modo geral, estavam acostumados a não pensar, a receber pronto o que seria estudado. Não estavam acostumados também a ter vez e voz sobre determinados assuntos e muito menos a serem protagonistas na busca pelo conhecimento.

Além do conteúdo a ser aprendido foi, portanto, levado em consideração e valorizado todos os conhecimentos prévios que cada estudante dispunha. Conhecimentos que foram expressados através das próprias expressões faciais, da participação, da opinião e questionamentos, e que foram fundamentais para a sequência da atividade.

Tomados pelas incertezas em relação ao problema ao qual foram expostos e através da valorização, pelo professor, da participação e da contribuição do aluno, fez com que se sentissem cada vez mais envolvidos na busca pela solução do problema e que surgissem, ao final de algumas aulas, comentários como “*nossa, já acabou a aula!*”.

Com o interesse se transformando em capacidade e potencialidade para agir e, conseqüentemente, resolver a situação, durante essas aulas, pelo fato de estarem todos focados num único propósito, raras foram as vezes em que foi necessário chamar a atenção de alguém por bagunça ou por não estar fazendo a atividade proposta. Além disso, aumentou consideravelmente os pedidos para usar os *smartphones* e a internet como fonte de pesquisa e aprofundamento do tema.

Os conceitos trazidos pelos educandos foram, muitas vezes, melhores dos que os dicionários, livros e vídeos trazem, pois foram de linguagem simples e de melhor compreensão. Exemplos disso foram algumas deduções feitas por alguns alunos: “acho que

síntese é a essência de texto ou de um filme” e “resenha deve ter algo a ver com opinar, criticar, dizer se concorda ou não com aquilo”.

Ao comparar o que sabiam sobre o tema estudado aos conhecimentos científicos acerca do assunto, perceberam que todo aquele alvoroço inicial era, na verdade, desnecessário, pois já possuíam uma certa bagagem e que, claro, precisavam, além de aprofundar o que já sabiam, produzir mais textos para, através da prática, tornarem-se bons escritores desses gêneros textuais.

E assim se sucedeu. A sequência das atividades, após assistirem as reportagens programadas, foi escrever sobre elas. Cabe ressaltar aqui que o fato de elas serem adequadas às realidades dos educandos, pois, por exemplo, a turma de informática assistir algo ligado às tecnologias e a turma de agropecuária, às inovações na agricultura familiar, fez com que houvesse ainda mais interesse deles em relação às aulas e a perceberem e comentarem que aquilo fazia sentido ao que viviam fora da escola.

Os textos produzidos foram típicos de alunos de ensino médio, com vocabulário limitado, erros de pontuação e acentuação, vícios de linguagem, aos quais foram também dadas as devidas atenções e corrigidos, mas que não vêm ao caso, pois o objetivo principal era, além de que eles se apropriassem dos conceitos inerentes a quatro gêneros textuais, produzi-los conforme as características próprias de cada gênero e, claro, que eles soubessem também que é possível um vestibular cobrar outros textos além da dissertação argumentativa.

Alguns obstáculos também fizeram presentes, como o fato de nem todos os educandos terem *notebook* ou *smartphones* com o aplicativo de produção e edição de texto (*word*), a fim de que pudessem digitar o que produziram e enviar para o e-mail do professor. Aliás, nem e-mail alguns tinham e muito menos acesso à internet. Questões que também tiveram que ser solucionadas durante a atividade.

Além disso, se o professor não tivesse o próprio *datashow*, dificilmente a correção das produções textuais teriam o resultado planejado, pois a escola – naquele momento – dispunha de apenas dois aparelhos e ambos já estavam agendadas para mais de duas semanas de aulas. Fato que acontece com frequência nas escolas públicas brasileiras.

A projeção dos textos no quadro possibilitou a todos ver e perceber os pontos positivos e negativos, corretos e incorretos de cada texto e, claro, opinar sobre eles, criticar e/ou elogiar as produções. A correção simultânea dos mesmos garantiu melhor compreensão e fixação daquilo que estava proposto.

Como em quase todas as turmas, de todas as séries e de todas as idades, nessas também houve caso de estudantes que pouco contribuem, que se juntam a colegas criativos a fim de tirar proveito, que não demonstram muita vontade em aprender e preferem estar em casa, na rua ou na aula de educação física, mas ao verem todos fazendo, participando, contribuindo, começam também a participar, a fazer o que é proposto e cumprem pelo menos o básico da atividade.

Raros foram os casos de alunos que não produziram os resumos, resenhas, sínteses ou sinopses a partir do que assistiram e do que foi trabalhado em sala, isso ficou a cargo dos que são faltosos e prestes a abandonar a escola. Todos responderam de forma positiva e atraente à maneira pela qual foi trabalhado o conteúdo e, inclusive, pediram para que fossem desafiados novamente por mais assuntos interessantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da incrível evolução das tecnologias, do bombardeio diário de informações e

das constatações de que o ensino tem sido considerado, em muitos aspectos, arcaico, descontextualizado e de resultados pouco animadores, muitas inquietudes e desafios batem às portas daqueles que trabalham com a educação.

Dentre esses desafios está a necessidade do docente saber o que fazer para que as aulas sejam mais criativas, atrativas e significativas para que de fato haja oportunidades de aprendizado.

Inicialmente, com o objetivo de levar o aluno a sentir prazer pelo aprender e da necessidade de testar novas estratégias a fim de conseguir resultados diferentes, buscou-se algo que Comenius, em pleno século XVII, em sua obra denominada “Didática Magna”, recomendava: que a escola e o ensino deixassem de ser considerados espantalhos, pela maneira rígida e desinteressante de ser.

Como vários pensadores reforçam que a educação escolar - um dos principais pilares da sociedade e responsável pela formação humana - deve acontecer de maneira que leve o sujeito a pensar em vez de ser mero receptor e reproduzidor de informações, essa estratégia de aulas foi escolhida justamente para esse fim.

A estratégia de ensino baseada em problemas aplicada nessa pesquisa-ação foi apenas uma das várias dinâmicas de *ensinagem* que Anastasiou e Alves (2004) aborda na obra “*Estratégias de Ensinagem*”. Nesse caso, o problema não foi real e sim simulado, criado para que os educandos percebessem que o conhecimento que dispõem é insuficiente e, principalmente, para que se sentissem desafiados a buscar e a transformar a si mesmos.

De maneira a se evitar trabalhar o conteúdo de forma mecânica e acabada, buscou-se proporcionar ao educando uma aprendizagem significativa, que valorizasse os conhecimentos prévios de cada um e que fosse também uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Tentou-se, com êxito, que os educandos fossem levados a ter disposição para aprender através do tornar o conteúdo potencialmente significativo, lógico e necessário de ser investigado. Dessa forma o aprendizado, segundo Ausubel (1982), é retido, lembrado por mais tempo e possibilita ao educando aprender novos conteúdos de maneira mais fácil.

Portanto, é possível afirmar que a experiência foi bem sucedida, que houve aprendizado significativo e que, para que isso vire rotina na educação, há a necessidade de que novas estratégias de *ensinagem* sejam investigadas, testadas, experimentadas a fim de que o ensino tenha melhores resultados.

Ter ciência de que o ensino escolar brasileiro não está tão bom, que pode e deve ser melhorado e não fazer nada para transformá-lo ou não fazer nada para mudar essa realidade é ser conivente com o fracasso da educação, com a desvalorização da profissão professor e com as injustiças sociais nas quais muitos dos nossos educandos estão inseridos.

REFERÊNCIAS:

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressuposto para as estratégias de trabalho em aula. 3ª edição, Joinville – SC. UNIVILLE 2004. Cap. 3, pag. 68 a 100.

ASSIS, Machado de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BERBEL, N. A. N. “Problematization” end Problem-Based Learning: different words or different ways? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BORDENAVE, J.: PEREIRA, A. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed., Petrópolis:

Vozes, 1982.

COMENIOS, J. A. Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Caloluste Gulbenkian.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. Olho mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

VISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS NO COTIDIANO ESCOLARMercedes Maria Gevaerd⁶⁸ UNIFACVEST**RESUMO**

Ciente de que pouco adianta ao professor conhecer a arte contemporânea ou os principais artistas desse movimento se não souber como utilizar esses conhecimentos, pretende-se, no presente artigo, a partir dos estudos de diversos autores que abordam esta temática, refletir a respeito dos motivos que levam os professores a evitar abordar as visualidades contemporâneas no cotidiano escolar. Pretende-se também delinear alguns ensaios de propostas a respeito de como trabalhar não só a Arte contemporânea mas as linguagens visuais, de modo geral, nas aulas de arte. Neste início de milênio, em que se vê a sociedade mudar rapidamente seus paradigmas e as leis que norteiam o sistema escolar, observam-se também transformações no ensino de Arte. Estas transformações vêm proporcionando uma nova visão da Arte, permitindo passar a compreendê-la como objeto sociocultural e histórico. Mas para que essa transformação se concretize na prática educacional é preciso que os professores tenham conhecimentos a respeito dos diferentes movimentos artísticos que ocorreram no decorrer da história da humanidade para então trabalhá-los com os alunos.

⁶⁸ Professora de arte - Colégio Policial Feliciano Nunes Pires - , docente do Centro Universitário UNIFACVEST.

**VIVÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE LAGES/SC**Mariane Mecabô de Oliveira⁶⁹ - UNIPLACRenata Andrade de Medeiros⁷⁰ - UNIPLACRodrigo Branco⁷¹ - UNIPLAC**RESUMO**

Através deste artigo relatamos nossas experiências vivenciadas no estágio supervisionado no Ensino Fundamental final e Ensino Médio, abordando o ensino da Matemática nas Escolas. É preciso dar condições ao educando de vivenciar experiências que levem a construir seus conceitos, a desenvolver suas habilidades e competências, dando a oportunidade de construir seus saberes em diferentes níveis. É nesta perspectiva, que o presente artigo dá ênfase a importância do estágio supervisionado na parte integrante do curso de licenciatura, é neste período que o acadêmico tem ensejo de unir *prática* e teoria, permitindo estabelecer vínculos, construindo, assim, saberes docente e formação profissional. O estágio foi desenvolvido perante uma pesquisa de campo mediante as observações, planejamentos e intervenções, assim, a problemática era: como o ensino da Matemática vem acontecendo nas escolas públicas de Lages/SC. Com objetivo geral: compreender o cotidiano escolar, com intuito de agregar conhecimentos no ensino da Matemática, os objetivos específicos sinalizam a observar a realidade escolar, as dificuldades encontradas e desafios a serem superados no que diz respeito à educação Matemática. Como proposta de encaminhamento aos professores de Matemática, o estudo apontou que os professores precisam planejar atividades, recursos, tempo e espaços que serão necessários para atingir aulas prazerosas e intervir nas didáticas de ensino para adaptar o material didático ou o planejamento da aula, a fim de melhorar a assimilação do conteúdo pela turma.

Palavras-Chave: ENSINO DA MATEMÁTICA. ESTÁGIO SUPERVISIONADO. PLANEJAMENTO.

INTRODUÇÃO

Para atingir a qualidade na educação, é preciso buscar alternativas significativas na formação e identidade profissional dos professores e não apenas o desenvolvimento e enriquecimento de competências.

Quando se propõe o ensino da Matemática nas escolas, é preciso dar condições ao educando de vivenciar experiências que levem a construir seus conceitos, a desenvolver suas habilidades e competências, dando a oportunidade de construir seus saberes em diferentes níveis. Como ferramenta fundamental para que este processo ocorra, temos a participação do educador como mola propulsora, a ponte que liga o educando às suas descobertas e conhecimentos, pois o educador é o agente motivador da sua sala de aula, que provoca o desejo de aprender estimulando os alunos e inovando sua metodologia de acordo com as necessidades e identidade da turma.

É nesta perspectiva, que o presente artigo dá ênfase à importância do estágio

⁶⁹ Acadêmica 8º semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC Lages/SC. E-MAIL: marianemecabo@yahoo.com.br

⁷⁰ Acadêmica 8º semestre do curso de Licenciatura em Matemática. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC Lages/SC. E-MAIL: medeirosrenataandrade100@gmail.com

⁷¹ Prof. Me. Da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática – UNIPLAC. E-MAIL: rodrigo@uniplaclages.edu.br

supervisionado na parte integrante do curso de licenciatura, é neste período que o acadêmico tem ensejo de unir *prática* e teoria, permitindo estabelecer vínculos, construindo, assim, saberes docente e formação profissional.

Defendendo o estágio pautado na pesquisa como princípio metodológico, questionamos: como o ensino da Matemática vem acontecendo nas escolas públicas de Lages/SC?

Tendo como Objetivo Geral compreender o cotidiano escolar, com intuito de agregar conhecimentos no ensino da Matemática, e buscando atingir os objetivos específicos: observar a realidade escolar, as dificuldades encontradas e desafios a serem superados no que diz respeito à educação Matemática, planejar atividades, recursos, tempo e espaços que serão necessários para atingir aulas prazerosas e intervir nas didáticas de ensino para adaptar o material didático ou o planejamento da aula, a fim de melhorar a assimilação do conteúdo pela turma.

METODOLOGIA

A Metodologia utilizada para o desenvolvimento do estágio e do presente relatório foi realizada por meio da observação e intervenções participativa em sala de aula.

O Estágio Curricular Supervisionado, tem se configurado como um dos momentos mais importantes nos cursos de formação inicial de professores.

A resolução de Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura (CEPEC) Nº 731, definem a política de estágios como um momento de aproximação da realidade profissional, buscando favorecer o diálogo entre ensino pesquisa e extensão, além de enfatizar o caráter teórico-prático deste componente curricular. Destaca que a pesquisa é o princípio metodológico e deve contemplar os seguintes aspectos: apreensão da realidade da escola campo; elaboração do projeto de ensino e pesquisa; desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa; relatório final do estágio.

Pimenta e Lima (2004) apontam que o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reprodução dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

O estágio de observação na escola permite-nos a apreensão da realidade institucional, e se dá inicialmente por uma busca proporcionada pelo olhar, no momento em que aquilo que julgamos aparentemente normal passa a ser enxergado de forma diferente e curiosa. É neste momento que o mundo passa a ser constantemente explorado e desvelado, gerando novas formas de compreensão e de intervenção por parte da humanidade. (LIMA, 2004, p. 68).

Portanto, essa ligação com a realidade, concede a criação de um novo olhar, de novas formas de compreender o que foi visto, a buscar meios para contribuir com inovações e propostas transformadoras que beneficiem o ambiente de aprendizagem.

A vivência escolar possibilita-nos a compreensão e nos desenvolvem posturas fundamentais para a formação acadêmica e profissional. Por isso, o estágio não deve ser meramente um cumprimento de horas, de atividade obrigatória impostas pelo curso, mas sim deve ser entendida, como fonte de crescimento, de amadurecimento por parte dos acadêmicos.

RESULTADOS

No 5º semestre de Licenciatura em Matemática, tivemos a oportunidade de iniciarmos

nosso estágio, entrar pela primeira vez em sala de aula, não seria uma tarefa muito fácil, pois através dele que presenciamos o que será o nosso futuro como professores.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a mesma atende a alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais desenvolvendo seu trabalho com base no método Sócio interacionista de Vygotsky.

Para Vygotsky (1993), o processo de aprendizagem e assimilação ocorre de fora para dentro, ou seja, a criança ao nascer começa a perceber tudo em sua volta e com o passar do tempo ela busca internalizar tudo o que vê, ouve ou sente. Nesse processo de a criança, por meio da imitação, começa a reproduzir mentalmente e em seguida através de ações tudo que seus sentidos lhes permitem entrar em contato, criando assim uma relação com os elementos existentes do meio em que está inserida.

Todo início de ano escolar a equipe gestora e professores debatem sobre o plano de ação de todos os projetos a serem desenvolvidos e as metas pedagógicas estabelecendo o planejamento anual dos conteúdos por ano e área do conhecimento que passam por avaliações e modificações durante o ano letivo, sempre que se fazem necessárias.

Percebe-se que há grande interesse dos professores com a parte administrativa, praticamente todos os alunos sabem o nome de todos os professores, todos são responsáveis, tendo assim um bom convívio. Os alunos têm grande respeito com os professores, sua maioria efetivos, praticamente todo ano permanecem os mesmos professores. Os docentes e diretoria sabem a realidade dos alunos, por terem dado aula para um irmão mais velho ou até mesmo para os pais dos alunos.

Há rampas e banheiros adaptados para portadores/as de deficiências. A escola é cercada por muros e possui um sistema de monitoramento com sensores internos.

A sala dos professores é o local onde se reúnem para conversas, um local descontraído.

No ano de 2016 o índice de reprovação do 6º a 9º ano, foi de dezoito alunos, as causas são principalmente a falta de interesse e elevado número de faltas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a Matemática consta: formar cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem e de se comunicarem em sociedade, fazendo uso do conhecimento matemático uma vez que esse está relacionado a várias áreas do conhecimento.

No 6º ano do Ensino Fundamental, turma muito agitada, grande quantidade de alunos em sala de aula, professora não consegue ter domínio da turma, muitas brincadeiras como, bilhetes em sala de aula, bolinha de papel, mímicas de socos entre os alunos, gritarias, chutes e empurrões, sala totalmente desorganizada.

Percebemos uma grande dificuldade na tabuada e na divisão, acreditamos que os alunos vieram com tais dificuldades dos anos iniciais, pois é nos anos iniciais que eles aprendem a tabuada.

No 7º ano do ensino fundamental, turma bem complicada, professora não consegue explicar as matérias no quadro, os alunos não mostram interesse de aprender, ficam levantando direto para fazer de conta que estão apontando lápis.

Observou-se que os alunos têm dificuldades adição e subtração e encontrar os valores da reta.

Na 8º1, turma presta atenção nas explicações do professor, algumas conversas paralelas, se algum aluno sair de sala enquanto o professor estiver fora de sala e se ele enxergar leva para a coordenação, o uso de capuz é um grande problema, pois não é permitido, e os alunos usam com maior tranquilidade.

Observou-se que a turma tem muita dificuldade com expoente e potenciação e tabuada.

No 9º Turma tranquila, bastante atenção nas explicações, mas o problema é o uso de celular em sala de aula, quando professor passa algum exercício e sai da sala, eles continuam resolvendo.

Observou-se um grande medo por parte dos alunos na fórmula de báskara.

No dia 17 de Novembro, nós elaboramos uma mini Gincana com o 9º ano tendo como título: grande teste, e na apresentação do mesmo teve como justificativa avaliar o conhecimento dos alunos de uma forma lúdica, no qual foi dividida a turma em dois grupos A e B, funcionava da seguinte maneira, o primeiro da fila escolhia um número e uma letra, um cálculo básico de matemática era proposto, rodava dez segundos, cada grupo podia ajudar seu colega, o primeiro que batesse na mesa e dissesse a resposta certa ganhava um ponto, após a resposta vinham os próximos de cada grupo. Os alunos são bem espertos e inteligentes, faziam de tudo para seu grupo ganhar, responderam quase todas corretamente. O lúdico deve também ser aplicado nas aulas, além de ser algo que os alunos adoram, o jogo favorece o ensinamento de Matemática.

No Ensino Médio a escola é integrada à Educação Profissional o qual se configura como modalidade de oferta do ensino médio integrado à educação profissional que propõe metodologias diferenciadas a fim de formar cidadãos críticos, criativos abertos e capazes de mudança, preparando para o mundo do trabalho.

Além desta modalidade, a escola também, oferece cursos técnicos subsequentes e podemos constatar que é escola referência para a cidade de Lages/SC, pois além de organizada é muito bem valorizada não só alunos quanto os professores.

Os professores são tratados com respeito pelos alunos. Percebeu-se também que cada professor de turma consegue trabalhar o mesmo conteúdo, mesmo sendo cada professor de turma diferente, ou seja, um só professor para 1º Anos, 2º Anos e 3º Anos.

Na sala dos professores cada docente tem seu guarda volume com chave e neste acesso tem um vão onde os alunos depositam seus trabalhos, na sala dos professores não se falam de nenhum aluno, pelo contrário cada professor expõe ideias para a gestão, onde são bem vindas.

Nas salas de aula cada turma tem métodos de avaliação diferente, entre elas podemos citar provas em grupo através de gincanas, lembrando também que cada curso tem seu próprio laboratório.

Na parte coletiva disponibiliza de: biblioteca com internet, uma sala com TV e computador, mesas, sofás, armários e cadeiras.

Todos os ambientes possibilitam o acesso aos portadores de necessidades especiais: sala de aula, biblioteca, A parte externa da escola tem plantações feitas pelos alunos. O aluno só tem direito a sair das imediações da escola, com autorização da secretaria em mãos, pois na portaria tem vigilante.

O PPP da Unidade escolar está exposto em seu site, e nas imediações da Escola.

De um modo geral não obtivemos nenhum ponto negativo de 1º a 3º Ano do Ensino Médio são turmas ótimas e participativas, nos primeiros anos os alunos são um pouco mais agitados, mas apesar disso dá para se trabalhar normalmente.

Na observação cada turma tem métodos de avaliação diferente, entre eles podem-se citar provas em grupo e gincanas.

A parte externa da escola tem plantações feitas pelos alunos. O aluno só tem direito a sair das imediações da escola, com autorização da secretaria em mãos, pois na portaria tem vigilante.

Todas as turmas são ótimas, porém as turmas de 1º ano de Informática são mais agitadas, conversadeiras e não prestam muita atenção nas aulas.

A escola é muito organizada, não pode entrar com lanche vindo do mercado. Os professores são respeitados, não há discussão na sala dos professores sobre alunos.

No 2º ano de biotecnologia os alunos tiveram uma aula antes onde falaram sobre o tema de abuso, quando entramos na sala estavam muito emocionados o assunto mexeu muito com os alunos, estavam todos chorando e o professor deu um tempo para que eles se acalmassem.

No 2º ano de química a sala sofre um pouco porque no lado de fora vem muito barulho para a sala.

DISCUSSÃO

No período de estágio, pudemos perceber o quão importante é ser professor, estar ensinando é uma missão um desafio e um ensinamento que marcou muito, que devemos sempre dar atenção aquele aluno que tem maior dificuldade, aquele bem bagunceiro que fica no fundo da sala, percebi que eles fazem isso porque querem atenção.

Para Kupfer (1995), o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento, ressaltando o porquê da sua importância. Os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores “despejarem” sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito.

É exatamente o que acontece nas salas de aula, os alunos ficam inquietos não prestam atenção, as aulas devem ser mais dinâmicas e contextualizadas, trazendo os conteúdos para a realidade do aluno, como ele usaria na prática aquele conhecimento.

Segundo Garcia (1998), a dificuldade de Aprendizagem é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados às condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem por si próprias, um problema de aprendizagem.

Crianças com dificuldades de aprendizagem, não conseguem um bom desempenho na vida escolar, sua capacidade intelectual parece congelar fazendo com que o seu desempenho na escola seja inconsistente, podendo manifestar comportamentos problemáticos, falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas.

No período de estágio percebemos que muitos alunos encontram dificuldades em resolver problemas que envolvem a divisão e outro fator encontrado foi na hora de interpretar as questões, muitos não sabiam como tirar os dados para resolver, acho que foi um dos fatores que mais dificultou a compreensão dos exercícios proposto em sala de aula.

A tomada de consciência da dificuldade em aprender Matemática, não é nova. Talvez, depende da forma como o assunto é exposto ao aluno em cada faixa etária. Na fase operatória ao passar do concreto para a abstração, o aluno pode deparar com barreiras no desenvolver das atividades propostas pelo professor, ao qual ele aprenderia melhor com algum material concreto. Porém, se lhe é exercido memorizar os resultados não sabendo como chegou a eles, como sempre, não adquiriu o conceito necessário para dar continuidade aos estudos.

Assim, o professor precisa levar em conta os conhecimentos que os alunos trazem dos

anos anteriores, para organizar o seu trabalho de modo que os alunos desenvolvam a própria capacidade para construir conhecimentos matemáticos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é importante que estimule os alunos a buscar explicações e finalidades para as coisas, discutindo questões relativas à utilidade da Matemática, como ela foi construída, como pode construir para a solução tanto de problemas do cotidiano como de problemas ligados à investigação científica.

Desse modo, o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que o auxiliam a compreender e atuar no mundo. Sabemos que diante do desenvolvimento das tecnologias, uma característica marcante no mundo do trabalho é a exigência por pessoas capacitadas.

Muitos estão acostumados a usar a calculadora e não conseguem resolver uma divisão básica.

Desse modo, o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que o auxiliam a compreender e atuar no mundo. Sabemos que diante do desenvolvimento das tecnologias, uma característica marcante no mundo do trabalho é a exigência por pessoas capacitadas.

Aumentar a qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras não exige fórmulas mágicas de sucesso, mas sim estratégias que já são bem conhecidas, ainda que não amplamente aplicadas.

Assistir aulas e ouvir a palestra do professor, já não é garantia de que o aluno aprenda. Os alunos precisam de métodos de aprendizagem mais dinâmicos e diversificados.

Assim, resumem-se algumas estratégias que o professor pode habituar-se: aula expositiva dialogada, dinâmicas e brincadeiras, trabalhos em grupo, novas tecnologias e resolução de problemas fora de sala de aula, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio foi desenvolvido perante uma pesquisa de campo mediante as observações, planejamento e intervenções, assim, a problemática era: como o ensino da Matemática vem acontecendo nas escolas públicas de Lages/SC?

Desta forma, o objetivo geral foi compreender o cotidiano escolar, com intuito de agregar conhecimentos no ensino da Matemática, e buscando atingir os objetivos específicos: observar a realidade escolar, as dificuldades encontradas e desafios a serem superados no que diz respeito à educação Matemática, planejar atividades, recursos, tempo e espaços que serão necessários para atingir aulas prazerosas e intervir nas didáticas de ensino para adaptar o material didático ou o planejamento da aula, a fim de melhorar a assimilação do conteúdo pela turma.

O ensino da matemática vem acontecendo da forma tradicional, onde muitos professores utilizam em suas aulas, somente o quadro como ferramenta principal, para o desenvolvimento do conteúdo. A disciplina de matemática é vista pelos alunos de forma complicada por não ter uma base de conhecimento adequada nos anos iniciais. Diante disto propomos uma gincana para alunos do ensino fundamental com operações básicas, para que os alunos tivessem uma aula diferenciada e assim obter um raciocínio lógico.

Todos os objetivos propostos foram alcançados, através da observação e intervenção em sala de aula, o planejamento de nossas atividades teve como resultado a compreensão dos alunos e percebemos interesse nas aulas, apesar das turmas de ensino fundamental serem agitadas.

Nossa facilidade foi que os professores supervisores de sala de aula nos acolheram de

forma motivadora, nos dando auxílios, ideias e principalmente companheirismo que é o que falta por grande parte dos professores, sentarem juntos e discutirem o desenvolvimento das atividades.

Diante de tantas distrações, e da multiplicidade de informações externas que chegam aos alunos diariamente, o professor precisava ser um verdadeiro estrategista para que a aula os mantivesse interessados.

Para colocar em prática as estratégias de ensino, precisamos conhecer nossos alunos, considerar a dinâmica da turma, estudar e selecionar os métodos apropriados.

Aplicar diferentes estratégias de ensino significa sair da zona de conforto. Isso vale tanto para o educador quanto para os alunos. Todos estão habituados aos métodos expositivos com transmissão dos conteúdos definidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Matemática no ensino fundamental** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>> Acesso em: 10/08/2018

CEPEC Nº731. **Define a política de Estágio para a Formação de Professores da Educação Básica**. UFG. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, 2005.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Ed. Scipione, 1993.

PCN – **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/ SEF. 1998. 148p.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

GT 2: Educação e Movimentos Sociais: Economia Solidária e Educação do Campo

A EDUCAÇÃO DE BOM RETIRO SOB A ÓTICA DO REGIME DE ALTERNÂNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sílvio Domingos Mendes da Silva⁷² – UFSC

RESUMO: Este trabalho trata de um diagnóstico educacional do território de Bom Retiro, localizado na região serrana do Estado de Santa Catarina, resultado de pesquisa, à luz da Educação do Campo, da Universidade Federal de Santa Catarina, que funciona em regime de alternância. Este regime, como estratégia curricular, faz com que a Educação do Campo esteja organizada em momentos pedagógicos que interagem chamados de Tempo Universidade e Tempo Comunidade, visando envolver o estudante num processo educativo uno, articulando a experiência escolar e seu trabalho com a vida na comunidade onde convive. O objetivo é estabelecer uma perspectiva de práxis entre os Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A metodologia utilizada foi entrevistas com sujeitos chaves das comunidades, atores do poder público, estudantes e professores, nas quais os estudantes procuravam colocar em prática os métodos aprendidos durante o Tempo Universidade. O resultado final foi um levantamento do município com ênfase nos aspectos relacionados à educação como elemento integrador.

Palavras-chave: educação do campo; vivência compartilhada; Bom Retiro.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada por alunos do primeiro ano do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), polo de Alfredo Wagner, coordenados pelo professor orientador, durante o desenvolvimento da disciplina de Vivência Compartilhada I e II, na qual os estudantes têm o compromisso de apresentar, como resultado final da disciplina, um diagnóstico, mesmo que precoce, do território (município) onde vivem. O território escolhido para a realização dessa pesquisa foi o de Bom Retiro, município localizado na região serrana do Estado de Santa Catarina, território onde reside parte dos acadêmicos desse polo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo funciona em regime de alternância. Este regime, como estratégia curricular, faz com que a LEdoC esteja organizada em momentos pedagógicos, que interagem, chamados de “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”. A Vivência Compartilhada contempla o planejamento, preparação, realização, acompanhamento e supervisão, assim como a avaliação dos Tempos Comunidade ao longo do ano letivo. Ela visa envolver o acadêmico num processo educativo uno, buscando articular a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da Universidade, neste caso no polo de Alfredo Wagner, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde convive e trabalha o estudante.

O objetivo principal neste trabalho foi estabelecer uma perspectiva de práxis entre os “Tempo Universidade e Tempo comunidade”, apresentando resultados concretos à luz da pedagogia da alternância utilizada no curso de Educação do Campo da UFSC. De maneira geral, a pesquisa permitiu além de uma análise concisa do território bom retirense, um diagnóstico preliminar da educação daquele município. Estes fatos só foram possíveis graças à ajuda e colaboração da comunidade local e dos estudantes do curso de Educação do Campo

⁷² Departamento de Educação do Campo (EDC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil. EMAIL: silviobill@hotmail.com

que se propuseram e aceitaram participar dos trabalhos.

O trabalho de pesquisa de campo iniciou-se a partir de uma leitura preliminar do Decreto Federal 7.352 (BRASIL, 2010). Nas últimas décadas o movimento por uma Educação do Campo (EduCampo) tem ganhado destaque nacionalmente a partir de manifestações ocorridas no final da década de 1990, por iniciativas de movimentos sociais que lutavam por uma educação que representasse suas lutas, suas realidades, seus anseios, suas atividades econômicas, suas subjetividades, seus povos. Uma dos pilares da EduCampo no Brasil Caldart (2009) vem afirmando em seus estudos que essa luta é manifestada por uma educação que seja pensada no/do campo, no qual “No” significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e “Do” que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais. A discussão em torno de uma Educação para as Escolas do Campo, que contemplasse os anseios dos sujeitos que vivem nesses espaços, não seria efetiva se não fossem considerada a formação de professores. Sendo assim, em 2007, as primeiras experiências de LEdoC foram realizadas em quatro universidades: Universidade Federal de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Em 2008, outras universidades aderiram e iniciaram seus cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Hoje, há mais de quarenta universidades na oferta deste curso. Alinhado a esta diretiva, em 2009, a UFSC criou o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação para Ciências da Natureza e Matemática. Até o momento atual já foram iniciadas nove turmas, sendo algumas delas interiorizadas, em diferentes territórios do Estado. A turma 08, com polo no município de Alfredo Wagner, atende aos estudantes deste município e também aos de Bom Retiro, território vizinho. O objetivo do funcionamento desta turma é permitir que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, mantendo seu caráter público, gratuito e de qualidade, esteja mais próximo de encontrar o perfil de estudantes estabelecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e do Programa Nacional de Educação no Campo (ProNaCampo).

Foi neste território que foi desenvolvido a pesquisa, tendo como base as atividades desenvolvidas durante o ano de 2017, na disciplina de Vivência Compartilhada I e II. Além de vários aspectos, como os sociais, econômicos, políticos, estrutura fundiária, saúde, foi aprofundado os educacionais. Neste sentido, é apresentada uma amostra da educação do município de Bom Retiro, nos quais apontamos os quantitativos (números de escolas, alunos, professores, dentre outros). Em relação aos qualitativos como motivos da evasão escolar, a questão da presença de drogas ilícitas no entorno das unidades escolares e o papel do jovem e do adolescente neste contexto, ainda estão em análise e não fazem parte deste artigo.

METODOLOGIA

Na perspectiva de desenvolver no educando a sensibilidade e competência para análises de um território (em geral, um município), entendido como um espaço geográfico sobre ação antrópica, as relações sociais nele existentes, assim como as determinações que elas geram, buscou-se aprimorar uma metodologia participativa em todas as etapas de trabalho, de forma a preparar paulatinamente um “Diagnóstico do Município” em que os estudantes residem, voltado à ação em Educação do Campo.

Tendo como base a disciplina de Vivência Compartilhada, buscou-se promover a articulação com – e entre – as demais disciplinas que compõem o primeiro e segundo semestres do curso de Educação do Campo e uma facilitação com as instituições/organizações dos territórios/municípios em que foram realizados os Tempos Comunidade. Como ponto de partida construiu-se os Planos de Estudos (PA), que foram a base do desenvolvimento do trabalho de pesquisa e da análise dos pesquisadores (professor e estudantes) durante o Tempo Comunidade. Esta etapa foi realizada, de forma participativa, envolvendo todos os estudantes da Turma, ou seja, os temas que seriam pesquisados foram indicados pelos estudantes que, como maiores conhecedores do território, tiveram autonomia para apontar as temáticas que seriam pesquisadas. É preciso lembrar o que o processo de construção de Diagnóstico para o Educador do Campo deve considerar pontos mínimos. Por isso, a escolha dos Planos de Ensino (PE) devem considerar temas que contribuam para alcançar tais pontos mínimos (História do município, Economia do município e Mulheres, Questão agrária/Estrutura fundiária, Movimentos sociais/Organização da sociedade civil no município; Meio ambiente e impactos ambientais decorrentes da ação do homem no município; Educação e escolarização no município; Saúde; Sujeitos do campo, entre outros). Foram, ao longo dos semestres, realizados oito Tempos Comunidade, sendo o último destinado à coleta de informações complementares exclusivamente sobre educação.

Entende-se que este foi o tempo destinado às atividades da disciplina. Portanto, conta-se, nesse caso, o tempo para a preparação de um Plano de Ação, para a sistematização e análise das informações coletadas. Durante cada semestre, foram realizadas três visitas intermediárias, que serviram para acompanhar e orientar os pesquisadores (estudantes) e para estabelecer e reforçar as relações institucionais com parceiros locais. Tais visitas foram efetuadas conjuntamente pelo professor orientador e os estudantes, responsáveis pela coleta de dados da pesquisa.

De forma geral, a metodologia utilizada foi entrevistas com sujeitos chaves das comunidades, atores do poder público, estudantes das redes municipal e estadual e professores, nas quais os pesquisadores procuravam colocar em prática os métodos aprendidos durante o Tempo Universidade.

RESULTADOS

O resultado final foi um diagnóstico do território do município de Bom Retiro, porém aqui se dará ênfase aos aspectos relacionados à educação pública como elemento integrador. De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o município se manteve nos últimos anos com o índice de 5,1 conforme cálculos do fluxo escolar e com base no aprendizado em Português e Matemática. A meta é que o índice chegue a 6,0 até o ano de 2025, segundo a Secretaria de Educação do município.

Atualmente Bom Retiro possui um total de 14 escolas públicas, dentre estas, nove são consideradas escolas do campo, de acordo com o Decreto Federal 7.352/2010, por estarem localizadas na área rural ou por atenderem a maior parte de estudantes que moram no interior e utilizam o transporte escolar. Todas as escolas localizadas em área rural são multiseriadas.

Fator interessante a ser destacado é que as escolas localizadas no centro do município padecem mais com a falta de estrutura do que àquelas do interior, principalmente as creches. Isto porque muitas turmas estão superlotadas, fazendo com que as salas tornem-se pequenas, além de faltas de carteiras. Este fator deve-se principalmente à ocorrência de nos últimos anos, os anos finais do ensino fundamental estarem concentrados no centro da cidade, fazendo

com que muitos estudantes desloquem-se de suas comunidades para estudarem na sede municipal.

A seguir, têm-se alguns dados sobre o quadro atual da educação de Bom Retiro (escolas, quantidade de alunos e tipografia), tendo como base a educação pública.

Quadro 1: Escolas municipais e número de alunos matriculados no ano de 2017.

ESCOLAS MUNICIPAIS	No. de Alunos	Tipologia
Creche Professor Alosir Moretti	95	normal
Creche Municipal Irmã Paula	59	normal
Creche Municipal Patricia Deucher	15	normal
Pré-escolar Municipal Capistrano	60	normal
Escola do Campo Barbaquá (pré-escolar)	9	multisseriada
Escola do Campo Barbaquá (ensino fundamental)	17	
Escola do Campo Cambará (pré-escolar)	8	multisseriada
Escola do Campo Cambará (ensino fundamental)	18	
Escola do campo costão do frade (ensino fundamental)	17	multisseriada
Escola do Campo Paraíso da Serra (pré-escolar)	9	multisseriada
Escola do Campo Paraíso da Serra (ensino fundamental)	26	
Escola do Campo Três Pontas (ensino fundamental)	9	multisseriada
Núcleo Municipal Henrique Hemkmaier (ensino fundamental)	83	normal
Núcleo Municipal São José (pré-escolar)	68	normal
Núcleo Municipal São José (ensino fundamental)	219	
Escola do Campo Sapato	3	multisseriada
Escola do Campo Rio Sincero	3	multisseriada
Escola do Campo Canoas (pré-escolas)	7	multisseriada
Escola do Campo Canoas (ensino fundamental)	21	
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	746	

FONTE: Secretaria de Educação de Bom Retiro, 2017.

No quadro 1 chama atenção o fato de duas escolas terem três alunos apenas em seus quadros, número extremamente pequeno, mesmo sendo escolas do interior do município. Inevitável são as indagações: quais são os motivos que impulsionam um número tão pequeno de estudantes nessas escolas? O que move professores e alunos a se manterem ativos com uma quantidade tão pequena de estudantes? Por que o poder local não as fechou, nucleando-as? Contraditoriamente, por outro lado, temos uma escola com 287 estudantes. O que explica essa quantidade é o processo de nucleação que vem ocorrendo nos últimos anos no território, acompanhando uma tendência estadual de fechamento de escolas do campo.

A nucleação das escolas, segundo a secretaria de educação, iniciou-se no ano de 1998, com o intuito de diminuir o grande número de escolas isoladas, a qual na visão dos administradores locais passaram a dar “prejuízos” aos cofres públicos. Para viabilizar essa ação, foram determinados os locais onde seriam implantados os núcleos (conforme Quadro 1), de tal forma que alunos de comunidades vizinhas poderiam facilmente se deslocar até a escola, utilizando o transporte do município como meio.

Para atender essa demanda de estudantes, o município conta com um total de 108 profissionais na área da educação, sendo eles professores, monitores e estagiários. No quadro 2 a seguir, pode-se observar a distribuição numérica desses profissionais.

Quadro 2: Servidores públicos da área de educação

FONTE: Secretaria de Educação de Bom Retiro, 2017.

SERVIDORES DA EDUCAÇÃO	QUANTIDADE
Professores	87
Monitores	9
Estagiários	12

Além das unidades de ensino municipais, Bom Retiro conta também com duas escolas estaduais, conforme quadro 3 abaixo, que desempenham papel fundamental dentro da educação do município. Merece destacar a quantidade de estudantes da Escola Alexandre de Gusmão, bem como seu quadro de professores. Essa unidade de ensino é tradicional na cidade e por longo tempo abrigou os ensinos fundamental e médio do município. Hoje a função de oferecer ensino médio no município cabe à Escola Valmir Omarques Nunes, onde além do ensino médio normal, também oferece cursos técnicos à comunidade regional. O quadro 3, a seguir, mostra os dados numéricos das referidas unidades de ensino.

Quadro 3: Escolas estaduais, alunos matriculados e professores no ano de 2017.

Escolas Estaduais	No de Alunos	No Professores
Escola de Educação Básica Alexandre de Gusmão	795	56
Escola de Ensino Médio Valmir Omarques Nunes	215	22
TOTAL	1010	78

FONTE: Escola de Educação Básica Alexandre de Gusmão e Escola de Ensino Médio Valmir Omarques Nunes, 2017.

Além das escolas de ensino público municipal e estadual, Bom Retiro também conta com duas escolas particulares, a Escola Adventista e o Jardim de Infância Beija-Flor. Somando todas as escolas do município o número total de alunos matriculados é de 1.943 e para esta demanda o total de professores é de 178. Além de professores, outros profissionais trabalham na área da educação profissionais que ocupam cargos de diretores, coordenadores, merendeiras, motoristas, serviços gerais entre outros.

Para gerenciar a educação do município, o poder público local pode contar com convênios e verbas advindas dos dois entes (federal e estadual) e fundos voltados à educação. O município tem um investimento de R\$ 3.744.736,73, que ultrapassa os 25% da renda total. No quadro a seguir estão listados os valores de benefícios recebidos pelo município para a educação.

Quadro 4: Valores gastos com educação de janeiro a outubro de 2017

Valor FUNDEB	R\$ 2.809.318,68
Valor PNAE	R\$ 334.146,18
Valor PDDE	R\$ 36.800,00
Valor Salario Educação	R\$ 235.710,95
Valor Transportes	R\$ 882.243,25
VALOR TOTAL APLICADO	R\$ 3.744.736,73

FONTE: Secretaria de Educação de Bom Retiro, 2017.

Chama a atenção os gastos com o transporte escolar e o valor recebido do Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB). No caso do primeiro, relatos da secretaria de educação do município corroboram dados de outros municípios de Santa Catarina (Mafra, por exemplo), no qual a maior despesa da Educação do município provém do setor de transportes.

DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa, a educação no município de Bom Retiro vem numa melhora nos últimos anos, apesar do investimento financeiro não ser o adequado para a demanda e o processo de nucleação aparentemente ter acelerado. As maiores dificuldades encontradas para se manter o nível de ensino estão na parte financeira, nos quais os valores mensais que são repassados pelos governos (federal, estadual e municipal) para a educação não são suficientes para arcar com toda a demanda e investimentos. Os repasses dos governos através de projetos não são suficientes para a demanda. Segundo dados do próprio governo municipal o maior investimento/gasto é na área de transporte, já que muitos alunos são dependentes deste meio para chegar às escolas, além dos alugueis de frota, reposição de pesas, entre outras.

Segundo Brasil (2016), o valor mínimo aplicado em educação deve ser de 25% do orçamento da prefeitura e, de acordo com as informações da Secretaria de Educação do município, de janeiro até outubro de 2017 o valor aplicado já ultrapassava 29% do seu orçamento, chegando à cifra de quase quatro milhões de reais.

Outra questão relacionada é o fato dos professores da rede municipal não receberem o piso salarial. Nos termos do art. 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), no qual determinava que o valor mínimo (piso), para o ano de 2017 seria de R\$ 2.298,80. Contudo, constatou-se, no ato da pesquisa, que o valor percebido pelos professores era de R\$ 1.931,54 por uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Além desse fator, que leva à desmotivação dos profissionais, pôde-se perceber também certa defasagem nos materiais didáticos, espaços físicos e infraestrutura inadequada que, segundo alguns entrevistados, atualmente estão um pouco melhor, porém não estão em condições que motivem os professores e técnicos das unidades de ensino a desenvolverem um bom trabalho.

Outro fator importante que a pesquisa aponta é que há uma defasagem no quadro de professores habilitados para ministrar as disciplinas curriculares normais. Parte dos professores não é habilitada e a grande maioria é Admitida em Caráter Temporário – ACT. Além disso, em uma escola pesquisada pôde-se observar que a relação aluno/professor é conturbada, e o uso de entorpecentes, no entorno da unidade escolar, é um fator que prejudica ainda mais esta relação⁷³.

Em relação às metodologias de ensino/aprendizagem, notou-se em alguns professores uma resistência as novas técnicas de ensino, métodos, mostrando então que o método tradicionalista é o que prevalece. Cabe, porém, considerar que a dificuldade encontrada por esses docentes, que ao chegar à sala de aula se deparam com muitos alunos sem materiais, desinteressados, desestimulados e, em alguns casos, obrigados por lei, a frequentarem a escola. Entende-se aqui, que este é um problema oriundo de famílias desestruturizadas que, aliada à falta de estrutura da escola, da carga horária excessiva e falta de materiais, desmotivam e contribui para que as aulas não sejam estimulantes. Da mesma forma que pode-se afirmar que este não é um problema específico deste município e que estas características vem acontecendo na maioria das escolas públicas de Santa Catarina.

A principal reclamação que ouvimos de alguns entrevistados (professores, técnicos e alunos) foi a falta de recursos em suas escolas, muitos deles queriam poder fazer mais pela educação, porém se deparam com essas dificuldades.

Por fim, a pesquisa mostrou, por parte dos administradores públicos, que o transporte escolar é a principal preocupação dos gestores. Como se mencionou na sessão anterior,

⁷³ Estes dois temas serão abordados em trabalho específicos.

trabalho semelhante realizado em um município do Planalto Norte Catarinense (Mafra), os dados mencionados em entrevistas por representantes da Secretaria de Educação de Bom Retiro, corroboram que a municipalidade tem um gasto bem maior com transportes escolares (alugueis, reposição de peças quebradas, manutenção de frota, entre outros), do que manter uma escola multisseriada no interior do município. Assim cabe a reflexão se não seria melhor e mais viável manter as escolas na área do campo ao invés do processo de nucleação. Para além das questões financeiras, manter as escolas do campo significa também primar por questões culturais e pela preocupação com o bem estar dos alunos, já que muitos dos ônibus usados para transportar os estudantes encontram-se em péssimas condições de trafegabilidade. Neste sentido, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem muito a contribuir para a manutenção dos jovens no campo, fazendo com que eles possam buscar suas sustentabilidades sem ter que largar suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor essa pesquisa aos estudantes do curso de Educação do Campo, polo Alfredo Wagner, em consonância com a disciplina de Vivência Compartilhada I e II, o objetivo foi cumprido, ou seja, o acadêmico pôde colocar em prática grande parte da bagagem adquirida em sala de aula, diretamente em campo de trabalho. Esse contato inicial, um choque de realidade, faz-se necessário, pois é este o ambiente onde nossos egressos irão atuar.

Associando o trabalho desenvolvido à metodologia adotada, a partir de da pedagogia da alternância, pode-se afirmar que esta pedagogia compreende uma metodologia de organização do ensino escolar, para a educação do campo, que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Assim, o trabalho tratou de uma proposta pedagógica que procura articular diferentes espaços e tempos formativos, alternando momentos de atividade no meio sócio-profissional do acadêmico e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado nos Tempos Universidades, considerando sempre as experiências concretas dos alunos. Desse modo, como pontua Silva (2006, p. 6), “a alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia”.

Por último, apontamos a Educação do Campo como um modelo alternativo ao vigente, com proposições para fixação do jovem do campo em suas comunidades, mantendo uma tradição necessária que é de áreas rurais como fornecedora de alimentos de qualidade e um modo de vida peculiar e autossustentável.

REFERÊNCIAS

BOM RETIRO. **Matrículas e Infraestrutura.** Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/641-bom-retiro/censo-escolar?year=2016&dependence=0&localization=0&education_stage>. Acesso em 20/08/2018.

BRASIL. DECRETO Nº 7.352. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>>. Acesso em 23 de

ago. 2018.

_____. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95**. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.** Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 23 de ago. 2018.

_____. **LEI Nº 11.738. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 23 de ago. 2018.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, M.C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 61-9.

**A ESCOLA NA SOCIEDADE DE CLASSES: AS CONTRIBUIÇÕES DE PISTRAK E
KRUPSKAYA**

Joarez Luiz Wegher⁷⁴ - UNIOESTE
Suely Aparecida Martins⁷⁵ - UNIOESTE

RESUMO

Esse artigo traz para o debate a escola na sociedade de classes, faz parte das reflexões que estão sendo desenvolvidas no âmbito de pesquisa de mestrado que investiga a formação política dos jovens assentados. Busca trazer, através de pesquisa bibliográfica, as contribuições de Pistrak e Krupskaya para a análise da escola sob a perspectiva da luta de classes. Assim, identifica a escola sob duas concepções: de um lado a “escola que temos”, uma escola que possui como política pedagógica a intencionalidade de perpetuar a classe dominante no poder. Do outro, a “escola que queremos”, uma escola alternativa, de qualidade, identificada com os direitos universais do ser humano, embasada nas pedagogias populares, na humanização e respeito aos direitos do povo camponês. Esse tema nasceu no bojo da trajetória enquanto educador nas áreas de reforma Agrária no município de Abelardo Luz, SC e na seguinte indagação: a qual projeto o meu trabalho como professor/educador de crianças, jovens e adultos está a serviço? Embora as análises de Pistrak e Krupskaya tratem do período da Revolução Russa, entre os anos de 1917 e 1931, buscaram em seu tempo histórico construir experiências educativas comungadas com os objetivos da revolução. Assim, acreditamos que os autores ajudam a desvelar as características dessa escola dualista e construir uma compreensão das possibilidades de efetivação de uma escola socialista mesmo sem efetivar ainda um rompimento radical com o sistema capitalista, especialmente considerando as experiências de educação nas áreas de Reforma Agrária.

Palavras-chave: luta de classes; escola; Pistrak e Krupskaya.

INTRODUÇÃO

Esse tema nasceu no bojo da trajetória enquanto professor/educador nas áreas de assentamento no município de Abelardo Luz, SC, tendo em vista, uma certa inquietude em relação ao tipo de formação que estaríamos oferecendo nas escolas situadas em áreas da reforma Agrária, pois, sempre embasei minha autocrítica na seguinte indagação: Afinal, enquanto professor/educador que sempre trabalhou com crianças e jovens assentados/as estaria contribuindo para o processo de emancipação dos seres humanos? Ou estaria simplesmente sendo mais um professor engajado ao processo de repasse da ideologia dominante, que traz em sua intencionalidade pedagógica manter os povos camponeses submissos ao sistema capitalista e de preferência bem longe do campo? Esta questão nos levou a uma aproximação com os autores da pedagogia socialista russa. Assim, neste artigo, pretendemos trazer as contribuições de Pistrak e Krupskaya para a compreensão da escola na sociedade de classes, considerando “a escola que temos” e “a escola que queremos”.

⁷⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão. E-mail: joarezwegher@gmail.com

⁷⁵ Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação. E-mail: martins_sue@hotmail.com

No que tange a “escola que temos” nos referimos a uma escola entregue aos mandos e desmandos do capital nacional e internacional a qual possui como política pedagógica a intencionalidade de perpetuar a classe dominante no poder, uma escola que no campo tem como suporte o velho paradigma da Escola Rural, uma Escola conservadora, tradicional e desumanizante que a partir de uma política pedagógica alinhada à educação bancária que de acordo com as reflexões de Freire (1987), não levam em conta a bagagem histórico cultural de seus educandos e educandas e os tratam como se fossem simples recipientes de conteúdos sem sentido para o povo camponês.

Em relação a “escola que queremos”, falamos de uma escola alternativa, construída com a participação efetiva dos povos camponeses e endossada por um processo que só pode ser coletivo, uma escola embasada política e pedagogicamente na humanização de seus sujeitos e que se identifica como vanguarda da contradição e contraposição ao atual paradigma da Educação Rural, estando alicerçada em uma política/pedagógica contra hegemônica que reconhece a escola como direito universal da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Assim, a partir de pesquisa bibliográfica, esse artigo intenta entender a escola sob o viés da luta de classes, identificando as características da “Escola que temos” e construir uma compreensão das possibilidades de efetivação da “escola que queremos”, mesmo ainda sem o rompimento radical com o sistema capitalista hegemônico.

Por fim, é oportuno registrar que este trabalho faz parte da pesquisa que estamos desenvolvendo no âmbito do Mestrado em Educação, com o objetivo de investigar a importância da escola na formação política de jovens de um assentamento no município de Abelardo Luz, Santa Catarina.

METODOLOGIA

Realizamos pesquisa bibliográfica embasada na pedagogia socialista russa, buscando suas contribuições para a leitura da realidade educacional no atual momento histórico vivido tanto no campo quanto na cidade. Com o intuito de compreendermos o movimento que se instaura no seio da escola a partir das lutas sociais que se incorporam junto ao processo de transição da “escola que temos” à “escola que queremos”.

Nesse artigo apresentamos resultados parciais de uma pesquisa que investiga a formação política dos jovens assentados. Sobretudo, selecionamos o estudo das contribuições de Pistrak (2000; 2009) e Krupskaya (2017), respeitando o momento histórico no que se refere a conjuntura político/social e pedagógica/cultural vivida pelos autores na época que compreende a Revolução Russa no período entre 1917 a 1931.

RESULTADOS

Pistrak (2000, p. 24)⁷⁶, ao tratar da questão que envolve teoria e prática, sinaliza que

⁷⁶ Freitas (2009) salienta que Pistrak fala de um período que culmina com o início da Revolução Russa, mais precisamente entre os anos de 1917 e 1931. Ele, falará de um período em que a situação é extremamente precária, a guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país. A parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época czarista está em greve. Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola, pois a velha escola czarista-verbalista não servia mais nesta nova caminhada pós revolução.

para trabalhar de forma útil e com sucesso na nova escola soviética, é fundamental compreender que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática revolucionária”. Sem uma teoria pedagógica social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

Na concepção de Pistrak (2000), “é preciso enfrentar ceticamente os antigos valores, todo o ensino deve sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social”. Porque, antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, “é preciso em primeiro lugar demonstrar por que ela é necessária”, pois, pode-se ter a certeza de que a resposta a questão de saber se esta ou aquela matéria é necessária e por que o é, será completamente diferente em nossa escola do que a formulada pela antiga escola. Neste sentido, a teoria se constitui como indispensável para ajudar todo o trabalho feito na escola, orientando todo educador. É a teoria marxista considerada como capaz de garantir a transformação da escola. Assim, conforme Pistrak (2000, p, 26), “a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo”.

O autor destaca que a escola refletiu sempre o seu tempo, estando a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil. Na mesma direção, Krupskaya (2017, P. 65), ao tratar sobre a questão da escola socialista destaca, “No estado burguês – seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais”. Pois a finalidade da escola em tal Estado não é determinada pelos interesses dos estudantes, mas pelos interesses da classe dominante, isto é, pela burguesia.

Pistrak (2000, p. 30), afirma “A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigente”. As classes dirigentes não passavam de uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. O autor concebia a escola como arma das elites contra a classe trabalhadora, relacionando a organização das crianças na escola burguesa a dois princípios fundamentais: autoridade e absolutismo impostos de cima para baixo, rígidos e imutáveis, objetivando o conformismo e a submissão das classes populares. Conforme ele:

De onde provém os princípios de auto-organização? Não é difícil ver que são dados pelo próprio caráter do regime capitalista. De fato, como o estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis “imutáveis” do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal. (PISTRAK, 2000, p. 171)

Krupskaya (2017, p. 69-70), por sua vez, salienta que na Rússia, a burguesia muito falou sobre educação geral, sobre reforma do sistema escolar, e não só falou, mas também trabalhou no sentido de implementar estas reformas na prática. Ela fazia isso porque estava bem ciente de que “quanto mais perfeita a escola burguesa, mais perfeito seria seu instrumento de escravização das massas”. Para a autora, a educação continuará sendo um privilégio da burguesia até que as finalidades da escola sejam alteradas. A autora afirma: “a escola socialista só é concebível em determinadas condições sociais, pois, o que a torna socialista não é o fato de ser liderada pelos socialistas, mas sim que suas metas correspondam às necessidades da sociedade socialista” (KRUPSKAYA, 2017, p, 76). Embora reconheça que na sociedade capitalista também podem aparecer, em determinados casos, escolas que tenham

como objetivos e como metas educativas formar pessoas multilateralmente desenvolvidas, com um claro desenvolvimento da individualidade, com forte desenvolvimento das predisposições sociais, igualmente capazes tanto para o trabalho físico como para o trabalho intelectual, acredita que são casos isolados. Formado nesta escola o jovem ao sair dela, encontra-se numa atmosfera que minimizaria muito rapidamente todos os benefícios dessa educação.

Portanto, Krupskaya (2017, p. 65-67), defende, “se a educação se destina a classe dominante terá o objetivo de preparar as pessoas capazes de deleitar-se com a vida e governar”. Para a aristocracia intelectual e rica a ciência e a ideologia burguesa; a escola para as crianças da pequena burguesia, visa preparar um corpo burocrático, que futuramente ajudará a classe dominante a governar. No que diz respeito à escola pública, Krupiskaya (2017, p. 67-68), salienta, “a burguesia deseja tomar a educação dos filhos dos proletários inteiramente em suas mãos, manter exclusivamente para si a influência sobre a geração mais jovem”. Ela torna a escola obrigatória. A tarefa da escola pública é manter os estudantes com a moral burguesa, diminuir a sua consciência de classe, fazer deles um rebanho obediente, fácil de controlar.

Pistrak (2000, p. 31), destaca que certas terminologias, certas formas exteriores e secundárias podem transmitir-se da antiga para a nova escola; mas o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos. Para o autor, na base da escola do trabalho devem encontrar-se os seguintes princípios: relação com a realidade atual e a auto organização dos alunos, tendo como pressuposto uma escola que ensine a lutar e construir, explicando a cada estudante os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios. Assim, o conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem (PISTRAK, 2000, p. 37). Essa construção exige o desenvolvimento da habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; capacidade para a criatividade organizativa.

Pistrak (2000, p. 36), afirma, a escola pode enfrentar o estudo da realidade atual de duas formas: “ou a estuda como um objeto exterior, sem determinar a própria posição em relação a ela – e então teremos uma escola de ensino livresco; ou então a escola tomará posição frente à realidade atual”. O autor alerta da necessidade de “inculcar na nova geração que cada adolescente deve ser, ou melhor, já é, um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta.”

Krupskaya (2017, p. 75), em consonância com as ideias de Pistrak, destaca que uma das características das escolas socialistas deve ser o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças, devendo não apenas aplicar o método do trabalho, mas também organizar o trabalho produtivo das crianças. A autora destaca que os socialistas são contra a exploração do trabalho infantil, mas eles, é claro, são a favor do trabalho infantil que está de acordo com as possibilidades da criança, que é multilateral e educa.

Para Pistrak (2000, P. 42), “O trabalho na escola, enquanto princípio educativo, deve estar ligado ao trabalho social”, caso contrário estaria esse trabalho relegado a perder sua base identitária com a ideologia revolucionária e se tornaria novamente alvo dos interesses burgueses em detrimento da revolução social vitoriosa. Para a escola do trabalho o objetivo principal da auto organização das crianças está relacionado ao fato de que todas devem ocupar sucessivamente tanto as funções de dirigentes, quanto as funções subordinadas:

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança, e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve

ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. (PISTRAK, 2000, p. 42)

Pistrak (2000, p. 44), destaca que a realidade atual, e a auto-organização das crianças na escola soviética do trabalho se encontram alicerçados no mesmo princípio: a concepção marxista e revolucionária da escola. De fato, para o autor, a partir daí, o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação.

De acordo com Pistrak (2009, p. 91), a questão que ainda permanece aberta é como construir a formação da juventude levando-se em conta a especificidade de uma agência responsável pelo acesso às bases da ciência em ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, com suas múltiplas agências formadoras. Segundo o autor, já sabemos que o trabalho socialmente útil em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo, outros) é um elemento-chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educativo à atualidade, à vida. Para Pistrak, a categoria da autodireção, é um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos lutadores e construtores do futuro, é uma âncora educativa de grande valor. Como pano de fundo da formação, estão a própria matriz formativa multilateral e os objetivos da educação postos a partir dos interesses e anseios da classe trabalhadora.

Nesse sentido Pistrak (2009), tece a seguinte indagação: mas como construir uma unidade para a “didática socialista” diferente da aula verbalista e que acolha esta malha conceitual? O complexo de estudos ainda parece ser um bom candidato. Pode ser uma boa pista, com sua estrutura voltada para a interligação entre trabalho, a natureza e a sociedade. Daí pode emergir uma nova forma de se pensar o currículo e a metodologia.

Para Pistrak (2009, p. 92), estes são os conceitos que poderão ajudar a pensar a educação sob o socialismo. As grandes categorias da formação da juventude estão dadas. Deveremos ensaiar suas formas, conscientes das dificuldades de fazê-lo no âmbito da presente época capitalista. Entretanto, sob o socialismo, a crítica não será menos necessária já que, como etapa de transição, está submetido a novas contradições e a imperfeições que precisam ser constantemente examinadas e criticadas, o que exige que os estudantes sejam formados como lutadores e construtores que façam avançar o seu meio social e natural, exigindo igualmente que assumam sua posição de sujeitos históricos. Para o autor, os movimentos sociais também ensinam e não há porque a escola não entrelaçar-se com eles. Mais ainda: se a escola é necessária, mas insuficiente para produzir muitas das transformações sociais, sua ligação com os movimentos sociais permite potencializar sua ação.

DISCUSSÃO

Nesse artigo buscamos assinalar um conjunto de características a respeito da Escola burguesa, assim como, um conjunto de características necessárias para a construção de uma Escola socialista. Sendo que, selecionamos para a efetivação desse texto as contribuições de Pistrak e Krupskaya, que, a partir do momento histórico vivido na Rússia, entre os anos 1917 e 1931, trouxeram para o diálogo suas concepções a respeito da Escola e do processo político/pedagógico inerentes de cada projeto educacional da época.

Tentamos dessa forma, a partir das informações concebidas com a coleta dos dados bibliográficos, relacionar as concepções dos referidos autores a realidade atual, porém guardadas as proporções de tempo, de espaço e conjuntura político/social e pedagógica de cada momento histórico vivido.

Sobretudo, procuramos estabelecer relações entre a pesquisa e nosso objetivo central: “Entender a Escola sob o viés da luta de classes, identificando as características da “Escola que temos” e da “Escola que queremos” além de construir uma compreensão das possibilidades de efetivação de uma Escola sob os princípios político/pedagógicos socialistas mesmo sem um rompimento radical com o sistema capitalista hegemônico”.

Nesse sentido, tanto Pistrak quanto Krupskaya nos permitiram identificar algumas características fundamentais de cada projeto de Escola, assim como, compreender que cada um desses projetos possuem inevitavelmente suas intencionalidade político/pedagógicas e defendem os interesses de uma determinada classe social.

De acordo com Pistrak, “sem teoria revolucionária, não poderá haver prática revolucionária” o que nos leva a entender que a efetivação de uma escola alternativa do campo está intimamente ligada aos princípios filosóficos e pedagógicos de seu projeto. É então por esse viés, que a efetivação de uma novo projeto, a “Escola que queremos” guiada pelos princípios socialistas, se faz necessário.

A pesquisa nos esclareceu de acordo com Pistrak, de que, só a teoria nos dará o critério indispensável para que possamos, optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. Portanto o educador, a educadora que não possuir esse critério não encontrará o caminho, ficará perdido, sem saber o objetivo a ser seguido, ficará em cima do muro, sem poder escolher o seu lado da trincheira na luta pela humanização do povo camponês e de seus opressores. É necessário que cada educador e educadora do campo esteja envolvido com a coletividade e com a criatividade construída por esse coletivo, é necessário que cada educador, cada educadora assumam os valores de um militante social ativo, caso contrário, a efetivação desse projeto de uma Escola alternativa, a “Escola que queremos” embasada aos princípios socialista não se efetivará.

Contudo, chegamos ao entendimento de que a pedagogia social/revolucionária intrínseca da teoria marxista deve ser adotada como uma arma capaz de garantir a transformação da Escola. E essa transformação precisa estar articulada com a participação efetiva dos Movimentos Sociais dentro dos muros da Escola, para que essa teoria possa também atingir a transformação da vida de camponeses e camponesas no campo.

De acordo com Krupskaya “no estado burguês seja numa monarquia ou numa república a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. Pois a finalidade da escola não é determinada pelos interesses dos educandos e sim pelos interesses da classe dominante”. Nesse caso, guardadas a proporção do tempo e espaço de onde fala a autora, concluímos que a Escola burguesa, a “Escola que temos”, a partir de sua política/pedagógica que possui intencionalidades condicionadas por seus objetivos que se relacionam com seu caráter dualista, dependendo pra que camada da sociedade é destinada, seus objetivos serão completamente diferentes. Exemplificando: podemos citar o que diz Arroyo (2004) a esse respeito, que para se viver no campo, para o trabalho no campo com a enxada, de poucas letras necessitam os camponeses, assim como, os trabalhadores urbanos de pouco conhecimento científico necessitam para ler números e pegar o ônibus para a simples locomoção ao trabalho. É a velha visão arcaica de que para o campo uma escolinha caindo aos pedaços com um professora que quase não sabe ler já serve. Então, por esse viés, a educação destinada a classe trabalhadora pode estar desprovida da ciência, das tecnologias e dos conhecimentos culturais acumulados pela história da humanidade, pois uma educação de qualidade não pertence aos filhos e filhas da classe operária, mas sim, pertence tão somente aos filhos e filhas das elites detentoras do poder intrínseco ao capital.

Em acordo com a concepção de Pistrak, certas ideias e métodos relativos ao trabalho, à

autodireção, que a nova escola, a “Escola que queremos” pode herdar da escola burguesa, a “Escola que temos”, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob a luz que se enraíza nos novos objetivos que estarão balizados pelos princípios filosóficos e pedagógicos socialistas. Nessa perspectiva, o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos. Tendo em vista, que a essência desses novos objetivos deve ser o intuito da formação de um homem e uma mulher que se considerem como membros da coletividade internacional construída pela classe operária em sua luta contra a opressão, em sua luta por uma nova vida, por um novo regime social em que as classes sociais deixem de existir.

Em conformidade com Pistrak “A Escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”. E, a classe dirigente sempre tentou mascarar o caráter de classe da Escola. Porém, contraditoriamente o autor aponta o seguinte: “A revolução e a escola devem agir paralelamente, por que a escola é uma arma ideológica da revolução”. Portanto, a escola tanto pode trabalhar de acordo com os interesses da classe dominante, onde a minoria que forma a classe dominante, subordina a imensa maioria que forma a classe operária, a seus interesses e aos interesses das oligarquias capitalistas. Assim como pode trabalhar em conformidade com os interesses da classe operária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobretudo, chegamos à conclusão de que o objetivo central na elaboração desse artigo foi concluído: visto que, passamos a entender a Escola pelo viés da luta de classes; além disso, identificamos algumas das características que definem a contradição existente entre os dois projetos de Escola presentes no campo.

Porém essa contradição não quer dizer que de uma lado está a “Escola que queremos” e de outro a “Escola que temos” brigando para ver quem é dono do território. Não, essa contradição é muito mais do que isso, pois trata-se de uma luta entre concepções políticas/filosóficas e de ideologias/pedagógicas presentes na realidade escolar. Para Caldart (2000), “Escola é muito mais do que escola...”, a “Escola que queremos” e pela qual lutamos é muito mais que uma simples defensora e repassadora da ideologia burguesa. Ela é muito mais que uma arma nas mãos das classes dominantes que tem como objetivo manter a classe operária a margem da cidadania e da emancipação política, social, pedagógica e cultural. A “Escola que queremos” é com certeza muito diferente da “Escola que temos”, pois ela coloca a Educação do povo camponês no patamar dos direitos universais do ser humano, por isso a “Escola que queremos” é muito mais do que Escola, ela possui em seu bojo a perspectiva de uma vida digna no campo, ela é a contradição dialética entre submissão e emancipação. Ela é a garantia de permanência com qualidade de vida no campo. A “Escola que queremos” tem como princípio educativo o trabalho, em sua relação com a realidade atual a partir da auto-organização de seus educandos e educandas.

Portanto, sendo a Escola muito mais do que Escola, concluímos que sua existência dentro do sistema capitalista é imprescindível e já está acontecendo, pois ao concebermos a Escola enquanto espaço de luta de classes, estamos declarando que lutaremos sim por sua transformação, pois acreditamos que a própria transformação da sociedade capitalista em uma sociedade sem a existência classe sociais o socialismo, perpassa pela Escola, pois é na “Escola que temos” que a luta por uma escola alternativa se inicia, é na formação política das crianças, dos jovens e adultos que formaremos os militantes portadores da arma do conhecimento que nos conduziu a vitória da classe operária num processo de humanização de oprimidos e opressores.

REFERENCIAS

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.) – Por Uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. R.J: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In, PISTRAC, M. M. A Comuna Escolar. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- KRUPSKAYA, N. K. A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- PISTRAC, M. M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PISTRAC, M. M. A Comuna Escolar. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

A ÉTICA E O REFUGO HUMANO: OS CUIDADOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Júlia Pereira Damasceno de Moraes⁷⁷ - UNIPLAC

RESUMO: introdução: O trabalho apresentado trata-se de relato de experiência cuja temática está centrada na discussão ocorrida em uma aula da disciplina de Seminário de Pesquisa Avançada, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Em uma aula que abordava a ética na pesquisa, destaquei minhas angústias cada vez mais evidentes sobre uma das categorias que abordo em meu trabalho dissertativo: a categoria “refugio humano” (BAUMAN, 2005). Inicialmente, discutiu-se sobre a pertinência ou não de trazer o conceito para a apresentação do dia da defesa da dissertação. Posteriormente, a partir do diálogo com meus pares, refletimos juntos sobre a ética e o cuidado com os sujeitos da pesquisa que, historicamente já vem sendo tratados com desimportância e insensibilidade por grande parcela da sociedade. É importante destacar que desenvolvo meu projeto de pesquisa junto de uma Cooperativa de Trabalho de Catadores de Materiais Recicláveis, da região serrana. O **objetivo**, portanto, é o de identificar elementos que respaldem teoricamente a decisão de como abordar o conceito de refugio humano, quando há o evidente e inquestionável compromisso do pesquisador de apresentar os dados da pesquisa ao grupo pesquisado. A **metodologia** utilizada é essencialmente baseada nos fundamentos da pesquisa qualitativa e o método de coleta de dados é a revisão de literatura. Os **principais resultados** nos remetem para a importância de se manter os princípios éticos durante todos os passos da realização da pesquisa, inclusive depois que ela é concluída oficialmente. Isso significa dizer que ao nos darmos conta de que estamos pesquisando junto de seres humanos, a sensibilidade, o tato e a ética devem estar sempre em evidência. Assim, por mais que deva haver a coragem de expor o que há, na sociedade, há que se cuidar dos espaços, dos momentos do que se diz e do “como” se diz. Não trazer o conceito materializado pelos dados da pesquisa seria uma impropriedade e um ato de covardia para a produção da ciência, mas trazê-lo pode representar uma singular prática de opressão para as pessoas que já tem um amplo histórico de vida à margem da sociedade. Não há ainda considerações finais, posto ser essa reflexão ser de uma densidade preocupante e ainda não estar clara para a pesquisadora. Contudo, como **considerações parciais**, é possível destacar que a abordagem será pautada nos princípios éticos que explicitam o cuidado para com o ser humano. Com isso, o que se quer descrever é que temos pensado em esclarecer cientificamente o conceito de refugio humano, sem trazê-lo indiscriminadamente seja na redação do trabalho final, seja na defesa pública da dissertação, seja na devolutiva que será realizada junto do grupo pesquisado.

⁷⁷ Mestranda junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE/ Universidade do Planalto Catarinense.

A FORMAÇÃO ACADÊMICA E AS COMPETÊNCIAS DO ENGENHEIRO AGRÍCOLA

Marilia Feliciano Goulart Pereira⁷⁸ - UDESC
Augusto José Posser⁷⁹ - UDESC

Introdução: O Engenheiro Agrícola possui qualificação para atuar em atividades agropecuárias e de engenharia e na gestão e administração rural. Constrói silos, armazéns e todas as instalações necessárias de uma propriedade rural, sendo uma interface entre a agricultura e a engenharia. As atribuições profissionais deste Engenheiro no Brasil são discriminadas na resolução n.º 256, de 27 de maio do ano de 1978. **Objetivo:** Analisar e reverberar sobre a desbalanço entre formação técnica e humana do profissional em questão. **Metodologia:** Desenvolveu-se estudo de revisão traçando o histórico desta nova engenharia através de pesquisas bibliográficas em leis sobre o ensino agrícola nacional, em projetos pedagógicos dos cursos, em textos encontrados no site do conselho dos profissionais (CREA), em artigos científicos e reportagens sobre as habilitações profissionais, que compuseram o ferramental metodológico de base do presente esforço. **Resultados:** O ensino agrícola como um todo vem, há muito, sendo focado na produção agropecuária em grandes propriedades, deixando, inclusive, muito a desejar na parte de relações/recursos humanos. O MEC possui atualmente 24 cursos de Engenharia Agrícola registrados no país. Nos dois primeiros anos a faculdade concentra-se em matérias mais básicas como física e matemática. Após isso as matérias técnicas como irrigação e construções rurais começam a fazer parte do currículo do curso. **Considerações Finais:** Conclui-se que sua excelente formação técnica não vem sendo acompanhada de uma formação humana, ponto deficiente que pode comprometer parte do trabalho deste profissional que, por lei, atua também com consultoria, análise de viabilidade técnica e econômica, perícia, ensino, pesquisa e extensão.

¹ Engenheiro Agrônomo, Pós Graduando. UDESC. E-mail: mariliafg_pereira@hotmail.com

⁷⁸ Mestranda em Produção Vegetal na Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC. E-mail: mariliafg_pereira@hotmail.com

⁷⁹ Engenheiro Agrônomo, Pós Graduando. UDESC. E-mail: mariliafg_pereira@hotmail.com

**AUTORIA COMO PRESSUPOSTO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO:
APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS**Júlia Pereira Damasceno de Moraes⁸⁰ - UNIPLAC

RESUMO: O presente estudo tem como tema a elucidação conceitual do termo “autoria”. Como objetivo principal, consta, portanto, a necessidade de compreender a multiplicidade de significados atribuídos à essa categoria, bem como definir que conceito servirá de base teórica para a realização dos estudos que farão parte da dissertação de mestrado em educação, do programa ao qual pertença como discente. Justifica-se esta reflexão acerca da polissemia da palavra, em face das diferentes abordagens observadas durante as primeiras leituras para a elaboração do projeto de pesquisa e, posteriormente, para a formação conceitual de base. Sentiu-se, pois, a necessidade de amadurecer a leitura, e, após adensá-la, os escritos apresentados nesse recorte, são sinônimos das primeiras aproximações sobre essa temática. Como metodologia, destaca-se a pesquisa qualitativa e como método de coleta de dados apresenta-se a revisão bibliográfica. Ancoramos nosso estudo na escola russa, aqui representada por Bakhtin (1992; 2003). Infere-se que, diante das diferentes abordagens feitas sobre autoria, o conceito que será utilizado como pilar dos estudos para a pesquisa, cujos resultados estarão materializados na dissertação, é o da autoria como elemento essencial para a formação do ser humano, pressupondo a atividade de autoria uma possibilidade para o reconhecimento de si, do outro e do mundo, mobilizando o desenvolvimento omnilateral do sujeito.

Palavras-chave: Autoria, Sujeito, Desenvolvimento humano.

INTRODUÇÃO

Sendo o tema do presente estudo uma clarificação conceitual acerca da autoria, destaca-se como objetivo principal a efetiva reflexão a partir da revisão bibliográfica no intuito de definir o conceito de base do trabalho dissertativo.

Como metodologia, portanto, optou-se por pesquisa qualitativa com uma revisão bibliográfica como método de coleta de dados. A partir do levantamento de diferentes entendimentos sobre a significação da autoria, há o desenvolvimento do conceito que embasará os escritos da dissertação.

Ao fazer parte de uma construção humana – a linguagem –, a palavra “autoria” também vai se modificando e assumindo significações que, ao invés de esclarecer, tornam mais complexo o seu significado. Os sentidos se movimentam fluidamente de acordo com a movimentação da própria linguagem. Há uma espécie de transformação contínua que ora acompanha, ora conduz a construção de sentido pelo sujeito. O que proporciona essas alterações e mudanças na constituição da linguagem e dos sentidos que se atribui às leituras de realidade é, também, decorrente das alterações e mudanças das relações sociais, protagonizadas pelos seres humanos e/ou assistidas por eles.

Nesse viés, é importante averiguar que compreensão se tem acerca de autoria, que pode ser, conforme as definições de dicionários, característica de quem é autor, deu origem, produziu, fez, inventou... E, além disso, o que, exatamente, significa “ser autor”.

⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: julinha_damasceno@yahoo.com.br ou julinha@uniplaclages.edu.br

Há quem compreenda a autoria como uma característica de quem é responsável pela criação de algo. Implica, portanto, uma relação de objeto e sujeito. Quando se diz que uma obra é autoral, diz-se, pois, que é única, sem precedentes. Do mesmo modo, o autor de tal obra é dono de uma capacidade criativa peculiar porque consegue executar suas ideias de maneira inédita, inusitada e individual.

Mas há quem considere impossível haver tal característica, na individualidade, porque somos seres sociais e é na coletividade que nos desenvolvemos. Significa dizer que, por mais que alguém se perceba, ou seja, percebido como autor, o objeto (a criação) foi historicamente constituído a muitas mãos, e impregnado de significações sociais.

O QUE PENSAM, QUANDO PENSAM EM AUTORIA?

Inicia-se desta forma a apresentação da categoria a ser estudada e, com sorte, compreendida nesse artigo, para demonstrar que a pureza de um significado nem sempre acompanha o símbolo que se pretenda representar arbitrariamente.

Segundo Jung (2008, p. 18-19)

O homem utiliza a palavra escrita ou falada para expressar o que deseja comunicar. Sua linguagem é cheia de símbolos, mas ele também, muitas vezes, faz uso de sinais ou imagens não estritamente descritivos. (...) O que chamamos símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. (...) Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato.

Essa convenção humana, a língua, é capaz de construir ou destruir civilizações e é construída e destruída no seio dessas mesmas civilizações. É mesmo possível dizer que uma olhadela pela história da humanidade já é capaz de apontar que um modo eficiente e eficaz de conquistar sociedades inteiras seria o de interferir na língua, provocar mudanças no idioma. O que se escreve, portanto, é sobre uma compreensão da linguagem que a considera elemento imprescindível na constituição humana e traz em si uma ideologia que perpassa pelas relações sociais.

Eni Orlandi (1996), cujos temas de pesquisa estão sempre centrados no discurso e na Análise do Discurso (AD) com bases nas reflexões foucaultianas acerca da significação do termo “autor”, avança no sentido de compreender que há uma origem da textualidade. Segundo essa autora, o texto pode não ter um autor específico, mas sempre se determina uma autoria a ele. Diz-se, nessa concepção, de um reconhecimento de autoria que implica a assunção de autoria pelo sujeito, que se responsabiliza como a fonte do que foi dito, feito, escrito. “A função-autor é aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções” (ORLANDI, 1996, p. 77). Nesse caso, as relações sociais são expressões de controle e exercício de poder. Há uma representação do sujeito como autor, e é dele que se cobra a possibilidade de ser a origem e fonte de seu discurso.

Há que se refletir sobre a significação de poder e dos perigos que emanam da condição de responsabilização por dar origem a algo. Ser a fonte primeira de um movimento que pode traduzir-se em ideia ou em ação, seja por meio da fala ou da escrita, por exemplo, traz um alerta de cuidado.

Pensar o termo autoria é pensar que, em dado momento da história da humanidade, entendeu-se haver a necessidade de substantivar uma ação humana. O que é produzido é produzido por alguém, ainda que não seja de alguém. Não se trata especificamente de

propriedade e culpabilização, como explicita Michel Foucault, mas de reconhecimento de origem.

O surgimento de um “autor” se dá em função do discurso como expressão da permanente transformação da linguagem. Mas não se entenda a autoria apenas com relação à organização do que se fala. Relacione-se esse constante movimento entre interpretações discursivas à organização do que se faz e, em se tratando de autoria, do que se produz que não seja reprodução apenas.

No processo de desenvolvimento de autoria, faz-se necessário que haja alguns elementos que, segundo Ribeiro (2017, p. 23), são inerentes à formação de autores.

Como ninguém nasce autor, da mesma maneira a pessoa deve construir-se como tal, numa relação com o aprender. Isto é, o sujeito não nasce desempenhando determinada função, ou ocupando determinados lugares, mas é um ser em construção, projetando na figura do autor uma dessas possíveis funções. Ao assumir determinada posição, o indivíduo precisa desenvolver determinadas competências, pois não nascemos prontos; somos sujeitos em constante processo formativo.

Destaca-se, nesse processo de construção, a hominização, a singularização e a socialização. Tornar-se homem implica compreender a evolução que faz o homem distinguir-se pela capacidade de desenvolver-se física e intelectualmente, em comparação com outros animais. A singularidade compreende o fato de que, vivendo em sociedade, em comunidade, aprendendo a partir dela, sendo social por natureza, ainda assim o sujeito é único.

Nascemos para aprender; porém, não se aprende sozinho, mas em processos de relação, de contato com o outro, com o alheio. Essa construção de si atravessa o quem eu sou, a minha relação com o mundo e com o outro. A utopia⁸¹ em formar autores não escapa dessas premissas, pois os textos que eles produzem são frutos de uma construção interna (subjetiva e identitária), a partir do contato com o meio ou a comunidade em que vive e mantém relações, e somente dá sentidos novos aos seus textos a partir do outro. Ou seja, ninguém se forma no vazio; construir-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (MOITA, 2000, p. 115).

O sujeito, ao ocupar a posição de autor, se constitui através do movimento que faz entre o que é exterior ao discurso – o interdiscurso enquanto lugar do Outro – e o que lhe é interior – o intradiscurso enquanto lugar da organização da língua.

As palavras e as maneiras de dizer do outro nos permitem o acesso – ainda que de forma parcial – à subjetividade de uma pessoa (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992). É na subjetividade que se promove o desenvolvimento de autoria do sujeito. É no discurso que reside a subjetividade.

Cabe, nessa conversa, um argumento de que, para constituir-se e considerar-se autor, o sujeito necessita do outro para legitimar sua própria autoria. Melhor dizendo, é nas relações sociais que a autoria acontece enquanto fenômeno essencialmente humano. O Círculo⁸²

⁸¹ Não passa despercebida a relação entre a formação de autores e a utopia, no discurso dessa autora. Porém, ao se pensar em uma educação que forme para a cidadania, para a emancipação, pensando em um sujeito autônomo, há quem considere esses anseios, utópicos. Mas isso não impede que as pessoas continuem acreditando.

⁸² Os textos escritos por esses pesquisadores tinham uma gênese comunitária. Não se tratava de um autor, mas da participação dos três, no sentido de produção de conhecimento por meio do diálogo. Em função disso, inclusive,

Bakhtin, Medvédev, Volóshínov (1992, p. 124) afirma: “assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala; ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”

Nesse estágio das reflexões pressupõe-se a autoria como característica de um ser humano que se entende como sujeito, e não como objeto. Desenvolver a autoria é, portanto, desenvolver o senso de si enquanto um ser capaz, dentre outras coisas, de dar origem, inventar, fazer, pensar e ser.

Para alguns pesquisadores, o reconhecimento de si enquanto sujeito ocorre a partir da convivência com os pares. Del Ré et al (2012, p. 41) afirmam que: “a relação com o outro é central em nosso conceito de individualidade, uma vez que a relação estabelecida com a alteridade é fundamental para a constituição do sujeito, bem como de seus textos escritos”.

Compreende-se que quem a pessoa é, e o modo como ela percebe quem é, faz parte de um processo de formação conceitual que traz a relação com o outro como principal elemento constituinte. Segundo o filósofo russo *Mikhail Mikhailovich Bakhtin*,

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que serão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência (“Será que mamãe gostaria de mim assim...”) às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu passado, num tom enternecido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro (BAKHTIN, 2003, p. 378-9).

Ao tratar da possibilidade de autoria e da linguagem, esse autor traz o conceito de “enunciado” como elemento linguístico dotado de carga histórica e social, representando uma compreensão de si e do mundo. Enunciar é, portanto, anunciar a si mesmo e aproximar-se dos enunciados do outro. Há um processo de compreensão que vai além da compreensão do outro, modificando as possibilidades enunciativas.

A discussão filosófica acerca da existência ou não de um autor tem validade por que há a intenção de relacionar a subjetividade que permeia toda e qualquer discussão nesse âmbito. O que há é o ser humano que, por conta de sua construção histórica e de sua condição essencialmente social, se torna autor ou repetidor de enunciados.

Ao abordar o que, em estudos de linguagem, se chama de “enunciação”, é imprescindível abordar os estudos de Bakhtin que considera o enunciado como uma expressão discursiva, cuja interpretação necessita da compreensão das condições em que foi produzido. Segundo Bakhtin (2003, p. 322): “Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, que não se dirigem a ninguém, não pertencem a ninguém, o enunciado tem autor [...] e destinatário.” A intencionalidade e a carga sócio-histórica é que constituem, no enunciado, um elemento capaz de representar uma forma

muitas obras resultantes dos estudos do Círculo têm sua autoria questionada. “A existência desses círculos de acadêmicos que discutiam múltiplas questões fundamentava o principal conceito de Bakhtin, o dialogismo. Pois nesse círculo ninguém era proprietário de nenhuma das ideias que circulavam, todas elas eram frutos de diálogo” (LEITE, 2011, p. 47).

singular de compreensão da realidade.

Del Ré et al (2012) realizaram um estudo que buscava identificar autoria de acordo com a perspectiva Bakhtiniana em textos de estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental. A autoria segundo o pensador russo existe na enunciação, na intencionalidade.

De acordo com Del Ré et al (2012, p. 40), “já que não é possível pensar em autoria nos textos escolares, uma vez que fazem parte de outra esfera, tem outros objetivos, preveem uma avaliação, etc.; podemos pensar em indícios dessa autoria, entrevistados pela singularidade do sujeito aluno.”

Para Bakhtin (2003), o conceito de autoria se dá em vários níveis, como na relação estabelecida entre herói e autor, por exemplo. O autor critica o posicionamento de sua época que mistura o autor-homem com o autor-criador, quando afirma: “vemos o criador apenas em sua criação, jamais fora dela” (2003, p. 403). Nesse caso, a autoria não se expressa no sujeito empírico, no ser humano, mas o sujeito está, esteticamente, compondo a sua criação.

Conforme as palavras desse autor,

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo e a sua expressão o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 1992, p. 294).

A compreensão bakhtiniana acerca da constituição do sujeito-autor refere-se à capacidade de enunciação do sujeito. É sobre essa perspectiva que se constrói o nosso conceito de autoria: estudamos a potência de autoria de um sujeito que, segundo Bakhtin (1992, 1993 e 2003), se constitui nas suas relações com a linguagem, a sociedade e o outro.

O sujeito, na elaboração de seus enunciados, toma as nuances valorativas dos enunciados do outro e as transforma em função de seus próprios índices de valor e esse “juízo” faz parte de todos os enunciados proferidos pelos sujeitos⁸³.

O professor Celso Ferrarezi Junior, ao prefaciando o livro *Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa*, pondera que “ser autor significa ser reconhecido como aquele que altera o ordinário da linguagem, dando-lhe um tom inusitado, ou ainda, aquele a quem é atribuída a origem e a propriedade de uma obra, aspectos ligados a uma concepção fundamentalmente empirista do sujeito”. Isso, segundo ele, se nos contentássemos em manter a discussão em um primeiro plano de leitura. (JESUS, 2014, p. 84)

Ocorre que o conceito de autoria e mesmo a existência de um sujeito-autor não é consenso no espaço acadêmico-científico. Há perspectivas teóricas que isentam o ser humano de sua condição individual de humanidade, dizendo que há uma espécie de condição coletiva de formação humana. Isso significa pensar em um ser humano que inexistente enquanto autor a não ser nas suas relações com seus pares, com sua história, com a sociedade e a cultura. Por outro lado, há outras maneiras de ler e interpretar a realidade, que dizem que há um movimento contínuo e dialético no processo de construção do sujeito, tornando-o quem ele é, em um vir a ser constante entre sua individualidade e a coletividade.

Vigotsky (1988) traz a relação com o outro como um elemento importante no processo

⁸³ Os leitores desculpem pela repetição do termo “enunciado”. Ocorre que, nessas circunstâncias não se encontrou sinônimo que mantivesse o significado.

de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito. Porém, há de se destacar que o desenvolvimento e a aprendizagem perpassam pelo desenvolvimento das funções cognitivas superiores, e a partir daí ocorre uma modificação intra e inter-relacional.

Em um jogo de palavras, o sujeito se apercebe de si ao observar o outro. Embora não pretenda aprofundar, neste momento, nem a historicidade nem a cultura no processo de constituição do sujeito, destaca-se a função da outricidade na formação de si, o que é um fator elementar no aprendizado em Vygotsky e na construção da teoria histórico-cultural desse filósofo russo.

Ana Maria Costa e Silva (2008), pesquisadora da Universidade do Minho, em Portugal, cujos pensamentos contemplam a importância da interação com o meio no processo de formação do indivíduo e no desenvolvimento de sua autonomia, destaca:

Este ‘paradigma da relação formativa’ sustenta-se no pressuposto da construção de saberes como processo dinâmico e singular, no qual é essencial a experiência pessoal do real e a interação do sujeito com o meio. Este processo, que é fundamentalmente narrativo e reflexivo, inter e intra subjectivo, é essencial para a criação de sentido e para a construção de conhecimento, na medida em que possibilita um reconhecimento de autoria aos saberes adquiridos com a experiência, tematizando-a e organizando-a espaço-temporalmente. Este processo comunicacional e reflexivo, característico da mediação, favorece a construção de uma consciência metacognitiva no aprendente, essencial à construção da competência de aprender a aprender, a qual lhe permitirá identificar os instrumentos e operações de aprendizagem e avaliar os seus próprios conhecimentos e esquemas de acção (SILVA, 2008, p. 10-11).

É pertinente trazer aos olhos do leitor o contexto em que essa autora portuguesa estuda autoria. Segundo ela, o reconhecimento da autoria do sujeito é capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de autoria por meio do desenvolvimento de sua autonomia, de sua capacidade de “aprender a aprender”. Em estudo sobre as políticas educativas em Portugal, a pesquisadora destaca a importância do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, que oferece um sistema de reconhecimento de competências destinado a maiores de 18 anos, que não tem a escolaridade básica.

Silva (2008) destaca que esse programa foi desenvolvido:

[...] para todos os cidadãos (em particular, para os adultos que possuem níveis mais baixos de qualificação escolar e profissional) de verem reconhecidas, validadas e certificadas as competências e conhecimentos que, nos mais variados contextos, de modo não formal ou informal, foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida (SILVA, 2008, p. 7).

Esse texto representa, portanto, uma dupla coerência para essa pesquisadora, já que a temática de Silva (2008) trata de autoria e, especificamente, de reconhecimento de autoria de sujeitos cuja trajetória escolar foi irregular do ponto de vista do sistema vigente.

Ao descrever o Sistema Nacional de Reconhecimento em Portugal, a autora o faz como uma oportunidade de reconhecimento de autoria e empoderamento de quem teve problemas em concluir seus estudos na época adequada. O reconhecimento da diversidade e o respeito à individualidade de cada sujeito é um fator importante para que seja possível reconhecer a autoria e, a partir daí, promover o seu desenvolvimento, resultando em consequências positivas na vida do sujeito.

DISCUSSÃO

É possível relacionar à autoria conceitos como a abstrata condição de quem é autor passivo dado o controle do natural sobre o cultural, em uma estética dúbia da criação. Também houve um passeio por entre conceitos de uma autoria não-criativa, e da ilusão de autoria que é comum ao ser humano. Ao invés de autoria, leu-se sobre a função-autor e a representação do sujeito que existe e inexistente em sociedade.

Leu-se sobre o poder da escrita e da leitura e de um tipo de autoria que vai além da escritura, que implica em posicionar-se no mundo, como ser e não como objeto. Leu-se sobre autoria que, em determinadas circunstâncias, é entendida como sinônimo de protagonismo e, em outras, transcendendo o agir como representação, alcançando uma espécie de enunciação que predispõe o sujeito para a própria autonomia, emancipação.

O que se torna relevante também, é o fato de que nenhum dos textos lidos abarcava mais que um sentido sobre o tema de estudo, sendo este um diferencial importante para essa pesquisa, cuja intenção é, por secundária que seja, demonstrar que não há certo e errado, mas diferentes modos de compreender a mesma palavra. O sentido, então, não está mais na palavra, mas no movimento que realizamos para atribuir-lhe significado, segundo nossas possibilidades. A autoria assume, aqui, como na linguagem, múltiplas significações. Mas das tantas observadas, a que mais nos interessa é o exercício de autoria como prática de libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de autoria que vai se desenhando para o trabalho de pesquisa que dará origem à dissertação tem bases nos estudos do Círculo de Bakhtin a partir do momento em que este reconhece a constituição humana em uma perspectiva material, histórica e dialética. Considerando-se o exercício da autoria como uma possibilidade de inverter o processo de objetificação do ser humano decorrente de uma relação “alienante” com o meio, se pensa em uma autoria que extrapole o ato de fala e o ato de escrita, e implique uma postura crítico-reflexiva diante do contexto social em que se vive, vivendo, portanto, de maneira autoral.

Se é permitido que se mantenha a voz da autora para os lados de cá da introdução, é preciso dizer “em alto e bom som” que discutir a autoria só representa sentido a partir do instante que essa discussão pode sustentar diálogos maiores em densidade e quantidade, a respeito do reconhecimento de autoria na escola. A ironia de meus escritos não é em vão. Serve apenas para lembrar que, por vezes, nem os docentes sabem até que ponto é permitido que o sujeito empírico se coloque em seu discurso. Aí, bem nessa lacuna entre ética e estética, entre o normatizado e a possibilidade de reconhecer o outro, inclinar suavemente a cabeça e pensar: “é, existem outras formas de dizer, escrever e fazer as coisas!”, aí reside um ponto muito importante que embasa o raciocínio sobre “o reconhecimento de autoria”, em uma das formas de compreendê-lo.

Há quem diga que entre as principais características do cientista estão o rigor e a capacidade de distanciar-se do objeto de estudo. Para a escola e a sua maior representação social que vive em cada professor e em cada professora, de modo muito particular, eu acrescentaria que uma característica essencial para o desenvolvimento do estudante e, quem sabe, da sociedade - é contribuir para que cada sujeito (empírico), cada estudante, encontre sua voz, a desenvolva e fique com ela, mantendo-se fiel a quem ele é, conservando em si a sua voz mesmo em meio a tantas vozes que dizem outras coisas nas quais não acredita ou que

falam mais alto que a sua apenas porque podem.

Desenvolver a autoria seria sob nosso entendimento, então, buscar modos efetivos que contribuíssem para que o sujeito não esmorecesse, não sumisse, não fosse apagado seja pelas relações diversas de poder, seja pela inconstância e instabilidade de uma sociedade mercantil e, de muitos modos, doente. Pois, em muitas medidas, é isso o que tem havido: o ser humano é podado, aparado, re-produzido para atender à demanda da sociedade que não o respeita, não o reconhece, apenas se alimenta dele. Essa premissa vale para os meios acadêmicos, inclusive.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, Dicionário. **Conceito de autor**. 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/autor>. Acesso em: em 30.mar. 2018.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- DEL RÉ, Alessandra; et al. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, p. 57-74, 2012.
- FOUCAULT, M. O que é um autor?[1969] Tradução de Antônio F. **Cascais e Edmundo Cordeiro**. Lisboa: Vega, 1992.
- JESUS, S. N. MACHADO, I. L. SANTOS, J. B. C. (orgs.) **Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa**. Curitiba: Ed. CRV, 2014
- JUNG, Carl Gustav. Org.) **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 2008.
- LEITE, Francisco. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Revista Magistro**, v. 1, n. 3, 2011.
- MICHAELLIS, Dicionário. Conceito de autoria. 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kE27>, acessado em 30 mar. 2018.
- MOURA, M. O.; SFORNI, S. F.; ARAÚJO, E. S. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.
- ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.
- SILVA, Ana Maria Costa e. **Mediação formadora e sujeito aprendente ao longo da vida**, in ANAIS (actas) do IV colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: Currículo, teorias, métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina –Florianópolis. 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**CURSO DE ENGENHARIA CIVIL: A FORMAÇÃO TÉCNICA E HUMANA DO
PRINCIPAL PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELA CONSTRUÇÃO.**

Marilia Feliciano Goulart Pereira⁸⁴ - UDESC
Augusto José Posser⁸⁵ - UDESC

RESUMO: Introdução: A Engenharia Civil é o ramo da Engenharia ligado à concepção, projeto, construção e manutenção de estruturas construtivas. A profissão do Engenheiro Civil é regulamentada pela Lei nº 23.569 de 11 de Dezembro de 1933. Para exercê-la é obrigatório ter um diploma superior em curso reconhecido pelo MEC e ser registrado no Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA). A área de estudo comporta uma vasta abrangência, dividindo-se em outros campos específicos, desde geotecnia, mapeamento, transportes, construção e estruturas, dentre muitas outras. **Objetivo:** Analisar e reverberar sobre a desequilíbrio entre formação técnica e humana do supracitado profissional. **Metodologia:** Desenvolveu-se estudo de revisão traçando o histórico do curso através de pesquisas bibliográficas em leis (antigas e atuais) sobre o bacharelato em questão, em projetos pedagógicos dos cursos, em textos encontrados no site do CREA, em artigos científicos e reportagens sobre as habilitações profissionais, que compuseram o ferramental metodológico de base do presente esforço. **Resultados:** Além de atuar no desenvolvimento de projetos estruturais e na criação de edificações, o profissional de Engenharia Civil trabalha também em outros setores como, por exemplo, o de inspeção, fiscalização, perícia, saneamento e transporte. O ensino de Engenharia Civil vem, há muito, sendo focado na parte técnica da construção civil em si. **Considerações Finais:** Dado o exposto, sua excelente formação para a construção civil não é acompanhada de uma formação humana, ponto deficiente que pode comprometer parte do trabalho deste profissional, que atua liderando equipes de construtores em um setor de tamanha responsabilidade como é o da construção civil.

⁸⁴ Mestranda em Produção Vegetal na Universidade do Estado de Santa Catarina. Email: mariliafg_pereira@hotmail.com

⁸⁵ Engenheiro Agrônomo, Pós-graduando. UDESC. Email: mariliafg_pereira@hotmail.com

**EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO
FEMININO**Elisângela de Oliveira Fontoura - UNIPLAC⁸⁶Geraldo Augusto Locks - UNIPLAC⁸⁷João Eduardo Branco de Melo - UNIPLAC⁸⁸**RESUMO:**

Este trabalho pretende abordar uma tendência na atualidade em refletir sobre feminilidades, que ao longo das últimas décadas foram emergindo de acordo com identidades diferenciadas de mulheres e homens identificados por marcadores de gênero, classe sociais, raça, sexualidade e idades. Aborda-se sua relação com a economia solidária que aliada à educação popular constituem-se em estratégia para se romper com a lógica capitalista, ao se oporem à exploração do trabalho e dos recursos naturais, considerar o ser humano na sua integridade como sujeito e finalidade da atividade econômica. Em tempos denominados de pós-modernidade, uma pessoa pode ser compreendida como um amálgama de vários traços de identidade que a compõem. Viver nesta sociedade implica em aceitar e reconhecer a pluralidade de suas manifestações. A economia global segue produzindo uma desigualdade crescente e, como identificamos, cada vez mais gerando populações consideradas dispensáveis, supérfluas. Em outra vertente histórica se encontra a economia solidária como política pública que busca estabelecer outro paradigma societário por meio de seus princípios, tais como, autogestão, propriedade coletiva dos meios de produção, distribuição equitativa dos resultados do trabalho entre os integrantes do empreendimento, relações de cooperação e solidariedade, cuidado com o ambiente e responsabilidade com o entorno social. Ou seja, esta outra economia busca um modo humano de estar no mundo, do viver a condição de homem e mulher na produção de suas existências. Trata-se de uma abordagem bibliográfica cuja expectativa é problematizar a condição atual de ser homem e mulher numa sociedade demarcada por relações de gênero assimétricas, mas contraditoriamente, pela busca de empoderamento e emancipação social de mulheres. Espera-se que esta reflexão potencialize a consciência do protagonismo de mulheres, da potência da economia solidária e da educação popular na conquista da equidade social e de gênero.

Palavras-chave: Economia Solidária, Educação Popular, Feminismo.

INTRODUÇÃO

Somos mulheres de muitas formas, de diferentes raças, classes, orientações sexuais, religiões, cultura. Somos mulheres de diferentes tempos, ainda que estivemos vivendo na mesma época. Um dado nos aproxima e empurra para a resistência e busca sua superação: a desigualdade de gênero:

⁸⁶ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: oliveiranegaf@hotmail.com

⁸⁷ Doutor em Antropologia Social pela UFSC. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: prof.geraldo@uniplaclages.edu.br

⁸⁸ Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). E-mail: joaoeduardo1@gmail.com

Para superar a reprodução e a legitimação das desigualdades de gênero, é preciso começar reconhecendo que a identidade de gênero obedece a padrões culturais altamente discriminadores e, a partir daí, analisar as formas que a sociedade tem tido para perpetuar esta situação. Abrir o diálogo para desvendar quais práticas respondem discriminação de gênero pode abrir uma grande oportunidade para construir processos de relações inclusivas; (MAHMÍAS, 2006, p. 127).

Essas distintas posições vão supor e construir formas também distintas e diversas formas de enfrentamento das condições de vida, expectativas, possibilidades ou interdições diferentes. Com efeito as formas de resistir e de superação são diversas. Os contextos socioculturais se distinguem, mas um denominador comum, se manifesta na hegemonia do modo de produção capitalista de reprodução da vida na contemporaneidade. Cada conjuntura deve ser lida criticamente para se encontrar identificar e elaborar estratégias de poder e de emancipação social.

[...]. Qual é o desafio da presente conjuntura? Relegitimar nossa identidade, prática e espaço e contribuir para a transformação dos sistemas educativos com nossa bagagem social, cultural, pedagógica e política. Ou seja, que tanto os sistemas quanto as políticas públicas se regenerem desde uma opção popular produzida por diversos movimentos sociais, culturais e políticos populares que hoje são portadores de uma nova opção diante da crise de legitimidade do neoliberalismo e da globalização. (LEDEZMA; BAZÁN, 2006, p. 137).

No caso do Brasil, nos últimos trinta anos o campo da economia solidária vem sendo uma estratégia de emancipação feminina. As mulheres constituem maioria protagonizando os empreendimentos econômicos solidários. Elas transitam do espaço doméstico de trabalho para construir novas sociabilidades, conquistar espaço de trabalho e geração de renda. Inicialmente auto identificado como um movimento social, a economia solidária conquistou em 2003 status de política pública ocupando espaço no Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES).

Contudo, no bojo da crise política gerada pela disputa de projeto de poder e de sociedade, a partir de 2015, a sociedade brasileira vive retrocessos nas políticas públicas sociais e econômicas sem precedentes. Resultou no golpe contra a Presidente Dilma Russel em 2016, afastando-a do seu mandato legítimo conquistado nas eleições de 2014. Utilizando da denúncia contra a corrupção, conforme análise Souza (2017), interesses econômicos e políticas sustentadas pela aliança do grande capital nacional e internacional, maioria do Congresso Nacional, judiciário conservador e a força midiática, como se afirmou, “rasgaram a constituição” de 1988. Os ataques se deram em diferentes campos, como por exemplo, pelo congelamento dos investimentos em políticas como, educação e saúde, menos no pagamento das dívidas do Estado com o setor privado; a reforma trabalhista e a tentativa da reforma da previdência ainda não consolidada.

A sociedade civil organizada e forças políticas do campo de esquerda, sentem-se convocadas para seu compromisso histórico de defesa dos direitos humanos, de cidadania e da democracia. O que está essencialmente em jogo é a luta de classe, dado que nos últimos quatorze anos, foram promovidas políticas que transferência de renda, que minimizaram o fosso da histórica desigualdade social existente no país, fato que ameaçou os interesses e privilégio das elites econômicas e políticas.

Arcanjo e Oliveira (2017) analisam os impactos da crise política e econômica para as classes populares e o campo da economia solidária:

Em meio a este conturbado cenário político e econômico de ajuste fiscal e recessão, vários foram os desdobramentos negativos para as classes populares, com o aumento do desemprego e cortes em políticas sociais. Uma carta enviada pela Coordenação desta Secretaria, em 18 de fevereiro de 2016, publicada no *Boletim do Fórum Brasileiro de ES*, discorre sobre as reais possibilidades de reduzir a Senaes a uma subsecretaria dentro do Ministério do Trabalho. A referida Carta cita o ajuste fiscal e um quadro de arrefecimento da economia, com redução da arrecadação; uma crise política, manipulada por forças retrógradas contrárias ao desenvolvimento de políticas sociais inclusivas – que viriam a provocar o golpe contra a presidenta da República, Dilma Rousseff, além de um apelo pela manutenção da Secretaria e das políticas públicas de ES. Também, organizações e empreendimentos ligados ao FBES iniciaram uma campanha de mobilização contra a extinção da Senaes no início de 2016. (ARCANJO; OLIVEIRA, 2017, p. 243).

Convém destacar que o modo de produção capitalista, aproveitando-se das crises por ele mesmo construídas, desde 2008, vem se resignificando e se reinventando, ou seja, modifica-se para continuar sua essência, isto é, nutrindo-se da exploração e da acumulação de bens e renda.

[...]. O modelo capitalista cada vez mais dispensa trabalho em toda parte, produzindo o desemprego estrutural-um dos mais inquietantes problemas enfrentados pelas sociedades contemporâneas – e acentuando as desigualdades sociais. Basta mencionar a grave crise que, nos anos mais recentes, assola os países do hemisfério norte, notadamente resultado do esgotamento do modo de organização da vida social, baseada em valores econômicos de competitividade e acumulação de riquezas monetárias. (MOURA, 2014, p.17).

Sustentamos a tese das mudanças capitaneadas pela educação. Não se nega a relevância da educação formal, mas, como refletem Pontual e Reland (2016), transformar a educação é a tarefa mais complexa que uma sociedade e um Estado podem se atribuir, precisamente porque tem a ver com transformações de consciência e de cultura. As políticas públicas devem considerar esse limite. Sabe-se também que a educação sob controle do Estado capitalista tem uma finalidade muito precisa: preparar força de trabalho para atender interesses do capital como reflete o espanhol Manuel Fernández Enguita (1985), a relação isomórfica bastante acentuada entre as relações sociais de educação com as relações sociais de produção.

Desse modo seria ingenuidade política, acreditar que a educação formal garante as transformações sociais e políticas que se fazem necessárias. Torna-se fundamental trazer à luz, a potência da educação popular, estratégia fundamental para o campo da economia solidária, objeto de nossa reflexão enquanto caminho para mulheres e homens que buscam ou demandam emancipação social.

METODOLOGIA

A economia solidária se orienta por valores e princípios antagônicos à economia capitalista, ou seja: autogestão, propriedade coletiva dos meios de produção, distribuição

equitativa dos resultados do trabalho, cooperação, participação, solidariedade, cuidado com o meio ambiente, responsabilidade com o entorno social, reconhecimento e valorização da diversidade de expressões de gênero, sexualidade, étnico-racial.

A educação popular tem se mostrado a mais adequada metodologia de trabalho junto aos empreendimentos econômicos solidários:

[...] uma metodologia de trabalho que leva em conta o saber popular e leva em consideração o conhecimento produzido dentro dos empreendimentos, reconhecendo-o como um conhecimento legítimo e necessário para a transformação da realidade. A metodologia de incubação busca estabelecer a aliança do conhecimento acadêmico com esse outro tipo de saber numa relação dialógica e destituída de hierarquização. A partir daí busca-se construir propostas válidas para a autogestão dos grupos, as quais denominam-se “tecnologias sociais”. (MOURA, 2014, p.15).

Contrariando a atual conjuntura, a economia solidária e a educação popular se opõe ao

[...] balanço de dois séculos de capitalismo mostra-nos toda a sua irracionalidade, com a apropriação privada do avanço científico e tecnológico como forma de gerar mais capital. A terra e o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva. Além disso, ocorre o aniquilamento de direitos e das bases da vida, mediante a agressão ao meio ambiente. Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela indigência e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres. (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

No contexto de crise social, política e econômica descrita acima, as classes populares reivindicam o retorno das políticas sociais já conquistadas e a ampliação dos direitos conquistados. São 13,5 milhões de brasileiros desempregados. Portanto, a criação de empregos, a geração de renda, a construção de espaços de trabalho, são questões que se tornaram estruturantes para garantir minimamente condições dignas de vida.

A consciência individual e coletiva tem força mobilizadora:

Por essa razão, a Educação Popular assume uma posição conseqüente e define educação também como um *ato político*. Em conseqüência, afirma “que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político”. Não há como se manter na mera declaração de princípios e à margem de compromissos sócio-históricos concretos. Desde nossa opção ética, nossa visão política tem que ser a favor e na direção da visão dos pobres da terra. (HURTADO, 2006, p. 153).

Nesta perspectiva pedagógica, o educando passa a se constituir e um sujeito ativo nas transformações que podem gerar melhor qualidade de vida para a sua comunidade, sua cidade, passe a ser protagonista das várias esferas de participação seja ela, política, social, na economia solidária, nos conselhos municipais de educação, de saúde, dos orçamentos participativos entre outros. Sujeitos participativos críticos capazes de tencionar o Estado com criação de políticas públicas e cumprimento das leis. Que sejamos sujeitos proativos contra a histórica desigualdade social brasileira

[...] as desigualdades no Brasil são fruto de um processo histórico que remonta à formação da sociedade escravocrata, que constituiu uma cultura de mando e subserviência, reaparecendo com o coronelismo e em nossos dias subtraindo os direitos básicos da cidadania. Como consequências políticas de tal cultura, os autores destacam o trato privado da coisa pública, que se opôs ao reconhecimento e legitimação das singularidades e diferenças [...]. (BORGES, 2014, p.67).

A produção do analfabetismo e a exclusão é decorrência do modelo social, econômico e político predominou na América Latina. Nos anos 90, tivemos hegemonicamente as políticas neoliberais, que produziram mais pobreza, mais exclusão, informalização das relações de trabalho, concentração e mercantilização da propriedade rural, portanto, exclusão de trabalhadores rurais. No corrente ano, reiteremos, temos uma nova conjuntura de extermínio das políticas públicas, o governo atual deixa claro o descaso com a população demonstrando para que veio, gerando uma ameaça a vida das classes populares. Este cenário pode ser ilustrado com o desmonte sofrido no campo da economia solidária

[...] o ineditismo das políticas inclusivas no século XXI, no Brasil, sobretudo da ES. [...] destacando o crescimento e a importância do movimento de ES no Brasil, sob a liderança do Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES). [...] o contexto social, político econômico que levou à criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes) para a execução de políticas públicas de ES nos últimos 13 anos no âmbito do governo federal brasileiro, bem como o retrocesso destas políticas, especialmente a partir do golpe parlamentar em 2016. (ARCANJO; OLIVEIRA, 2017, p. 231).

Nos caminhos do educador, filósofo da educação, professor Paulo Freire que reconhecido mundialmente como um pedagogo comprometido com uma educação transformadora, o domínio da palavra só tem significado e sentido se for contextualizada, ou seja, relacionada com o universo cultural, econômico, político em que vive o educando.

RESULTADOS

O público da economia solidária, além de acentuadamente feminino, tem tido restrita oportunidade de acesso à educação. É muito comum encontrar nos empreendimentos integrantes analfabetos, semi-analfabetos ou que não conseguem ler, nem interpretar um texto. Neste sentido, a alfabetização significa uma ação capaz de dotar os educandos para uma nova compressão do mundo, uma nova leitura de mundo, uma leitura de mundo que precede em certo sentido e que dá significado a leitura da palavra, significando o domínio completo da leitura e da escrita. Numa perspectiva de um sujeito consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir e lutar por esses direitos

Paulo Freire nos lembra que o conhecimento é um processo que resulta das práticas permanentes dos seres humanos sobre a realidade. Mas no momento em que separo o conhecimento existente do ato de criar conhecimento, minha tendência é apoderar-me do conhecimento existente como um fato acabado e transferi-lo àqueles que não sabem. Este é o caso das universidades, que são casas de transferência de conhecimento. (HURTADO, 2006, p. 148).

Educador e educando tem um saber que vem da sua experiência vivida, assim sendo, o ato de educar é um ato dialógico de compreensão recíproca onde ensinam e aprende ambos. Dar possibilidade ao educando participar ativamente na vida social, lutar por direitos ligados à

sua qualidade de vida, como por exemplo direito a saúde, direito à moradia, direito a cultura. Nesta concepção também caminha o processo de avaliação. Sobre esse caráter dialético entendemos que:

[...]. Rechaçamos o enfoque positivista, que converte o educando em mero *objeto* de recepção passiva de conhecimentos pré-elaborados – o que Freire chama *educação bancária*. Para a Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar isolando-o das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto. “O conhecimento é, portanto, o processo que resulta da *práxis* permanente dos seres humanos sobre a realidade[...]. (HURTADO, 2006, p. 151).

O dinamismo da educação popular ultrapassa os muros escolares, o ambiente alfabetizador com acesso a múltiplas formas de leituras e projetos culturais. Capaz de dar uma efetividade e uma dimensão mais plena ao processo de aprender. Dando a educação de jovens e adultos uma educação independente da faixa etária a que pertence e até independentemente do grau de escolaridade que já tenham adquirido.

Transformando assim o direito permanente humano a educação

Por essa razão, a Educação Popular assume uma posição conseqüente e define educação também como um *ato político*. Em conseqüência, afirma “que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político”. Não há como se manter na mera declaração de princípios e à margem de compromissos sociohistóricos concretos. Desde nossa opção ética, nossa visão política tem que ser a favor e na direção da visão dos pobres da terra. (HURTADO, 2006, p. 153).

Economia solidária e educação popular, implica numa relação indissociável. Sobretudo, refletindo no viés da emancipação feminina, na luta pela igualdade de direitos, de gênero na conquista de trabalho e renda, a solidária. No antigo sítio da SENAES, encontrava-se o conceito que popularizou a economia solidária no Brasil. “o jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver, sem explorar os outros, sem querer levar vantagem e sem destruir o meio ambiente”. Nossa prática social tem demonstrado que em um empreendimento econômico solidário, ninguém explora o trabalho alheio; garante, qualidade de vida e o desenvolvimento da vida de todos seus integrantes.

DISCUSSÃO

O trabalho educativo junto às cooperativas de trabalho de catadores de materiais recicláveis localizado no território onde vivemos e refletimos este texto se mostra extremamente profícuo. Borges (2014), demonstra que esta experiência pedagógica tem conseqüências fomentadoras de mudanças pessoais e construção de organizações coletivas:

[...] Um dos aspectos que se mostrou importante como fomentador das mudanças pessoais é o início do trabalho em cooperativas de reciclagem, pois são ambientes como uma lógica diferente da empresarial (SINGER, 2000), em que as pessoas têm possibilidade de aprender umas com as outras, em termos de falar, ouvir, respeitar mais o outro, a conviver, enfim há maior possibilidade de ser ela mesma, o que termina por facilitar a geração de sentido positivo do trabalho e da identidade desse trabalhador relacionado com a cultura desse ambiente coletivo [...]. (BORGES, 2014, p. 79).

Estas experiências realizadas mais recentemente na história da educação popular brasileira, corroboram os ensinamentos de Freire, ao demonstrar a estratégia desta modalidade de educação na promoção da emancipação social

[...]/Freire disse que: Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, busca da beleza, capacitação científica e técnica, a educação é uma prática indispensável e específica dos seres humanos na história, como movimento, como luta. (HURTADO, 2006, p.147).

A educação não é neutra, existe uma politicidade inerente a ação de educar ou seja, o ato de educar ou está bem comprometido com o processo de transformação das pessoas, das comunidades, na compreensão dos direitos da inclusão social ou está exercendo um papel de reprodução da ordem social vigente, portanto da ordem de exclusão, de discriminação etc.

A economia solidária é uma construção contínua, situa-se no campo da luta política. Apresenta-se como uma alternativa à economia capitalista no qual o interesse utilitarista, ideologia do modo de produção capitalista, preside as relações sociais, econômicas e políticas. A gênese da economia solidária no contexto do capitalismo industrial europeu do século XIX, tem demonstrado que

A economia solidária não é a criação intelectual de alguém, embora os grandes autores socialistas denominados ‘utópicos’ da primeira metade do século XIX (Owen, Fourier, Buchez, Proudhon etc.) tenham dado contribuições decisivas ao seu desenvolvimento (SINGER; SOUZA, 2000, p. 13).

Em outras palavras a construção da economia solidária ocorre por meio de um conjunto de atores individuais e coletivos. Devemos destacar o tripé do movimento social desta outra economia: o protagonismo dos Empreendimentos Econômicos Solidários, a força das Entidades Apoiadoras (EA) e a representação do Poder Público (PP). As reflexões de Arcanjo e Oliveira (2017, p. 232) citando a SENAES (2016), corroboram nossos conceitos de economia solidária, empreendimento e o conjunto de atores ativos do campo desta economia:

- a) *Economia Solidária (ES)*: o conjunto de atividades econômicas [...] – organizadas e realizadas solidariamente por trabalhadores/as sob a forma coletiva e autogestionária. Este conceito geral explicita os valores e princípios fundamentais da ES: cooperação, autogestão, solidariedade e dimensão econômica. [...]
- b) *Empreendimentos Econômicos Solidários (EES)*: são aquelas organizações coletivas [...] tais como: associações, cooperativas, empresas autogestionárias, grupos de produção, clubes de trocas, redes etc.; [...] permanentes, [...] que disponham ou não de registro legal, prevalecendo a existência real e que realizam atividades econômicas de produção de bens, de prestação de serviços, de fundos de crédito [...], de comercialização [...] e de consumo solidário.
- [...] c) *Entidades de Apoio, Assessoria e Fomento à Economia Solidária (EAF)*: Foram definidas enquanto *aquelas organizações que desenvolvem ações nas várias modalidades de apoio direto junto aos empreendimentos econômicos solidários [...]*.

Esta reflexão, inspirada na prática desenvolvida em nossa realidade cotidiana de educadores e educadoras sociais, permite afirmar que a economia solidária contém os germes da conquista de “autonomia e de emancipação os últimos anos como inovadoras pela vivência de seus princípios de autogestão, [...] autonomia e emancipação do sujeito implica em empoderamento, que o capacita na tomada de decisão, protagonismo social, interesse no

empreendedorismo[...] (YAMAGUCHI, TURRA, STRASSER, 2016, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nutrimos a expectativa de que esta reflexão possa contribuir com a consciência das relações de gênero assimétricas predominante na sociedade contemporânea, mormente na sociedade regional na qual nos situamos, pensamos e propomos mudanças. Consciência de que a economia solidária se consolida como estratégia de construção de autonomia e emancipação social, um dado que pode contribuir para se entender as razões porque a economia solidária tem rosto feminino. Consciência do paradigma hegemônico do lugar historicamente ocupado pelo sujeito na sociedade moderna, homem branco, heterossexual, ocidental, de classe média urbana. E que com efeito, serviu historicamente de referência e se constituiu historicamente no centro. No novo paradigma, este lugar está sendo gradativamente contestado com indícios de se desestruturar.

O período histórico recente denominado de pós-modernidade vem contestando veementemente a hegemonia do masculino. A mulher vem sendo compreendida no plural. Não é mais preciso repetir que “não se nasce mulher”! Ela é uma construção histórica e cultural. Tornam-se protagonistas na reivindicação dos direitos humanos, aliás exigem novas compreensões sobre direitos, adensando-os, resignificando-os ou até mesmo criando novos direitos individuais e coletivos. Parece expressivo na pós-modernidade esse voltar-se em direção as margens e as fronteiras. Um certo afastamento da noção de centro e a algumas ideias, algumas noções que estão ligadas ao centro. Por exemplo a ideia de origem, a ideia de unidade, a ideia de universalidade. Em resumo, o que ocupa a posição central é considerado não problemático, e são os outros sujeitos e suas práticas, são vistos como desviantes e que se afastam, são derivações. Contudo, o centro continua a ser importante e sedutor, o que ocorre em termos de pensamento o caráter de ficção, hoje se reconhece que a posição central é uma invenção.

Efetivamente, não é uma posição naturalmente dada, mas sim uma posição historicamente construída como natural, assim sendo, a noção de centro passa a ser desafiada e contestada na contemporaneidade. A pós-modernidade sugere que se abandone os dilemas.

De fato, deixamos a lógica de ou isso, ou aquilo, deste modo, alguém ou alguma prática pode ser ao mesmo tempo isso e aquilo, nesse caso as mulheres poderiam ser isso e aquilo. Outrossim, em vez de dicotomias pensamos em pluralidades. As diferenças não são mais binárias, são múltiplas, de acordo com o tom da pós-modernidade. Nos acompanhou ao longo desta reflexão uma estratégia na busca da emancipação social feminina, situada na relação que se estabelece em dois campos que se complementam: a economia solidária e a educação popular.

REFERÊNCIAS

- ARCANJO, Maria Silva de; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. **A Criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária: Avanços e Retrocessos**. 2017.
- BORGES, Maria de Lourdes; SHOLZ, Robinson Henrique; ROSA, Graciema Fátima da Rosa. Produção de sentido do trabalho para recicladores por meio da ressignificação da identidade, aprendizagem e superação. In: SCHOLZ, Robinson Henrique. **Economia Solidária e Incubação: uma construção Coletiva de Saberes**. São Leopoldo, RS: Oikos, p. 60 – 82. 2014.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabajo, escuela e ideologia. Marx y la crítica de la educación.** Madri, Akal, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino – Americano sobre a Vigilância e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 147-156. 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas Públicas Educativas com Participação Social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 135-146. 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

LOURO, Guacira Lopes, **Um Corpo Estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 123-134. 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

MOURA, Eliana Perez Golçalves de. O que fazemos quando incubamos? In: SCHOLZ, Robinson Henrique. **Economia Solidária e Incubação: uma construção Coletiva de Saberes.** São Leopoldo, RS: Oikos, p. 9-24. 2014.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação/Unesco, p. 135-146. 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654vol4americalatina-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2017

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de. (Org.) **A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego.** São Paulo: Contexto 2000.- (coleção economia)<https://fpabramo.org.br/csrbh/wpcontent/uploads/sites/3/2017/04/T07Perseu13.ARCANJOOLIVEIRA.pdf>

YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andreia Teresinha Borges. **Visão Contemporânea e Sustentável da Serra Catarinense.** 2.ed.Lages (S.C.): Ed. Uniplac, 2016.

**EXTENSÃO RURAL E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS
AGROVETERINÁRIAS EM LAGES**

Moisés Savian⁸⁹ - CAV/UDESC
José Luiz Anjos⁹⁰ - CAV/UDESC
Cezário Ferreira dos Santos Júnior⁹¹ - CAV/UDESC
Leonardo Felipe Faedo⁹² – CAV/UDESC

RESUMO:

O conceito de Extensão Rural pode ser definido de diversas maneiras e está ligado aos múltiplos objetivos a que essa prática se propõe. Nos centros de pesquisa e ensino nas ciências agrárias predomina uma visão difusionista, baseada na transferência de tecnologia, onde o conhecimento do agricultor é desvalorizado. Esse artigo tem como objetivo compreender quais as concepções sobre a extensão rural que os estudantes de ciências agrárias concluintes da disciplina de comunicação extensão rural possuem e avaliar como eles percebem o conhecimento técnico do extensionista e o conhecimento prático dos agricultores. O estudo foi realizado no Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina e utilizou a metodologia do levantamento com a participação de 58 estudantes. A maior parte dos estudantes, 93,1%, consideraram a extensão rural como um processo de educação não-formal e 88% acreditam que o conhecimento científico e o prático são tipos diferenciados não podendo dizer que um é superior ao outro. Esses resultados demonstraram que os futuros profissionais das ciências agrárias poderão ter uma concepção de extensão rural capaz de estabelecer relações horizontais e dialógicas com os agricultores.

Palavras-chave: agricultura familiar, desenvolvimento rural, ciências agrárias.

INTRODUÇÃO

A Extensão Rural (ER) foi um processo mundial que tinha como finalidade inserir novos conhecimentos produtivos para mudança no modelo rural tradicional (DIAS, 2008). Esse processo foi acompanhado da ideologia chamada de desenvolvimento, comandado pelos Norte-Americanos, uma vez que a Europa estava destruída pela 2ª Guerra Mundial implicava na intensificação da comunicação de massa para seu convencimento, alcançando grande repercussão na América Latina (DUARTE;SOARES, 2011).

Sua concepção baseou-se na mudança produtiva acompanhada da transferência de novos conhecimentos tecnológicos, tendo fundamental protagonismo o papel dos extensionistas rurais que se apoiavam na reprodução do “modelo difusionista produtivista” que incluía pacotes tecnológicos como a utilização de máquinas, insumos e defensivos

⁸⁹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: moisessavian@gmail.com

⁹⁰ Graduando em Agronomia, Departamento de Agronomia, Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: luiz.anjos100@gmail.com

⁹¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: agrosantos01@gmail.com

⁹² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: leo_faedo@hotmail.com

(ESCOBAR, 2010). No Brasil iniciou a partir da década de 1940, com a participação privada da assistência técnica e extensão rural (ATER) e posteriormente incorporado pelo Estado, também contava com financiamento crédito agrícola, e sua base educativa tinha como premissa a transferência de conhecimento e passou a incorporar nas matrizes curriculares das instituições de ensino de agrônomo que formavam os futuros extensionista (FAVERO; SARRIERA, 2009).

Contudo, o modelo de extensão rural apresentava uma concepção equivocada sobre desenvolvimento rural, em virtude da baixa capacidade de aceitação da agricultura familiar no Brasil e no mundo, passando mais tarde a fazer parte do interesse da agricultura patronal (LANDINI, 2015). Entre os anos 80, surgem as organizações civis que fazem a crítica ao modelo, despertando a “consciência crítica”, estas ideias entendiam que extensão rural deveria atender as necessidades dos agricultores locais, passando a incorporar novas concepções de ensino-aprendizagem a partir de educadores como Paulo Freire, com ferramentas metodológicas que valorizassem o conhecimento do agricultor (CASTRO, 2015; EMATER-MG, 2006). O surgimento dessa consciência crítica foi fortemente influenciado pela obra “Extensão ou Comunicação?” escrita por Paulo Freire e publicada pela primeira vez em 1969 onde o autor faz a crítica ao termo extensão que parte do pressuposto que o agricultor não é agente e desconstrói os conhecimentos do agricultor e ele mesmo enquanto sujeito de sua própria história (FREIRE, 2014). Freire sugere a prática educativa libertadora onde os extensionista em diálogo com os agricultores iram promover a reflexão e a busca de soluções para o desenvolvimento rural.

A partir de 2003, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a ATER passa incorporar a agroecologia como referencial teórico e metodológicos das ações extensionistas, sendo elaborada a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) (CAPORAL; DAMBRÓS, 2017). A partir dessa política a ATER passou a ser orientada pelos princípios do desenvolvimento sustentável, incluindo a diversidade de grupos da agricultura familiar e camponesa inserindo as discussões sobre gênero, geração e etnia.

O conceito de “Extensão Rural”, para Almeida (1989), é difícil de ser definido por conta dos múltiplos objetivos e da diversidade dos meios para se atingi-los, podendo ter significados diferentes para pessoas e grupos. Baseado nesse entendimento e apoiado em EMATER-MG (2006) podemos estabelecer que existem três concepções recorrentes a respeito da ER: (1) Extensão como transferência de tecnologia, orientada pela difusão de tecnologias e apresentação de resultados de pesquisas científicas; (2) Extensão como assistência, onde o papel do extensionista é o de orientar e indicar sugestões para os agricultores e; (3) Extensão como a educação não-formal sendo um extensionista um educador. Essas três concepções trazem consigo uma profunda diferença entre as concepções sobre o conhecimento do técnico e do agricultor e as relações que se estabelecem entre eles na prática extensionista. Nas concepções 1 e 2 os conhecimentos técnicos são superiores ao dos agricultores e agricultoras e o papel é “repassar” esse conhecimento. Já na concepção 3, baseado em Freire (2014), o papel do extensionista é criar as condições para que os conhecimentos possam ser produzidos ou construídos.

Mesmo com a teorização de Paulo Freire e com os esforços de alguns governos predomina nos centros de ensino e pesquisa uma visão difusionista, baseada na transferência de tecnologia, entre professores e pesquisadores. Nesse contexto, seria possível uma disciplina de Comunicação Extensão Rural promover uma reflexão crítica entre os estudantes das ciências agrárias? Esse artigo teve como objetivo compreender quais as concepções sobre a ER que os estudantes de Agronomia, Engenharia Florestal e Veterinária do Centro de

Ciências Agroveterinárias concluintes da disciplina de comunicação extensão rural possuem e avaliar como eles percebem os conhecimentos técnico dos extensionista e o conhecimento prático dos agricultores.

METODOLOGIA

Local do Estudo

O presente trabalho foi realizado no Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesse a disciplina de Comunicação Extensão Rural é obrigatória nos cursos de Agronomia, Engenharia Florestal (EF) e Medicina Veterinária (MV) sendo ministrada na 5ª (MF) e nas 8ªs fases (Agronomia e EF). O CAV está localizado no município de Lages e é um dos centros mais antigas da UDESC, criado em 1973, e mantém atualmente quatro cursos de graduação e sete de pós-graduação (UDESC, 2018).

Técnicas da pesquisa

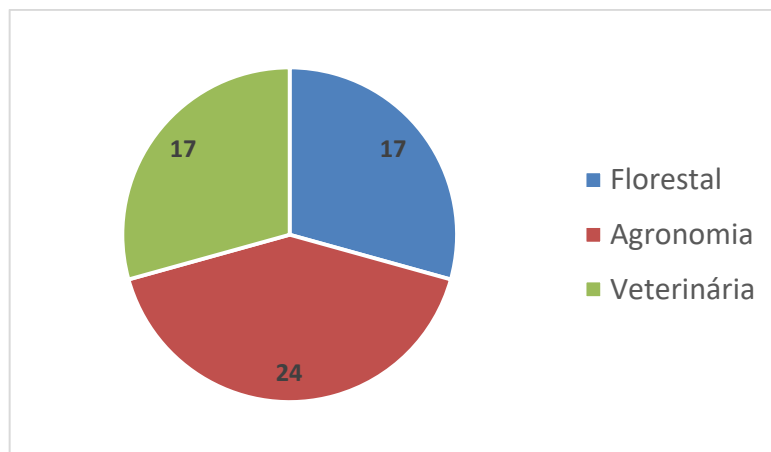
O estudo foi realizado a partir do levantamento, também denominado de *survey*, que utilizou como instrumento de pesquisa o questionário e tem como objetivo levantar informações que possam demonstrar padrões ou regularidades no comportamento social (GIDDENS, 2008). Baseou-se na interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, sendo que na maioria dos levantamentos não são pesquisados todos os integrantes da população utilizando procedimentos estatísticos para obter-se uma amostra significativa de todo o universo da pesquisa (GIL, 2008).

A construção de um questionário, orienta Barbetta (2007), é uma etapa que deve ser executada com muita cautela observando, entre outros fatores, quais variáveis pretende-se levantar, a forma de mensurar as variáveis, verificar se a pergunta está suficientemente clara e se não está induzindo alguma resposta. O questionário padrão (Anexo I) foi construído buscando levantar algumas características pessoais dos estudantes (Curso, fase, sexo, município de origem e a relação com o rural) e perguntas relacionadas ao tema em estudo como a relação entre o conhecimento técnico e prático e a concepção de ER. Os questionários foram aplicados em sala de aula nos últimos 15 dias da disciplina no primeiro semestre de 2018.

RESULTADOS

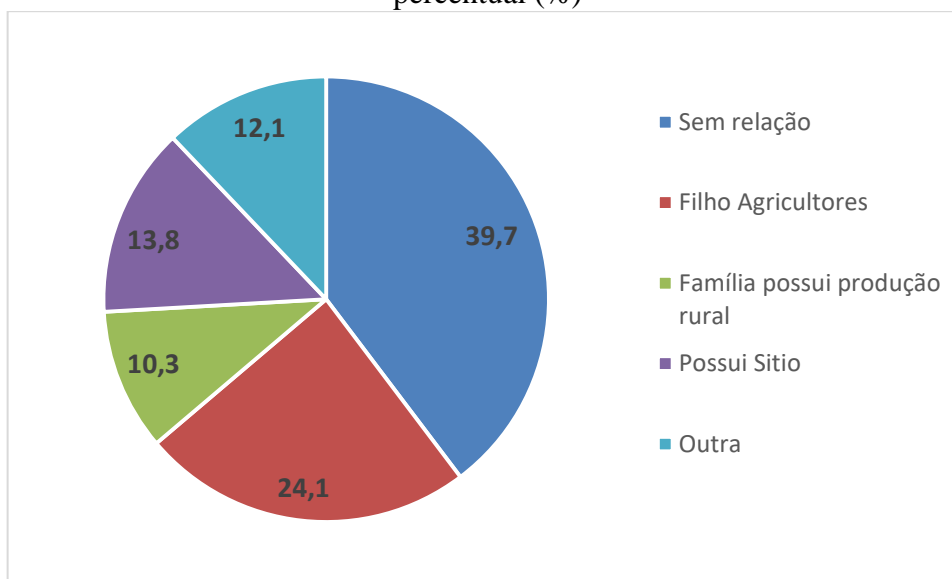
A pesquisa contou com 58 estudantes dos três cursos estudados que tem idades que variam de 18 a 39 anos, possuindo uma média de 21,4 anos. A maior parte são mulheres, 59%, e os homens representam 41%. Quanto a fase, estão entre a primeira e oitava fase, sendo que a maior parte está na terceira e quarta. Os estudantes são de 34 municípios diferentes, onde destaca-se Lages com 16 estudantes. Com relação a presença dos cursos houve uma participação de 29,3% dos cursos de EF e MV e 41,4% da Agronomia, conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 – Presença dos cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária no total de estudantes participantes da pesquisa.



Na avaliação da relação com o rural levantou se os estudantes são: (1) Filhos de agricultores; (2) Não vivem no campo mas a família possui renda agropecuária; (3) Família possui área rural (sítio ou chácara) utilizada para finais de semana e recreação; (4) Não possui relação com o rural; (5) Outra forma de relação com o rural. Verificou-se que 39,7% não possui relação com o rural e o restante possui alguma relação com o rural sendo que 24,1% é filho ou filha de agricultores. A figura 2 apresenta os dados de maneira detalhada.

Figura 2 – Relação familiar dos estudantes participantes da pesquisa com o espaço rural em percentual (%)



Buscando compreender a visão dos estudantes sobre o conhecimento técnico/científico e o prático os estudantes foram questionados sobre a relação entre os conhecimentos podendo escolher uma das seguintes alternativas: (1) O conhecimento técnico é superior ao conhecimento prático; (2) O conhecimento prático é superior ao conhecimento técnico, e; (3) O conhecimento técnico e prático são diferentes, não é possível dizer que um deles é superior. A maioria dos estudantes (88%) consideraram que conhecimentos são diferentes e por isso não é possível dizer que existe superioridade entre eles. A Figura 3 apresenta os dados referente a opinião nos estudantes relativas a essa questão.

Sobre as concepções foi solicitado aos estudantes que escolhessem uma alternativa

que melhor define a ER, oferecendo-lhes as possibilidades de respostas: (1) Extensão Rural é transferência de tecnologia. Deve-se preocupar com a difusão de tecnologias e apresentação de resultados de pesquisas científicas; (2) Extensão Rural é um processo de educação, técnicos e agricultores interagem existindo uma aprendizagem de ambos; (3) Extensão Rural é assistência, o técnico deve indicar e orientar os agricultores. A grande maioria dos estudantes (93,1%) considerou a ER como um processo de educação. A Figura 4 apresenta os dados referente a opinião nos estudantes relativas as concepções de ER.

Figura 3 – Relação entre o conhecimento técnico e o conhecimento prático na visão dos estudantes participantes da pesquisa.

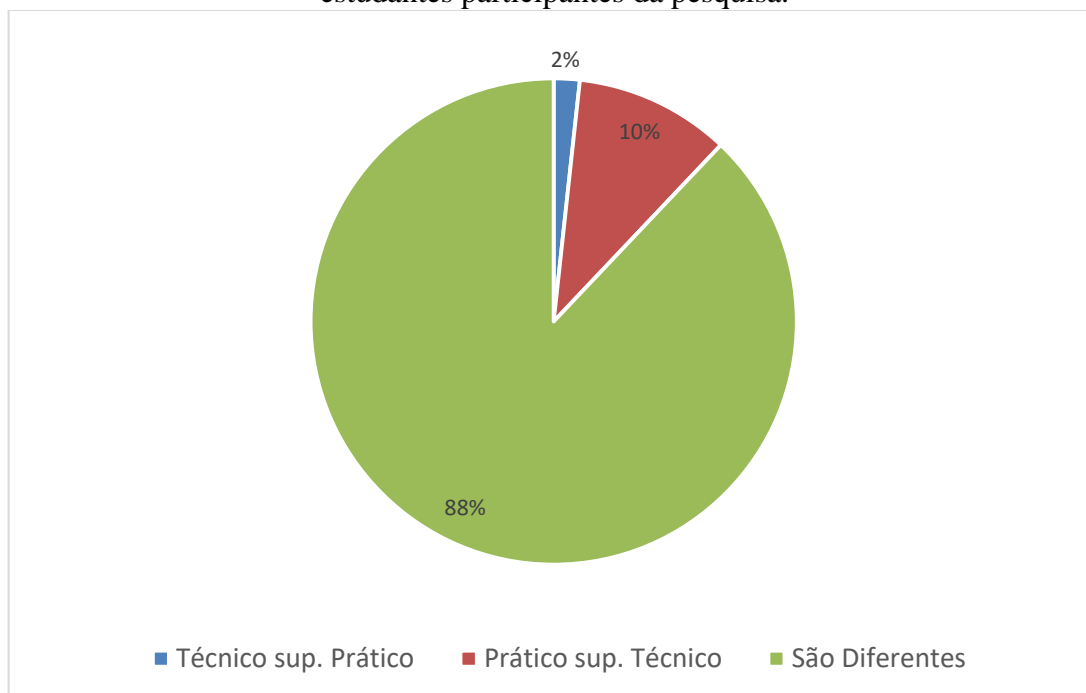
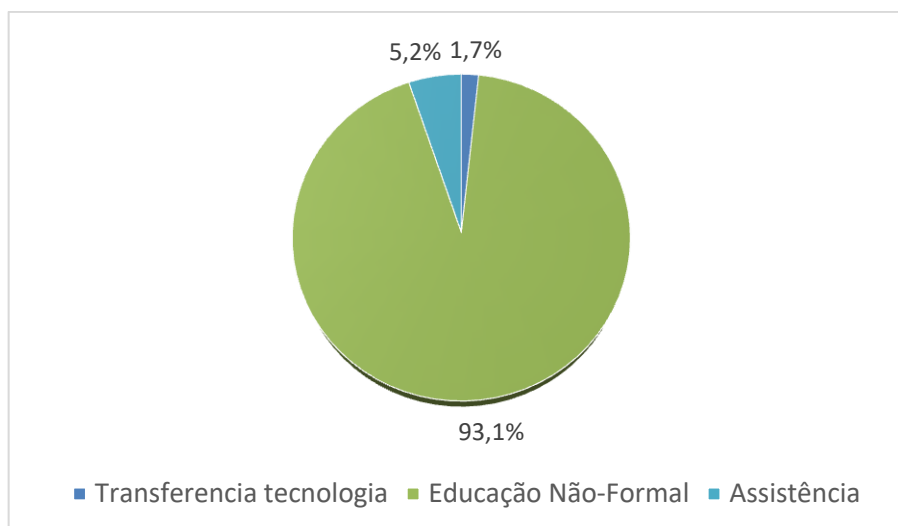


Figura 4 – Distribuição das concepções de extensão rural dos estudantes concluintes da disciplina de Comunicação Extensão Rural do CAV/UDESC.



DISCUSSÃO

Destaca-se dos resultados que a maior parte dos estudantes, 93,1%, consideraram a extensão rural como um processo de educação não-formal e 88% acreditam que o conhecimento científico e o prático são tipos diferenciados não podendo dizer que um é superior ao outro. Esses dados demonstram que mesmo em um contexto onde predomina a concepção difusionista, baseada na transferência de tecnologia, foi possível gerar uma compreensão crítica da ER. Essa percepção dos estudantes tem alinhamento com a obra de Freire e também com o marco legal sobre a ER no Brasil (Lei 12.188/2010) que considera a ATER como “serviço de educação não formal”.

Uma parte dos estudantes (10%) consideraram o conhecimento prático superior ao conhecimento técnico. A maior parte desses estudantes (83,3%) tem relação com o rural. Esse dado demonstra a valorização do conhecimento prático por parte daqueles que tem alguma vivência no rural e pode estar ligado a essa relação e também a uma crítica recorrente que a universidade está distante da realidade e não propicia vivências práticas aos estudantes.

A crítica ao modelo, desenvolvida por Freire (2014), onde o extensionista seria o intermediário entre a pesquisa e o agricultor, no qual os primeiros são os detentores do conhecimento parece ter adesão nos estudantes pois apenas 1,7% dos entrevistados entende a ER como “transferência de tecnologia”. Esses resultados demonstraram que os futuros profissionais das ciências agrárias poderão ter uma concepção de extensão rural capaz de estabelecer relações horizontais e dialógicas com os agricultores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a disciplina de Comunicação Extensão Rural cumpre um papel importante nos cursos de ciências agrárias no sentido de oferecer aos estudantes o debate sobre a relação entre a ciência, tecnologia e os agricultores a partir da perspectiva da educação. No entanto, o predomínio da concepção da ER como transferência nos centros de pesquisa e ensino exige que outras iniciativas sejam desenvolvidas na universidade, como estágios de vivência por exemplo, que contribuam para a formação de profissionais cada vez mais comprometidos com a transformação da sociedade a partir de uma prática educativa libertadora. Essas outras iniciativas contribuirão na formação profissional nas ciências

agrárias uma vez que uma parcela importante dos estudantes, 39,7%, não possui relação com o rural.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. **Pesquisa em extensão rural: um manual de metodologia**. ABEAS/MEC, 1989.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007. 315 p.
- CAPORAL, F. R.; DAMBRÓS, O. **Extensão Rural Agroecológica: experiências e limites**. Redes - Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, maio-agosto, 2017.
- CASTRO, C. N. **Desafios da agricultura familiar: O caso da assistência técnica e extensão rural**. Boletim Regional, Urbano e Ambiental. Jul-Dez. 2015.
- DIAS, M. M. Políticas públicas de extensão rural e inovações conceituais: Limites e potencialidades. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, Vol. 1, p. 101-114. Jan/Jun 2008.
- DUARTE, R.; SOARES, J. B. Extensão rural e comunicação rural no Brasil: Notas históricas e desafios contemporâneos Ricardo. **Revista de Extensão e Estudos Rurais**. v. 1, n. 2, p. 397-426, Jul/Dez. 2011.
- EMATER-MG. **Metodologia Participativa de Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável** - MEXPAR. Belo Horizonte: EMATER, 2006.
- ESCOBAR, A. El desarrollo y la antropología de la modernidade. In: ESCOBAR, A. **Uma minga par el postdesarrollo: lugar, medio ambiente e movimientos sociales en las transformaciones globales**. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, p. 35-56, 2010.
- FAVERO, E.; SARRIERA, J. C. Extensão rural e intervenção: velhas questões e novos desafios para os profissionais. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 12, n. 1, p. 1-16, 2009.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.
- GIDDENS, A. **Sociologia**, 6. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.
- LANDINI, F. P. Problemas enfrentados por extensionistas rurais brasileiros e sua relação com suas concepções de extensão rural. **Ciência Rural**, v.45, n.2, fev, 2015.
- UDESC. **Udesc Lages comemora 40 anos de fundação**. Disponível em: <<https://www.udesc.br/noticia>>. Acessado em 14 de agosto de 2018.

**OS PROFISSIONAIS DA AGRICULTURA: COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DO
TÉCNICO AGRÍCOLA NO BRASIL.**Augusto José Posser⁹³ - Rede Futura de Ensino

RESUMO: Introdução: O Técnico Agrícola é um dos profissionais com qualificação para trabalhar em atividades realizadas no campo, tanto na agricultura, quanto na pecuária na agroindústria e na gestão e administração rural. Esse curso técnico de nível médio molda um profissional cujo campo de atuação abrange diversas áreas, tais como fitotecnia, fitossanidade, produção e reprodução pecuária, solos, engenharia rural, meio ambiente, mecanização, economia, agroindústria, dentre outras, podendo atuar em conjunto com os demais profissionais da área. A profissão é regulamentada pela Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968 e pelo Decretos Federais nº 4.560, de 30 de dezembro de 2002 e nº 90922, de 06 de fevereiro de 1985, que cria a profissão e fixa as atribuições profissionais da categoria. **Objetivo:** Analisar e reverberar sobre a desbalanço entre formação técnica e humana do profissional em questão. **Metodologia:** Desenvolveu-se estudo de revisão traçando o histórico deste antigo curso técnico através de pesquisas bibliográficas em leis (antigas e atuais) sobre o ensino agrícola nacional, em projetos pedagógicos dos cursos, em textos encontrados no site do conselho dos profissionais (CREA), em artigos científicos e reportagens sobre as habilitações profissionais, que compuseram o ferramental metodológico de base do presente esforço. **Resultados:** O ensino agrícola como um todo vem, há muito, sendo focado na produção agropecuária em grandes propriedades, deixando, inclusive, muito a desejar na parte de relações/recursos humanos. A formação do Técnico Agrícola está disciplinada na legislação federal, principalmente na Resolução nº 4, de 1999 do Conselho Nacional de Educação e referenciado nos Referenciais Curriculares do Ministério da Educação. **Considerações Finais:** Dado o exposto, sua excelente formação técnica normalmente não vem sendo acompanhada de uma formação humana, ponto deficiente que pode comprometer parte do trabalho deste profissional que, por lei, atua também com consultoria, análise de viabilidade técnica e econômica, perícia, pesquisa e principalmente extensão.

⁹³Técnico em Agropecuária, Engenheiro Agrônomo, Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior. Rede Futura de Ensino. São Paulo, Brasil. augustoposser@hotmail.com

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOBRE A
INSERÇÃO DAS TIC'S NA SUA PRÁTICA DOCENTE**

Maiara Souza Esteves⁹⁴ IFSC
Franciane Katyuska Garcia Dauer⁹⁵ IFSC
Luciane Bittencourt Gomes Batista de Oliveira⁹⁶ IFSC

RESUMO: A inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) na educação tem sido um paradigma nem tão recente. Mesmo assim, há alguns contextos em que o uso de tecnologias para fins pedagógicos ainda possuem limitações, é o caso da educação do campo. Neste estudo, buscou-se identificar as percepções dos professores que atuam na educação do campo no município de Lages, Santa Catarina, quanto a utilização das TIC's no seu fazer docente. Realizou-se o percurso metodológico em três etapas: aplicação de um questionário para a identificação do perfil dos sujeitos de pesquisa, desenvolvimento de uma capacitação sobre o uso de algumas ferramentas do Google para a educação, com a participação destes sujeitos, e, aplicação de um segundo questionário para identificar as percepções destes, após o momento de capacitação. Percebeu-se que os professores que atuam na educação do campo têm consciência da necessidade do emprego de TIC's em sua prática docente, reconhecem suas limitações quanto ao manuseio das tecnologias, bem como estão conscientes de que políticas públicas específicas voltadas à inserção das tecnologias na educação do campo são essenciais.

Palavras-Chave: Tecnologias. Educação do Campo, Aplicativos do Google.

INTRODUÇÃO

A educação do campo, fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, expressa um novo conceito quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo a classe nas lutas em torno da educação. Para Kolling (1999) a luta por uma educação que respeite às especificidades dos sujeitos do campo propõe-se ao desenvolvimento sociocultural e econômico e na elevação da qualidade de vida dos moradores do campo. Portanto, uma educação de qualidade não se dá apenas com a construção de escolas no campo, mas sim, com as concepções pedagógicas vinculadas às causas, desafios, história e cultura do povo trabalhador do campo.

Dentre os vários paradigmas educacionais que envolvem a educação do campo, destaca-se o foco da presente pesquisa: o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no contexto da educação do campo. De acordo com FARIAS (2013, p.21) a

⁹⁴ Especialista em Tecnologias e Práticas Educacionais, IFSC
maiara.e@aluno.ifsc.edu.br

⁹⁵ Especialista em Tecnologias e Práticas Educacionais, IFSC
francyane.k@aluno.ifsc.edu.br

⁹⁶ Mestre em Educação, Docente do IFSC
luciane.oliveira@ifsc.edu.br

Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) é um conjunto de recursos tecnológicos que “permitem maior facilidade no acesso e na disseminação de informações”. A utilização destes recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem, é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais interativa e atrativa, proporcionando aos alunos maneiras diferenciadas de obtenção de aprendizagem.

Diante da inclusão das TIC's no panorama educacional, questiona-se: De que forma as TIC's estão sendo utilizadas nas escolas do campo? As comunidades campestinas, que tiveram seus direitos historicamente negados, estão sendo inseridos no seu processo de formação através do uso das tecnologias de informação e comunicação?

Assim, o objetivo principal deste estudo se configurou em conhecer as percepções dos professores que atuam na educação do campo no município de Lages, Santa Catarina, sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A INSERÇÃO DAS TICS NOS CONTEXTOS CAMPELINOS

É comum conceber a Educação do Campo como uma modalidade de ensino voltado aos habitantes de espaços rurais. No entanto, tal conceito pode ser mais amplo, da mesma forma como a própria caracterização desses habitantes e do que é um espaço rural.

As chamadas escolas do campo não são apenas aquelas definidas pela classificação geográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) como rurais, e sim que a identidade da escola do campo é definida “não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam” (MUNARIM, 2010, p. 12).

Para OLIVEIRA (2015) a educação na zona rural brasileira foi fruto de lutas e reivindicações dos movimentos sociais, como o MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por reforma agrária, condições dignas de trabalho no campo e também por uma educação aos agricultores e seus filhos:

É este vínculo que dá a marca originária da Educação do Campo: nasce das lutas sociais pelo direito da educação, configuradas desde a realidade de luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, com as características específicas que assume na formação histórico-social brasileira (CALDART, 2010, p. 148).

Portanto, a educação do campo tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem nesses espaços, centrado no entendimento de educação como processo de formação humana para intervenção dos sujeitos nas suas próprias realidades.

Nesse sentido, as políticas públicas buscam garantir direitos antes negados às populações rurais, valorizando e enriquecendo esta cultura que historicamente foi e, ainda por alguns é, menosprezada e subjugada. Um exemplo de direitos negados à educação do meio rural é a inserção das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) já são realidade nos dias de hoje e estão disseminadas em todas as relações comerciais, empresariais, industriais, culturais, familiares e sociais do mundo moderno globalizado. No entanto, para a inserção das TIC's no âmbito educacional se faz necessário inicialmente a democratização das TIC's em todos os ambientes escolares, como a presença de espaço físico, computadores e outras ferramentas.

Segundo Kenski (2010) para uma inclusão tecnológica é preciso a disposição de itens mínimos como móveis, salas e laboratórios.

Quanto à inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambientes educacionais do campo, um dos desafios está relacionado com a formação dos professores que atuam em escolas rurais para a utilização destas tecnologias. Castro (2010) salienta que:

A escola do campo, na maioria dos casos, ainda carece do uso do computador e da Internet por diversos fatores: falta de equipamentos e conectividade, ausência de formação dos docentes para utilização desta tecnologia, descaso dos governos em relação às escolas do campo por acharem que no campo não seja necessária a utilização de redes digitais, caindo no debate simplista de que as “escolinhas rurais” não precisam disto. É preciso dotar de oportunidades de conhecimento do mundo e de desenvolvimento as comunidades campesinas, e supõe-se que ciberespaço possa contribuir com este diálogo. (CASTRO, 2010, p. 35)

Historicamente, os espaços rurais recebem conotação de atraso em relação às áreas urbanas. KOLLING (2009, p.14) aponta que no país é comum a ideia de que “a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. As políticas públicas voltadas à educação do campo não têm a preocupação com a real necessidade dos povos do campo.

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo de pesquisa, o presente estudo se caracterizou em pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, a qual foi desenvolvida na busca de compreender as percepções dos professores que atuam na educação do campo quanto à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação em sua prática docente.

Participaram como sujeitos de pesquisa 31 professores que atuam em escolas do campo da sistema municipal de ensino de Lages, Santa Catarina. A pesquisa de campo foi desenvolvida em três etapas: 1) aplicação de um questionário impresso, que contava com 14 perguntas e buscou identificar o perfil dos sujeitos de pesquisa e dados sobre o uso das TICs por eles; 2) uma capacitação presencial sobre a utilização de tecnologias, a qual teve como foco a apresentação aos professores das ferramentas do “Google” (Google Apresentações, Google Planilhas, Google Docs, e Google Drive) e suas potencialidades e usos na educação; e 3) aplicação de um questionário on-line para conhecer as percepções dos professores sobre o uso das ferramentas apresentadas na capacitação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividimos as discussões dos resultados nos três momentos de desenvolvimento da pesquisa de campo: a aplicação do questionário 1; a capacitação ofertada aos sujeitos de pesquisa; a aplicação do questionário 2, conforme relatado a seguir.

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 1:

Quanto ao perfil dos sujeitos de pesquisa, a grande maioria são mulheres e a média da faixa etária dos professores que atuam nas escolas do campo está nos 40 anos, ou seja, tem-se professores maduros, quanto à idade.

Quanto ao nível de escolaridade, praticamente todos (um total de 28) são graduados

em Pedagogia. Apenas um respondeu que tem graduação em Educação Especial e, dois disseram ser graduados em Educação Física.

Pôde-se inferir que a maioria convive no contexto da zona rural, pois 22 professores residem na zona rural e oito residem em áreas urbanas. Entende-se que a maioria destes profissionais que lecionam em escolas do campo tem o conhecimento sobre a cultura, os costumes, os modos de produção e as peculiaridades regionais, o que é um fator positivo para a sua prática educativa.

A maioria dos professores nunca participaram de uma capacitação ou formação continuada para as o uso das tecnologias (um total de 22 professores), apenas 8 já haviam participado de alguma capacitação sobre o tema e um se absteve. Verifica-se que há pouca ou nenhuma formação para os professores sobre Tecnologias. As dificuldades de acesso e a falta de capacitação para o manuseio das TIC's experienciadas pelos professores do campo em Lages, pode ser diagnosticada também, num cenário nacional, segundo pesquisa realizada em 2017 pela MATIFIC:

Segundo pesquisa da Matific com 537 docentes no Brasil, quase a metade dos entrevistados afirmam não receber treinamento algum dos colégios com relação às plataformas digitais de ensino. São Paulo – Quase a metade dos professores de matemática do ensino fundamental no Brasil reclama da ausência de treinamentos e capacitação para a utilização de tecnologias educacionais em salas de aula, sobretudo na rede pública de ensino. Segundo pesquisa da Matific com 537 docentes no País, 46,6% dos entrevistados afirmam não receber nenhum apoio dos colégios com relação ao uso de plataformas digitais no currículo escolar. (REVISTA COBERTURA, 2017, s.p.).

Todos os professores também consideram que o uso de recursos tecnológicos são importantes para a aprendizagem, as opiniões dos professores refletem isso:

“Pois no nível em que sociedade se encontra tecnologicamente falando é quase que impossível não utilizar os recursos tecnológicos para o ensino aprendizagem.” (Professor 4)

“Porque o nosso dia-a-dia requer muita tecnologia dentro e fora da escola. Lá dentro poderá ser usados recursos tecnológicos, preparando os alunos para a realidade lá fora da escola, pois hoje é tudo tecnologia.” (Professor 16)

“a importância da informática na escola faz o aluno ter o conhecimento sobre a tecnologia que poderá levar para a vida profissional e desenvolvimento de seu conhecimento.” (Professor 13).

Nas justificativas a maioria respondeu que o uso das tecnologias na sala de aula promove o interesse e a motivação dos alunos. Um outro fator interessante é que em várias manifestações foi possível identificar um apelo para a ampliação do uso das ferramentas tecnológicas no contexto da educação do campo, como uma necessidade estrutural pelas peculiaridades locais, com uma conotação de que o campo é excluído do progresso e do acesso e direito à informação como nas seguintes relatos:

“Através da tecnologia viajamos pelo mundo sem sair da sala de aula.” (Professor 18)

“Era da informatização precisamos de políticas públicas que invistam na informatização do Campo. Precisamos de acesso.” (Professor 4)

Todos foram unânimes em dizer que há fatores que limitam a implementação do uso das ferramentas tecnológicas na educação do campo. Como responsáveis por tal situação, foram relatados a falta de acesso à Internet ou a má qualidade do sinal da rede, além da falta de investimentos e de políticas públicas eficientes são fatores preponderantes para a ínfima inserção das TIC's no contexto educacional das escolas rurais.

Em diversas justificativas evidenciou-se uma certa frustração do professor do campo em relação ao urbano, um sentimento de inferioridade e de negligência no acesso à direitos ao povo campesino. Embora esses professores tenham consciência da importância e da necessidade eminente do uso das TIC's em sua prática docente, também reconhecem suas limitações quanto às habilidades para manuseio desses recursos.

CAPACITAÇÃO SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS

Buscamos apresentar aos professores a utilização de alguns recursos do *Google*, *Google Apresentações*, *Google Planilhas*, *Google Docs*, e *Google Drive* no âmbito educacional. Observou-se, demonstrações de interesse por parte dos professores, mas também de preocupação de alguns. O público de professores do campo demonstrou-se um pouco espantado e mencionaram que isso exigiria conhecimentos e habilidades que eles não tinham.

Para prosseguir com as atividades propostas para a capacitação, fazia-se necessário que os professores tivessem uma conta de e-mail do *Google*. e a maioria dos participantes não tinham, então iniciou-se o processo de criação das contas. Percebemos que foi necessário auxiliar cada um dos professores que não tinha o email do Google a criá-lo, e nestes auxílios, foi possível sentir as dificuldades e o tamanho das deficiências que estes apresentaram em situações básicas de manuseio do computador.

Apresentamos aos participantes as características do “*Google Apresentações*” e “*Planilhas do Google*”, apresentando exemplos e seus potenciais usos no fazer docente. Os professores se sentiram motivados, perceberam o quanto tais ferramentas poderiam ser úteis para o seu trabalho. Se demonstraram bastante entusiasmados pelo fato de não precisarem realizar o salvamento dos documentos e nem utilizarem um recurso físico para armazenamento, como um pen-drive.

Para o trabalho com o “*Google Docs*” foi reservado o maior tempo e disponibilidade, pois era esse o cerne de todas as propostas, que o professor interagisse e usasse realmente para edição e elaboração de trabalhos. Durante a exposição dessa ferramenta, foi inferida satisfação das expectativas, os professores interagiram entre eles, compartilharam ideias sobre o uso em conjunto da ferramenta.

Constou-se que os professores demonstraram bastante abertos ao novo e ao aprendizado. Identificou-se que com o esforço do poder público para instrumentalizar os professores com novos saberes, é possível desmistificar o uso das TICs na educação do campo. É preponderante que políticas públicas educacionais sejam adotadas para agregar na qualificação destes profissionais.

APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO 2:

Logo após o desenvolvimento da capacitação, os professores participantes responderam a um novo questionário para uma nova coleta de dados. Este questionário foi desenvolvido de forma *on-line*. Dos 31 professores que estavam presentes, 26 responderam o

questionário online.

Nas respostas, observamos que mais da metade dos professores (65,4%) responderam que não conheciam as ferramentas do google docs. Dos 26 respondentes, 14 disseram que encontraram alguma dificuldade para desenvolver o trabalho com as ferramentas apresentadas durante a formação continuada, seis que não tiveram nenhuma dificuldade e seis disseram que sentiram um pouco. Percebemos que a grande maioria apresentou algum grau de dificuldade com o manuseio das ferramentas, dado este reforçado pelas nossas observações e percepções durante a capacitação.

Pedimos também a opinião das participantes sobre a capacitação ofertada. Todos disseram que os conteúdos abordados durante a formação proporcionam facilidades para o trabalho pedagógico, que tais ferramentas auxiliam nas pesquisas e estudos, melhorando os projetos, contribuem para os planejamentos, tornando o trabalho mais rápido e eficaz. No entanto, deixaram claro que algumas barreiras do contexto rural, precisam ser vencidas como a falta dos recursos para utilizar as tecnologias.

Todos os professores relatam que os recursos tecnológicos ajudam a ressignificar a prática pedagógica de educadores do campo. Para eles, a educação campo está sempre em desenvolvimento e aprendizagem e as tecnologias estão interligadas em todas as áreas da educação. Mas fazem uma colocação muito sugestiva, de que tais benefícios serão possíveis desde que seja melhorada e oferecida a infraestrutura para o acesso. Para Moran (2003, p.161) o uso das tecnologias educacionais pode ir além do uso na sala de aula, “implantando-as, o gestor e a comunidade escolar estarão contribuindo para transformar a escola em uma organização que aprende, moderniza-se e evolui mais rapidamente”.

A última pergunta, indagou se os professores sentem-se preparados ou confiantes para a utilização de ferramentas tecnológicas no seu trabalho pedagógico após o momento de capacitação. Todos os participantes relataram que se sentiam mais seguros e confiantes após este momento de aprendizado e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Comunicação e Informação, as TIC's são ferramentas e aplicações digitais que têm se apresentado como solução e tendências globais permanentes nos diversos setores da vida moderna, da indústria ao comércio.

Na educação não é diferente, as tecnologias não apenas se configuram como opções ou novas tendências metodológicas, mas como necessidade tanto no desenvolvimento educacional dos alunos, no acesso à informação, na formação integral dos sujeitos, uma vez que desenvolvem múltiplas habilidades, bem como no aprimoramento profissional dos professores. No entanto, foi possível perceber que o contexto da Educação do Campo, no caso específico do município de Lages/SC, se mostra muito às margens da Educação regular urbana seja pela sua natural dificuldade de transposição de fronteiras, seja no sentimento de inferioridade manifestado pelos sujeitos com relação à utilização das ferramentas tecnológicas nas escolas do campo.

Os docentes alvo desta pesquisa, em sua grande maioria, vivem em espaços rurais, portanto conhecem a realidade do campo e também integram essa realidade de isolamento tecnológico. Apesar de a maioria relatar que têm acesso à computadores e à Internet, quase todos afirmaram ter, e foi perceptível suas dificuldades quanto ao uso das tecnologias, mesmo em situações consideradas simples. Também verificou-se, a partir das percepções relatadas pelos professores, que o próprio conceito de tecnologia para a educação precisa ser mais

amplamente discutido, pois para os professores pesquisados, por vezes a utilização de tecnologias no âmbito educacional se limita a pesquisas escolares.

As percepções dos professores que atuam nas escolas do contexto rural no município de Lages acerca do uso das TIC's são claras, demonstram consciência das demandas educacionais atuais e da necessidade de inserir os estudantes camponeses a uma gama de possibilidades de acesso ao conhecimento através das TIC's. Também sabem sobre os seus limites quanto ao próprio manuseio das tecnologias, bem como seu efetivo uso pedagógico.

Reconhecem que para que todos estes empasses que dificultam a inserção das tecnologias na educação do campo sejam superados, diferentes ações precisam ser tomadas. Conhecer as percepções dos professores que efetivamente convivem e contribuem para o processo formativo dos sujeitos da educação do campo, pode ser um passo para que as políticas públicas compreendam e elaborem ações que realmente consigam conceder à população camponesa o acesso democrático às tecnologias e à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. Rio de Janeiro, RJ. 2010.
- CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MACHADO, Lucília. **Gestão Social de Inovações Educacionais na Construção de Comunidades Virtuais de Aprendizagem** In: II EMAPEGS: Encontro Mineiro de Administração Pública, Economia Solidária e Gestão Social, 2010, Viçosa/ MG. Anais.-2010,
- CORRÊA, Juliane. **TICs (tecnologias de informação e de comunicação): mediações necessárias**. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte. Dimensão. 2012.
- Eduqa.me, Na Escola. **TIC na educação: o que é e como utilizar?** Disponível em: <<http://naescola.eduqa.me/carreira/praticas-inovadoras/tic-na-educacao-o-que-e-e-como-utilizar/>> Acesso em: 27/01/2018.
- FARIAS, Suelen Conceição. **Os benefícios das tecnologias de informação e comunicação(TIC) no processo de educação a distância (EAD)**. Rev. digit. bibliotecon. cienc. inf. Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbcj>> Acesso em 29/04/2013.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’”: texto preparatório**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: Caldart, R. S. et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011.
- KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S;. **Por uma Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional, 2002.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, UnB. 1999
- MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7.ed. São Paulo: Papyrus, 2003.
- MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03. Acesso 22 /07/2010.
- REVISTA COBERTA. **Falta de capacitação para uso de tecnologias educacionais atinge**

46% dos professores de matemática no País. Disponível em: <<http://www.revistacobertura.com.br/2017/10/25/falta-de-capacitacao-para-uso-de-tecnologias-educacionais-atinge-46-dos-professores-de-matematica-no-pais/>> Acesso em: 19 de maio de 2018.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf Acesso em 17/05/2018.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO INSTITUTO
LATINO AMERICANO DE AGROECOLOGIA AMAZÔNICO**

Gustavo Ferreira de Oliveira⁹⁷ - CAV/UDESC
Andréa Hentz de Mello⁹⁸ - PDTSA/UNIFESSPA
Diego Fernando Roters⁹⁹ - CAV/UDESC
Jéssica Diandra Stringari¹⁰⁰ - CAV/UDESC
Marco Segalla Prazeres¹⁰¹ - CAV/UDESC

RESUMO: Introdução: A extensão universitária é reconhecida por anunciar as atividades técnicas e científicas das instituições de ensino superior através de seus cursos, serviços, práticas e atividades que lhe são essenciais, representando um importante espaço de formação e de aproximação entre a universidade e a sociedade. No sudeste do Pará, em conjunto com Movimentos sociais, o curso de Agronomia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, desenvolve atividades de extensão nos assentamentos da reforma agrária. **Objetivo:** Tendo em vista esse contexto, o objetivo deste trabalho foi apresentar através de relato de experiência a ação de extensão universitária do curso de Agronomia na construção de viveiros e apiários no Instituto Latino Americano de Agroecologia Amazônico, dirigido pelo Movimento Rural dos Sem Terra MST, no Sudeste do Pará. **Metodologia:** Este trabalho foi realizado em outubro de 2012 no Instituto Latino Americano de Agroecologia Amazônico, dirigido pelo Movimento Rural dos Sem Terra MST, em Parauapebas no Sudeste do Pará, como parte do programa de extensão do curso de Agronomia em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária na região sul e sudeste do Pará. Para realização da ação de extensão no Instituto, um total de 12 pessoas entre alunos, técnicos, professores e agricultores rurais participaram de um mutirão com objetivo de realizar a limpeza da área e posterior instalação de um viveiro e apiário para uso comum dos agricultores residentes no instituto. Ação de extensão do curso de Agronomia tem como finalidade atender as solicitações de aparato técnico e social existentes nos assentamentos. Baseado nesse aspecto durante 5 dias de vivências com os agricultores foi realizado a instalação e implantação do apiário. **Resultados:** Com a utilização de materiais encontrados na floresta de Carajás, o viveiro de mudas de espécies madeireiras e frutíferas foi construído próximo ao barracão central do instituto, pois facilitaria para os agricultores para o manejo das mudas, devido a problemas técnicos e de

⁹⁷ Laboratório de Manejo e Física do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. gustavo.fdo@edu.udesc.br.

⁹⁸ Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, Brasil. andreahtenz@unifesspa.edu.br

⁹⁹ Laboratório de Manejo e Física do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. diegoroters@gmail.com.

¹⁰⁰ Laboratório de Fertilidade do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. jehstringari@gmail.com.

¹⁰¹ Laboratório de Usos e Conservação do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. marcossegalla@hotmail.com.

área para sua implantação e de espécies de abelhas o apiário não foi instalado, sendo assim objetivo de ações de extensão futuras. **Considerações finais:** A ação de trabalho da extensão em conjunto com movimentos sociais, mostra-se uma atividade de grande relevância, pois reforça o papel da universidade em proximidade com a sociedade, onde os trabalhos desenvolvidos ultrapassam “os muros” da instituição de nível superior.

**RODA DE CONVERSA: DISPOSITIVO DE EMPODERAMENTO DOS
PROTAGONISTAS DA FEIRA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA EM LAGES (SC).**Aline Moraes Leite Hoefling¹⁰² - UNIPLACGeraldo Augusto Locks¹⁰³ – UNIPLACYuri Lourenço do Amaral¹⁰⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Este relato de experiência traz o cenário da feira municipal de economia solidária de Lages e seus protagonistas, feirantes da agricultura familiar, de empreendimentos econômicos solidários urbanos com atividades de artesanato e panificação e a participação de educador@as da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense ITCP-UNIPLAC). O evento ocorre todas as sextas-feiras na Praça do Terminal Urbano. A feira é um momento de culminância da cadeia dos produtos gerados pela economia solidária. Além de proporcionar a comercialização, valoriza os empreendimentos que se organizam pelos princípios da autogestão e da cooperação em que todos seus integrantes dividem as responsabilidades, deveres e resultados. Quem expõe seus produtos para comercializar precisa estar organizado e ter critérios analisados e aprovados pelo fórum regional de economia solidária. Outro componente importante da feira é a formação dos feirantes. É quando entra em cena o dispositivo da “Roda de Conversa”. Trata-se de uma metodologia potente, capaz de aproximar pessoas e viabilizar o diálogo de forma horizontal e pedagógica. A ação dos educador@as da ITCP e de outras entidades apoiadoras é mediar a roda de conversa. Esta escolha deu-se por emergir da ancestralidade da cultura local onde originou-se a “cozinha de chão”, cenário adequado para reunião de família e de vizinhança em dias de inverno esquentar ao redor do fogo e conversarem. A roda de conversa na feira tem permitido aproximação das pessoas, verbalização, troca de experiências e a construção do conhecimento sobre o significado da feira e da política pública de economia solidária.

¹⁰² Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil – aline.hoefling@gmail.com

¹⁰³ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil – geraldolocks@gmail.com

¹⁰⁴ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil – yuriamaral2010@gmail.com

**TERRITORIALIDADES E CENÁRIOS: O QUE GUARDA O BAÚ DE NOSSAS
LEMBRANÇAS - PESQUISA INTERDISCIPLINAR NA EIMAWS**Lizonete Dal Farra¹⁰⁵ - EIMAWSVania Rocha Gil¹⁰⁶ - EIMAWSVictor Michel Souza de Oliveira¹⁰⁷ - EIMAWS

RESUMO: Este trabalho apresenta o relato de uma prática realizada em uma Escola Itinerante do sul do Brasil com alunos do Sexto ao Nono Ano do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar, unindo as áreas do conhecimento de Geografia, História, Língua Portuguesa e Artes. A pergunta norteadora, o que guarda o baú de nossas lembranças deu campo para a metodologia de pesquisa com base em estudo de campo realizado pelos estudantes, sob a orientação dos professores das referidas áreas. O objetivo foi o de sensibilizar os indivíduos sobre a importância do diálogo geracional, conhecendo e resgatando aspectos históricos e culturais formadores de raízes identitárias locais, empoderando-os por meio do conhecimento facilitador de aprendizagem numa perspectiva visual. Trata-se de projeto pioneiro na região, resgatando e preservando a identidade histórico-cultural dos povos que construíram o espaço geográfico no qual o trabalho foi realizado. O estudo resultou em quatro maquetes elaboradas por alunos, com auxílio dos professores e demais envolvidos. As maquetes representam períodos históricos da formação territorial de Lages, conforme estudos de Peixer (2002) e Locks (2010): Maquete 1750 a 1940 – “Cidade das Taipas”; Maquete 1940 a 1950 – “Cidade dos Coronéis”; Maquete: 1950 a 1960 - Cidade dos “locomoveis” ou ciclo da madeira; Maquete: 1960 aos dias atuais: “Cidade dos desertos verdes, azuis e sociais”.

Palavras-chave: Territorialidades. Interdisciplinaridade. Cultura regional.

INTRODUÇÃO

Uma das situações observadas no cotidiano escolar da educação voltada para os sujeitos camponeses é a evasão do campo e a dificuldade de retorno ao campo daqueles que saem dele, por diferentes motivos. Pesquisadores da região serrana de Santa Catarina, a exemplo de Peixer (2002) e Locks (2010), vêm discutindo a questão da territorialidade, do conhecimento e do reconhecimento dos sujeitos como pertencentes a um espaço, uma história e uma cultura, cujas memórias os identificam. Entendemos que a mediação do conhecimento de forma contextualizada foi o ponto de partida para o Projeto Territorialidade e cenários: o que guarda o baú de nossas lembranças, realizado com estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Itinerante, cujos resultados são apresentados neste trabalho.

O Projeto **Territorialidades e cenários: o que guarda o Baú de nossas lembranças, Lages-SC** teve como temas **Linguagem, Identidade e Patrimônio Histórico Cultural**, sendo do interesse dos professores de diferentes áreas do conhecimento o envolvimento da comunidade escolar no processo de lembrar e registrar o passado.

A origem do projeto reside na identificação de dificuldades de leitura, interpretação e

¹⁰⁵ Mestre em Educação, professora junto a Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza. dalfarralizonete@yahoo.com.br

¹⁰⁶ Professora junto a Escola Itinerante Maria Alice Wolf de Souza. vanfatt@gmail.com

¹⁰⁷ Professor junto a Escola itinerante Maria Alice Wolf de Souza. micherugasouza@gmail.com

escrita por parte dos estudantes; na necessidade de valorização da tradição local; no descaso com o patrimônio público e na importância de divulgar o patrimônio Histórico e cultural regional. O objetivo foi o de sensibilizar os indivíduos sobre a necessidade do diálogo geracional como forma de conhecer e resgatar aspectos históricos e culturais formadores de raízes identitárias locais. Esse encontro dialógico entre passado e presente permite aos sujeitos o empoderamento que se dá mediante o conhecimento facilitador de aprendizagem numa perspectiva visual.

No que tange à interdisciplinaridade, o trabalho foi orientado pelos seguintes objetivos específicos: conceituar, linguagem, identidade, territorialidades e patrimônio histórico cultural; caracterizar a cultura, o território e a identidade do povo lageano; valorizar o patrimônio histórico-cultural regional; contribuir no resgate da autoestima do indivíduo do campo; motivar a leitura, interpretação e aquisição do conhecimento por meio de material concreto, contextualizado (Teoria prática); trabalhar a memória por meio da linguagem não verbal; observar o espaço natural e geográfico, relacionando-o com a história e os ciclos econômicos do Planalto catarinense.

Ao lançarmos um olhar para a paisagem que hoje compõe o município de Lages, identificamos muitos elementos ainda preservados (como as coxilhas, os campos, os rios, as taipas, os capões, as igrejas, as fazendas antigas, os cemitérios, o povo). Outros ainda persistem em fotos e móveis guardados nos espaços onde vivemos (o qual já não é tão extenso como antes, pois dele surgiram muitos outros municípios) e, outros tantos elementos encontram-se guardados no baú de nossas memórias, ponto de partida para a ideia do projeto, qual seja, a de revisitar o passado na busca de elementos que permitam reconstruir a própria história e a história coletiva das comunidades envolvidas.

METODOLOGIA

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa indutiva, com a utilização do método de estudo de caso etnográfico (YIN, 2010). O trabalho foi realizado por meio de roda de conversa com pessoas idosas da comunidade, seguido de gincana para arrecadação de objetos antigos. Na sequência, os alunos assistiram ao documentário “Travessias”, Passo de Santa Vitória, Município de Lages conta sua História. Findo o trabalho de campo e o estudo teórico, partimos para a confecção de maquetes expondo as principais características políticas, econômicas e culturais que marcaram o cenário histórico do planalto serrano de 1750 a 1960, e sua exposição no calçadão juntamente com os objetos antigos arrecadados.

RESULTADOS

O trabalho resultou na elaboração de quatro maquetes nas quais são destacados **elementos do território** lageano por meio da **linguagem visual** que revela a **identidade histórico-cultural** de Lages.. Cada maquete representa um período específico, tendo como referencial teórico os estudos de Peixer (2002) e Locks (2010). Os estudantes realizaram pesquisas sobre linguagem, artes, geografia e história em sala de aula a fim de obter referencial teórico para a pesquisa de campo

1) Maquete “Cidade das Taipas” (1750-1940)

Enfatiza elementos geográficos - relevo da Serra Geral, espaço no qual se localizam as nascentes de muitos dos rios que banham o Planalto da Serra Catarinense, principalmente Coxilhas, Rio Pelotas, Passo de Santa Vitoria, Araucárias. Também estão em relevo elementos econômicos e sociais como a fazenda, a casa do coronel, o galpão, o gado, o tropeiro e o caminho das tropas. Na barranca do morro, o pequeno proprietário, origem da agricultura familiar rural local. As três etnias que deram origem ao povo serrano estão presentes: o indígena, dono das terras, o branco português paulista invasor e o negro, trazido pelos fazendeiros como escravo para fazer o trabalho nas fazendas. Cada uma dessas etnias trouxe para a região seus costumes, conhecimentos e vivências (PEIXER, 2002; LOCKS, 2010).

2) Maquete “Cidade dos Coronéis” (1940 a 1950)

Destaque para os espaços político, religioso, econômico e educacional. **Espaço político:** representado pelo Palácio Municipal (1901), símbolo do poder público local e sua influência. **Espaço religioso:** Catedral Diocesana (1915 a 1919), simbolizando a força e a hegemonia da religião oficial, com seu trabalho de “civilizar os campos de Lages”. **Espaço educacional** – Colégio Vidal Ramos (1913), representa o Ensino Público e Laico. Foi a “Maneira de difundir a instrução por todas as camadas sociais”, principal preocupação de Vidal Ramos Junior, prefeito na época. **Espaço comercial** – Mercado público, criado com a mudança da Praça da Cavallhada (PEIXER, 2002; LOCKS, 2010).

3) Maquete: “Cidade dos ‘locomoveis’” ou ciclo da madeira (1950 a 1960)

Caracterizada pela industrialização tardia de Lages, com a chegada de imigrantes italianos do Rio Grande do Sul, a implantação de inúmeras serrarias e extração indiscriminada da araucária. Foi período de grande circulação de pessoas, mercadorias, dinheiro e expansão dos limites da cidade. **O Posto** que deu origem ao nome do Bairro Coral (1948 - Companhia Rosário de Abastecimento Ltda – CORAL). **As serrarias, a Olaria Melegari, a Charqueada do Tito Bianchini, a Igreja do Rosário** e o surgimento de **vilas operárias** que, com o fim do período áureo da madeira, deram origem a Bairros operários. O Bairro Coral era o reduto da nova burguesia, a industrial, já o Centro, representava a oligarquia agrária (PEIXER, 2002; LOCKS, 2010).

4) Maquete: “Desertos verde, azuis e sociais

O **Deserto verde** é representado pelo agronegócio e principalmente a monocultura do pinus, matéria prima da indústria papeleira multinacional (Klabin). **Desertos azuis:** condiz ao represamento de rios da região com a finalidade de produção de energia elétrica concebida como fundamental para o desenvolvimento nacional ou o necessário “progresso”. No Rio Caveiras, destacam-se as pequenas centrais hidrelétricas (PCH) Represa Salto Caveiras e Represa Joao Borges (Cerrito), bem como outras que estão em processo de documentação para serem instaladas. **Desertos sociais:** constituídos pela emigração de jovens do campo, que faz surgir vazios demográficos, envelhecimento, masculinização da população rural e eliminação de instituições sociais locais, como exemplo, “a escola do campo” (PEIXER, 2002; LOCKS, 2010).

DISCUSSÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE, CULTURA, TERRITÓRIO E PATRIMÔNIO

O ser humano constrói o mundo, a sua realidade e isso é feito através da linguagem. Linguagem esta, criada por ele próprio e definida por Duarte Junior como “sistema simbólico pelo qual se representa as coisas do mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação” (2000, p. 18). As pessoas também interagem em situações comunicativas como; pinturas, imagens, cores, sons, formas, gestos, olhares, expressões faciais etc. Nesse contexto, percebe-se que cada vez mais as linguagens verbais e não verbais se misturam, ou seja, aparecem juntas, e isso é comum na comunicação contemporânea. Por isso, a linguagem vem ganhando novos significados (SARMENTO, 2010).

Neste sentido, se faz necessário resgatar a linguagem, recuperando experiências de vida, memórias, verbalizando-as por meio de uma linguagem visual e, desse modo, mais do que de recordar o baú de nossas lembranças, decodificar sentimentos expressos nos cenários do interior. Há situações em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós. Em outras, a memória é despertada por uma imagem, um cheiro, um som. E será através da imagem que nos reportaremos ao passado não tão distante, mas longe o suficiente para deixar saudades.

Lages localiza-se no Sul do Brasil, sendo, atualmente, o município de maior extensão do Estado de Santa Catarina. Para caracterizar o espaço geográfico do Planalto Serrano, iniciamos com os conceitos de identidade, cultura, território e patrimônio.

Quando nos questionamos sobre quem somos e de que modo nos construímos no decorrer de nossa história, remetemo-nos à reflexão sobre a **Identidade** do povo lageano. Mas o que é **identidade**? Segundo Locks (2010, p. 5), ela emerge da comparação estabelecida entre os habitantes de uma região com os de outra, portanto o que nos faz diferentes de outras pessoas, outros povos é a identidade que “[...] se revela silenciosamente através da cultura, pelos estilos de vida, hábitos, costumes, comportamentos, linguagem, música, arte, religiosidade, alimentação, no modo de vestir, no cuidado com o ambiente, na organização social, econômica e política da comunidade” (LOCKS, 2010, p. 5).

De acordo com o conceito de cultura proposto por Locks (2010), ele pode ser analisado no sentido antropológico ou ficarmos apenas no senso comum. Se ficarmos apenas no senso comum, esta palavra nos leva a criação de estereótipos contra pessoas ou grupos. No sentido antropológico, consiste nas formas de viver de cada “grupo, sociedade ou pessoa”. Ainda, a “[...] cultura opera como um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos” (LOCKS, 2010, p. 5).

Para entender um território vários aspectos podem ser identificados, porém, para analisar o território do Planalto Serrano, vamos considerar os seguintes aspectos adotados por Locks (2010): forma de ocupação e estruturação do espaço físico com foco na estruturação fundial; a presença e os cruzamentos étnicos caracterizando diferentes culturas ou modos de vida de grupos sociais; as atividades econômicas desenvolvidas e as relações de poder.

Num passado recente, a palavra território significava apenas espaço físico, isto é, o chão em que pisamos, no caso desta proposta, nosso chão, a extensão do município de Lages, é de 2.631,504 km². Cabe lembrar no entanto, que com a globalização esse conceito recebe também outros significados, que resultam “[...] das relações estabelecidas pelos sujeitos ou indivíduos que vivem num espaço físico ou espaço geográfico [...]”. entende-se, então, que como diria na disciplina de geografia. Com isso, espaço físico e território não podem ser confundidos, pois o espaço físico vem antes do território. Portanto, são as pessoas que fazem o território através de suas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais (LOCKS, 2010, p. 6).

A isso, chama-se territorialidades, quem envolvem muito mais do que o espaço físico, porque são constituídas pelas relações e interações humanas que envolvem sociedade, política, cultura, economia e sociedade.

Espaço físico e estruturação fundial: forma de ocupação

O Brasil, desde 1500 até 1822, permaneceu como Colônia Portuguesa. Por esse motivo, suas atividades econômicas voltavam-se ao interesse e enriquecimento da Metrôpole. Foi assim com a exploração do pau brasil, da cana de açúcar, da pecuária, borracha, café etc. Na época da mineração, Minas Gerais foi o centro da economia e o transporte da época era realizado por animais. Todos os trabalhadores e escravos estavam em função da garimpagem, faltando alimentos para abastecer a região, em especial “a carne charque que vinha do Sul”. Neste contexto, se desenvolve o mercado interno brasileiro, incrementado pela abertura do caminho das tropas, iniciando em Viamão (RS) até as feiras de Sorocaba (SP). (PEIXER, 2002; LOCKS, 2010).

No caminho por onde as tropas passavam, “foram surgindo povoados, vilas e pequenas cidades”. O espaço que compreende o território lageano, segundo Peixer (2002), era habitado por nativos das tribos Kaingang e Xocleg”. Os conflitos foram inevitáveis a partir do momento que as terras indígenas foram invadidas para abrir espaço a “primeira atividade econômica da região: a criação de gado sob uma estrutura agrária latifundista”. Assim, a comandado por Correio Pinto, “Um verdadeiro genocídio (eliminação física de um grupo social) e um etnocídio (eliminação da cultura) foram praticados sobre os índios” e uma cidade começou a ser construída (LOCKS, 2010, p. 8).

De acordo com pesquisa de campo realizada por alunos¹⁰⁸, Jagunços da região eram contratados pelos fazendeiros para fazer a matança e pagos pelo número de orelhas indígenas que entregassem aos seus patrões. As mulheres indígenas eram poupadas da morte, mas não da escravidão nas fazendas onde serviam às famílias dos fazendeiros.

Atividades econômicas desenvolvidas

O regime político-econômico da época, conforme Locks (2010) era o da sesmaria, em que familiares, amigos e “colaboradores” do chefe político naquele espaço, Correia Pinto, eram beneficiados pelo governo colonial com fazendas para serem usadas na criação de gado. Esse foi o início do regime latifundiário na região, caracterizado pela extensa exploração de terras por uma família ou proprietário, compreendendo o período 1766 a 1940. Nas “barrancas de rios ou terras dobradas”, famílias de pequenos agricultores cultivavam feijão e milho para a própria subsistência. Este, segundo o mesmo autor, foi a origem “do modelo de agricultura familiar da região”, motivo pelo qual “[...] é desse período grande parte da herança cultural transmitida às futuras gerações da sociedade serrana” (LOCKS, 2010, p. 11).

Os sistemas decorrentes dessas relações seguem modelos de outros espaços aos quais as configurações sociais, políticas e econômicas locais se assemelham, criando, também em Lages e arredores:

- O MANDONISMO LOCAL: poder concentrado no dono da terra e do gado. Família, peões, agregados, tudo dependendo do fazendeiro. “O dono de terra e de gado também é dono de gente” (LOCKS, 2010, p. 11).

¹⁰⁸ Estudantes do 6 ano Ensino Fundamental da Escola Básica Godolphin Nunes de Souza, orientados pela Professora Silmara Miranda/Setembro 2006.

- CORONELISMO: “Um fazendeiro vai se tornar coronel quando, tendo já o domínio político em sua localidade, candidata-se numa determinada eleição, vence e torna-se prefeito, deputado ou governador” (LOCKS, 2010, p. 11).
- CLIENTELISMO: “o coronel eleito mantém sua clientela, diga-se eleitores, amarrados pela instituição do favor” (LOCKS, 2010, p. 11).
- COMPADRIO: “instituição social e religiosa que dá consistência a relações de poder” (LOCKS, 2010, p. 11).

Nesse contexto, histórias de vidas foram se entrelaçando, hábitos e costumes. Sobre o conceito de patrimônio cultural, Ribeiro (2015, p. 19) o caracteriza como herança paterna, bens familiares. Para o senso comum, herança significa algo deixado por alguém para uma ou mais pessoas, portanto, que foi herdado. Contudo, no sentido figurado, herança diz respeito ao “[...] que foi transmitido pelos pais, pelas gerações anteriores, pela tradição”. Em outras palavras, patrimônio significa bens, direitos e obrigações de valor econômico e pertencentes a uma pessoa ou empresa deixados como herança; neste caso o histórico cultural de Lages faz parte do patrimônio de nosso povo, patrimônio este imaterial, que deve ser preservado e passado às futuras gerações.

De acordo com o texto da Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 12, considera-se patrimônio cultural “[...] como sendo os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Nessa definição constitucional estão relacionadas “formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais”. Isso abrange: “os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (BRASIL, 1988).

Diante desses conceitos, podemos dizer que o trabalho de estudo e pesquisa desenvolvido por estudantes e professores se constitui no reavivar memórias e no resgate do patrimônio cultural que forma os povos dessa região e define suas territorialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi desenvolvido de modo interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento para um trabalho conjunto de reconhecimento do que forma o patrimônio cultural lageano. A busca se deu por meio de pesquisas em diferentes fontes, espaços e principalmente nas memórias guardadas por pessoas, inscritas em objetos e artefatos que contam, cada um deles, um fragmento de uma história. Ao juntarmos os fragmentos e organizá-los, reconstruímos nosso memorial, conseqüentemente, nos reconstituímos sujeitos, cujas identidades são formadas no amálgama de culturas, história e política.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: casa Civil, 1988.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense. 2000 (Coleção primeiros passos, 115).
- LOCKS, Geraldo Augusto. **Algumas Categorias úteis para pensar a territorialidade da Serra Catarinense**. In: **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOVAS PRÁTICAS**. Lages, 2010.
- PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus Tempos**: o processo de constituição do espaço

urbano em Lages. Lages: Editora, Uniplac, 2002.

RIBEIRO, Cleodes Maria Piazza Júlio; POZENATO, Jose Clemente. **Fronteiras sem divisas**: aspectos Históricos e Culturais da área da Usina Hidrelétrica Barra Grande. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: literatura, gramática e produção de texto**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**TERRITÓRIOS NEGROS E INDÍGENAS NA SERRA CATARINENSE (LAGES,
PAINEL, RIO RUFINO): MEMÓRIA E HISTÓRIA.**

Suelen de Andrade¹⁰⁹ - UNIPLAC
Nanci Alves da Rosa¹¹⁰ - UNIPLAC
Carolina Corbellini Rovaris¹¹¹ - UNIPLAC
Maria Cândida Melo Pereira¹¹² - UNIPLAC

RESUMO. Introdução: Esta pesquisa faz parte do trabalho do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade do Planalto Catarinense, em contribuir para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), bem como da Lei 11645/2008 que propõe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos bancos escolares. Tem como **objetivo** identificar, mapear e reconhecer territórios negros e indígenas na serra Catarinense, mais especificamente nas cidades de Lages, Paineel e Rio Rufino. O conceito de território, neste sentido, torna-se essencial para compreendermos as experiências destas pessoas na história ao longo do tempo. Referente à **metodologia**, para identificarmos tais territórios, aliado à uma pesquisa bibliográfica, analisamos obras nacionais que privilegiem a temática do territórios, história, cultura e arquiteturas afro-brasileira e indígena na Serra Catarinense. A partir da aprovação do TECLE (Termo de Consentimento Livre e Autorizado), buscaremos através da metodologia oral entrevistar remanescentes indígenas e afro-brasileiros, trabalhando com a memória que carregam e significam destes espaços. Como **resultados**, esperamos oportunizar outros olhares para as escolas e sociedade em geral tratem com mais equidade todas as influências étnicas que vivem em Santa Catarina. Acreditamos que para ter uma educação mais justa, atrativa e verdadeira, segundo a Proposta Curricular do Estado, se faz necessário implementar a Lei 11.639/08. Sendo assim, com esta pesquisa será possível evidenciar sobre o papel do negro na sociedade atual e conhecer melhor a especificidade dos territórios étnicos na construção da identidade do afro-brasileiro. Afinal, as diferenças culturais, raciais, de gênero e de classe são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades. **Considerações Finais:** Observamos que nas cidades de Lages, Paineel e Rio Rufino existem lugares e espaços sociais identificados como reduto negro, de afro-brasileiros e indígenas. Após desvelar os espaços dos remanescentes das etnias já citadas, registrando cientificamente os resultados, estaremos propondo sua abordagem em todos os espaços de educação, principalmente nas licenciaturas, colaborando assim com a visibilidade destes espaços étnicos da região e a existência de uma educação mais democrática nas instituições de ensino superior na região da Serra Catarinense.

¹⁰⁹ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros / NEAB, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. neabuniplac2016@gmail.com

¹¹⁰ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros / NEAB, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. neabuniplac2016@gmail.com

¹¹¹ Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros / NEAB, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. neabuniplac2016@gmail.com

¹¹² Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros / NEAB, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. neabuniplac2016@gmail.com

GT 3: Educação, tecnologias e comunicação

***IFMath* - UM APLICATIVO WEB DIRECIONADO AO ESTUDO
DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Giovani Girardi¹¹³ - IFSC
Ailton Durigon¹¹⁴ - IFSC
Isabel Christina Tosetto Madruga¹¹⁵ - IFSC
Alex Junior Avila¹¹⁶ - IFSC
EneDir Guimarães de Oliveira Junior¹¹⁷ - IFSC
Willam Passig de Souza¹¹⁸ - IFSC

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem de Matemática da educação básica aspira por ações no sentido da sua qualificação, pois os resultados apresentados pelos estudantes não têm sido muito animadores. As atuais metodologias precisam ser revistas e o uso de *softwares* pode contribuir positivamente neste processo. Diante disso, este trabalho teve como objetivo central desenvolver um *software* multiplataforma e gratuito para o estudo dos conteúdos matemáticos da educação básica, constituindo numa ferramenta de auxílio aos professores no processo de ensino e aos alunos no processo de aprendizagem. Partindo do estudo de outros softwares existentes e levando em consideração a compreensão dos processos e algoritmos necessários ao estudo dos respectivos conteúdos, utilizou-se como ferramentas principais a linguagem de programação Java e o Angular no seu desenvolvimento. O *IFMath* vem sendo utilizado institucionalmente e foi apresentado para professores de matemática das redes municipal e estadual de ensino, que realizaram uma avaliação muito positiva sobre a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem com o potencial uso do mesmo em sala de aula e extraclasse pelos estudantes.

Palavras-chave: Aplicativo, Conteúdos matemáticos, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos diferentes níveis de ensino, Fundamental, Médio e Superior, a disciplina com maior índice de notas abaixo da média é a matemática. Segundo Ricardo, et al. (2012) essa disciplina tem sido a que apresenta notas mais baixas devido à dificuldade dos alunos e isso acontece muitas vezes por desmotivação dos alunos no âmbito da disciplina.

Em exames como Prova Brasil, ENEM e vestibulares é possível observar o baixo desempenho dos alunos. Por esse motivo os professores têm buscado métodos para deixar as aulas mais atrativas aos alunos para que eles tenham maior atenção no que está sendo

¹¹³ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: giovanigg08@gmail.com

¹¹⁴ Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: ailtondurigon@yahoo.com.br

¹¹⁵ Graduanda em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: isabeltosetto@gmail.com

¹¹⁶ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: alex_avila11@hotmail.com

¹¹⁷ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: guimaraes.junior94@gmail.com

¹¹⁸ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: wilpsouza@gmail.com

ensinado em sala de aula.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), é responsabilidade do professor, criar aulas que provoquem nos alunos a vontade de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem. Os professores precisam encontrar maneiras de deixar as suas aulas mais divertidas e menos cansativas.

Segundo PRENSKY (2010), o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possui o papel de oferecer suporte ao novo paradigma de ensino e de auxiliar os alunos no processo de autoaprendizagem. Com o uso de TICs o aluno pode reforçar o conteúdo passado pelo professor, estudar em casa e tirar dúvidas. O uso de TICs também traz mais diversão para a sala de aula e consegue captar a atenção do aluno e a aula deixa de se tornar rotineira, quando o professor apenas explica e escreve no quadro. Os alunos passam a se sentir mais motivados a estudar e a buscar diferentes cenários.

Oliveira e Domingos (2008) afirmam que o uso de softwares matemáticos na escola promove a compreensão dos conceitos, a exploração de diversas representações, a investigação de propriedades e de relações matemáticas, entre outros. Hoje é possível encontrar diversos *softwares* matemáticos que conseguem resolver diferentes temas dentro da matemática. O professor é responsável por avaliar se o *software* atende suas expectativas.

Segundo Borba e Penteado (2016) muitos professores são contra o uso de tecnologias em escolas públicas por conta da questão econômica. Por esse motivo, é pretendido desenvolver um software que seja inteiramente livre para que as escolas públicas e seus alunos possam usar sem precisar de qualquer desembolso financeiro.

Apesar de existir muitos *softwares* de matemática disponíveis, não encontramos um específico que contenha o passo a passo da solução apresentada. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo central elaborar um software matemático gratuito que se constitua numa ferramenta de auxílio aos professores no processo de ensino e aos alunos no processo de aprendizagem, abordando os conteúdos de Números e Operações, Geometria, Álgebra e Funções que compõem a matemática da Educação Básica.

METODOLOGIA

Tendo sempre como foco a elaboração de um software que seja adequado ao ensino e a aprendizagem de Números e Operações, Geometria, Álgebra e Funções e buscando atingir os objetivos propostos, foram realizados diversos estudos, construindo etapa por etapa os conhecimentos necessários a consolidação do *software*.

Como primeira etapa foi realizado o estudo das tecnologias necessárias para a construção do *software*. Para desenvolver o *front-end* do site, foi necessário a utilização do *Angular*, que é uma plataforma que facilita a criação de aplicativos *web* e combina modelos declarativos, injeção de dependência dentre outras funcionalidades. Esse *framework* é baseado em *TypeScript* e utiliza o HTML e CSS para construir uma aplicação *web*, além de possuir uma boa velocidade e desempenho (ANGULAR, 2018).

Para a construção do *back-end* foi estudado e utilizado a linguagem de programação Java, essa linguagem foi escolhida, pois possui um alto desempenho nos processamentos e manipulação de cálculos de pequena e média complexidade (ORACLE, 2018). Junto com o Java, foi utilizado o LaTeX para formatar os resultados e deixá-los mais legíveis para o usuário visualizar.

A segunda etapa foi constituída pelo estudo de todos os conceitos envolvidos e processos matemáticos que envolvem Números e Operações, Álgebra e Funções, Geometria.

Esse processo foi realizado de forma iterativa e incremental, ou seja, baseado em ciclos. Em cada ciclo, foram realizados o estudo dos conceitos e processos matemáticos relacionados a um determinado conteúdo e a implementação dos algoritmos necessários para a construção do *software* proposto.

Paralelamente a etapa de implementação do *software web*, foi realizada a definição *layout* do *software*. Esta atividade consumiu um tempo considerável até atingir uma versão adequada diante aos constantes ajustes que cada conteúdo exigia devido as suas particularidades.

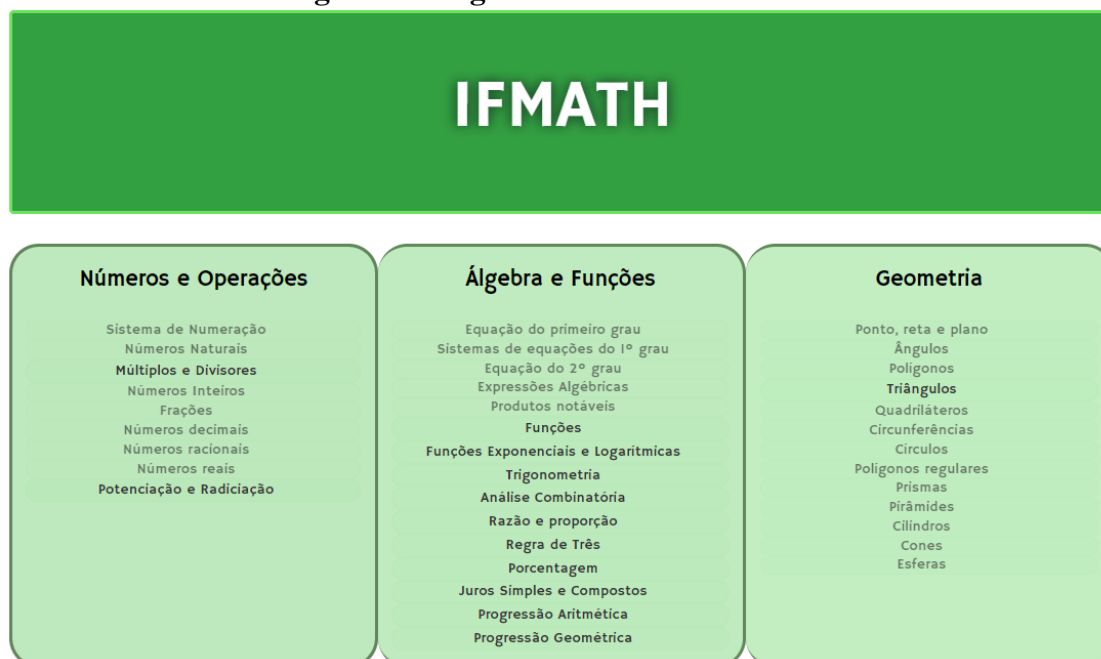
Para que a aplicação seja acessível por qualquer dispositivo que possua um navegador e acesso à *internet*, foi utilizado o *framework* Bootstrap. Esse *framework* possibilita a criação de *layouts* responsivos e o uso de *grids*, permitindo que seu conteúdo seja organizado em até 12 colunas e que se comporte de maneira diferente para cada resolução (GETBOOTSTAP, 2017), tornando-a responsiva a qualquer dispositivo, inclusive os móveis como *smartphones*.

Na construção do *software*, diferentes cenários dos algoritmos e *layouts* foram validados, analisados e confrontados. O processo de validação foi composto do maior número de casos possíveis de teste.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A página *web* foi construída através de prototipação e sofreu diversas modificações até chegar à versão atual. Na figura 1, é observado a página inicial do *software IFMath* com seus três eixos lado a lado. Abaixo de cada um estão os seus respectivos conteúdos. Os conteúdos destacados foram implementados e estão disponíveis para a utilização por parte dos usuários.

Figura 1 – Página Inicial do *software IFMath*.



Para cada um destes conteúdos citados acima, foi criado uma página, que possui uma descrição explicando brevemente a teoria; um menu com sub-conteúdos e uma área para

entrada de dados e resultados.

Como exemplo, na figura 2 é visualizado a página do conteúdo de porcentagem, pertencente ao conceito de Álgebra e Funções. No topo da página ao clicar nas setas duplas é informado uma breve descrição do assunto em pauta, como definições e propriedades. Abaixo é encontrado um menu com os sub-conteúdos de porcentagem: cálculo percentual, cálculo da porcentagem, acréscimo, desconto e por fim curiosidades sobre o conteúdo.

A figura 2 exhibe a tela do cálculo da porcentagem, na qual é calculada a taxa percentual de um número em relação a outro. Para alcançar o resultado, o usuário deve entrar com o número que representa o total e com o número que representa determinada parcela do total, como explica a legenda acima do campo da entrada. Ao clicar em calcular, o *software* traz como resultado a taxa percentual.

Figura 2 – Página de Porcentagem, pertencente à Álgebra e Funções, que calcula a taxa percentual de um número em relação a outro.

Porcentagem ▾

Cálculo percentual **Cálculo da Porcentagem** Acréscimo Desconto Mais: Curiosidades

Qual a taxa percentual de um número em relação a outro

$$i = \frac{100 \times p}{C}$$

Onde,
C = número que representa o total
p = número que representa determinada parcela do total

C

p

▾ $i = \frac{100 \times p}{C}$

▾ $i = \frac{100 \times 10}{200}$

▾ $i = 5\%$

O sistema disponibiliza uma explicação sobre cada passo da resolução do problema, conforme Figura 3. Essas informações foram levantadas com um professor de matemática e complementam a teoria apresentada nas definições sobre o tema, possibilitando que o usuário associe os conceitos aplicados em cada passo da resolução do problema, assim aumentando a compreensão sobre o assunto. Esses detalhes podem ser exibidos ou omitidos de acordo com o interesse e necessidade do usuário com um clique sobre cada etapa da resolução.

O *framework* Angular atendeu os requisitos e auxiliou de diversas formas na construção do site. Com o uso desta tecnologia foi possível construir o *front-end* mais rápido e com mais eficiência, além disso, com o uso do seu módulo de rotas ficou muito mais fácil realizar o gerenciamento das páginas.

Os diferentes testes realizados permitiram e indicaram a necessidade de ajustes que o tornaram mais estável e eficiente. Foram realizadas diversas oficinas com professores e

estudantes que ajudaram a encontrar erros que não tinham sido percebidos durante o desenvolvimento do trabalho, demonstrando a importância deste tipo de ação. Uma dessas oficinas foi realizada no XIII congresso de educação do município de Lages-SC. Os professores inscritos no evento testaram todos os conteúdos e apresentaram várias sugestões. No geral, o *software* teve uma boa aceitação por todos os participantes que avaliaram que este recurso poderá ser usado na melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Matemática em sala de aula e extraclasse pelos estudantes, destacando que usariam o software em sala de aula como ferramenta auxiliar. O fato de apresentar o passo a passo do estudo dos conteúdos abordados, o seu uso torna-se eficiente e esclarecedor ao usuário.

Figura 3 – Página de Porcentagem com explicação passo a passo.

Porcentagem ▼

Cálculo percentual Cálculo da Porcentagem Acréscimo Desconto Mais: Curiosidades

Qual a taxa percentual de um número em relação a outro

$$i = \frac{100 \times p}{C}$$

Onde,
C = número que representa o total
p = número que representa determinada parcela do total

Calcular
Limpar

$$i = \frac{100 \times p}{C}$$

Fórmula da taxa percentual

$$i = \frac{100 \times 10}{200}$$

Substituímos os valores na fórmula

$$i = 5\%$$

Resultado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de softwares educacionais como o *IFMath*, além de motivar os alunos, deixam o ensino e o aprendizado mais atrativos, reduzindo as dificuldades e contribuindo positivamente na formação dos estudantes.

Para estimular o estudo dos alunos que utilizam *softwares* de matemática, foi idealizada a construção de um *software* que além de mostrar os resultados, também explica o passo a passo da resolução. Dessa forma ao usá-lo o aluno, além de obter os resultados que procura, pode compreender a resolução apresentada de forma autônoma e crítica.

Após a conclusão do projeto, foi possível observar que as tecnologias escolhidas atenderam os requisitos. O *framework* Angular não só facilitou a criação das páginas, como também foi necessário para que diversas funcionalidades funcionassem corretamente. A linguagem Java permitiu realizar os cálculos dentro de um limite de tempo previsto e mostrar

os resultados formatados para o usuário ao utilizar a notação LaTeX.

A primeira etapa deste trabalho aqui apresentado está consolidada e ocorreu conforme previsto. Em um trabalho futuro, pretende-se implementar os demais conteúdos que não foram contemplados, bem como melhorar o *layout* para que os usuários tenham uma melhor experiência, seguindo as tendências modernas de design e de acessibilidade de *website*. Além disso, será realizado uma refatoração dos algoritmos utilizados para assim aumentar a qualidade e o desempenho do *software*, com o uso de testes automatizados.

REFERÊNCIAS

ANGULAR. **What is angular?**. Disponível em: <<https://angular.io/docs>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BORBA, Marcelo De Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. Autêntica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 542p, 2013.

GETBOOTSTAP. **Framework Bootstrap**. Disponível em <http://getbootstrap.com/> Acesso em 19 jul. 2018.

OLIVEIRA, Hélia; DOMINGOS, António. **Software no ensino e aprendizagem da Matemática: algumas ideias para discussão**. Tecnologias e educação matemática, p. 279-285, 2008.

ORACLE. **Linguagem Java**. Disponível em <https://goo.gl/v8kGYS>. Acesso em: 19 jul. de 2018.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula**. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 15, n. 2, 2010.

RICARDO, Ana Filipa; et al. **Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com percepção de clima de sala de aula**. 12. ° Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática, p. 1153-1168, 2012.

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL:
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO APLICATIVO DUOLINGO**Luisa Dalmina¹¹⁹ - UDESCLuciane Bittencourt Gomes Batista de Oliveira¹²⁰ - IFSC

RESUMO: O uso de aplicativos para a aquisição de idiomas proporciona flexibilidade e autonomia ao estudante, sendo um importante aliado no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa restringiu-se ao aplicativo Duolingo e limitou-se a aquisição da língua espanhola como língua adicional (LA) para nativos da língua portuguesa. O objetivo da pesquisa foi identificar de que forma o Duolingo pode contribuir no processo de ensino aprendizagem do espanhol como língua adicional e consistiu na descrição das principais funcionalidades, pontos favoráveis e pontos limitadores do aplicativo. A metodologia aplicada consistiu na análise qualitativa de caráter descritivo seguida pela análise crítica interpretativa do aplicativo. Considerando-se que o *m-learning* pode ser definido como o uso de tecnologias móveis para aquisição de conhecimentos ou habilidades e que a língua adicional é aquela aprendida por acréscimo e tendo como ponto de partida um idioma já conhecido pelo aluno, desconsiderando-se aspectos geográficos, pode-se concluir que o termo língua adicional vem ao encontro das propostas dos aplicativos para aquisição de idiomas. O Duolingo tem como objetivo oferecer a qualquer pessoa o acesso a aulas particulares de idiomas por meio das tecnologias. Explorando a gamificação do aprendizado o Duolingo proporciona que os usuários desenvolvam habilidades no novo idioma, tornando o aprendizado mais dinâmico, atraente e divertido. Concluiu-se que, apesar do conteúdo fragmentado e descontextualizado, o uso do Duolingo pode ser um recurso pedagógico complementar no processo de ensino aprendizagem da língua espanhola, pois trata-se de uma ferramenta motivacional e de contato com a língua adicional.

Palavras-chave: Aplicativo, Duolingo, Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias com finalidades educacionais vem crescendo amplamente e se tornando cada vez mais uma opção de aprendizagem individual. Atualmente são inúmeros os recursos disponíveis para aprender e ensinar (MORAN, 2013). Neste sentido, se destacam os aplicativos móveis para aprendizagem e prática de diferentes idiomas como língua adicional. O uso dessas ferramentas permite o estudo do idioma escolhido em diferentes ambientes e horários, proporcionando flexibilidade e autonomia ao estudante.

Alunos e professores podem ter no uso de tecnologias digitais uma ferramenta aliada ao processo de ensino aprendizagem, não apenas por permitir seu uso nos mais diversos lugares, mas também por proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências de uma forma diferenciada e atrativa, podendo inclusive proporcionar dinamismo e inovação no processo de ensino aprendizagem (MORAN, 1995).

¹¹⁹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Campus III. Lages. Santa Catarina Brasil. E-mail: luisadalmina@gmail.com

¹²⁰ Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Campus Lages. Lages. Santa Catarina Brasil. E-mail: luciane.oliveira@ifsc.edu.br

A presente pesquisa teve como foco principal o uso de aplicativos destinados a aprendizagem de idiomas e se restringiu ao estudo de um aplicativo disponível na plataforma Android, cuja finalidade é o ensino/prática/aprendizagem da língua espanhola como língua adicional, por nativos da língua portuguesa. Assim, este trabalho teve como objeto de análise o Duolingo.

Como objetivo geral, a pesquisa se propôs a identificar de que forma o aplicativo Duolingo pode contribuir para o ensino e aprendizagem do espanhol como língua adicional para nativos da língua portuguesa. Já como objetivos específicos, tal estudo consistiu em descrever as principais funcionalidades que o aplicativo oferece aos usuários, principalmente no que diz respeito a sua estruturação, fases, tipo de vocabulário e atividades propostas, destacando e refletindo sobre os pontos favoráveis e os pontos limitadores do referido aplicativo para o processo de ensino aprendizagem da língua espanhola como língua adicional.

O ensino e aprendizagem de línguas através da tecnologia digital móvel

O ensino de línguas estrangeiras foi uma das diversas vertentes atingidas pelo uso das tecnologias educacionais, haja vista que hoje em dia os alunos não dependem mais de um nativo de outro idioma ou de uma escola de idiomas para aprender e praticar uma nova língua. Hoje, as escolas e as aulas são on-line, o professor, muitas vezes, também está presente on-line, assim como o discente que estuda onde e quando lhe é mais conveniente. A barreira tempo/espaço foi rompida.

Os novos paradigmas educacionais nos levam a perceber que cada vez mais o indivíduo é agente autor e participante do processo de ensino aprendizagem. O modelo tradicional em que o professor é o único detentor do saber já não pode mais ser considerado como único. Hoje em dia o saber/conhecer se faz presente na palma das mãos, através do uso de smartphones e sua infinidade de aplicativos. Os smartphones praticamente se tornaram uma extensão de seus usuários e fazem parte do dia-a-dia de milhões de pessoas, inclusive de alunos e professores. Não há como ignorar que esta pode ser uma ferramenta de ensino e aprendizagem e que o ensinar/aprender já não são mais os mesmos.

O surgimento dos smartphones possibilitou o acesso à informação de maneira muito mais rápida e ágil, no entanto, Liz (2015, p.15) ressalta que “não basta o simples acesso à informação, uma vez que informação, por si só, não é conhecimento.”

É por esse motivo que os envolvidos no processo de aprendizagem mediada por recursos tecnológicos precisam desenvolver a habilidade de saber utilizá-los, relacioná-los, sintetizá-los, analisá-los e, por fim, avaliá-los no seu potencial educativo para aprendizagem. (apud, LEVY, 2010, p.174).

O processo de ensino aprendizagem mediado por recursos tecnológicos normalmente ocorre por meio de aplicativos móveis, conceituados por Valadares (2016, p. 1) como “softwares que possibilitam ao usuário realizar diversas tarefas computacionais através de seu celular, dentre elas a de aprender um novo idioma”. Para Moran (2013) a qualidade do processo de ensino aprendizagem acontece quando há ações que facilitam a aprendizagem e o importante é que o estudante goste de aprender de diferentes formas e sinta-se motivado a isso. Sendo assim, as tecnologias são meios que servem de apoio para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma diferente ao que acontecia antes (MORAN, 2013.).

A partir de tantas possibilidades de uso da tecnologia para finalidades educacionais

surge o conceito de *mobile learning* ou *m-learning*. Definido por Liz (2015, p.16) como uma proposta de ensino a distância mais dinâmico e interativo que inclui o uso de dispositivos móveis ou portáteis (smatphones e tablets) nas atividades escolares. Ou seja, é o uso de tecnologias móveis para a aquisição de conhecimentos ou habilidades.

A modalidade do m-learning promove, no âmbito educacional, mudanças profundas na interação entre professor e alunos. Na organização do conhecimento, o professor deixa de ser o personagem central e o detentor do conhecimento para transformar-se em mediador e articulador da aprendizagem, o aluno é sujeito ativo e autônomo no planejamento e na execução das atividades. (LIZ, 2015, p.19)

Ao unirmos tecnologias móveis e aprendizagem, conseqüentemente se faz necessário tratar do conceito de *gamificação*. “Quem joga desenvolve o corpo e a mente” (LEFFA, 2014, p.1). Segundo Leffa (2014) o *game* possibilita que o jogador desenvolva dois tipos diferentes de aprendizagem: a do conhecimento e a da habilidade. A primeira está relacionada a mente e possibilita a aquisição de um novo conhecimento, a segunda pode estar relacionada ao corpo e a mente e possibilita a aquisição de uma nova habilidade. No processo de ensino aprendizagem a gamificação pode ser usada ainda como uma ferramenta motivacional, a fim de que os estudantes aumentem o interesse por determinado assunto. Além disso, segundo Moran atualmente há um grande estímulo ao aprender através de jogos e de suas técnicas.

A Língua Adicional – LA

Se faz necessário esclarecer ao leitor a escolha do termo língua adicional no lugar de língua estrangeira ou segunda língua. Optamos em não adotar os termos língua estrangeira e segunda língua embasados em Leffa (2014), que pondera o uso destes dois termos historicamente “levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia” (LEFFA. 2014. p.31). No entanto, o uso de tecnologias educacionais, principalmente dos aplicativos, rompem essas barreiras e nos aproximam cada vez mais da língua de um país geograficamente distante.

Assim, para Leffa (2014, p.22) a língua adicional é “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas”. Desde nosso ponto de vista, essa definição se encaixa perfeitamente ao que os aplicativos de idiomas se propõem. Haja vista que usam como ponto de partida uma língua já conhecida pelo usuário, normalmente a língua materna, mas sem, no entanto, restringir seu uso a questões geográficas. Dessa forma, uma língua proporciona a aquisição de outra, pois se um usuário quer aprender um novo idioma, mas já conhecesse outras línguas, pode usar uma destas para aprender o novo idioma, sem que esta seja, necessariamente, sua língua materna. Segundo Leffa (2014) o conceito de língua adicional está estritamente relacionado com a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno e que o domínio de outro idioma é um direito de todos.

O uso do termo adicional é vantajoso porque não leva em consideração o contexto geográfico, as características individuais do aluno e os objetivos do estudo. Trata-se, portanto, de um conceito maior e mais abrangente, cuja ênfase está no desenvolvimento da comunicação. A língua adicional é adquirida para atender necessidades e interesses próprios (LEFFA, 2014). Mais uma vez vindo ao encontro das propostas dos aplicativos móveis para aquisição de um novo idioma, já que ao buscar um aplicativo para seu smartphone o usuário

está exatamente buscando atender a um interesse individual.

O Aplicativo Duolingo: aproximações iniciais

O Duolingo é uma plataforma gratuita de ensino de idiomas on-line e se define como uma comunidade global de estudantes de idiomas.

Atualmente o Duolingo conta com mais de 200 milhões de usuários e 7 bilhões de exercícios concluídos a cada mês. Disponível nas plataformas Duolingo.com, Android, iOS e Windows Phone o Duolingo popularizou-se rapidamente e tornou-se umas das formas mais populares para se aprender idiomas de maneira on-line, recebendo inúmeros prêmios.

Segundo o próprio site do Duolingo o objetivo do aplicativo é ser universalmente acessível, ou seja, oferecer a qualquer pessoa o acesso a aulas particulares de idiomas por meio das tecnologias, haja vista que o ensino de idiomas é caro e inacessível a grande maioria da população.

Em linhas gerais, podemos dizer que entre as principais funcionalidades do aplicativo ele permite que o usuário se dedique a mais de um idioma ao mesmo tempo e que o usuário que já possui um conhecimento prévio de um idioma avance unidades individuais ou várias unidades ao mesmo tempo, proporcionando o contato com o novo idioma principalmente através de exercícios de tradução e aquisição de vocabulário.

Com a proposta de tornar o aprendizado divertido, o aplicativo foi desenvolvido em formato de jogo, explorando assim, a gamificação do aprendizado. No Duolingo os usuários desenvolvem novas habilidades e competências ao avançar suas diversas etapas. Sempre que conclui atividades que melhoram seu desempenho no novo idioma o usuário ganha pontos e avança de nível quando acumula o total de pontos necessários para cada etapa. Atualmente o Duolingo é composto por seções divididas em lições, sendo que estas são subdivididas em níveis e etapas. Durante o jogo/estudo o usuário pode acompanhar seu desempenho e identificar o quanto falta para concluir cada etapa, cada lição e cada seção, normalmente por meio das barras de desempenho, avisos e mensagens.

METODOLOGIA

O trabalho caracterizou-se como pesquisa qualitativa de cunho descritivo, pois priorizou-se a descrição do aplicativo e suas funcionalidades. Além da análise interpretativa e de opinião sobre o objeto de estudo. O estudo teve início com a escolha do tema, dos objetivos e a delimitação da justificativa e da relevância. Em seguida foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade foi diferenciar e conceituar termos como: aplicativos móveis, *m-learning*, gamificação, língua adicional e língua estrangeira. Após, foi adotado como procedimento de composição da análise a descrição das funcionalidades do aplicativo, para isso realizou-se o uso do aplicativo Duolingo, destinado a aquisição da língua espanhola como língua adicional, para nativos da língua portuguesa.

A escolha do Duolingo se deu pela sua grande popularidade, pois trata-se de um aplicativo gratuito e bastante simples de usar, sendo um dos primeiros a ser listado na busca por aplicativos para idiomas na loja virtual para Android.

Para compreender de que forma o aplicativo Duolingo pode contribuir para o ensino e aprendizagem do espanhol como língua adicional, buscamos inicialmente conhecer o aplicativo, verificando sua estrutura e suas funcionalidades. O primeiro passo foi localizar e baixar o aplicativo na loja virtual *Play Store*, da plataforma Android. Em seguida foi criado o

usuário e escolheu-se o idioma usado (língua materna - português) e o idioma a ser estudado (língua adicional – espanhol). A partir disso, iniciou-se o uso do aplicativo. Este uso aconteceu realizando as atividades propostas das três primeiras seções do aplicativo, sendo que foi testada a ferramenta de nivelamento para avançar seções. A quarta e última seção não foi realizada em sua totalidade, por ser a mais extensa e por não disponibilizar a ferramenta de nivelamento/atalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que o aplicativo Duolingo tem como finalidade a aquisição de um novo idioma como língua adicional, dividimos a análise e os resultados da pesquisa em três pontos principais:

1. Funcionalidades do aplicativo Duolingo: questões gerais

O Duolingo pode ser instalado em diferentes dispositivos móveis (tablets, smartphones e iphones) e inclusive no computador. Para realizar as lições o usuário necessita uma conexão online. A plataforma é bastante atrativa e facilmente manipulada, explorando principalmente os recursos de *gamificação*, som e imagem. Ainda que, apresente um layout bastante simples, proporciona uma maneira divertida e diferente de aprender, independentemente da idade do usuário. Para Leffa (2014, p.1) “um exemplo de sucesso de gamificação na área de ensino de línguas”.

O Duolingo é uma “árvore de lições”, dividida em seções, que se ramificam em fases com diferentes níveis de dificuldade e que, assim como um jogo de videogame, são desbloqueadas com a conclusão das tarefas/objetivos do nível anterior. Embora, haja uma divisão em fases é possível realizar um teste de nivelamento e avançar lições de uma determinada seção. As lições estão organizadas em habilidades relacionadas temática ou gramaticalmente.

O estudo do idioma acontece de forma individual, porém é possível seguir outros usuários e ter acesso ao progresso de cada um deles, criando assim, uma espécie de competição entre os usuários, além de participar de fóruns de discussão sobre o aplicativo e sobre atividades em específico. No entanto, observou-se que essa interação normalmente acontece na língua materna, ou seja, em língua portuguesa. É que as discussões normalmente tratam de problemas de tradução ou de falhas/equívocos no aplicativo.

Acreditamos que, levando em consideração o fato de que cada indivíduo tem seu próprio ritmo de aprendizagem, o Duolingo permite que o usuário defina seu objetivo de estudo como casual, regular, sério ou insano, determinando assim, quanto tempo pretende dedicar-se as atividades durante o dia.

Também é possível habilitar o envio de lembretes/alertas, em horário pré-determinado, para que o usuário não esqueça de praticar a língua adicional. Essa é uma questão bastante relevante pois, a interrupção da prática do novo idioma pode fazer com que as palavras e estruturas gramaticais, que o usuário vem praticando, comecem a enfraquecer e até mesmo se atrofiem, dificultando seu uso e sua memorização.

A aquisição de Lingots (um tipo de moeda do jogo), coroas e ofensivas, bem como o desafio de não perder corações, podem ser diretamente relacionadas a gamificação do processo de ensino aprendizagem da língua adicional, já que podem ser considerados tipos de recompensa e servem de incentivo para que o usuário se dedique ainda mais ao jogo/aprendizagem. Outro exemplo da gamificação é o desbloqueio de diferentes tipos de conquistas conforme o desempenho do usuário ao praticar o novo idioma.

O aplicativo permite a aquisição de vocabulário por meio de lições que são divididas em temas e tópicos gramaticais baseados na memorização, repetição e tradução. Embora tenham formatos diferentes, as atividades apresentam um padrão de exercícios de prática oral (que pode ou não ser habilitado pelo usuário), ditado, tradução de palavras e frases, e atividades de múltipla escolha.

O conteúdo é bastante repetitivo, provavelmente buscando melhor assimilação. Sempre que o usuário comete um equívoco na resposta o aplicativo retoma a questão, buscando reforçar a assimilação do referido conteúdo. Embora o aplicativo apresente atividades de compreensão e produção oral, o usuário pode escolher ativá-las ou não. Sendo assim, o desenvolvimento destas habilidades é uma escolha pessoal do usuário, que pode fazê-lo de forma consciente ou não. Dessa forma, é possível que o usuário foque suas lições muito mais à compreensão de leitura e à prática de tradução ao desenvolvimento das habilidades relacionadas a oralidade.

2. Pontos favoráveis ao aplicativo Duolingo

- Proporciona a aquisição/prática de um vocabulário geral. Não é um aplicativo que oferece uma visão específica da língua, como por exemplo para uma prova de proficiência ou um vocabulário técnico/específico para uma determinada área.
- Trata-se de um jogo, portanto pode ser interessante como uma ferramenta motivacional para a aquisição da língua.
- Apresenta lições bastante curtas, criando no usuário uma percepção de avanço muito rápido no processo como um todo. Ao concluir cada etapa é possível visualizar seu progresso no ícone correspondente à lição (preenchimento da barra que envolve o ícone).
- Feedback imediato. Após escrever/selecionar a resposta que julga correta o usuário seleciona a opção “continuar” e o aplicativo prontamente fornece o feedback. Neste momento é possível informar divergências entre a resposta selecionada e a resposta considerada correta pelo Duolingo.
- De certa forma, pode-se dizer que o aplicativo identifica as dificuldades do usuário (erros/equívocos) e os retoma dentro da mesma lição, buscando uma melhor fixação.
- Pode ser usado pelo professor de língua espanhola como uma ferramenta complementar para criar momentos de diversão e descontração em sala aula ao mesmo tempo que proporciona maior contato com a língua adicional.
- As lições curtas também proporcionam que o usuário se mantenha atento e focado durante sua execução, pois não torna o processo cansativo.
- Respeita o ritmo de aprendizagem do usuário, pois permite que este escolha e altere sua meta diária, o quanto quer se dedicar ao novo idioma: casual (5min), regular (10min), sério (15min), insano (20min), permitindo a alteração a qualquer momento e sem a necessidade de reiniciar todo o processo.
- É bastante intuitivo, principalmente por explorar recursos sonoros e visuais. Além do áudio de cada atividade e do recurso sonoro para indicar o fim de uma atividade há o uso de imagens, principalmente quando o objetivo é aquisição de vocabulário ou tradução de apenas um único termo/palavra.
- Nos exercícios de compreensão auditiva, além de variar as vozes entre feminina e masculina, o aplicativo permite que o usuário ouça novamente a sentença/oração de duas formas diferentes: no ritmo normal de leitura ou em um ritmo mais lento de leitura.
- Para os usuários que já têm um certo conhecimento da língua oferece a possibilidade de realização de um teste de nivelamento, o qual permite avançar seções a partir dos resultados obtidos.

- Muito atrativo para crianças e adolescentes, pois se utiliza da gamificação para aproximar-se desse público e tornar o aprendizado diferenciado e atrativo.
- Embora não seja o foco principal do estudo, disponibiliza uma versão para escolas, o Duolingo Escola. Esta versão possibilita que o professor acompanhe o aprendizado de seus alunos em um só lugar e por meio de uma única ferramenta tecnológica. Desenvolvida especificamente para educadores o Duolingo para Escolas permite que o docente crie uma sala de aula, adicione alunos a um grupo fechado e crie tarefas específicas para este grupo. É possível inclusive gerenciar mais de uma sala de aula com um único usuário.

3. Pontos limitadores do aplicativo Duolingo

- Usuários adultos ou que já possuem um conhecimento prévio da língua espanhola podem considerá-lo monótono, uma vez que o formato das atividades se repete ao longo das fases/etapas.
- Em determinados momentos a repetição de termos, frases ou atividades, aparentemente sem motivos específicos, pode ser considerada cansativa e frustrante.
- Apresenta uma construção de conhecimento descontextualizada, em que o idioma é apresentado de forma isolada e fragmentada em palavras e frases. Não havendo a presença de textos mais longos.
- Não é indicado para quem busca aprender a língua espanhola com uma finalidade específica, como vocabulário técnico, específico ou instrumental, uma vez que se centra em vocabulário geral,
- Ênfase apenas na tradução e não em todas as habilidades e competências linguísticas esperadas de uma pessoa fluente no idioma espanhol.
- A interação verbal (produção e compreensão verbal) ocorre apenas entre o usuário e o aplicativo, não acontecendo entre dois ou mais usuários, por exemplo.
- Os anúncios aparecem com frequência, normalmente ao concluir uma etapa da lição. O que pode ser considerado inoportuno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras potencialidades dos recursos tecnológicos como ferramentas educacionais, o uso do celular, mais especificamente para o uso de aplicativos destinados ao processo de ensino aprendizagem de línguas é apenas uma delas e, provavelmente, uma das mais inclusivas, pois proporciona que diferentes públicos tenham acesso a um novo idioma de forma completamente autônoma e gratuita. Não estamos dizendo que a figura do professor de idiomas não é mais necessária, mas que este pode fazer uso das tecnologias para tornar esse processo ainda mais dinâmico e atraente ao aluno. O uso de aplicativos pode ser considerado um recurso complementar que, por meio da ludicidade, auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

Os aplicativos móveis proporcionam uma aprendizagem informal com experiências educativas em qualquer tempo e local, rompendo barreiras e proporcionando autonomia e dinamicidade ao estudante. A gamificação atrai e motiva os estudantes, possibilitando momentos de diversão e aprendizado simultaneamente.

Embora tenha uma excelente jogabilidade e trabalhe, ainda que de forma bastante reduzida, as quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita), o Duolingo apresenta uma metodologia onde a aquisição da língua adicional ocorre de maneira fragmentada e pouco contextualizada. Basicamente usa atividades de memorização, repetição e tradução, podendo ser uma excelente ferramenta motivacional,

principalmente em função de sua configuração simples e lúdica, além da exploração dos recursos de som e imagem. O Duolingo proporciona uma compreensão abrangente da língua espanhola e uma excelente experiência de jogabilidade e gamificação da aprendizagem.

Por fim, consideramos que o professor de língua espanhola pode ter no Duolingo um recurso pedagógico complementar para a exposição/contato do estudante à língua adicional e uma ferramenta diferenciada para a construção do conhecimento, proporcionando ao discente um momento de diversão, descontração e ludicidade dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

Duolingo: Guia para líderes em educação. Disponível em:

<[https://duolingodata.s3.amazonaws.com/s3/schools/active/pt/Duolingo for Schools Guide.pdf](https://duolingodata.s3.amazonaws.com/s3/schools/active/pt/Duolingo%20for%20Schools%20Guide.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2018.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: Congresso Ibero Americano de Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação. Buenos Aires. Anais, 2014, p. 1-12.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIZ, Nevton de. Tecnologia móvel no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola. 2015. 62 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina. 2015. Disponível em:

<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2168/1/LD_PPGEN_M_Liz%2C%20Nevton%20de%202015.pdf> Acesso em: 30 abr.2018.

MORAN, José. A integração das tecnologias na educação. In: MORAN, José. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90.

_____. Educação e Tecnologias: Mudar para valer! In: MORAN, José. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Papirus, 21ª ed, 2013, p. 12-14 (com modificações).

_____. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. In: Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

_____. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papirus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf>.

Acesso em: 07 abr. 2018.

SANTANA, Rafael da Silva. DUOLINGO: a utilização da plataforma como ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras. Anais III CONEDU. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>.

Acesso em: 07 abr. 2018.

VALADARES, Marcus Guilherme Pinto de Faria; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e Sentence Builder. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 5, n. 1, jun. 2016. ISSN 2317-0239. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10656/9413>. Acesso em: 14 abr. 2018.

www.duolingo.com. Acesso em: 28 abr.2018.

**ENSINO A DISTÂNCIA, UM NOVO PARADIGMA, REFLEXÕES NO PLANALTO
CATARINENSE, EIS UMA TERTÚLIA PARA ECOAR CONECTIVIDADE**Ody M Churkin¹²¹ - ODY-UNI
Arthur S. Araujo¹²² - ODY-UNI

RESUMO: Este artigo visa desenvolver uma reflexão, sob um viés holístico sobre a compreensão da Educação à Distância (EAD) nas primeiras décadas do século XXI. Pretende-se ponderar sobre sua presença no Brasil da era da conectividade e ubiquidade, estabelecida e alicerçada nos fundamentos de um Estado Republicano e Laico, em um momento ímpar, ano que se comera 30 anos da promulgação da Constituição Cidadã, além das crescentes aspirações ao dualismo e polarizações políticas. A partir deste cenário, apresentar-se-á perspectivas, além do que sua contribuição para o ensino aprendizagem e das possibilidades para expansão do conhecimento e informação, um meio para a afirmação da diversidade e cidadania, um reconhecimento de ser uma possibilidade para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos. Vivencia-se uma sociedade conectada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) a cada momento mais eficazes, tornando o mundo, uma teia global, conquistando-se tempo e espaço, as distâncias e fronteiras deixam de serem obstáculos, no entanto, percebem-se em relação à EAD antagonismos, receios e preconceitos, refletidos em posturas intolerantes, demonstradas por atos falhos ou atitudes pejorativas, de rejeição e ou de indiferença. Portanto almeja-se com este trabalho refletir e analisar a importância e o seu papel na sociedade. Demonstrar-se-á que o conhecimento fragmentado aliado a uma atitude preconceituosa, alimentado opiniões superficiais tendem a contribuir para a origem e intensificação de preconceitos a prejudicar sua aceitação, para que de alguma forma, cause afastamento, indiferença quanto a sua prática.

Palavras-chave: Ensino à distância, Conectividade, Holístico.

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho, desenvolver uma reflexão sobre o papel do ensino a distância no cenário atual, na transição de séculos e como se configura como um processo no ensino aprendizagem no início do século XXI, em que a internet apresenta-se como um dos marcos civilizatório, assim como, foi a Via Ápia no Império Romano, é uma grande via que conduz e entrelaça um emaranhado virtual de dispositivos da tecnologia de informação e comunicação com a intensão da conectividade para informar-se e relacionar-se, conhecidos como (TICS), “pode-se dizer que a internet é um meio de comunicação que se enquadra no dispositivo Todos e Todos. Segundo Abreu (2016):

É fato que o acesso à tecnologia tem produzido efeitos em todos os segmentos de nossa vida. Dizem alguns pesquisadores que a quantidade de informações que irá trafegar pela internet nos próximos anos será maior do que toda aquela já acumulada na história da humanidade. Essa avalanche de informações traz consigo inevitavelmente uma série de consequências. (ABREU, 2016, p.25)

¹²¹ Ody Churkin Universo Pedagógico, Campina G do Sul - PR. odyfilosofia@gmail.

¹²² Convidado, Ody Churkin Universo Pedagógico, Campina G do Sul - PR. odyfilosofia@gmail.

“Ela proporciona a interação entre locutor e interlocutor”. (Galli, 2010, p.152). Tornando a informação um fenômeno tão rápido quanto ao pensamento, a cada instante superando-se quanto a sua versatilidade, tornando-se objeto de desejo de multidões. “Uma prova da eficiência da internet em construir esse ideal de propagação de mensagens e opiniões, está na multiplicidade de temas que podem ser encontrados nela”. (Galli, 2010, P.153).

Demonstrar sua importância e incentivar o seu reconhecimento, seu papel inovador, didático, estratégico, empreendedor, antropológico e até mesmo jurídico dessa modalidade, não obstante, apesar de todos os avanços, compreender por que sofre desconfiança, indiferença somada a comentários e atitudes desfavoráveis e infundadas a seu respeito.

Portanto a hipótese levantada para esta discussão é: Como desconstruir ideias negativas em relação à Educação a Distância? Para auxiliar na busca de uma resposta, segue-se com Martin e Barbeiro (2014):

“a um modelo de comunicação escolar que se encontra ultrapassado tanto espacial como temporalmente por processos de formação correspondentes a uma era informacional na qual „a idade para aprender são todas”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 121).

Convida-se por meio desta obra, um momento para se ponderar e desenvolver uma compreensão sistêmica, para entender que há um novo momento histórico, um novo paradigma em formação, conceituado e reconhecido com o da era da informação em que as velocidades fluem de formas surpreendentes e as inovações configuram-se além do imaginável.

Mensurar as inovações tecnológicas e seus reflexos, que atinge até mesmo mudanças de postura, comportamento e relacionamentos, neste momento histórico ímpar, “no Brasil, por exemplo, estão registradas 276 milhões de linhas de celulares (...) esse convívio estreito com a tecnologia móvel criou uma série de efeitos no cotidiano das pessoas” ABREU (2016, p. 264).

As TIC formam intersecções de interesses; denominadas comunidades virtuais, na aldeia global; apontá-los não é tarefa fácil, porém oportuno e necessário, urge encontrar respostas de seus resultados, pois sua atuação ubíqua culmina a transformar profundamente o *ethos* e *habitus* das comunidades e sociedades, ou melhor, de todos os segmentos humanos ao redor do mundo. Lemos diz o seguinte (2010): “A cibercultura transforma a sociedade do século XX: as sociedades do consumo e do espetáculo, e dá forma à sociedade do século XXI: a sociedade da comunicação e da informação e das novas tecnologias de simulação”.

Assim como no século XIX, Engels anunciava em uma de suas obras, em que um fantasma invadia a Europa; no mesmo ponto de vista o economista germânico Schumpeter descrevia sobre “as ondas” que influenciam a economia; e com auxílio da filosofia, entende-se que na primavera do novo século, evidencia-se um novo fenômeno histórico, com maior vulto e inúmeras consequências, que também invade, ou melhor, que rompe e transforma a sociedade e história.

Precipita um paradigma; pois não atinge somente o “Velho Continente” , vai além e alcança e conquista com fluidez , com muita facilidade os continentes, todo o mundo, “tudo e todos”, a partir de um “ clique” em um “link”. Eis a cibercultura, eis a cibersociedade, eis a era mobilidade. Que diria Alexandre Magno, ou os grandes líderes com suas ambições expansionistas de e sem auxílio de poderio bélico tamanha façanha. Eis que se complementa este propalado e reflexão com Melchiorretto (2016):

“A reflexão é motivada por aquilo que Lévy chama de dilúvio. Não no sentido de liquidez, mas de um grande mar que penetra por todos os lados carregando para todas as direções novos comportamentos, que estão pautados por tecnologias e alteram a maneira de viver e nossa constituição social. Vivemos agora num grande mar digital [...]”. (MELCHIORETTO, 2016, p.54).

São tantas mudanças e tão rápidas que Virilio (1999) descreveu que “as dimensões de tempo e do espaço transformaram-se como dimensões significativas do pensamento e da ação humana”.

Compreender e analisar o fenômeno tempo e espaço na era da conectividade exige um novo olhar, ou seja, holístico e com o entendimento de um fenômeno lógico e virtual, as coordenadas geográficas podem ser alçadas com um clique. A informação e o sentido de presença, “o estar em”, podem ser onipresentes e oniscientes, alçam qualquer parte do mundo, em qualquer hora, e “disponível” a todo cidadão.

A presença da internet e das novas tecnologias de informação e comunicação são factuais, influenciam e promovem novas possibilidades e perspectivas a todos os segmentos da *pólis* global, não diferente com o ensino e aprendizagem, a contribuir para o “empoderamento” e “pertencimento” da educação a distância (EAD) no tecido social. Complementa Spadaro (2013):

...antigamente “tecnologia” era somente sinônimo de progresso, automação, desenvolvimento industrial, e não tinha nada a ver com os conceitos e as experiências de amizade e relações. Todavia, atualmente, seu reflexo imediato e decisivo nas relações humanas em geral é simplesmente um fato, uma obviedade. Se outrora o dois tiver “tecnologia” e “relação” pareciam não combinar se usados juntos, hoje, ao contrário, surgiu em nosso tecido social uma importante mediação tecnológica: trata-se de uma verdade com a qual é necessário se confrontar. (SPADARO, 2013, p. 05).

Portanto entende-se que EAD e a internet são instrumentos e marcos históricos emancipatórios do século XXI, além de promover o desenvolvimento epistemológico, são essenciais para o exercício da “diversidade”, do empreendedorismo, do ativismo, dos grupos e das tribos, entende-se que a EAD é um agente transformador, pois contribui para expansão da educação e também a possibilidade de tornar-se um instrumento de inclusão, contribui para a subjetividade, nuances e estética no sentido de empoderamento, pertencimento embora, para este feito, depende-se de políticas públicas.

Esta reflexão parte do pressuposto que exista seu reconhecimento legal em todos os poderes e esferas do Estado Brasileiro no que diz respeito à EAD com todo o rigoroso exercício da exegese e hermenêutica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a amparam e a confirmam.

Com a segurança do contrato social e com um viés ontológico, estabelecido por um Estado de Direito Estabelecido pelo poder do voto, pelo exercício democrático, parte-se para a reflexão filosófica do novo cenário, legislação e filosofia entrelaçadas. Não há neutralidade política na educação. Diz Saviani (2013, p. 17), o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

A EAD é uma das estratégias para as soluções de problemas na *pólis*, da era da conectividade, no mundo ubíquo, seja no social, cultural e político, se anseia, por novas fórmulas a fim de se atingir o pleno exercício da cidadania, a efetivação da inclusão, a conquista do respeito e efetivação da diversidade, para haver progresso com desenvolvimento,

além da justiça social. Então por que negá-la? Sendo assim, para responder este questionamento é oportuno e seguro buscar e demonstrar as palavras de Brito; Purificação (2012):

A internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabe mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado. Recorrer a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação é, no mínimo, possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes óticas, e cabe ao insubstituível professor a análise junto com seu aluno de um descortinar de “verdades” e “possibilidades” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012, p.115).

O novo paradigma apresenta novas tendências que também atingem o ensino, “o modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações” (MANTOAN, 2004, p. 37), e para tanto, engendra-se quem estabeleça e garanta uma legislação, que as ampara, porém apenas limita a ação dessa modalidade no campo jurídico, não alcança o viés ético, com auxílio do recurso do eufemismo explica-se, por vezes ofuscada e ferida pelas lendas, fábulas e preconceitos advindos do impulso e ou para a manutenção de um *statuos quo* de uma trajetória, que pode ser também uma comodidade para manutenção de uma tradição, por vezes alimentado pelo prazer do encantamento advindo do despercebido, desconhecido e ou do místico, ou do próprio medo de inovar, estabelecidos pelos pilares do senso comum.

Eis um desafio! Como surgem as ideias divergentes ao EAD? Entende-se, no entanto, não se justifica, que toda mudança gera desconforto e insegurança, que são reforçadas pelos arquétipos históricos e culturais sem dizer as tradições, os dogmas que propiciam a produção de preconceitos cristalizados pelas opiniões descontextualizadas e fragmentadas e influências oriundas da falta do rigor e metodologia.

Compreende-se que ocorre até mesmo com sujeitos das esferas acadêmicas, destas muitas vezes de forma velada, que contribuem de alguma forma para a formação de uma oposição com influências negativas ao desenvolvimento da EAD, com ou sem dolo, ou como uma tentativa em defesa ou manutenção do status quo vigente, embora a questão do poder seja ponto importante, neste proplado não será debatido. Seguindo com o proplado, vale dizer que é eficaz lembrar não há neutralidade nas ações humanas, não há como preterir o viés ideológico, mas que se há de agregar a metodologia ontológica e antropológica, explica Pierre Lévy (2010):

...os sujeitos individuais não se contentam apenas em transmitir palavras de ordem ou em dar continuidade passivamente às analogias de suas culturas, ou aos raciocínios de suas instituições. De acordo com seus interesses e projetos, eles deformam ou reinterpretam os conceitos herdados. Eles inventam no contexto procedimentos de decisão ou novas participações do real. Certamente, o social pensar nas atividades cognitivas dos sujeitos. Mas, inversamente, os indivíduos contribuem para a construção e a reconstrução permanente das máquinas pensantes que são as instituições. (LÉVY, 2010, p.146).

Orienta-se ser necessário, que esta discussão pressuponha uma atenção por parte dos atores sociais, em especial, acredita-se, os docentes e de todos envolvidos no processo de formação de opinião e construção epistemológica. E quanto aos profissionais e alunos na EAD, incentiva-se e orienta-se criatividade e senso de humor ao deparar

com ações de relutância, para encontrar e conduzir a respostas apropriadas e apaziguadas, o próprio exercício dialético e maiêutico.

E com auxílio da dialética, criar oportunidades de reconstrução e motivação para os oponentes desconstruírem suas opiniões incoerentes ao objeto em questão, ou seja a EAD e por si próprios, como o parteiro das ideias fazia na Grécia Clássica, conduzi-los a enxergarem e construírem novos conceitos a reconhecerem a própria ignorância.

Diante das críticas, aproveitar o ensejo para promover reflexões e quiçá, ações transformadoras na atitude intolerante e preconceituosa (mesmo que de forma velada) que se vincula na teia global. A de se dizer que não se busca a efetivação e ou defesa da unanimidade, mas o respeito a diversidade pelo exercício da tolerância. Destaca a professora Montoan (2004, p.34) “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada”, pois é essencial e segundo a autora, “imprescindível para entender como aprendemos e como entendemos o mundo e a nós mesmos”.

O pensador pré-socrático Heráclito afirmava que “O contrário é convergente e do divergente nasce a mais bela harmonia, e tudo segundo a discórdia” Heráclito de Éfeso (VI A.C), filosofia representada pelo fogo, o agente transformador. Segundo Silva e Ribeiro (2007):

Um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente. Por muito tempo se procurou encontrar o que os grupos têm em comum. No entanto, descobriu-se que além de ter algo em comum, se faz necessário que a convivência se dê também pela diferença (SILVA, RIBEIRO, 2007, p.13).

Empatia é um importante instrumento para se buscar respostas, é o exercício ontológico de colocar-se no lugar de outrem, portanto para promover a aceitação do outro a partir do diferente, um importante aprendizado é a tolerância no convívio social, que se faz necessário, e ter como base o respeito, por aquilo que se encontra em comum nas diferentes escolhas e pelo que nos causa estranhamento, pois “tradição e cultura não podem servir de pretextos para restringir convicções e legitimar suas manifestações” (SILVA, 2007, p.31).

OBJETIVOS

Compreender e compartilhar amiúde como se forma o preconceito em relação ao Ensino a Distância.

Propor meios para desconstruir ideias e concepções que negam a educação à distância, demonstrar que atua como um processo de inovação, assim como um instrumento civilizatório e inclusivo.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre questões pertinentes ao EAD, além da pesquisa, muitas observações, conversas, aulas; participação em seminários e congressos, destacando-se o da ABED 24 em Florianópolis, como um dos palestrantes. A revisão bibliográfica na visão de Dencker, (2001, p.18) “é a maneira concreta como se realiza a busca

de conhecimento.” Assim os resultados de uma pesquisa bibliográfica complementam e enriquecem as publicações já existentes.

Reuniu-se material para desenvolver essa reflexão, com a qual se pretende auxiliar e ou contribuir para um novo olhar, além do que, formular um novo conceito sobre este fenômeno, pois há um vasto acervo sobre o assunto, separar e escolher não foi tarefa fácil e que não se acaba em si.

Além de uma parceria com a ética, psicologia e educação com seus pensadores e professores, convida-se para que haja êxito para a prática deste propalado, torna-se indispensável à parceria com a sociedade civil organizada.

RESULTADOS

O homem é um ser social, não causa estranheza que por força das tradições ou até mesmo de um pertencimento em um determinado tecido social, produzam-se conhecimentos e técnicas distintas em relação a outros grupos em uma mesma localidade, e dentro deste contexto se manifestam pela arte, linguística e com esta utilizam de adjetivos (acidentes), que não coadunam com a realidade do objeto em questão, criando-se uma informação difusa e ou um conhecimento distante e desconexo do essencial, do legítimo, um verdadeiro erro de halo. Conforme Jung (2013):

Todos os conteúdos de nosso inconsciente são constantemente projetados em nosso meio ambiente, e só na medida em que reconhecemos certas peculiaridades de nossos objetos como projeções, como imagens [imagens], é que conseguimos diferenciá-los dos atributos reais desses objetos. Mas se não estamos conscientes do caráter projetivo da qualidade do objeto, não temos outra saída senão acreditar, piamente, que esta qualidade pertence realmente ao objeto. (JUNG; 2013, § 507).

O ato de inovar, exige correr riscos, expor-se, sofrer todo tipo de crítica, e muitas vezes o sujeito cria e projeta algo muito rico para si, o que pode não impactar coma realidade de outros sujeitos. Quando um sujeito almeja algo, por exemplo um aula inovadora ou prática na educação, o que o autor entende ser algo bom, ocorre que pode ser de modo contrário para outrem. Dentro desta perspectiva responde o psicanalista Sigmund Freud (1980) a respeito de planejar e projetar algo, com a expectativa e o sentimento de uma recepção calorosa e sem nenhuma forma de negação:

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas conhecidas há muito tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1980, p. 282).

Os dados, opiniões e informações que se constrói um determinado conhecimento, nesse caso o EAD, pode sofrer entendimentos totalmente desconexos, realidade construída geralmente pelo senso comum, uma construção cultural e de certa maneira de tradições.

DISCUSSÃO

Segundo a psicanálise de Sigmund Freud, há situações que um indivíduo projeta qualidades ou defeitos em algo ou alguém que se pretenda aproximar e até mesmo quando se apaixona, não obstante, quando se detesta, essa projeção são qualidades ou defeitos que o próprio indivíduo desenvolve e passa a crer em sua própria criação ou construção mental, em muitas situações a Educação a Distância pode ser este objeto a sofrer este fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância é uma realidade, e sob a metodologia da dialética e da ontologia, lança-se um novo desafio para a sociedade, o homem continua a desenvolver e dominar novas tecnologias, no entanto sem tornar a tecnologia em um instrumento de dominação e sem tornar-se dependente delas, continua somente ao homem, o exercício da racionalidade, o raciocínio; declinar ou procrastinar pode ser um risco irreparável. Para entender com mais segurança, segue-se com Borba (2010):

Cada fenômeno traz em si mesmo, os elementos suficientes para a sua compreensão, não precisamos agir para comprovar teorias, nem para refutá-las, em fenomenologia nós vamos, com um olhar atento ao que se mostra diante de nós, buscando compreender o que é que se mostra e como se mostra. Como se mostra à consciência que intenciona, que escolhe, que percebe, que deseja, que fantasia, que age, que produz (BORBA, 2010, p.8).

O desafio contemporâneo vai além de compreender a era da conectividade e ubiquidade, as suas benesses e conseqüências, o novo desafio está em produzir novos conhecimentos e de novos processos, além de proporcionar um compartilhamento criativo e crítico sobre esse mundo. Conforme descrição de Josgrilberg (2006) :

[...] Basta pensar sobre a naturalidade com que se fala a um telefone, por exemplo, ou com que adolescentes interagem pela Internet. Essa descrição remete ao “esquecimento” ou invisibilidade do objeto técnico na relação do sujeito com o mundo (JOSGRILBERG, 2006, p.225).

Com a elaboração desta reflexão, entende-se e incentiva-se um novo olhar sobre a EAD, pode ser um instrumento para o desenvolvimento epistemológico, além da construção da cibercidadania. As novas tecnologias de comunicação e informação são meios para implementar e complementar a metodologia da EAD, um novo processo, assim como um novo fenômeno, para tal orienta-se disponibilidade para mudanças, seja de atitudes e comportamentos. Diz Silva 2010:

Sabemos que a finalidade da educação é formar para a cidadania. Entretanto, na "era digital", "cibercultura", "sociedade da informação" é preciso formar o cibercidadão. Formar para cibercidadania é colocar os grupos sociais e indivíduos em sinergia, utilizando o potencial de comunicação e colaboração do ciberespaço como vetor de agregação social, sociabilidade e participação na cidade, na cibercidade e no mundo. Cibercidadania é mais do que ter acesso à conectividade, é mais do que poder consumir online. É atuar no ciberespaço com perspectiva comunitária e política. As escolas precisam formar as novas gerações para atuação na cibercidade, nas redes pelas tecnologias digitais e

pela internet: participação online de cunho ambiental, político ou social, ciberativismo, "jornalismo cidadão", museu virtual, fóruns de discussão, formação, trabalho e colaboração online. Esse engajamento dos professores e do currículo escolar pode cumprir social da educação em nosso tempo. (SILVA, 2010, p.13).

Espera-se que facilite a compreensão da complexidade das instituições de ensino que atuam com EAD, que possa contribuir para ponderar sobre suas possibilidades e perspectivas, seja no campo didático, sociológico, filosófico quanto na sua organização e tecnologia.

Portanto entende-se que não há fórmulas ou planilhas prontas a garantir o êxito de sua existência, a priori identificar as estratégias para estabelecer conquistas sem dizer a preparação para os revesses. Universalizar o conhecimento por meio da EAD não é um sonho utópico, é uma realidade que não conquistou a perfeição, porém está no constante Devir, se aprimorando e transformando-se a cada instante, depende das mãos quem a contemple.

O desafio com auxílio desta reflexão se pauta, na capacidade de aprender com a teoria e com a práxis, livre da fragmentação do conhecimento, não obstante com um olhar holístico e sistêmico, em companhia da intuição fenomenológica, e da empatia. Esse artigo não se finda em si, refletir é um constante devir, um complemento e um esforço a mais, para compreensão do Ensino a Distância e de suas conquistas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. N. Psicologia do Cotidiano. Como vivemos, pensamos e nos relacionamos hoje. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- BLOCH, E. (2005). Princípio Esperança, Vol. 1. In: E. Bloch, *Princípio Esperança, Vol.1* (pp. 14-15) , Contraponto. Rio de Janeiro.
- BORBA, J. M. Pinheiro. A fenomenologia em Husserl. Revista do NUFEN, São Paulo, v. 2, n.2, 2010.
- BRITO G.; PURIFICAÇÃO, I. da. Educação e novas tecnologias: um(re) pensar. Curitiba: Intersabares, (2012).
- CAMAS, Núria Pons Vilardell. Tecendo Fios na Educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba – PR. Editora: CRV, 2012.
- DENCKER, A.F.M.de. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo. São Paulo: Futura, 2001.
- ESTEFAM, André; GONÇALVES, Victor Eduardo Rios; LENZA, coordenador Pedro. Direito Penal Esquemático: Parte Geral. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FREITAS, Fátima e Silva de. A diversidade cultural como prática na educação. Curitiba: Ibpx, 2011.
- FREUD, S. (1980). Análise terminável e interminável. In S. FREUD, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 23, p. 237).(Trabalho original publicado em 1937) Imago, Rio de Janeiro, 1980.
- GALLI, Fernanda. Linguagem da internet: um meio de comunicação global, p 150, São Paulo, Cortez, 2010.
- JOSGRILBERG, F.B. A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e a pesquisa em comunicação. Revista Fronteiras – estudos midiáticos. São Leopoldo: Unisinos, v. 8,n.3, p. 223-32, set./dez. 2006.
- JUNG, C.G. A Natureza da Psique do Inconsciente. Rio de Janeiro, Editora Vozes,2013

- LÉVY, Pierre As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. A comunicação na educação. São Paulo: Contexto, 2014.
- MELCHIORETTO, Albio. Virtualização do mundo. In: Revista Filosofia, ciência & vida. Ano IX – no. 116. Editora Escala 2016, p.54.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Rev. CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, Clemildo A. RIBEIRO, Mario B. Intolerância religiosa e direitos humanos. Porto Alegre, Editora Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- SILVA, Marcos. Seminário Nacional O Professor E A Leitura Do Jornal, 5º, 2010, Campinas. Anais do 5º Seminário Nacional O Professor e a Leitura do Jornal, Campinas: Unicamp/FE, ALB, 2010. CD-ROM. Disponível em: Acesso em: 08/04/2018.
- SPADARO, Antonio. Web 2.0: redes sociais. São Paulo: Paulinas, 2013.

**EDUCOMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS NAS
PRÁTICAS ESCOLARES**

Luciana Nunes Garcia Ferreira¹²³ - UNIPLAC
Luciana Souza de Oliveira Costa¹²⁴ - UNIPLAC
Vanice dos Santos¹²⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Este estudo visa refletir e, conseqüentemente, evidenciar a recente emergência do conceito de educomunicação, bem como suas práticas, nos cotidianos escolares, enfatizando a amplitude de novas possibilidades no campo das linguagens. Justifica-se este estudo pela proximidade de tema de pesquisa de duas mestrands do PPGE UNIPLAC, além da orientação da mesma professora pesquisadora. Percebeu-se, por esta razão, a relevância de reflexão e compartilhamento de parte da trajetória de pesquisa e conhecimentos construídos de ambas as pesquisadoras. A interface entre Educação e Comunicação, com vistas à intersecção com a gama de Linguagens desenvolvidas no ambiente escolar, demonstra potencialidade para a formação de estudantes críticos, autônomos e autores de suas próprias trajetórias de aprendizagem. As Linguagens, que compreendem a área das respectivas pesquisas, seja a Literatura na Educação Infantil, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa, em todos os períodos escolares que se fazem presentes, têm a responsabilidade de desenvolvimento do estudante nos mais variados segmentos que o compõem em sua integralidade. Assim, por meio de revisão bibliográfica de reconhecidos referenciais que fundamentam a Educomunicação, tais como Freire (1983), Soares (2011), Matilla (2016); além de leis que orientam o processo de ensino e aprendizagem das Linguagens na Educação Básica como: as Diretrizes Curriculares, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e a recente Base Nacional Comum Curricular, em fase de discussão, serão elucidados os conceitos dos temas de estudo, buscando apontar possíveis aproximações entre eles e encontrar perspectivas de contribuição das práticas educacionais nas diferentes dimensões das Linguagens.

Palavras-chave: Educomunicação, Linguagens. Educação básica.

INTRODUÇÃO

Em todas as fases escolares, assim como da vida, a humanidade estabelece códigos de linguagens que proporcionam a comunicação e a interação entre as pessoas. No contexto da educação básica, o desenvolvimento das linguagens, seus códigos e processos de interpretação é preconizado em todas as suas etapas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Entre histórias da literatura infantil, juvenil e adulta, textos, exercícios de leitura, regras gramaticais, práticas de produção oral e escrita, entre outras tantas atividades desenvolvidas por meio da Língua Materna, em sua diversidade, nossos estudantes são

¹²³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: lununes@uniplaclages.edu.br

¹²⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: lu.sou.oli@gmail.com

¹²⁵ Docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: vanicedossantos@gmail.com

constantemente instigados ao aprendizado ao longo de seus anos escolares. Além disso, contamos com o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, como por exemplo da Língua Inglesa, que geralmente, que traz consigo objetivos de aporte à Língua Materna, desenvolvimento de cidadania, de respeito à diversidade cultural, de reconhecimento global, entre.

Por entendermos que o estudante, ao construir e desenvolver suas competências e habilidades linguísticas, em sua amplitude, tem a possibilidade de buscar seu caminho compartilhando saberes com autonomia; com senso crítico, ético e cidadão; numa relação dialógica de construção de conhecimentos, é que trazemos a Educomunicação como uma perspectiva de práticas instigantes em que o estudante encontra a possibilidade de protagonizar o seu processo de aprendizagem, em especial, neste caso, com as Linguagens.

Assim, neste artigo, evidenciaremos as diretrizes e orientações trazidas por algumas leis que regem a Educação Básica brasileira, particularmente as Linguagens. Ainda que de forma ampla, destacar-se-á elementos norteadores das ações escolares de ensino e aprendizagem da grande área de conhecimento em questão, acrescentando a estas elementos educacionais que possam agregar ao desenvolvimento das Linguagens num contexto escolar.

Neste artigo, estamos orientadas pelo objetivo de refletir e, conseqüentemente, evidenciar a recente emergência do conceito de educomunicação, bem como suas práticas, nos cotidianos escolares, enfatizando para a amplitude de novas possibilidades no campo das linguagens.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e exploratório com pesquisa bibliográfica buscando nos autores Freire (1983), Soares (2011), bem como nas legislações e documentos como as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular que embasamentos que respaldem esse estudo.

RESULTADOS

Parcialmente, podemos considerar como resultados que vêm sendo alcançados, e/ou buscados, a difusão e apresentação do paradigma educacional, bem como suas potencialidades às práticas escolares, em especial as Linguagens.

DISCUSSÃO

Algumas ponderações acerca das linguagens

“Como seres culturais, nós humanos mais que possuímos linguagem, nos movimentamos em um universo linguístico que nos constitui” (BRASIL, 2014, p. 28).

Comunicar-se é um ato inerente aos seres humanos, uma vez que nossa racionalidade nos possibilita estabelecer sentidos e significados, sejam eles concretos ou abstratos, através de inúmeras linguagens e meios de comunicação. As Linguagens, em todas as suas dimensões, proporcionam aos sujeitos a interação social, o compartilhar de informações e conhecimentos, a possibilidade de emancipação e aprendizagem que se prolongam por toda a existência.

Enquanto processo educativo, a Educação Básica tem, como sujeito central, o estudante. Por esta razão, conhecer e respeitar os estudantes e promover condições para

oportunizar a todos a garantia de aprendizagem, bem como o desenvolvimento integral dos sujeitos, são objetivos fundamentais da Educação. Neste sentido, encontramos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fundamentações que avalizam esta nossa concepção:

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p.35).

Compreendemos que estas interações apenas se fazem possíveis, por nossa capacidade comunicacional, por meio das Linguagens, necessitando, estas, serem estimuladas e desenvolvidas, continuamente, em todas as fases de formação do estudante. Com isso, é possível perceber a sua importância na formação da criança, quando ao fazer a leitura da Base Nacional Comum Curricular (2017), encontramos o termo linguagem destacada em diversos itens dos direitos de aprendizagem da educação infantil, como no conviver e no expressar-se, utilizando-se das diversidades nas linguagens, ou na participação de atividades nas quais sejam desenvolvidas as linguagens. E ainda no conhecer-se, em que a linguagem é parte inerente da identidade de cada sujeito, bem como nos campos de experiências, onde esta se faz presente em todos eles, ainda que subentendida em um dele, bem como em todos ou outros níveis de ensino na qual esta deve ser respeitada em sua diversidade e trabalhada em suas possibilidades.

Considerando as assertivas anteriores, identificamos nas DCNs, e reconhecemos que esse sujeito ainda criança inicia seu processo de busca e formulação de significados, bem como tenta expressar, com suas maneiras peculiares, suas vontades e necessidades. Assim,

nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2013, p. 86).

Esta mesma referida lei reitera a necessidade de considerar as inter-relações que ocorrem entre as diferentes linguagens expressadas em diversas atividades, permitindo que a construção dos conhecimentos da criança se amplie por meio dos mais variados aspectos que a circundam. Destarte, sugere-se que as linguagens sejam colocadas de maneira contextualizada para que, assim, contribuam com a construção de aprendizagens significativas (BRASIL, 2013).

A segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, é considerada como o alicerce que sustenta a organização educacional, ponto central nas buscas de direitos à educação. Por esta razão, nos recentes anos, mudanças têm marcado a estrutura de

organização e funcionamento desta fase, para melhor possibilitar o direito à aprendizagem, com o intuito de que os desafios contemporâneos impostos à Educação possam ser superados. Destacamos, neste sentido, a ampliação desta fase do Ensino Fundamental para nove anos, iniciando-a na faixa etária de 06 (seis) anos de idade, fato que sugere o aumento do tempo de desenvolvimento das competências de aprendizagem dos estudantes, uma vez que, segundo as DCNs:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio (BRASIL, 2013, p. 110).

Este mesmo documento reconhece a dificuldade que vem sendo encontrada, no contexto escolar, em despertar o interesse dos estudantes com conteúdos mais significativos, uma vez que o gosto e o prazer pela aprendizagem, segundo as DCNs (2013), devem ser parte do contexto de aprendizagem.

Em relação à última fase da Educação Básica, o Ensino Médio, este carrega consigo o compromisso de oferecer qualidade no atendimento a todos, no contexto da diversidade contingente a esta etapa, com objetivos e necessidades plurais. Portanto, as DCNs trazem o entendimento de que os jovens, estudantes desta fase, necessitam de organização diversificada para atender às suas mais diversas demandas e, por isto,

(...) os componentes curriculares arrolados na área Linguagens se integram como área em função de todos terem como objeto a atuação de sujeitos em práticas sociais, sejam enunciativas, artísticas ou corporais, como, por exemplo, proferir uma palestra, participar de uma roda de capoeira ou pintar uma aquarela. A linguagem, como forma sócio-historicamente definida de produção de sentidos, é constitutiva de todas essas práticas e, portanto, fundante da área. (...) Nessa área, portanto, a ampliação de saberes envolve experienciar e contrastar práticas diversas, gerando debates, pesquisas, e a reflexão sobre o próprio processo de inserção nessas práticas, de modo que os estudantes desenvolvam autonomia para sua atuação no mundo fora da escola (BRASIL, 2014, p. 9-10).

As Diretrizes, como destacado acima, primam por uma concepção de linguagem que possibilite a constituição de visão ampliada e valores de mundo. As Linguagens transmitem sentidos que sempre manifestam práticas sociais a partir do contexto em que são produzidas, se traduzem na necessidade de comunicação das relações humanas estabelecidas. Esta concepção é também abordada no Caderno IV - Linguagens, da segunda etapa da Formação de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Segundo esta formação,

Compreender diferentes formas de linguagens como situadas significa reconhecer, primeiramente, que estas se realizam sob determinadas condições de produção. Elas se realizam em decorrência de uma situação de comunicação específica e são, assim, marcadas pelo tempo e lugar históricos em que se encontram envolvidos os participantes dessas relações sociais, pelos campos sociais em que elas ocorrem,

pelos propósitos comunicativos estabelecidos, bem como pelas linguagens, recursos e meios pelos quais os sentidos são expressos. A natureza situada das práticas de linguagens advém, ainda, do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais, e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos, entre outros (BRASIL, 2014, p. 11).

Por este prisma, compreende-se que as Linguagens carregam em si a responsabilidade de produzir, reproduzir e conduzir o conhecimento em diferentes esferas de compreensão e de relações dos seres humanos. De acordo com os estudos deste Caderno das Linguagens (2014), a construção de qualquer sentido ou conhecimento é uma especificidade de determinada cultura. A medida que mudanças, sejam elas da ordem de que forem, acontecem, mudam-se os sentidos, as verdades, as realidades e, conseqüentemente, o conhecimento. Assim, nos questionamos: o que seria das práticas sociais, culturais e educacionais, se não fossem as Linguagens?

Para orientar nossa indagação, o acima referido Caderno sobre Linguagens traz uma lista com seis conhecimentos referentes às Linguagens que poderão favorecer a aproximação ao direito de aprendizagem, especialmente no Ensino Médio, quais sejam eles:

- a) O conhecimento sobre a organização e o uso crítico das diferentes linguagens.
- b) O conhecimento sobre a cultura patrimonializada local, nacional e internacional.
- c) O conhecimento sobre a diversidade das linguagens.
- d) O conhecimento sobre a naturalização/desnaturalização das linguagens nas práticas sociais.
- e) O conhecimento sobre autoria e posicionamento na realização da própria prática.
- f) O conhecimento sobre o mundo globalizado, transcultural e digital e as práticas de linguagem (BRASIL, 2014, p. 12-13).

Tais conhecimentos, possibilitam que o desenvolvimento das Linguagens ocorra por meio de uma aprendizagem que ultrapasse as práticas cotidianas escolares, que vá ao encontro das relações de desenvolvimento humano. As Diretrizes, como destacado anteriormente, primam por uma concepção de linguagem que possibilite, em suas práticas, o movimento de conhecer, reconhecer, refletir, assentir ou renunciar aquilo que é exposto.

Definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e fundamentada nas DCNs (2013), a Base Nacional Comum Curricular, em fase de implementação - embora esteja num período de inúmeras discussões e contestações, consta como sendo um documento “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” Este documento, assim como os seus precedentes, elucida a importância das Linguagens, em todas as etapas escolares, nas

mais diferentes formas, sejam elas verbais, visuais, corporais, sonoras ou digitais. Destaca que: “Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2017, p. 61).

Assim, ao abordar as Linguagens, a BNCC elucida a finalidade de promover práticas diversificadas que possibilitem desenvolver a expressividade dos estudantes, nas suas diversas formas de manifestação, dando continuidade aos contextos experienciados durante a Educação Infantil. A BNCC considera que todos os sujeitos são partícipes do processo dinâmico e constante de transformação das linguagens.

As possibilidades educomunicativas no desenvolvimento das competências de linguagem na educação básica

A Educomunicação, um campo relativamente recente, tem estabelecido seus fundamentos como um paradigma contemporâneo, assentado sobre os pilares da Educação e da Comunicação, numa interface capaz de fazer emergir de seus densos campos, esta nova área de conhecimento. Depois de aproximadamente três décadas de estudos, pesquisas e referenciais que lhe dessem sustentação e credibilidade ao conceito, percebe-se a propagação das pesquisas relacionadas à temática em diversos centros de pesquisa acadêmica no Brasil. Neste contexto, já existe um pequeno grupo, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPALAC), que relaciona suas pesquisas com foco na Educomunicação, com destaque para o ensino básico.

Mas, afinal, como podemos sintetizar, neste estudo, os conceitos que fundamentam e explicam a Educomunicação? Partimos de um dos maiores referenciais que fundamentam o surgimento da Educomunicação. Paulo Freire, reconhecia o potencial da comunicação na educação, ao reconhecer que aquilo que se aprende ou ensina, necessita ser significativo e, portanto, a transmissão de um conhecimento, numa concepção bancária - transmissionista, não seria suficiente para que se estabelecesse sentido na aprendizagem. Seria necessário, assim, a comunicação para a efetivação do ato de educar. O educador reconhecia, desta forma, que educar é um exercício de comunicação, bem como toda forma de comunicação implica em um movimento educativo.

Neste sentido, o patrono da educação brasileira, em seus registros, deixa evidente que os sujeitos não podem ser tratados como objetos de aprendizagem, pois:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 16).

Em suas palavras, é evidente sua preocupação em destacar que o aprendizado requer reconhecer sujeitos, que pensam, que agem, que reagem. Educador e educando, nesta perspectiva, são sujeitos cognoscentes que, em práticas dialógicas horizontais, constroem coletivamente os significados e compartilham seus conhecimentos e experiências. Nesta relação, são promovidos o protagonismo, a autonomia, a autoria, a emancipação, o respeito mútuo, a construção coletiva de conhecimentos e o senso de cidadania crítica que se renovam

nas interações. Esse ambiente é o que constitui a Educomunicação que, nas palavras de Soares (2006, p. 1),

O neologismo Educomunicação, que em princípio parece mera junção de Educação e Comunicação, na realidade, não apenas une as áreas, mas destaca de modo significativo um terceiro termo, a ação. É sobre ele que continua a recair a tônica quando a palavra é pronunciada, dando-lhe assim, ao que parece, um significado particularmente importante. (...) Trata-se, então, de um espaço no qual transversa saberes historicamente constituídos. Como um tabuleiro no qual se lançam pedras para, com elas, construir grandes lances – assim se apresenta esse novo campo. Não importa a origem das peças, assim como não se privilegia quem possa colocá-las ali. Seja qual for o tipo ou a forma de conhecimento, o campo não somente tem condições de recebê-lo, mas, sobretudo, de promover o diálogo com ele e dele com os outros. Isto é: se há – ou tem de haver – algo que particulariza, caracteriza ou é específico desse campo chamado de Educomunicação é a sua capacidade de entrecruzar saberes, promovendo a interlocução ou a conversa entre os que constroem e/ou se utilizam desses saberes.

Assim sendo definida a Educomunicação, reconhecemos que ela se constitui, na prática, pautada em ecossistemas comunicativos, num processo em que o aprendiz protagoniza a construção do conhecimento a partir de um contexto significativo, mediado pelo professor. “O aprendizado significativo para crianças e adolescentes os torna protagonistas do seu meio comunicativo, chamando para si a renovação de diversos aspectos complexos da sociedade, com vistas à “edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária” (SOARES, 2011, p. 15).

As práticas educacionais, na visão de Matilla (2016), devem promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos, fomentando neles a criatividade, a autonomia, e a sua mobilização em prol de uma sociedade mais consciente e solidária.

Soares (2011) acrescenta ainda que são nos ambientes de interação humana que acontecem as relações comunicacionais e é nessas interações sociais que todos se educam e se comunicam. Assim, pode-se dizer que é na educação comunicativa que ocorre a construção de conhecimento de forma compartilhada e colaborativa.

Ao considerar as concepções de Linguagens trazidas pelas DCNs, as quais reconhecem que a escola não deve ser um lugar de reprodução de práticas, ao contrário de explorar o contexto do estudante, com suas necessidades e potencialidades, para um desenvolvimento crítico e reflexivo de seu processo de aprendizagem, reconhecendo que:

Ao mobilizar e repensar as diversas linguagens que transitam pelo contexto juvenil, a área coloca em cena conhecimentos relacionados às práticas socioculturais de diferentes grupos sociais. Valorizam-se, assim, as maneiras do jovem estar e se apresentar ao mundo, de vivenciar criticamente as práticas sociais e a mediação discursiva que nelas incidem. As formas de interagir, de se divertir, de vestir, de relacionar, de ser e de se expressar são oportunidades valiosas para a atividade educativa, bem como as janelas que se abrem para um efetivo envolvimento dos estudantes nessas práticas e na vida social como um todo (BRASIL, 2014, p. 18-19).

Vislumbramos, destarte, a partir das aproximações entre os conceitos de Educomunicação e das concepções de Linguagens trazidas pelos documentos e leis nacionais vigentes que regem a educação brasileira, as possibilidades interdisciplinares que permeiam

as práticas educacionais no desenvolvimento das Linguagens, considerando a necessidade que percebemos, desde os infantes até os adolescentes e jovens, em compreender e participar ativamente do processo de construção de seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar nossas práticas, mudar nossa forma de intervenção pedagógica, demanda uma profunda reflexão e desconstrução de valores, princípios e práticas arraigados em nossa trajetória histórica, tanto enquanto estudantes, quanto professores. Relembrar o pensamento freiriano que nos instiga a sermos sempre aprendentes, numa prática de ensinar em que constantemente invertemos os papéis com nossos estudantes, em que aprendemos enquanto ensinamos e ensinando desenvolvemos o aprendizado, tanto de nossos aprendizes quanto nossos. Para tanto, o que fazemos, como fazemos e para que fazemos é parte de um movimento de reflexão constante em busca de práticas educacionais que priorizem ambientes comunicativos de compartilhamento de saberes.

Nossa relação de afetividade, interação e identidade com nossos estudantes proporciona um caminho mais próximo de entendermos suas necessidades e os aproxima de nossas práticas no processo de aprendizagem.

Encerramos nossa reflexão, endossando as palavras trazidas no Caderno de Linguagens do PNEM (2014), que sintetizam nossa concepção de educação e justificam nossa trajetória de estudos em Educação:

Transformações advêm dessa problematização e da preocupação em educar para o desenvolvimento humano, de modo ético. Sempre tendo em conta uma perspectiva situada do ensino e da aprendizagem, essa prática pedagógica envolve o constante pensar sobre quais são os sentidos atribuídos à ideia de ética e justiça social (BRASIL, 2014, p. 40).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DCNs da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. SEB. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. **BNCC**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **BNCC**. Educação é a Base - Ensino Médio. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MATILLA, Agustín García. **La educación midiática desde la educomunicación.** In Revista de educomunicación. Soria, n1, Abril de 2016. Disponível em:

<https://issuu.com/miriamtello/docs/revista_de_educomunicacion-abril_2> Acesso em: 27 fev. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Donizete. **Educomunicação: o que é isto?** Gens - Instituto de Educação e Cultura. São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf> Acesso em: 09 ago. 2017.

**DESENVOLVIMENTO DE UM APLICATIVO PARA O ESTUDO DE GEOMETRIA
PLANA**Isabel Christina Tosetto Madruga¹²⁶ - IFSCFernando Andrade Godoi¹²⁷ - IFSCAilton Durigon¹²⁸ - IFSCWilson Heck Junior¹²⁹ - IFSC

RESUMO: O baixo desempenho em matemática apresentado pelos estudantes da Educação Básica nos exames avaliativos demonstra a dificuldade e o desinteresse em aprender essa disciplina. A busca por metodologias diferenciadas com vistas a mudar este cenário é um grande desafio. Considerando a complexidade dos conteúdos matemáticos, em especial da geometria plana e sua visualização, o uso de ferramentas diferenciadas é uma necessidade. A evolução tecnológica tem facilitado o acesso a estes recursos por docentes e estudantes, entretanto seu uso em sala de aula ainda é reduzido. A partir desta realidade, surge a concepção deste trabalho que tem como objetivo central elaborar um *software* gratuito para auxiliar professores no processo de ensino e alunos no processo de aprendizagem de geometria plana. Para desenvolver o aplicativo, buscamos conhecer os *softwares* de geometria existentes, bem como os critérios de qualidade de um *software* educacional. Na concepção e construção do aplicativo foram utilizados o *Framework* Angular juntamente com a biblioteca Three.js. Foram realizados testes em diferentes cenários envolvendo professores de matemática e estudantes da educação básica com resultados muito animadores.

Palavras-chave: Geometria plana, Informática, Matemática.

INTRODUÇÃO

A busca pela excelência no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática é uma meta a ser atingida. As metodologias utilizadas pelos docentes necessitam cada vez mais de instrumentos que estimulem os estudantes e otimizem o seu rendimento, tanto em sala de aula, quanto em exames avaliativos como Prova Brasil, Enem e vestibulares.

Tem sido cada vez mais importante o uso da tecnologia em sala de aula. A utilização de *software* na matemática escolar constitui também uma recomendação curricular importante, nacional e internacional, sendo encarada como uma contribuição significativa no sentido de promover a compreensão dos conceitos (OLIVEIRA e DOMINGOS, 2008).

Conseguir a atenção dos alunos está cada vez mais difícil, pois estes estão cada vez mais conectados a aplicativos e redes sociais, especialmente através de seus *smartphones*. O uso de *software* educativo torna as aulas diferenciadas e mais atrativas, fazendo com que os

¹²⁶ Graduanda em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. EMAIL: isabeltosetto@gmail.com

¹²⁷ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. EMAIL: tra_fernando@hotmail.com

¹²⁸ Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. EMAIL: ailtondurigon@yahoo.com.br

¹²⁹ Professor de Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. EMAIL: wilson.junior@ifsc.edu.br

alunos tenham maior interesse e concentração no objeto de estudo de maneira interativa e até divertida, enquanto aprendem.

Na rede mundial de computadores, é possível encontrar com certa facilidade uma quantidade razoável de *softwares* matemáticos. Mais especificamente, para o estudo de geometria, estes apresentam as formas geométricas e suas propriedades. Entretanto, percebe-se a carência de um *software* que possua uma base teórica e que apresente ao aluno as propriedades e características de tudo que será construído de forma amigável, contendo o passo a passo das construções e permitindo a interação do aluno com o objeto de estudo.

Com este trabalho, apresenta-se um *software* inteiramente livre, pois desse modo, é possível atingir todas as classes sociais com a nova tecnologia, uma vez que o custo de implantação nas escolas será reduzido, pois para seu acesso basta uma conexão com a internet. Esta modalidade de *software* estará acessível a todos os docentes e alunos da Educação Básica e em especial os de escolas públicas que poderão usufruir sem a necessidade de verba especial. Além disso, os alunos também poderão usar em suas casas sem precisar de qualquer desembolso financeiro.

Neste cenário, destaca-se o seguinte problema: O acesso às tecnologias pelos estudantes da Educação Básica é uma realidade. Contudo, o uso de *softwares* específicos no processo de ensino e aprendizagem de geometria ainda é limitado.

Segundo Soffa e Alcântara (2008), um *software* educativo tem como principal característica facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo central elaborar um *software* gratuito para auxiliar professores no processo de ensino e alunos no processo de aprendizagem de geometria plana.

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto que deseja-se construir um *software* adequado ao ensino e aprendizagem de geometria plana e no intuito de alcançar o objetivo do trabalho, foram realizados diversos estudos, consolidando etapa por etapa os conhecimentos necessários à construção do referido *software*.

Primeiramente, foi necessário compreender a importância das tecnologias na educação e estudar *softwares* existentes para que se fizesse uma análise do que é interessante ou do que é desnecessário para o desenvolvimento do aplicativo de geometria. Neste momento, buscou-se conhecer os *softwares* já descritos anteriormente.

Considerando a sequência lógica do estudo de geometria da educação básica, tratou-se com a ferramenta dos seguintes conteúdos: ponto, reta e plano; ângulos; triângulos; quadriláteros; circunferência e círculo; polígonos regulares e não regulares.

Após a compreensão da importância do uso das tecnologias na educação e depois de definir quais temas seriam trabalhados, foi iniciado a terceira etapa onde foram definidas as ferramentas necessárias para desenvolver o *software*.

Para que seja possível mostrar graficamente as formas geométricas, é necessário usar ferramentas de síntese de imagens da computação gráfica. De acordo com Gonçalves (2014), a computação gráfica reproduz imagens por meios computacionais. Já Azevedo e Conci (2003) definem a computação gráfica como uma ferramenta que proporciona um grande poder de abstração e ajuda na criação de imagens, servindo como um auxiliador para gerar desenhos complexos mais facilmente.

Na criação da página foi utilizado um Canvas, que é um recurso do HTML5 responsável por renderizar texto, imagens, formas geométricas e outros efeitos dinâmicos.

Com o Canvas é possível desenhar praticamente tudo na tela (MICROSOFT, 2018). O Canvas pode utilizar o WebGL (*Web Graphics Library*), uma API JavaScript que renderiza gráficos em 2D ou 3D em qualquer navegador *Web*, até mesmo de *smartphones* ou *tablets*, sem o uso de *plugins*, isso é possível pois o WebGL usa a API OpenGL ES 2.0 (MDN WEB DOCS, 2018).

De acordo com Mello et al. (2014), o WebGL possui uma biblioteca que facilita o seu desenvolvimento, a Three.js. Sem essa biblioteca o uso do WebGL torna-se muito complexo, trabalhoso e demorado. A Three.js oferece diversos recursos simples e complexos, além de possuir uma extensa documentação. Essa biblioteca é conhecida, principalmente, pela geração de gráficos 3D, porém este trabalho utiliza apenas gráficos 2D.

A biblioteca Three.js foi usada na construção das figuras geométricas do *software* de geometria plana. Essa biblioteca foi escolhida por possuir diversos recursos prontos para criação. Segundo Dirksen (2014) a Three.js fornece uma API fácil de utilizar para criar e manipular objetos 3D ou 2D sem precisar saber muito sobre WebGL ou sobre fórmulas complexas de matemática, sendo uma vantagem em relação ao uso apenas do Canvas, pois caso contrário o desenvolvimento seria mais demorado e mais trabalhoso. Neste trabalho foi utilizado apenas gráficos 2D porque são formas planas, mas é importante já usar a Three.js para futuramente ser mais fácil aplicar a geometria espacial sem precisar partir do zero no uso desta tecnologia.

Na quarta etapa foi desenvolvido o *software*, desde a parte inicial onde definiu-se o *layout* até a parte final onde já pode ser executado na *web*. O *framework* Bootstrap foi utilizado para deixar um site mais amigável e para que a implementação ocorresse de forma mais rápida, pois ele possui componentes prontos que precisam apenas ser inseridos junto com o HTML e CSS.

O desenvolvimento foi feito utilizando o *framework* Angular para integrar os demais elementos *web* às variáveis utilizadas na implementação da Three.JS. Para tornar possível navegar de uma página para outra de forma rápida, também foi usado o módulo Rotas do Angular. Depois de definido o *layout*, foi iniciado o desenvolvimento da parte dinâmica e interativa, onde foi usado a Three.js para desenhar as figuras geométricas na tela, e o componente Raycaster para permitir que com o clique do mouse seja possível movimentar as figuras.

Para que as informações dos vértices e dos resultados pudessem ser atualizadas enquanto a figura é movimentada, foi utilizado um módulo chamado *Property Binding* do Angular, que permite que o *template* e o componente sejam atualizados automaticamente.

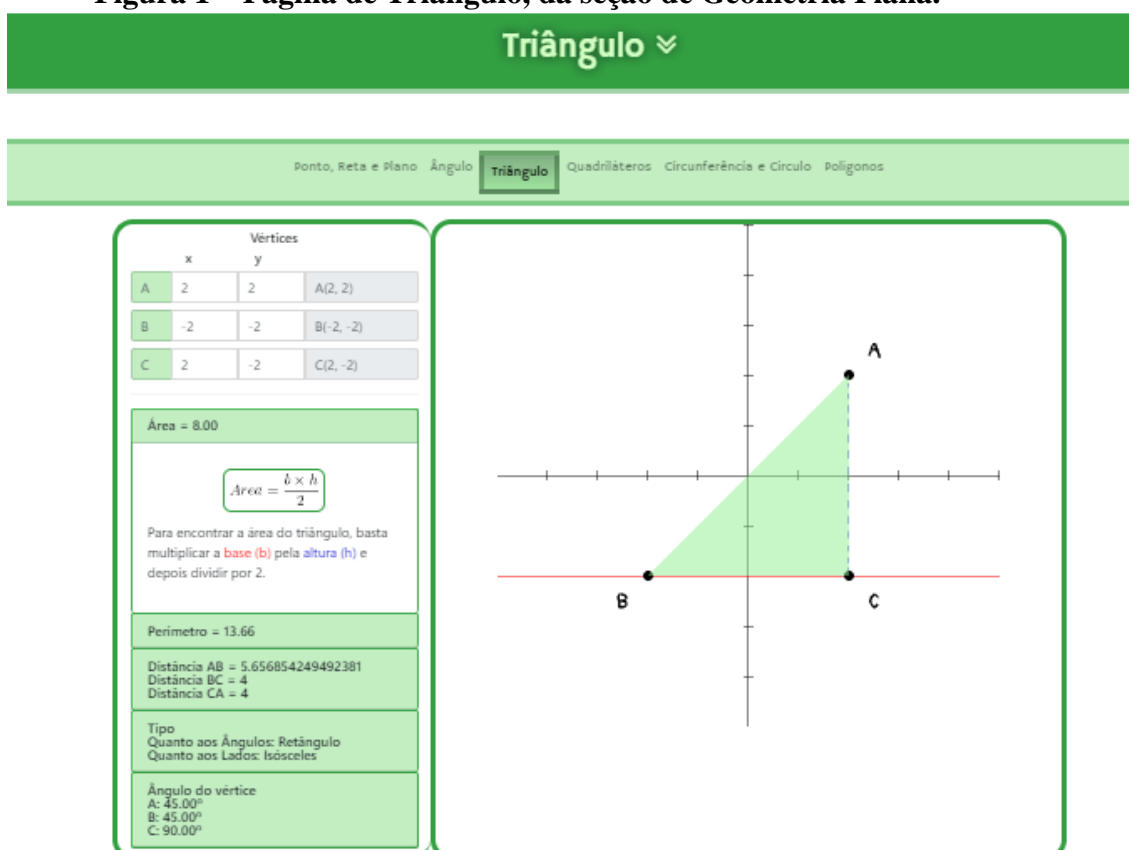
Ao decorrer do desenvolvimento do *software*, foram realizados testes em diferentes cenários pelos desenvolvedores, por docentes de matemática da instituição e de escolas públicas da região, bem como por estudantes em sala de aula. Esta etapa possibilitou uma avaliação crítica do *software*, possibilitando ajustes visando a sua qualidade.

RESULTADOS

Como resultado, foi desenvolvida a página de Geometria Plana. Nesta página está contido um menu onde o usuário pode escolher qual subpágina quer acessar: ponto, reta e plano, ângulo, triângulo, quadrilátero, circunferência e círculo e polígonos. A primeira implementação realizada foi da subpágina do triângulo, pois ele abrange os primeiros conteúdos, tais como pontos, retas e ângulos.

Na figura 1 é possível visualizar um resultado da implementação. Em primeiro lugar foi desenvolvido o plano cartesiano, depois foi realizada a implementação do triângulo com seus vértices, sua base e sua altura. O triângulo foi idealizado para que seja dinâmico, a partir disso o usuário consegue mover os seus vértices com o mouse apenas clicando e arrastando em qualquer direção. É possível também alterar os vértices no campo de entrada na coluna localizada no lado esquerdo.

Figura 1 – Página de Triângulo, da seção de Geometria Plana.



Como afirma Pereira (2012), um *software* de geometria dinâmica se torna um diferencial e intensifica a criação de hipóteses durante o ensino. Alves e Soares (2003) corroboram com o autor, afirmando que o uso de um *software* geométrico permite que o aluno construa, mova e por fim visualize de vários ângulos as figuras geométricas.

Ainda na figura 1 pode-se visualizar os resultados de cálculos da área do triângulo, do perímetro, da distância entre dois pontos que representa a medida dos lados do triângulo, os tipos de triângulos quanto aos lados e aos seus ângulos. Com esses resultados o aluno passa a conhecer as principais propriedades do triângulo, além de aprender como chegar a esses resultados sozinho. O aluno utilizar o *software* e a partir disso aprender é o diferencial deste trabalho, pois esta funcionalidade não se encontra em nenhum dos demais *softwares* de geometria.

Para testar o trabalho implementado, foi realizado testes na oficina do XIII Congresso de Educação do município de Lages-SC, no IFSC – campus Lages. Na figura 2 é mostrado os professores utilizando e testando as funcionalidades do *software*. Durante a oficina os professores testavam e imediatamente davam suas opiniões ou sugestões.

Figura 2 – Oficina realizada no XIII Congresso da Educação do município de Lages-SC.



DISCUSSÃO

Sabe-se que o ensino de matemática no Brasil tem passado por diversas dificuldades, e acredita-se que parte delas possam ser atenuadas através da utilização de ferramentas computacionais. Na Educação Básica, a geometria tem sido muitas vezes deixada de lado, até mesmo pela dificuldade de alguns professores em realizar todas as representações gráficas necessárias para sua compreensão. A partir dessas dificuldades, foi construído um *software* que auxilia nesse processo de aprendizagem e que é autoexplicativo, pois é preciso que os estudantes interessados sejam capazes de também sozinhos alcançar a construção do conhecimento desejado.

O desenvolvimento deste trabalho corrobora com a observação de que é de vital importância o uso das novas tecnologias no ensino, em especial de geometria, pois com elas é possível que os alunos consigam visualizar as construções geométricas. Muitos *softwares* existentes já fazem parte do ensino e com isso auxiliam no aprendizado do aluno, mas busca-se o desenvolvimento de um *software* cujo principal foco e diferencial seja, de forma individual, apresentar cada passo realizado no processo de resolução.

O *framework* Angular e a biblioteca Three.js não só atenderam as necessidades técnicas de implementação, como também foram essenciais para a construção do *software* de forma eficiente e rápida. Além de que com o uso da Three.js, é possível implementar a geometria espacial futuramente sem precisar alterar a tecnologia.

Após a conclusão da etapa sobre o triângulo, foi realizada uma oficina em um congresso de educação, onde docentes de matemática da rede municipal e estadual puderam

conhecer, visualizar e testar o *software*, onde foram obtidos resultados positivos, algumas sugestões e no geral, uma boa aprovação.

O objetivo central que era elaborar um *software* gratuito para auxiliar professores no processo de ensino e alunos no processo de aprendizagem de geometria plana foi parcialmente alcançado pois ainda há a necessidade de realizar alguns ajustes contemplando outros conteúdos da geometria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral o trabalho conseguiu alcançar seu objetivo, pois a implementação do *software* para o entendimento das figuras geométricas foi realizada e testada por professores que o aprovaram. Porém, faltou implementar algumas funcionalidades de outras formas geométricas que podem contribuir com o aprendizado dos alunos.

Na sequência das atividades, pretende-se elaborar outros tópicos essenciais, como as demais formas planas e, mesmo dentro do tópico de triângulos pretende-se ainda inserir possibilidades dinâmicas de cálculo de área e perímetro a partir da digitação dos dados, como base e altura, ou até mesmo lados, para não necessariamente haver a necessidade de movimentar-se os pontos no plano cartesiano.

Enfim, é salientada a necessidade de um olhar diferenciado sobre a importância da compreensão passo a passo das interpretações e cálculos matemáticos auxiliando na interpretação visual da geometria. E, sobre o ponto de vista da utilização do *software* na escola, acredita-se que ele pode auxiliar na formação de efetivos conhecimentos geométricos, que auxiliarão na construção de conceitos e produção de conhecimentos através da visualização e manipulação do *software*.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. de S.; SOARES, A. B.. **Geometria Dinâmica: um estudo de seus recursos, potencialidades e limitações através do software Tabulae**. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. p. 175-186, 2003.

AZEVEDO, E.; CONCI, A. **Computação Gráfica – Geração de Imagens**. 11. ed. Editora Campus, 2003

DIRKSEN, J. **Three.js essentials: Create and animate beautiful 3D graphics with this fast-paced tutorial**. 1 ed. Birmingham, UK.: Packt Publishing Ltd, 2014. p. 182.

FERREIRA, D. H.; BRUMATTI, R. N. **Dificuldades em matemática em um curso de engenharia elétrica**. Horizontes, v. 27, n. 1, p. 51-60, 2009.

GONÇALVES, M. S. **Fundamentos de Computação Gráfica**. São Paulo: Érica, 2014.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N.. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 5, n. 10, 2014.

MDN WEB DOCS. **A API WebGL: gráficos 2D e 3D para a web**. Disponível em https://developer.mozilla.org/en-US/docs/Web/API/WebGL_API. Acesso em maio de 2018.

MELLO et al. **Visualização de funções matemáticas em tempo real: uma abordagem de apoio ao ensino de Matemática aos alunos ingressantes em Engenharia**. Anais do COBENGE - Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Juiz de Fora - MG, 2014.

MICROSOFT. HTML5 - **Guia do desenvolvedor para o HTML5 Canvas**. Disponível em <https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/dn151487.aspx>. Acesso em: abr. de 2018.

OLIVEIRA, H.; DOMINGOS, A. **Software no ensino e aprendizagem da Matemática: algumas ideias para discussão**. Tecnologias e educação matemática (2008): 279-285.

PEREIRA, T. L. M.. **O uso do software Geogebra em uma escola pública: interações entre alunos e professor em atividades e tarefas de geometria para o ensino fundamental e médio**. Dissertação de Mestrado - UFJF. Juiz de Fora - MG, 2012.

SOFFA, M. M; ALCÂNTARA, P. R. C. **O uso do software educativo: reflexões da prática docente na sala informatizada**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE). 2008.

**COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO
POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO**Silvia Carla Comelli Ribeiro¹³⁰ - UNIARPJoel Haroldo Baade¹³¹ - UNIARP**RESUMO**

A leitura e a capacidade de interpretação de textos são competências essenciais a qualquer cidadão. Em resumo, a leitura é uma fonte primordial para a aquisição e a produção do saber, além de ser a atividade essencial para melhoria na compreensão leitora. A análise de técnicas que possam contribuir para o seu desenvolvimento é, portanto, de importância crucial. Assim, este texto faz uma análise da técnica cloze como possibilidade de aperfeiçoamento da leitura e interpretação. Esse instrumento tem sido bastante utilizado nos últimos anos como uma forma de diagnóstico de compreensão em leitura. Metodologicamente, o estudo é bibliográfico e exploratório. Conclui-se que a técnica cloze contribui para o aperfeiçoamento da capacidade de leitura e interpretação e pode ser usada em diferentes espaços de formação, e sua aplicação depende muito da intenção que o aplicador dos testes tem. Além disso, a técnica faz com que o avaliado, no caso o aluno-leitor, seja instigado a utilizar a percepção do contexto.

Palavras-chave: Técnica cloze, Interpretação de textos, Competências.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática fundamental para a interpretação, e nos fundamenta de forma bastante considerável a questão da compreensão, de textos, livros etc. De fato, é a leitura que nos mostra, nos abre novos horizontes para descobertas, de algo que até então não conhecíamos, nos faz viajar com nossa imaginação, nossos pensamentos e nossas indagações.

É fato que, de maneira geral, o objetivo da leitura é atribuição de significados, a produção de sentido(s) aos textos. Assim, “ler é [...] não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1996, p. 45). A leitura é parte integrante e ativa do processo educacional e da própria existência do indivíduo, porque grande parte do aprendizado - seja para vida pessoal, escolar ou profissional - depende em algum momento da leitura de diferentes tipos de textos.

O objetivo deste texto é fazer uma análise da técnica cloze como possibilidade de aperfeiçoamento da leitura e interpretação. Afinal, se faz necessário o reconhecimento de técnicas que possam auxiliar nesse processo de leitura e compreensão de textos, e a técnica de cloze é uma delas, na qual o indivíduo participante dos testes deve fazer a reestruturação da informação que está sendo tratada, através do preenchimento de lacunas.

¹³⁰ silviac.comelli@gmail.com. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

¹³¹ baadejoel@uniarp.edu.br. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

METODOLOGIA

A presente análise é um estudo bibliográfico e exploratório, a respeito da técnica de cloze como possibilidade de aperfeiçoamento da leitura e interpretação. Sendo que esse, levou em consideração estudos realizados com alunos de ensino fundamental. Além disso, através da análise dos resultados obtidos com o estudo bibliográfico é possível explorar as aplicações da técnica cloze e sua eficiência no desenvolvimento da competência leitora.

RESULTADOS

LEITURA e sua contribuição para a cidadania

Segundo Baade e Silva (2016, p. 133) “no que se refere ao capital cultural, a falta ou raridade de práticas de leitura não permite o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos decorrentes de leituras produtivas e significativas”. Ainda segundo os autores, há grande dificuldade na leitura, de maneira geral, mas principalmente no que se refere à compreensão/interpretação de textos.

Otten (1982 *apud* JOUVE, 2002) esclarece que quando o leitor está orientado e livre no transcorrer de uma leitura, ele se coloca em dois polos, chamados de “espaços de certeza” e “espaços de incerteza”. Os espaços de certeza podem ser caracterizados por serem os pontos de ancoragem da leitura, ou seja, as passagens mais explícitas de um texto. Já os espaços de incertezas seriam todas as passagens obscuras ou até mesmo ambíguas, nas quais, para decifrar, é necessário um envolvimento maior do leitor.

A leitura não pode ser um fenômeno intimidador. Utilizemos, como ilustração, o exemplo das crianças: quando para elas lhe é imposto algum tipo de comportamento com relação à leitura, esta passa a agir com passividade, percebendo aquela atitude como algo obrigatório, sendo para ela algo que não é necessário que leitura faça parte do seu cotidiano. Desta forma, as chances de o livro, de que lhe foi “obrigado” a leitura, passar a fazer parte da experiência dessa criança, do seu pensamento são poucas (PÈTIT, 2009, p. 47-48).

O incentivo à leitura é importante sim, e conforme Baade e Silva (2016, p. 127) é positivamente avaliado pela sociedade e dificilmente alguém contestará essa afirmação. Conforme Pètit (2009, p. 65), “Ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação”.

Para os que têm maior acesso a cultura, a leitura pode se tornar uma forma a mais de conhecimento, porém para aquelas pessoas que não têm muito contato, ou seja, que têm um contato mais restrito por falta de condições, uma leitura pode ser a única “saída”, talvez até uma das poucas formas de conhecer o mundo além daquilo que os olhos podem ver e presenciar. Canivez (1998, p. 60), nos apresenta que o domínio da língua conceitual é condição da capacidade para compreender os problemas políticos e para tomar posição diante dos problemas. O autor ainda afirma que, dessa forma é válida a afirmação de que a instrução de todos é o fundamento da democracia.

Freire (1989, p. 13) diz que, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, de transformá-lo através da nossa prática consciente”. Sem a capacidade de percepção para notar do que se trata, o que supõe familiaridade com a atualidade, sem a habilidade para elaborar a própria

experiência em conceitos universalmente válidos e comunicáveis, não há posição, nem opiniões propriamente políticas, só há “reações epidérmicas o que trai as características sociais e psicológicas do indivíduo” (CANIVEZ, 1998, p 60).

Ler faz com que crianças, adolescentes e idosos falem por si mesmos e uns com os outros. Isto, sob alguns aspectos nem sempre é bom, principalmente àqueles que detêm o poder e os privilégios numa determinada sociedade (PÈTIT, 2009). Segundo Canivez (1998, p. 63), “a relação da linguagem valorizada pela escola, o culto do estilo e das referências culturais para uso dos iniciados, a aptidão para dissertar, permitem ao indivíduo distinguir-se da massa”, conforme Baade e Silva (2016, p. 127-128) é uma habilidade que desenvolvemos para garantir a continuidade da vida humana e não apenas para superar desafios.

Pètit (2009, p. 66) afirma que, “ler é também tornar-se autônomo: o livro é feito de signos, de linguagem, do registro simbólico [...]”, e esses signos fazem com que a leitura instigue o leitor a buscar mais sobre o assunto. Desta forma, Silva (1996, p. 32) diz que, a leitura “também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. E se a experiência cultural for tomada como um comprometimento do indivíduo com a sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce na vida do indivíduo”. Canivez (1998, p. 162) retrata que, “o cidadão deve saber pensar, ultrapassar a mera expressão de seus interesses particulares, aceder a um ponto de vista universal, encarar os problemas considerando o interesse da comunidade em seu conjunto”.

Tonet (2005, p. 473) diz que é necessário contribuir no ramo da educação, para que se possa conquistar a hegemonia, e dessa forma, portanto, a construção de uma sociedade cada vez mais livre e humana. O que segundo o autor pode ser resumida pelo termo Educação Cidadã. Ou seja, uma educação que contribua para formar indivíduos como cidadãos e cidadão críticos, que participem ativamente do processo social. E, para que isso ocorra é necessário ampliar cada vez mais o acesso à educação, o que garantirá um nível mais elevado do acesso ao saber.

Conceituação da técnica Cloze

No campo educativo, o cloze foi introduzido por Taylor em 1953¹³², que nomeou-o partindo do princípio de fechamento “*closure*” “que a psicologia gestáltica define como tendência de completar um padrão familiar não completo. “A técnica cloze consiste em completar um espaço vazio com a palavra eliminada que deve ser adivinhada” (BORTOLANZA; COTTA, 2012). A técnica em sua forma original é feita de maneira que seja retirada a quinta (5ª) palavra a partir do segundo parágrafo até o penúltimo. Através dela, o indivíduo participante dos testes deve fazer a reestruturação da informação que está sendo tratada, através do preenchimento dessa lacuna

É importante salientar que essa técnica tem sido bastante utilizada nos últimos anos como uma forma de diagnóstico de compreensão em leitura. Também pode ser utilizada como um instrumento de intervenção, no qual desenvolve a habilidade da compreensão em leitura, ao conceder ao participante a possibilidade de prever as palavras omitidas, através do uso do conhecimento prévio e pelo domínio das estruturas linguísticas. Para fazer o preenchimento

¹³² Wilson Taylor em 1953, graduado na Universidade de Illinois, introduziu o procedimento cloze para mensurar a eficácia da comunicação.

das lacunas, os indivíduos dependerão dos conhecimentos gramaticais e lexicais. Além disso, durante o preenchimento das lacunas, o estudante passa a criar suas possibilidades de respostas, selecionando apenas uma, que completará a lacuna em questão.

É importante destacar que o teste deve ser composto por aplicações de textos, de aproximadamente 200 vocábulos, com lacunas em branco, as quais fazem com que os estudantes observem mais a fundo o contexto do texto para compreensão da palavra que está ausente. Esta técnica faz com que o avaliado, no caso o aluno-leitor, seja instigado a utilizar a percepção do contexto, para desta forma conseguir completar as lacunas indicadas por sublinhamentos. Sendo assim, a aplicação é variada, podendo ser utilizado como instrumento para compreensão de diversos objetos de aprendizagem, com a utilização do *prediction*, predição, que pode ser utilizado na interpretação/compreensão de textos informativos.

É de suma importância também destacar, novamente, segundo Lima (2015, p. 27) que “o conhecimento prévio do leitor se destaca como um componente determinante, pois faz com que somente os leitores proficientes possam preencher as lacunas de maneira coerente”. Desta forma, sendo o teste apresentado de maneira bem estruturada e simples pode ser utilizado e adaptado desde o ensino fundamental até o superior.

DISCUSSÃO

Estudos que utilizaram a Técnica Cloze no ensino fundamental

Na sequência, serão analisados alguns estudos que tiveram como público-alvo, alunos do ensino fundamental.

O estudo realizado por Santos (2002), teve como objetivo analisar a eficiência da utilização da técnica cloze no diagnóstico e desenvolvimento da compreensão leitora. Bortolanza e Cotta (2012), quiseram apontar a eficiência da técnica cloze como uma forma de melhorar o desempenho em leitura. Santos e Monteiro (2016), buscaram evidenciar a validade de dois textos baseados na técnica de cloze, através da correlação com a Escala de Avaliação Escrita – EAVE, além de buscar a exploração de diferenças de desempenho no cloze em subgrupos de alunos formados tendo como base a pontuação da EAVE. Ainda tendo como foco principal o ensino fundamental, Oliveira, Santos e Rosa (2016) realizaram um estudo que tinha como objetivo explorar as habilidades de compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental de diferentes estados e escolas. As autoras Santos e Oliveira (2010), também realizaram um estudo, o qual teve como foco investigar a adequação da técnica de cloze para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura.

As autoras Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), realizaram um estudo tendo como objetivo medir a compreensão de leitura em alunos de sétima e oitavas séries do ensino fundamental. Nesse estudo, 206 estudantes participaram e essa análise também foi feita com a técnica de cloze. Outro estudo que é também interessante a análise, foi feito pela autora Zucoloto (2001, p. 09), que teve por objetivo investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldade de aprendizagem em escrita em relação ao gênero e à idade. Para seu estudo, Zucoloto (2001, p. 56), formou dois grupos etários para as séries, 2ª e 3ª séries.

Dos estudos analisados, os quais foram aplicados ao ensino fundamental, foi possível verificar que Santos (2002), durante seu estudo, que durou dois meses, aplicou pré e pós-teste,

retirando o quinto vocábulo, bem como feitas intervenções com a aplicação gradual de textos retirados de livros didáticos. Realizando uma comparação com os outros estudos analisados, pode-se verificar que Bortolanza e Cotta (2012), não realizaram pré e pós-testes, mas sim vários testes em um determinado grupo, desse modo puderam verificar o desempenho dos alunos de um grupo experimental, de uma escola pública, que participaram de atividades de leitura em 12 testes-cloze (Grupo A), sendo que este grupo foi comparado a outro, também com 12 alunos, e de mesmo nível escolar, sendo que este participou somente do último teste-cloze (Grupo B), o teste XII.

Santos e Oliveira (2010), separaram a aplicação em duas etapas, sendo que na etapa denominada pelas autoras como 1, elas estabeleceram a evidência de validade de critério e identificados os índices de precisão. Assim como sugerido por Taylor (1953), os textos foram estruturados na maneira tradicional do cloze.

Para efeito de estudo, Santos (2002) aplicou um questionário para caracterizar o perfil (leitor) de cada aluno, ou seja, para verificar quais hábitos e dificuldades este possuía ao realizar leituras. Já as autoras, Santos e Monteiro (2016) utilizaram o instrumento de avaliação conhecido como Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), que tem por objetivo avaliar a dificuldade de representação de fonemas na grafia de letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado. Ainda segundo as autoras, Santos e Monteiro (2016), esse instrumento tem uma escala com 55 palavras que foram ditadas para crianças de 2º a 5º ano.

A maioria dos autores analisados, como por exemplo, Santos (2002), Bortolanza e Cotta (2012) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), optaram pela retirada do quinto vocábulo nos textos cloze, que é a forma tradicional da técnica. Porém, isso depende muito da intenção que o aplicador dos testes tem, podendo ser aumentada a dificuldade gradualmente, assim como nos textos aplicados por Santos (2002) e Santos e Oliveira (2010), que foi aumentando gradualmente a dificuldade em cada etapa, sendo que foram utilizados seis (06) textos no decorrer do estudo de Santos (2002) e sete por Santos e Oliveira (2010).

Durante seu estudo, a autora Zucoloto (2001, p. 09) teve como participantes 194 alunos de segunda e terceira série, de uma escola da periferia de Poços das Caldas. Os alunos foram categorizados pela dificuldade de aprendizagem em escrita, na qual foi utilizada o Instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE).

Os estudos de Santos (2002), Santos e Oliveira (2010), ressaltam que durante a aplicação das etapas dos testes cloze, o feedback foi imediato, sendo que os próprios alunos fizeram a correção dos textos, e esta levou em consideração a exatidão das palavras preenchidas, assim como os autores Bortolanza e Cotta (2012), Santos e Monteiro (2016), Oliveira; Santos e Rosa (2016).

Santos (2002) verificou índices de correlação positiva, os quais foram estatisticamente significativos entre as pontuações obtidas nas diferentes etapas do programa. Também foram detectados índices de correlação negativos, mas sem significância estatística.

Analisando os dados que a autora Santos (2002), obteve através de sua pesquisa, pode-se perceber, que dos 24 alunos que participaram do programa de remediação, 11 continuaram no nível de frustração, porque mesmo no pós-teste não apresentaram progressos suficientes para que mudassem de nível. Apesar disso, houve quatro alunos que passaram para o nível instrucional e 10 alunos saltaram do nível de frustração para o nível independente de leitura. Por fim, a autora Santos (2002) demonstrou que o programa foi eficaz para o

desenvolvimento na compreensão em leitura, porque houve uma mudança estatística bastante significativa entre o percentual de acerto que foi obtido entre o pré e o pós-teste.

Conforme os resultados da pesquisa, realizada por Bortolanza e Cotta (2012), pode-se perceber que a quantidade maior de acertos do grupo experimental (A) foi nos primeiros testes; segundo as autoras, isto pode ter ocorrido pelo fato de serem contos conhecidos. O grupo B atingiu uma média de 25% de respostas originais, sendo que o grupo A atingiu 50% nas respostas originais, desta forma percebe-se que o A obteve o dobro de respostas corretas. Segundo Bortolanza e Cotta (2012), quanto às respostas desvios, pode-se observar que, enquanto o Grupo B atingiu 70% de Desvios, o grupo A fez 41%, o que se torna uma diferença significativa de mais de 30% entre os grupos analisados. O percentual de 25% de Originais e 70% de Desvios do grupo B demonstra que, provavelmente, os sujeitos da pesquisa não fizeram o uso das pistas sintáticas e semânticas do texto, por não terem desenvolvido suas estratégias metacognitivas.

Ainda segundo Bortolanza e Cotta (2012), “o emprego da técnica cloze como forma de melhorar o desempenho em leitura mostrou-se uma boa alternativa para o ensino de leitura na pesquisa que desenvolvemos por meio da técnica cloze”. Bortolanza e Cotta (2012), através do estudo realizado mostraram que, através da participação nesses testes, os alunos puderam desenvolver suas competências para estabelecer relações em campos semânticos específicos. A pesquisa também foi essencial pelo fato de mostrar que os testes cloze puderam ser agentes facilitadores da compreensão leitora, bem como uma forma de monitoria constante da leitura.

Conforme Santos e Monteiro (2016), “para a compreensão de leitura é necessário ativar a memória de trabalho, que irá resgatar as experiências e conhecimentos prévios para identificar e codificar as palavras do texto”. Além do mencionado, a intenção das autoras com a aplicação do estudo com a técnica, é a avaliação no contexto educacional, como forma de proporcionar elementos para um melhor planejamento das atividades escolares, desta forma outra característica extremamente positiva da técnica cloze, que é a ação interventiva. Santos e Monteiro (2016), inferem ainda que “os resultados dos alunos deste estudo apontam para a necessidade de se pensar em estratégias de ensino para tais habilidades a fim de proporcionar um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e escrita”.

Vale ressaltar que a hipótese inicial do estudo de Santos e Monteiro (2016) era de que o aluno com baixo desempenho na escrita poderia apresentar baixa compreensão em leitura. Dessa forma, essa pesquisa realizada pelas autoras Santos e Monteiro (2016), indicam uma ligação de reciprocidade entre os construtos estudados, porque revelaram que sim a compreensão de leitura está associada ao desempenho em escrita, mostrando que eles caminham juntos.

Com a análise dos resultados, Oliveira; Santos e Rosa (2016, p. 550), pode-se verificar que houve diferença na habilidade de compreensão textual por parte dos alunos através da aplicação da técnica de cloze, levando em consideração seu nível escolar. Sendo que os que estavam na segunda etapa do ensino fundamental atingiram níveis mais altos de compreensão em leitura do que aqueles das séries iniciais. Apontando que há uma tendência aos alunos avançar em compreensão de leitura quanto mais avançarem em níveis escolares.

Em estudo realizado por Santos e Oliveira (2010), no que se refere ao pré e pós-teste, pode-se observar que na terceira, assim como na quarta série, ambos os grupos tiveram resultado similar, mas sempre com alguma superioridade para o grupo de controle. No entanto, também é possível verificar que na 4ª série o resultado, do grupo de controle no texto

“A princesa e o fantasma” foi significativamente maior (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 87). Ainda, durante as análises feitas acerca do estudo, já mencionado, as autoras fizeram uma comparação do grupo experimental por série, sendo que foi possível verificar que os alunos da terceira série, nos pré e pós teste apresentaram melhora significativa de desempenho (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 88). Outro aspecto bastante importante, do estudo de Santos e Oliveira (2010, p. 88) é de que os resultados obtidos com esse estudo mostram que o grupo experimental apresentou pontuações altas em todas as sessões, independente da série, o que mais uma vez revela a eficácia da técnica de cloze, como instrumento diagnóstico de compreensão em leitura.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007, p. 45), afirmam, através de análises que “[...] a média de acerto dos alunos matriculados na escola particular foi maior do que na escola pública”. Outro fator que pode ser observado com as análises feitas pelas autoras é de que, através da aplicação dos testes de cloze, foi possível perceber que os alunos tiveram desempenho um pouco superior à metade de acertos possível nesse instrumento. Ademais, esse estudo também apresentou que dos participantes da pesquisa, os melhores resultados foram entre os que estavam nas séries mais avançadas, das escolas particulares e participantes do sexo feminino (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007, p. 46).

Zucoloto (2001, p. 61), realizou a aplicação de dois textos. E foi uma das autoras que aceitou como critério de correção as palavras sinônimas, desde que essas não comprometessem o sentido da frase. Porém a autora ressalta que essa ação é bastante polêmica, pois há o levantamento da questão da subjetividade da correção, podendo levar a diferentes escores quando diferentes avaliadores corrigem o mesmo texto.

Como resultado da pesquisa, Zucoloto (2001, p. 73), ressalta que a hipótese que norteava seu estudo era de que se o aluno apresentasse dificuldade de aprendizagem na escrita também poderia apresentar baixa compreensão na leitura. A autora afirma que os dados coletados com os alunos da segunda série para a dificuldade de aprendizagem em escrita e a compreensão em leitura não foram influenciadas pelo gênero, além disso, os alunos que apresentaram erros na compreensão em leitura também tinham dificuldade na escrita.

Ainda analisando o estudo de Zucoloto (2001, p. 74) é possível verificar que os resultados da terceira série são semelhantes ao da segunda série, quando se observa a leitura geral ou quando se analisa os textos de maneira isolada. Porque a maior parte dos alunos dessa série (terceira) apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita média além de muitos erros na compreensão da leitura. Sendo que os erros na compreensão da leitura dos alunos cresceram conforme aumentava a dificuldade em escrita, ou seja, quanto maior o nível de dificuldade na escrita, mais erros na compreensão da leitura os alunos apresentaram, isso independentemente do sexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a leitura é uma fonte primordial para a aquisição e a produção do saber, além de ser a atividade essencial para melhoria na compreensão leitora. Dessa forma, a técnica de cloze pode sim ser uma grande aliada, é necessário fazer uma reflexão quanto ao fato darmos devida importância a leitura em nossos currículos escolares (OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016, p. 553). Além disso, conforme Santos e Monteiro (2016), há uma ligação de reciprocidade entre compreensão de leitura e o desempenho em escrita, o que

mostra que caminham juntos.

Essa técnica, é de fácil planejamento e execução, além de ter o uso bastante variado, dependendo do grau de dificuldade que se queira e da polêmica na correção que se queira gerar. Ou seja, essa é uma escolha que o aplicador fará, baseando-se principalmente no seu objetivo em aplicá-la, podendo essa levar em consideração palavras sinônimas ou não, ter as quintas, oitavas ou décimas palavras retiradas etc.

Os estudos analisados no decorrer desse estudo, mostraram a eficiência da técnica de cloze e seus resultados, e segundo Santos e Oliveira (2010, p. 88), esse instrumento mostrou-se mais uma vez eficaz como instrumento diagnóstico de compreensão em leitura. Bortolanza e Cotta (2012), afirmaram que os testes de cloze contribuíram significativamente para o aumento coerência textual, pois fizeram com que os leitores buscassem o contexto das palavras e/ou informações sobre as mesmas. Dessa forma, pode-se concluir que a técnica de cloze pode ser uma possibilidade de aperfeiçoar a competência em compreensão em leitura, além disso, pela sua adaptabilidade ela pode ser aplicada aos mais diversos públicos e idades. Outro fator importante, é de que este instrumento movimentava o conhecimento prévio dos alunos, mas também os auxilia a conhecer novo vocabulário.

REFERÊNCIAS

- BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Ezequiel Theodoro. Professor, não tenho tempo para ler! – a prática docente diante do hábito de não-leitura. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.125-136, 2016. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/515/336>>. Acesso em 13 jul. 2018.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. Emprego da técnica Cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p. 69-89, jul. 2012. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912/2324>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002. 161 p.
- LIMA, Thatiana Helena. **Compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II: O teste de Cloze como alternativa de avaliação**. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco. Itaíba, 2015, 158 p. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/666024783450523.pdf>>. Acesso 14 mai. 18.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009. 304 p.
- SANTOS, Acácia A. Angeli dos et al. **O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura**. 2002. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(3), pg. 549-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos e MONTEIRO, Rebecca Magalhães. **Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura**. *Est. Inter. Psicol.* [online]. 2016, vol.7, n.2, pp. 86-100. ISSN 2236-6407.
- SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MONTEIRO, Rebecca Magalhães. Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina

, v. 7, n. 2, p. 86-100, dez. 2016. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 mai. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 104 p.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita.** Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001, 102 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253689/1/Zucoloto_KarlaAparecida_M.pdf>. Acesso em 11 jul. 2018.

**BLENDDED LEARNING: VERIFICAÇÕES DAS CARACTERÍSTICAS DO MODELO
DE ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Diego Passos Lins¹³³ - UNIPLAC
Vanice dos Santos¹³⁴ - UNIPLAC
Madalena Pereira da Silva¹³⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Esta pesquisa apresenta uma revisão de literatura sobre algumas possíveis verificações entorno das discussões de pesquisadores na área de educação e de tecnologia sobre a presunção da aparente necessidade de inserção do ensino - *blended learning* - na formação de professores no que se configura como práticas alternativas de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de verificar o que os especialistas vêm discutindo sobre as atuais configurações da formação de professores nas universidades contemporâneas em consonância com o contexto marcado pela presença das tecnologias digitais de informação e comunicação, buscamos elencar as características que visam aspectos e perspectivas positivas sobre a forma alternativa de ensino - *blended learning* - no contexto da formação de professores no que se caracteriza como ensino híbrido. Para tanto, perpassamos por algumas obras e bases de dados que nos permitiram refletir acerca do entorno da presença das tecnologias digitais de informação e comunicação na contemporaneidade no contexto da formação de professores. Obtendo assim, algumas informações significativas sobre o uso de recursos alternativos que permitem maiores possibilidades no ensino por meio da realização de elos entre a modalidade de ensino a distância realizada por meios eletrônicos- *e-learning* - e o ensino presencial, caracterizando o que vem sendo denominado ensino híbrido - *blended learning*.

Palavras-chave: *blended learning* - educação a distância - formação de professores.

INTRODUÇÃO

No contexto da formação de professores tanto na modalidade de ensino a distância quanto no ensino presencial, temos observado o desenvolvimento de uma gama de experiências advindas como produtos à presença marcante das tecnologias digitais expressas em formas alternativas de ensino. Com o aperfeiçoamento da modalidade de ensino por meios eletrônicos (*e-learning*)¹³⁶, as instituições de ensino superior delegaram parcialmente e em muitas vezes integralmente a formação desse público por meio digital.

Em se tratando da modalidade de educação a distância (EaD), em sua maioria ocorrem integralmente por meios eletrônicos (*e-learning*), porém, busca-se atualmente através da possibilidade aditiva de encontros presenciais inserir uma forma alternativa híbrida de ensino. Esta forma híbrida possibilita no ensino a realização de atividades pedagógicas por meios eletrônicos aliados a modalidade presencial tornando o estudante protagonista de seu processo

¹³³ Mestrando no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: diegoguitlins@gmail.com

¹³⁴ Docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: vanicedossantos@gmail.com

¹³⁵ Docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: madalenapereiradasilva@gmail.com

¹³⁶ E-learning: em tradução livre significa aprendizagem por meios eletrônicos.

de aprendizagem no que se configura como aprendizagem ativa, ou seja, o que os especialistas em educação caracterizam atualmente como *blended learning* (GONZÁLES, 2015).

Os aparentes desafios existentes na formação desses sujeitos, implicam uma série de adaptações e mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação a formação de professores, segundo as ideias de Tardif (2002, p. 240). Essas mudanças, impulsionam os pesquisadores numa incessante busca por subsídios que direcionem, sobretudo como ser (sujeito) formador (a) e como formar formadores (as) na era da informação digital no século XXI.

Assim, vale ressaltar que a presença marcante das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no espaço formativo das licenciaturas no ensino superior, vem instaurando mudanças estruturais no que tange às questões pedagógicas da formação dos agentes que atuarão ativamente no processo de ensino e aprendizagem nas realidades escolares. Estas mudanças emergem de reflexões e discussões da aparente carência de uma instituição de ensino moderna e tecnológica, reestruturada e alicerçada em novos rumos, novas práticas pedagógicas a serem desempenhadas e novos profissionais para atuar com essas realidades.

Nessa perspectiva de pesquisa, reportamos a Dussel (2017) quando discorre que a escola moderna em se tratando do sem-fim das tecnologias digitais, nunca se encontra de forma terminada e acabada, sempre por fazer e estruturar. Além do que, esta nova estrutura trará grandes exigências nos aprimoramentos de técnicas pedagógicas inovadoras que sejam capazes de lidar e manipular com a expansividade do acesso a informação digital em consonância com a produção de conhecimentos pertinentes a vida dos envolvidos numa sociedade cada vez mais conectada. Nessas condições, o ser humano enquanto um ser em construção permanente, necessita ser formado integralmente por uma proposta de educação ambiciosa, que perpasse os espaços físicos da escola numa dinâmica com o mundo em constantes transformações.

O contexto dessa pesquisa justifica-se por meio da investigação de práticas alternativas no ensino no que se caracteriza como modelo de ensino híbrido e sua participação atual nas licenciaturas em instituições de ensino superior na modalidade EaD. Contudo, com o objetivo de verificar o que os especialistas vêm discutindo sobre formas alternativas de ensino na formação de professores, propomos a seguinte questão de pesquisa: Quais características do modelo de ensino híbrido (*blended learning*) têm contribuído para a formação de professores?

METODOLOGIA

Essa pesquisa aborda uma revisão de literatura de cunho narrativo. Para tanto, buscamos por informações que contribuíssem no desenvolvimento de seu *corpus* em revistas eletrônicas da Capes e da *Sciello*. A busca de informações iniciou-se com o uso das expressões, *blended learning*, tecnologias na formação inicial de professores e modelos de ensino aprendizagem por meios eletrônicos na educação. Após refinamento da busca, optamos por inserir artigos publicados nos períodos entre 2000 e 2018.

Ainda, para o embasamento de algumas discussões, optamos em acolher obras como: *Ágora digital* (SANTOS, 2013), *Educação hoje* (DEMO, 2009), *Educação e tecnologias*

(RAMPAZZO, 2014), Elogio da escola (DUSSEL, 2017), Novas tecnologias e mediação pedagógica (MORAN COSTAS, 2002), Pedagogia da autonomia (FREIRE, 1999), Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002), Tecnologias e ensino presencial e a distância (KENSKI, 2003).

A RELAÇÃO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES POR FORMAS ALTERNATIVAS DE ENSINO

Os professores universitários por estarem constantemente envolvidos com o processo formativo de indivíduos para atuarem na educação básica necessitam de contínuas reflexões entorno dos desafios advindos por meio do processo de transformação do ambiente tecnológico-educacional. Todavia, reconhecemos que a rapidez do acesso a informação digital rompeu com as paredes e muros das instituições de ensino superior, não podendo mais os professores universitários e os sujeitos em processo de formação inicial nestas instituições permanecerem imparciais ou mesmo na reclusa de suas acepções. Nesse viés reportamos para Demo (2009), quando reconhece os êxitos na aprendizagem por meios eletrônicos (*e-learning*) enquanto forma alternativa de ensino.

O trabalho docente é considerado como um espaço prático específico de produção e de transformação de saberes. Nessa perspectiva reportamos a Ramirez (2018), quando se faz entender que a formação de formadores necessita estar imbricada numa série de aspectos transversais, pois constituem o desenvolvimento profissional no sentido do estar na condição de professor, sujeito as influências e pressões advindas do meio ao qual está inserido.

Para tanto, partiremos do pressuposto que os professores universitários enquanto sujeitos do conhecimento não podem ser considerados como meros reprodutores de conhecimentos. Contudo, engajados nas ideias de Tardif (2002, p. 235-237), remetemos o professor de profissão enquanto protagonista principal e competente, que estabelece relações entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Assim reportamos a Ramirez (2018, p. 42), quando discorre que as instituições de ensino superior se constituem num *locus* privilegiado para a reconstrução da socialização e difusão de conhecimentos científicos, enfatizando que na formação inicial dos professores além das articulações entre os conhecimentos e saberes do docente sejam levadas a efeito as suas sensibilizações enquanto pessoa humana e profissional, sujeito as condições dadas por meio das mudanças estruturais advindas através das TDIC.

O professor universitário nessa perspectiva tem a necessidade de aprender a ser um eterno estudante, pesquisador e fundamentador de seus conhecimentos, reconhecendo suas dificuldades através da percepção e reflexão sobre as circunstâncias do meio ao qual se encontram as inovações tecnológicas que podem agregar à sua prática na forma de ensino alternativo. Ademais Demo (2009, p.110), discorre que o professor de profissão necessita constituir-se se desconstruindo constantemente e por meio da reconstrução de seus conhecimentos estabelecer um processo de autoria no tocante de sua prática articulada ao seu saber-fazer.

Nesse viés Ramirez (2018), aponta que na formação inicial de professores há uma grande necessidade do professor em formação imergir no mundo tecnológico usando-o como seu aliado. Para tanto, a prática e o saber-fazer de seu formador necessitam estar vinculadas na busca por domínios necessários ao que se refere a humanização das tecnologias na forma de práticas alternativas de ensino.

A formação para o uso das tecnologias no contexto das licenciaturas não compete apenas à formação inicial dos sujeitos, mas também se constitui num processo longínquo que necessita se estabelecer para todo o percurso formativo do professor. De acordo com as ideias de Kenski (2003, p. 80), pela complexidade do meio tecnológico as capacitações e aproximações entre docentes e tecnologias devem ser constantes, pois não basta oferecer e ofertar aos professores o simples conhecimento instrucional e breve de como operar com formas alternativas de ensino.

Portanto, ao se tratar da dinâmica com um mundo globalizado e cada vez mais conectado em que o acesso à informação se tornou sem fronteiras e/ou barreiras, os emergentes desafios de propostas metodológicas na formação inicial de professores nas licenciaturas vêm instaurando tendências modificadoras no modo de ensinar e aprender por *e-learning* enquanto a aditividade de formas alternativas de ensino. Ademais referimo-nos a Moran Costas (2002), quando se faz entender que aprender e ensinar na modernidade digital tem sido um dos grandes desafios da sociedade moderna. Contudo ainda, reportamos a Demo (2009), quando discorre que as instituições de ensino superior carecem ofertar à sociedade contemporânea formadores bem instruídos para o uso de formas alternativas de ensino na educação.

VERIFICAÇÕES ENTORNO DA FORMAÇÃO DE FORMADORES NO QUE FIGURA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL NO SÉCULO XXI

Ao se tratar das verificações entorno da formação de formadores, suas vivências e experiências no que figura o contexto da educação digital no século XXI, buscamos algumas aproximações das dinâmicas geradas com o mundo globalizado e tecnológico voltando-se as ideias de Tardif (2002, p. 240-241), quando refere-se ao fato de que as instituições de ensino superior necessitam de múltiplas modificações substanciais em suas propostas pedagógicas de ensino. Segundo Nóvoa (2000, p.133), a mudança no âmbito universitário não se fará somente pela iniciativa dos professores, mas pela adoção de novas formas de trabalho que essa população estará a fazer nesse ambiente.

A formação dos sujeitos que serão atuantes na carreira do magistério segundo as ideias de Tardif (2002), apresentam grandes desafios no sentido de abrir espaços maiores para o conhecimento prático dentro do próprio currículo, gerando estranheza no fato que a formação dos professores seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Nessa perspectiva reportamos a Freire (1999), quando se refere ao estudante ser submetido num depositário de informações, sendo o que se vem denominando de educação bancária, além de que os professores em formação permanecem de forma passiva num modelo tradicional de ensino.

Em algumas universidades segundo Valente (2014), o modelo de sala de aula tradicional prevalece seguindo as características do modelo de produção de serviço e consumo em transições com o modelo industrial praticado no modelo tecnicista. Para Nóvoa (2000, p.131), não podemos, mais pensar a universidade atual como se pensava há um século, pois o conhecimento se tornou abundante entre redes. Antes, na universidade se difundia conhecimentos e na atualidade este conhecimento se encontra na internet.

Nesse contexto Valente (2014), discorre que desde o final dos anos 80 (século passado) a modalidade de ensino EaD vem apresentando propostas alternativas no modo de ensinar e aprender com as TDIC na era digital do século XXI. Assim, Gonzáles (2015, p.

504), corrobora que o século XXI é o cenário perfeito para a educação cumprir uma missão que vai muito além da mera transmissão de informação e conhecimento.

O surgimento da aprendizagem por meios eletrônicos (*e-learning*), conforme González (2015), Valente (2014, p.83), possibilitou a criação de formas alternativas de oferta de ensino, sendo uma delas a abordagem híbrida (*blended learning*), que possibilita atividades didáticas na EaD em consonância com o ensino presencial, possibilitando ao estudante se tornar protagonista de sua aprendizagem, tornando-o ativo no processo de construção de seus saberes e conhecimentos, ainda que, segundo as ideias de Rampazzo (2014), permite o estudante ser orientado por meio da mediação do professor. Essa articulação vem tomando forma como tendência educacional gerando contribuições significativas no processo ensino e aprendizagem como acena (GONZÁLES, 2014, p. 501).

Não apenas como recurso ou apoio nas questões pedagógicas da instituição de ensino superior segundo as ideias de Nóvoa (2000), as formas alternativas de ensino na formação dos indivíduos introduzem as tecnológicas da educação para a cidadania, possibilitando a formação dos formadores do futuro de forma integral. O termo integral supracitado aqui remete repensar um sujeito inclinado à formação completa, considerando suas múltiplas dimensões estética, ética e política em dinâmica com as tecnologias disponíveis à educação. Segundo Moran Costas (2002, p. 47), quanto maior o acesso às tecnologias, mais necessidade de mediação, de pessoas que inspirem confiança e que sejam competentes para ajudar os estudantes.

Portanto, há uma aparente carência quanto à instauração dessa forma alternativa de ensino *blended learning* nas instituições de ensino superior. Sendo que, a modalidade EaD adentrou as universidades públicas abrangendo os cursos de licenciatura em pedagogia com o sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituído pelo Decreto n.5.800/2006. Contudo, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância reconhece diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos tecnológicos (BRASIL, 2007, p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que percebemos por meio das verificações sobre o modelo alternativo de ensino híbrido *blended learning* na formação de formadores para o futuro, as instituições de ensino superior necessitam se adequar as tendências pedagógicas modernas advindas por meio das TDIC. Segundo as ideias de Nóvoa (2000, p.133), as instituições de ensino superior nos próximos anos serão forçadas a uma reestruturação curricular e pedagógica, pois a demanda de alunos exigirá de seus professores formas alternativas de ensino por meios eletrônicos.

Ao que se refere a aprender e ensinar por *blended learning* destacamos que a sociedade requer formas alternativas de efetivação da formação integral de sujeitos que assumirão o papel de formador nas escolas. Assim, se fazendo pertinente repensar e modificar a formação dos professores para atuarem no magistério no sentido de prepará-los para assumir posições frente aos desafios impostos pelo progresso das tecnologias na educação.

No tocante das características do modelo híbrido *blended learning* enquanto forma alternativa de ensino na formação dos formadores, por meio da investigação percebemos que as tecnologias contribuem para a aprendizagem dos professores, sendo que traz consigo intenções, valores e interesses que perpassam o tempo e o espaço, incorporando nas atividades educativas da formação o potencial transformador para sua efetivação no magistério. Todavia,

se faz relevante observar que as tecnologias ocupam todos os sentidos emocionais do ser numa construção de conhecimentos e saberes de modo participativo e ativo, ampliando o potencial humano em seu sentido físico e intelectual.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que essas tendências pedagógicas por meios eletrônicos por si só não garantem a transformação do modo de ensinar e aprender dos formadores em formação. Conforme Santos (2013), tal transformação exige um certo cuidado de si no sentido de compreender a cooperação das estruturas nos ambientes digitais.

Nas percepções e verificações das características de formas alternativas de ensino, atentamos para o surgimento de um novo paradigma educacional que representa a postura do novo formador em formação diante do processo atual de ensino e aprendizagem por meio de recursos tecnológicos. Ademais, percebemos que o ensino híbrido como forma alternativa nos permite refletir sobre as atuais condições do trabalho docente nas universidades com a presença das TDIC, uma vez que os professores universitários necessitam estar preparados para fazer uso de recursos alternativas no ensino por meios eletrônicos no seu fazer pedagógico.

Assim, pressupomos que há uma grande necessidade de as instituições de ensino superior repensarem o seu fazer pedagógico na condição de instituição formadora. O sujeito na formação necessita se utilizar dos recursos alternativos tecnológicos de ensino e aprendizagem em sua prática cotidiana para se constituir profissionalmente por meio da mobilização de seus saberes e sentimentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. (1996). Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. _____ . Decreto nº 5.800 de 8 de julho de 2006. Dispõe sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Presidência da República, 2006.
- _____. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília: MEC, 2007.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DUSSEL, Inés. **Sobre a precariedade da escola**. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Tradução Fernando Coelho. 1ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2017, p. 87-111.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GONZÁLEZ, María Elena. El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, n. 2, p. 501-531, 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MORAN COSTAS, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.
- RAMIREZ, V. L. A docência na Educação Superior e a constituição da professoralidade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 41-48, 2018.
- RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Educação e Tecnologias: tecnologias e educação na sociedade contemporânea e no contexto escolar**. Londrina: 2014.
- SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor**

e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Jundiaí: Paco, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educação*, n. 4, p. 79-97, 2014.

A LITERATURA E O COMPUTADOR PARA ENRIQUECER A IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS

Luciane Fátima Pinheiro¹³⁷ - IFSC
Marenilda Paiva Pereira Gris¹³⁸ - IFSC
Ailton Durigon¹³⁹ - IFSC

RESUMO: Adentrar no mundo da fantasia só é permitido para quem ainda se permite sonhar. Incentivar os sonhos através dos contos literários possibilitando o uso de ferramentas digitais, como do computador, em especial na educação infantil, aprimora e incentiva tais habilidades. Entretanto a disponibilidade do acesso ainda não é uma realidade na maioria dos centros de educação infantil. Neste contexto, a busca por novas metodologias no fazer pedagógico torna-se uma necessidade, onde o docente como mediador no espaço educativo tem central importância. Desse modo surgiu o interesse em desenvolver este trabalho que teve como objetivo central, compreender os benefícios proporcionados às crianças na abordagem da literatura infantil, mediada pelos recursos tecnológicos, em especial o computador. Foram realizadas atividades práticas a fim de averiguar o potencial da turma, que subsidiaram a escolha das histórias a serem abordadas e quais atividades seriam desenvolvidas, fundamentadas em uma sequência didática que oportunizasse a interação entre literatura, computador e a criança. Comprovamos que torna-se cada vez mais importante apresentar de diferentes formas os conteúdos escolares, associando interação tecnológica ao conhecimento teórico nas literaturas apresentadas aos pequenos, vindo ao encontro de uma melhor qualidade educacional. Dentre os resultados obtidos destacamos o grande interesse das crianças e o envolvimento, inclusive dos familiares, com reflexos positivos na sua formação.

Palavras-chave: Educação infantil, Tecnologia, Literatura.

INTRODUÇÃO

Observa-se que no cotidiano das famílias a tecnologia faz-se presente e, cada vez mais o educador é desafiado a desenvolver novas habilidades que venham ao encontro da realidade em que as crianças encontram-se inseridas. Muitas das crianças são influenciadas por meios informatizados que encontram-se disponíveis em suas casas ou nos espaços em que habitam e pelos estímulos que estes oferecem e, sem qualquer formação crítica prévia, adentram nos espaços escolares estimuladas a encontrar nos prédios das escolas e nos Centros de Educação Infantil situações já vistas e interiorizadas por estas ferramentas tecnológicas.

Nos espaços escolares há uma grande inquietação por parte dos professores em encontrar novas formas de ensinar. No entanto, existem muitas possibilidades e nem sempre os docentes estão dispostos e/ou preparados para desenvolver atividades diferenciadas.

Sistematizar as diferentes tendências pedagógicas, segundo Kramer (2003), não é uma tarefa simples, principalmente se entendermos que a realidade é muito mais rica, dinâmica e contraditória do que as tipologias que dela fazemos.

¹³⁷ Especialista em Tecnologias e Práticas Educacionais pelo Instituto Federal de Santa Catarina Lages. E-mail: lucianefpinheiro74@gmail.com

¹³⁸ Especialista em Tecnologias e Práticas Educacionais pelo Instituto Federal de Santa Catarina Lages. E-mail: marenilda.paiva@gmail.com

¹³⁹ Professor de Matemática do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Lages. E-mail: ailtondurigon@yahoo.com.br

De acordo com Barba e Capella (2012) os usuários passaram de consumidores passivos de informação, espectadores leitores ou ouvinte dos meios de comunicação de massa tradicionais, a serem participantes, criadores ativos de conteúdos de diversos gêneros que partilham e divulgam em rede as informações que produzem.

Reconstruir essa formação e ainda beneficiar-se dos conhecimentos que as crianças buscam quando chegam às escolas é desafiador, Zabala (1998) enfatiza que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício, entretanto as formações oferecidas pelo sistema nem sempre estão de acordo com as reais necessidades observadas no cotidiano dos educadores por meio de suas práticas pedagógicas. Para o autor a melhoria de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. Conhecer essas variáveis permitirá ao professor, previamente, planejar o processo educativo, e, posteriormente, realizar a avaliação do que aconteceu.

Entendemos que é dever do educador possibilitar as interações entre aluno, conhecimento e as máquinas que, por sua vez, poderão influenciar positivamente nesta ação/reflexão. O professor por sua vez é um elemento impulsionador, mediador no espaço educativo, desse modo surgiu o interesse em desenvolver este trabalho que teve como objetivo central, compreender os benefícios proporcionados às crianças na abordagem da literatura infantil, mediada pelos recursos tecnológicos, em especial o computador.

A literatura infantil

Arroio (2004) nos diz que estamos em tempos de rápida substituição das imagens inocentes da infância e que, encontramos escolas e redes de ensino que não condenam as vítimas, tentam salvá-las. O mais frequente são ações preventivas e corretivas. Por vezes encontramos projetos extracurriculares ou paralelos ao fazer cotidiano da escola onde se assume que a infância está ameaçada e a obrigação da pedagogia é salvá-las.

Neste sentido, Pires (2000) acredita que a literatura infantil é um recurso importantíssimo para o desenvolvimento da criança, porque desenvolve a criatividade, a imaginação, leitura e oralidade, podendo ser trabalhada em qualquer faixa etária. Assim sendo, por meio da literatura infantil a criança busca respostas e soluções para suas inquietações. A literatura, media e oportuniza o desenvolvimento do cognitivo social e emocional sadio enquanto diverte os pequenos.

Assim, parafraseando Assmann (2007), o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade, que propicie aquela dose de fascinação entusiástica para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Porque a aprendizagem, é antes de tudo, um processo corporal e quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional.

Vale aqui ressaltar o que diz Rubem Alves em uma de suas tradicionais frases “que educar tem tudo a ver com sedução”(Apud Assmann, 2007). E é, pensando no futuro de cada educando que o professor deve ressignificar a sua prática, buscando novos conhecimentos, abrindo portas de acesso para o novo saber. Quando se encanta com o que faz o professor irá enriquecer a criatividade e nesse processo vê resgatado o sentido da formação continuada tendo ousadia para buscar meios educacionais novos com atitudes interdisciplinares e o interesse em seu aperfeiçoamento.

Para Sátilo (2012), as crianças na fase da educação infantil tem a imaginação transbordante de fantasias sobre todo o tipo de aventura. É a idade ideal para estimular e

potencializar o pensamento criativo. São curiosos, absorvem tudo como se fossem esponjas, perguntam sobre tudo constantemente, olham e escutam com atenção, o que significa que, quanto maior for a estimulação e o meio utilizado para estimular, melhor poderá ser desenvolvida sua inteligência.

Mas afinal, o que é a literatura Infantil? Para Saraiva (2001) a literatura infantil demarca um conjunto de produções literárias, a toda e qualquer manifestação do sentimento ou pensamento por meio de palavras. Define-se não apenas pelo texto resultante desta manifestação, mas também por se destinar a um determinado público, o qual tem da sua parte, características específicas. A resultante destas produções forma o que atualmente é usado na interlocução de várias atividades em sala de aula e dramas publicados nas mídias sejam impressas ou em forma de vídeos, vindo subsidiar este e outros trabalhos escolares ou não.

Entender segundo Vygotsky (1979) que, o homem se produz na e pela linguagem, isso é na interação com outros sujeitos e que as formas de pensar são construídas, através da apropriação do saber e do meio que o sujeito está inserido nos leva a refletir sobre a real condição em que os pequenos chegam à escola e a levar em consideração que os contos e as histórias fazem parte da vida das crianças e possui uma parte importante na apropriação de seus conhecimentos desde a mais tenra idade. Entende-se ainda que um ambiente estimulador que permita o acesso a diversas formas de expressão seja ouvindo ou assistindo histórias, ou contos literários oportuniza o enriquecimento do vocabulário e amplia o desenvolvimento do mundo imaginário.

A literatura é uma linguagem específica, expressa uma determinada experiência humana e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Na pré-escola, ao apresentar um conto através de técnicas ou de atividades, automaticamente desenvolve-se o gosto pela leitura, pelos livros em si, ao mundo imaginário e pela viagem às emoções interiores que cada um possui.

Enquanto para Alencar (2010), a criatividade é uma habilidade que deve ser incentivada no contexto educacional, porque promove o bem estar emocional causado por experiências de aprendizagem criativa, contribuindo para uma maior qualidade de vida das pessoas, para a escola compete desenvolver no educando, maneiras ativas de lazer, onde o conhecimento seja construído na troca de experiências entre os discentes e o educador. Deste modo, o educador munido de um bom conto literário ocupa o espaço de mediador no processo de ensino aprendizagem.

Certamente, como enfatiza Schwinn (2009), a literatura infantil, exerce a função de mediadora da vida do leitor, para que ele alcance sua identidade. O indivíduo busca no "conto de fadas" um significado para a sua existência e aplica essa significação no mundo real. Eis aí então um paralelo entre mundo imaginário e real, que possibilita a fuga do pragmatismo social pelo encantamento, pela magia, visando o ideal de felicidade.

Dessa forma, oportunizando e associando a aplicação da literatura infantil, com os contos clássicos e as lendas como aliadas dos docentes no processo de socialização e aprendizagem dos alunos e o uso dos computadores a outras tendências disponíveis para a efetivação da iniciação no contexto escolar, vem ao encontro do que se busca para enriquecer o trabalho em sala de aula.

Incluir os contos nas atividades na forma de vídeos, na tela do computador ou usando livros para narrar à história significa um avanço na forma tradicional de planejar a aula com ferramentas inovadoras. Saliencia-se que as mesmas devem estar presentes na rotina diária, sendo momento mágico que permite não só a criança, mas também ao professor voar para longe inundado em um consciente mundo imaginário.

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO

Durigon, Souza e Salvi (2017) afirmam que ações no sentido de estimular e promover a implementação do uso de tecnologia em informática nas escolas ocorrem desde 1981 com a realização do I Seminário Nacional de Informática Educativa, e foi a partir daí que surgiram programas como: Educom, Formar e Proinfo, todos com objetivo de integrar educação e tecnologia. Todos estes projetos foram base para o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do Ministério da Educação (MEC) que tem o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica e que ainda está ativo.

O uso das tecnologias no ensino vem correndo de maneira cada vez mais eficiente. Pocho (2014), afirma que a Tecnologia Educacional passou a ser compreendida como uma opção de se fazer educação contextualizada, com as questões sociais e suas contradições, visando o desenvolvimento integral do homem e sua inserção crítica no mundo em que vive. Observa-se que o uso correto dos computadores na educação infantil requer, principalmente, uma aproximação psicológica na qual o professor e as crianças devem ser sensibilizados para as diferenças individuais de aprendizagem, numa nova postura quer de uns, quer de outros.

As tecnologias de informação e comunicação, notadamente os computadores, têm transformado de forma radical a vida de nossa sociedade nos últimos anos em especial das crianças. No que tange à educação, a discussão sobre o papel das novas tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem é de extremo interesse para se discutir os rumos que a educação vai tomar com a sua inserção, sendo indispensável que o educador aproprie-se e domine o uso dos mesmos.

Entretanto, o fato de um professor estar utilizando o computador para ministrar uma aula não significa, necessariamente, que esteja aplicando uma proposta inovadora, pois de acordo com Tajra (2012) a utilização do computador integrada a softwares educativos não garantem uma adequada utilização dessa tecnologia como ferramenta pedagógica.

Acredita-se que em locais onde o docente tem a formação pedagógica adequada, isso lhe permite direcionar/dimensionar e planejar as atividades de acordo com o nível das crianças e o uso de ferramentas tecnológicas, bem como do computador e que estas ferramentas despertam um interesse maior nos estudantes (PRIETO, 2005).

Já não se questiona se o uso dos computadores na educação traz ou não benefícios ou prejuízos, porém não se deve adotá-lo como uma solução utópica para os problemas educacionais. Se a realidade atual mostra grandes transformações em todas as áreas da vida humana, os movimentos e as práticas educacionais não estão, e nem poderiam estar, alheios a esses fatos.

Neste sentido Barbosa (2009), destaca que o cotidiano da formação docente deve ser marcado por um diálogo interativo entre ciência, cultura e as teorias de aprendizagens. Entre a gestão das práticas pedagógicas em sala de aula e da escola, das atividades pedagógicas e o domínio das tecnologias que facilitam o acesso à informação e a pesquisa.

A criança tem um mundo próprio, onde sonha e vive sua fantasia, assim a literatura associada à informatização das histórias torna-se a mais rica das possibilidades produzidas pela humanidade, pois a fantasia, o colorido dos livros e das mídias, as aventuras e os sonhos repassados pelas histórias ultrapassam as gerações. Entretanto é uma das formas de recreação com um riquíssimo convite, principalmente na educação infantil em relação ao crescimento intelectual, psicológico, motor e afetivo.

METODOLOGIA

A motivação para o desenvolvimento deste estudo é uma consequência do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Tecnologias e Práticas Educacionais, ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Lages no segundo semestre de 2017.

As atividades envolvendo a literatura infantil associada com o uso da mídia impressa, ou seja, os livros literários e a mídia audiovisual com disponibilidade de consulta em diferentes sites ocorreram em uma escola urbana do município de São José do Cerrito - SC, em uma turma de pré-escolar, crianças de 04 a 05(quatro a cinco) anos de idade.

Usufruir de recursos tecnológicos, além de uma tendência, tende a ser um bom aliado para despertar o interesse pelas atividades da classe. Assim, buscamos por meio da fundamentação teórica e práticas pedagógicas, na contação de histórias e no desenvolvimento de atividades, para, mediante avaliações confirmar o êxito deste estudo.

Compreender que se faz necessário, por parte dos docentes, aprimorar e ampliar o uso das novas ferramentas tecnológicas que são utilizadas neste educandário, em especial para o ato de formar, seja na literatura, para a contação de histórias ou para associar conhecimento teórico a atividades lúdicas.

Considerando que muitas das crianças permanecem no espaço escolar em período integral, cabe ao educador repensar sua proposta de trabalho e possibilitar o uso de diferentes abordagens, sendo o computador um recurso tecnológico, uma vez que este já faz parte da vida dos pequenos, pode ser uma forma de desenvolver maior interesse na sala de aula.

A prática ocorreu por meio da participação dos alunos no desenvolvimento das atividades, propostas oralmente, em material impresso e em programas específicos de computadores. Assim, pôde-se analisar o envolvimento das crianças em relação ao nível de aprendizagem, tendo como essência os benefícios na melhora da aquisição do conhecimento dos pequenos observados nos registros das atividades desenvolvidas, bem como, quando deixadas intencionalmente, janelas abertas com vídeos sobre os contos, despertou ainda mais o interesse em conhecer as histórias e os personagens nelas contidos.

Nas propostas apresentadas às crianças foi oportunizado o manuseio e utilização de computadores, onde, através da observação assistiram contos literários; manusearam o notebook escrevendo e reconhecendo palavras simples que apareceram na história, identificaram figuras onde continham os personagens assistidos e ainda puderam através de programa específico desenhar, ou traçar imagens propostas pelo professor mediador do processo.

Na figura 1, apresentamos algumas formas em que o computador esteve presente na sala de aula e conseqüentemente influenciou no interesse e no desenvolvimento de algumas atividades envolvendo contos literários.

Figura 1 - Algumas das atividades desenvolvidas em sala



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizar-se de uma ferramenta, hoje entendida como comum para todas as crianças, porém não na dimensão que estas estão acostumadas a presenciar, oportunizou reflexões sobre sua utilidade. Dentre outras, surgiram os seguintes questionamentos: Quem, quando e como poderá ser usada esta máquina? Ela é ou não viável nas aulas da pré-escola? O que leva-nos a querer buscar mais conhecimento científico sobre o assunto?

Após a realização de uma ampla pesquisa bibliográfica, associada ao diálogo com educadores da educação infantil, pôde-se observar que alguns ainda têm dificuldade em relação a aplicabilidade das tecnologias no processo educacional, atribuindo isso a não terem o conhecimento suficiente para incluírem em seus planejamentos.

O contato com histórias faz parte do cotidiano das pessoas em especial dos pequenos que se encontram vinculados a alguma escola e tem influência significativa no despertar da curiosidade, na apropriação de novos saberes desde a mais tenra idade. Observa-se que com o auxílio da literatura a criança se envolve e busca respostas para suas inquietações, que oportuniza o desenvolvimento da autonomia libertando-os muitas vezes da timidez.

Verificou-se ainda, como ocorre a interação das crianças quando inseridas e desafiadas a contarem e recontarem as histórias vivenciadas no cotidiano escolar e como a literatura infantil pode ser usada como recurso para trabalhar outros conteúdos como as partes da planta - a partir da história do Curupira; Introdução e apresentação das vogais e alfabeto partindo de um conto como as artes de Pedro Malazarte. A reflexão sobre o modo de vida e a cultura de um povo partindo destas histórias esteve presente nas interações.

Houve também, a introdução dos conceitos matemáticos, como a ideia de número e quantidade, cores, maior, menor em relação às imagens apresentadas e desafios propostos nas atividades.

Os alunos iniciam o processo de assimilação à sua nova posição - responsáveis pela sua aprendizagem (fato este observado diante da execução da tarefa proposta), no

desenvolvimento e compreensão de alguns educandos, conforme a interpretação dos relatos: *“Nossa! a K. chegou em casa que só falava no computador da Tia Lu... dormiu cedo e amanheceu querendo saber de ir para a creche para pintar com a professora Marenilda no computador novamente”*.

Por outro lado, a mãe de C. questionou, *“porque o C. não quis fazer atividade no computador?”* Observou-se que quando desafiado a desenvolver a atividade proposta pelo educador, “C” não dominou o mouse e houve revolta da criança, transparecendo sua ansiedade e insegurança com o novo modo de resolver a atividade, até então nova em suas práticas de vida e de escola. Neste caso a intervenção positiva do docente foi fundamental no encaminhamento adequado da situação.

É notável quando o educador aposta em uma mediação capaz de inserir recursos novos com o intuito de promover a interação dos pequenos, ampliando o interesse e as habilidades que eles possuem. Em um contexto histórico cultural as experiências se ampliam, aguçando o interesse pela informação e a pesquisa, como foi possível verificar na observação de uma das crianças de cinco quando faz a solicitação: *“Tia Lú, descubra no teu computador se no Brasil existia dinossauro”*.

O mundo da literatura é mágico, torna as crianças mais atentas e concentradas, sendo um meio de incentivo lúdico, onde os participantes podem imaginar, sentir e aprender com maior harmonia e com o encantamento como futuro leitor e, assim torná-lo um sujeito ativo e crítico na sociedade, onde a comunicação literária passa a ser a porta do desenvolvimento intelectual no meio escolar.

A atividade de ouvir e recontar ajuda a criança a desenvolver e a reorganizar seus esquemas e permite que ela construa seus pensamentos enquanto expõe e desenvolve o que é significativo para o seu desenvolvimento, com maior facilidade na interiorização dos conceitos de maneira abrangente sendo estímulo no exercício da mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho com excelência de qualidade na educação requer mais do que boas práticas educativas e espaços adequados. O professor precisa acompanhar a evolução tecnológica e estar em constante ressignificação no seu modo de ensinar.

Observa-se, que usando o computador as atividades são realizadas com mais entusiasmo e satisfação. É notável como os alunos se sentem importantes e aos poucos se tornam autônomos no uso da máquina, mesmo os que nunca utilizaram o computador. São poucos os que não se aventuram a descobrir como funciona, vão clicando e abrindo janelas aleatoriamente, descobrindo uma infinidade de coisas.

Ao término dessa atividade pode-se entender o quanto é importante incluir ações incentivadoras na aprendizagem das crianças. Porém, além de recursos e instrumentos de ensino o professor necessita ser um eterno aprendiz, ou seja, entender que o conhecimento precisa ser renovado, transpondo barreiras, deixando de lado a insegurança, abrindo portas para usufruir e enriquecer seu planejamento pautado na ludicidade, aliando temas a ferramentas tecnológicas.

Todavia entendemos que a criatividade despertada pelo meio literário com ênfase ao uso de ferramentas tecnológicas, torna os participantes mais independentes, leva-os a evoluírem na linguagem oral e no universo sonhador. Estimula a usarem adequadamente as ferramentas tecnológicas, possibilitando melhoria na qualidade do manuseio e do interesse pela pesquisa.

Enfatiza-se ainda, a importância de incluir na educação primária, plataformas e softwares flexíveis e fáceis de usar, com profissionais cada vez mais qualificados e dispostos a colocar em prática novas formas de ensinar, proporcionando maior entusiasmo no ensinar e consequentemente nas crianças em aprender. Gerando melhor qualidade no âmbito educacional uma vez que estamos vivenciando a era da informação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Almeida M.L.S. **Medidas de criatividade: Teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ARROIO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.
- BARBA, Carmem; CAPELLA, Sebastià. **Computadores em sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Organização de sistemas diferenciados**. Curitiba. IESD, Brasil S.A., 2009.
- DURIGON, Ailton. SOUZA, Marcelo Maraschin. SALVI, Andrey de Aguiar. **Formação Continuada de Professores de Matemática para o uso de Softwares em Sala de Aula**. Anais do VIII CIBEM. Madrid, 2017.
- KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14ª ed., São Paulo, Ática, 2003.
- PIRES, Diléia Helena De Oliveira. **“Livro... Eterno Livro...”**. In... Releitura. 14ª vol. Belo Horizonte: Março de 2000.
- POCHO, Cláudia Lopes. **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8ª ed, Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.
- PRIETO, Lilian Medianeira et al. **Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais**. Renote, v.3, n.1, 2005.
- SARAIVA Juracy Assman (org). **Literatura e Alfabetização, do plano do Choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SÁTIRO, Angélica. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos**. Tradução: Romina Amorebieta, Luciano Ismael Barrionuevo, Guilherme Sagú. São Paulo: Ática, 2012.
- SCHWINN, Marilene. **Literatura infantil e Ana Maria Machado**. Publicado em 03 de October de 2009. Disponível em: <https://goo.gl/RBxQns> , acesso em: 10 de janeiro de 2018.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 9ª ed. São Paulo. Érica, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Editora Antídoto, 1979.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 1998.

A IMPORTÂNCIA DOS SUPORTES LITERÁRIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

Marieli Paim de Lima¹⁴⁰ - UNIPLAC
Raquel Maciel Lopes¹⁴¹ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões sobre importância dos diversos suportes literários vinculados às práticas pedagógicas para a formação do leitor contemporâneo, de modo a discorrer sobre a evolução dos suportes literários até a cultura digital, identificando os principais dispositivos criados ao longo da história, bem como objetiva pensar acerca dos desafios e possibilidades que os suportes literários digitais implicam à prática pedagógica e como isso impacta na formação do leitor contemporâneo, através da metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica com autores da área filosófica e educacional como Cardoso (2012), Châtelet (1994), Dussel (2017), Foucault (2014), Lévy (1996), Manguel (2017), Porto (2014), Santos (2013), Valente (1993) e Zilberman (2011). A partir disso, buscou-se considerar as questões contextuais referentes as narrativas digitais, problematizando a competência de ser leitor na atualidade. Desse modo, faz-se necessário inovar as metodologias educacionais articulando-as a utilização dos variados suportes literários, inclusive digitais, nas práticas pedagógicas para assegurar o amplo acesso à leitura, considerando o atual cenário cultural, para formar educandos/leitores críticos, capazes de compreender, bem como modificar a realidade na qual encontram-se inseridos.

INTRODUÇÃO

A humanidade desde os seus primórdios estabeleceu uma relação intrínseca com a literatura, mesmo antes da invenção da escrita, sob a forma de histórias contadas pelos antepassados. As histórias perpassam as gerações tornando-se parte da cultura de cada povo, problematizando a realidade vivida e imaginada através dessas narrativas. Nesta trajetória histórica, a maneira como as pessoas se relacionavam com a literatura foi modificando-se a partir da invenção da escrita, através da racionalidade humana, que inventou diferentes suportes para a linguagem com o intuito comunicativo. Assim, pode-se dizer que por intermédio das práticas de leitura, a formação de leitores constitui-se num processo contínuo e gradativo vinculado as transformações produzidas ao longo desta evolução.

Na conjuntura da sociedade contemporânea, o leitor depara-se com os suportes literários digitais como dispositivos democratizantes do acesso a leitura. Percebe-se que os recentes documentos normativos educacionais direcionam uma aproximação da prática pedagógica articulada a cultura digital, possibilitando uma nova maneira de pensar este cenário que apresenta diferentes formas de interagir com o texto, com o meio e com as outras pessoas que constituem esta rede.

O processo de desenvolvimento dos suportes literários demonstra uma contínua transformação até a atual cultura digital. Esta evolução possibilita aferir que o conhecimento está em constante mudança, assim como a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a

140 Universidade do Planalto Catarinense - Lages - Santa Catarina/SC, Brasil. marielilimap@gmail.com

141 Universidade do Planalto Catarinense - Lages - Santa Catarina/SC, Brasil. raquelmlopes83@gmail.com

fim de inovar as metodologias para formar educandos/leitores críticos, capazes de compreender, bem como modificar a realidade na qual encontram-se inseridos. Neste sentido, este artigo objetiva refletir acerca da importância dos suportes literários nas práticas pedagógicas na formação do leitor contemporâneo.

A fim de conduzir essa reflexão, buscou-se compreender a evolução dos suportes literários até a cultura digital, bem como identificar os diferentes suportes literários criados ao longo da história. Na segunda seção, reflete-se sobre os desafios e as possibilidades que os suportes literários digitais implicam à prática pedagógica, contextualizando a formação do leitor contemporâneo.

METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado através da metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica com autores da área filosófica e educacional. A partir da escolha metodológica, buscou-se a consulta de referenciais teóricos pertinentes que subsidiam a compreensão e a argumentação de ideias no que se refere ao tema abordado.

Os critérios para a seleção das obras baseiam-se nos estudos e debates, orientados pelos referenciais bibliográficos utilizados nas disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), bem como, a partir das sugestões de leituras relevantes ao tema, indicadas pelos docentes das disciplinas. Ainda, a fim de qualificar as discussões deste artigo, foram realizadas estratégias de pesquisas sobre o tema, no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

Dessa forma, ao assumir a postura de pesquisadores entende-se, conforme salienta Minayo (1994), que é extremamente importante um aprofundamento nas obras de diferentes autores, que esclareçam sobre o tema escolhido, bem como ideias opostas aquelas já construídas, configurando deste modo a pesquisa bibliográfica. Através da leitura dos materiais selecionados, destacaram-se trechos importantes, que permitiram respaldar os argumentos apresentados, bem como pensar sobre as posições de cada autor a fim de estabelecer um diálogo das percepções existentes.

DISCUSSÕES E RESULTADOS PRELIMINARES

1. A evolução dos suportes literários

Fonseca (2012) afirma que desde os tempos mais remotos a humanidade experimentou a necessidade de contar histórias, não somente sobre fatos relacionados à sua rotina, mas também sobre coisas que não compreendia, usando a fantasia como subterfúgio para não sentir medo.

“E ainda é assim, narramos para não termos medo da violência, dos desafios, dos mistérios, dos ciclos de desenvolvimento da vida, das partidas, dos novos encontros, [...]. Narramos para compreender a vida, para guardar na memória, para deixar gravado, para nos entendermos mais e melhor, para sonhar para nos mantermos vivos, para vir a ser.” (FONSECA, 2012. p.21)

Porto (2014) salienta que desde o início das civilizações o homem buscou explicações para o desconhecido. Foram criadas narrativas para explicar fatos como o surgimento da vida, do universo, eventos que até então não tinham uma teoria oficial. Estes relatos passaram a habitar a imaginação dos povos, servindo como respostas às curiosidades.

Porto (2014) assegura que a imaginação também era muito valorizada como forma de entretenimento utilizando-se de menestréis os cantadores e contadores de versos criavam enredos que eram transmitidos aos mais jovens. Algumas histórias ganhavam grande popularidade e expandiam-se por outros territórios.

Sobre este espírito curioso e o desejo de relatar histórias o qual habitava (e ainda habita) a vida humana, também Fonseca (2012) discorre, afirmando que os contos falavam das próprias experiências humanas, que as histórias antes de estarem nos livros foram primeiramente entoadas, representadas, declamadas.

Fonseca (2012) explica que a leitura, dentre outros benefícios proporciona acesso ao que denomina de legado cultural da humanidade. Acrescenta que para este fim, primeiramente usou-se da oralidade, depois, através de desenhos até a evolução para a escrita. Este último processo também, ao longo da evolução sofreu profundas transformações.

Zilberman (2012) afirma que se atribui a Homero com a epopeia *Ilíada* e Hesíodo com a *Teogonia*, respectivamente nos séculos VIII e VII a.C o surgimento das primeiras exposições artísticas utilizando-se da palavra. Já no século IV a.C. surgiu a *Retórica* para Alexandre o qual tornou-se um livro didático importante em sua época. Este livro possivelmente foi redigido por Anaxímenes de Lampsaco (século VI a.C). A referida produção foi integrante no corpus das obras de Aristóteles. Conforme sugere o nome, tratava-se de escritos destinados a ensinar a arte do bem falar. O livro didático constituiu-se um dos mais antigos gêneros ocidentais.

No que diz respeito à elaboração de obras direcionadas ao uso na escola, Zilberman (2012) relata que graças à obrigatoriedade desta instituição na Europa, foram elaborados em meados do século XVI livros relacionados diretamente a aprendizagem, especialmente relativos aos estudos da língua, nesta época já com um enfoque na escrita, contrariando tempos remotos onde a preocupação maior era com a oralidade.

É possível afirmar que o livro, considerado como suporte literário, embora modificado esteticamente, segundo Manguel (2017) teve seu surgimento quase que simultaneamente ao aparecimento da escrita. Fonseca (2012) acrescenta que ao pensar em registros escritos, matava-se um animal, havia a necessidade de preparar a pele para então confeccionar um pergaminho. Utilizando-se de outras matérias primas as quais também demandavam de habilidades específicas, obtinha-se a tinta empregada na escrita. Em tempos anteriores explica que também foi utilizada a técnica de entalhar em blocos de pedra os registros. Pensar em como eram armazenadas e transportadas tais obras faz refletir sobre as facilidades que existem hoje, seja pela divulgação destas produções, impressões em grande escala, ou pelo simples fato de na maioria das vezes termos acesso a acervos bibliográficos, sejam eles nas escolas, nas bibliotecas públicas e até mesmo no ciberespaço.

Cardoso (2012) elucida que historicamente, atendendo as necessidades de comunicação nos distintos grupos sociais em épocas diferentes foram pensados novos modos de organização de textos orais e também escritos. Para cozinhar surgem as receitas, para a divulgação dos acontecimentos mundiais os periódicos, para a comunicação à distância a carta e assim por diante. Originando novas formas de comunicação.

O livro, segundo Manguel (2017) pode assumir múltiplas faces, extrapolar os limites

do tempo e do espaço. Lugar onde é possível o registro das nossas próprias experiências assim como de conhecer o mundo de outros. Narrativas que permitem visitar o passado, analisar o presente e o futuro.

Manguel (2012) defende a importância do livro físico, exemplifica que na comédia de Dante, ao se fazer a utilização do livro eletrônico, embora esta facilidade de acesso seja de inegável importância, afirma que acaba por impor limites ao leitor. Aponta que no códice de Dante Alighieri, ou seja, no livro físico, havia certa cumplicidade entre o leitor e o autor, onde era percebido um espaço destinado às experiências do primeiro, o qual de certo modo contribuía nesta jornada. Que no livro eletrônico, rola diante do internauta uma série de escritos praticamente idênticos. Que ao navegar na página, o leitor acaba por defrontar-se com vários *links* que levam a outras páginas já previstas, além das publicidades desnecessárias ao fim a que se pretende. No ciberespaço é necessário que o leitor tenha consciência destas limitações e busque meios de reivindicar uma maior liberdade.

Ainda sobre o que denomina de função mnemônica, Manguel (2017) pensa que a óbvia falta de solidez do livro virtual acaba por tomar para si certa autonomia, rolando por conta própria e dificultando uma percepção mais consciente da leitura. Deste modo provocamos a refletir. “Nossas funções de raciocínio requerem não apenas consciência de nós mesmos, mas também consciência de nossa passagem pelo mundo, e consciência de nossa passagem pelas páginas de um livro” (MANGUEL, 2017. p.6).

Tomando o sentido de ler como uma viagem, Manguel (2017) afirma que na atualidade, diante das novas tecnologias precisamos reaprender a viajar. Enfatiza que a trajetória deve ocorrer de forma abrangente e reflexiva. Tendo consciência dos caminhos percorridos em direção ao destino pretendido. A partir destas considerações é possível pensar que o professor poderá ter seu olhar direcionado a esta perspectiva provocando no aluno dentre outras competências a criticidade sobre o que lê.

2. Práticas pedagógicas e suportes literários digitais na formação do leitor contemporâneo

A cultura e os hábitos dos indivíduos, enquanto sociedade foi modificando-se ao longo do tempo, por intermédio de novos comportamentos, provenientes da racionalidade humana, com a invenção da razão, na relação entre democracia, ciência e educação (Châtelet, 1994). Assim, na sociedade contemporânea, pode-se dizer que as inovações tecnológicas digitais foram estruturantes no que se refere às transformações no modo como as pessoas interagem entre si e com o mundo.

Em relação às tecnologias digitais no Brasil, de acordo com Santos (2013), o computador passou a fazer parte do cotidiano das pessoas aproximadamente na década de 80. Primeiramente, esta tecnologia foi introduzida em empresas e no comércio, transformando-se rapidamente em um ponto central para o controle administrativo, pouco tempo depois adentrou as universidades e finalmente, no início do terceiro milênio chegou às escolas, com o propósito de auxiliar no desempenho de funções administrativas e de controle, assemelhando-se a ideia de panóptico do filósofo Michel Foucault (2014). Então, após transitar por diversos setores escolares, como secretarias e bibliotecas, esta tecnologia chegou ao âmbito da sala de aula, viabilizada inicialmente pelos espaços dos laboratórios de informática, constituindo-se assim, em um desafio para a prática pedagógica docente.

Este contexto fomenta, ainda nos tempos atuais, discussões sobre a tecnologia digital no campo educacional, inclusive no Ensino Superior. Segundo o Portal de Periódicos da

CAPES/MEC, existem mais de 20.000 pesquisas sobre este tema na pós-graduação *Stricto Sensu*. Algumas dessas pesquisas perpassam o espaço da sala de aula, refletindo acerca da prática pedagógica vinculada a utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. É possível que outras pesquisas sejam elaboradas neste sentido, visto que os recentes documentos normativos da educação, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), apresenta como uma das suas competências gerais a necessidade de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

Diante desta competência geral, ressalta-se a importância da prática pedagógica articulada à utilização das tecnologias digitais em sala de aula, bem como a importância de repensar a formação de professores, para que esse objetivo desenvolva-se efetivamente no cotidiano educacional. Outrossim, esta referência também vincula as tecnologias digitais às práticas sociais de informação e comunicação enfatizando a necessidade de refletir criticamente por meio do exercício autônomo tanto na vida pessoal como em comunidade.

Em conformidade com esta perspectiva, observa-se que as mídias têm possibilitado a produção de diversas narrativas nas práticas sociais, de acordo com Santos (2013), isto se deve a *internet* a qual transformou o computador de apenas uma máquina administrativa utilizada para calcular e controlar, em uma máquina com estrutura narrativa que permite a interação com a linguagem de maneira ampla, possibilitando ao usuário tornar-se simultaneamente leitor e co-autor em variados suportes digitais, convertendo sobretudo a forma como esse leitor escreve, lê e interpreta a vida.

Segundo Lévy (1996) as novas tecnologias estão transformando o modo como a humanidade se constitui. A leitura digital em *tablets*, *smartphones*, computadores, *blogs* e *e-mails* são exemplos de como a linguagem é utilizada na contemporaneidade. Encontra-se, na *web*, inúmeros objetos conceituais que foram transpostos para o meio digital, preservando sua natureza, tais como textos, vídeos e músicas (Santos, 2013). Esta realidade facilitou o acesso do leitor contemporâneo à literatura, democratizado através dos variados suportes digitais, bem como ocasionou mudanças na formação do leitor, cercado de leituras que vão além do livro, alterando inclusive o próprio conceito de leitura. A leitura digital é um novo conceito que exige uma compreensão dinâmica e interativa nos variados suportes digitais disponíveis nas práticas sociais.

Segundo Palfrey (2008), as crianças que nasceram na década de 80 são chamados de nativos digitais, pois desde a infância possuem contato com cultura virtual, aprendendo facilmente habilidades para utilizar essas ferramentas. Desta forma faz necessário refletir sobre a necessidade de construir metodologias inovadoras, que utilizem esses dispositivos tecnológicos, integrantes da cultura na qual os estudantes são constituintes.

Neste sentido, os suportes literários digitais exigem um novo enfoque sobre a competência de ser leitor na atualidade. Pois, apenas estar em contato com esses dispositivos não garante a competência necessária para realizar leituras críticas e reflexivas. Segundo Dussel (2017) é preciso problematizar as tecnologias, questionar suas funções, olhando-as sob distintas perspectivas a fim de evitar a superficialidade da padronização, através de novas práticas pedagógicas construídas pela escola. A autora aborda ainda, a Teoria do Autor em

Rede para pensar a atual conjuntura social, que possui o movimento como regra fundamental.

De acordo com Valente (1993) com o advento da internet, o professor deixa de ter a função de transmissor de conhecimento, visto que os aparatos tecnológicos podem suprir esta demanda, e passa a ser considerado um mediador no processo de desenvolvimento de aprendizagem dos educandos, que se constrói de maneira colaborativa e cooperativa. Desse modo, as práticas pedagógicas devem incentivar o ato da leitura, para que o indivíduo não detenha apenas as informações, mas que possa pesquisar com autonomia, pensar criticamente a fim de transformar a realidade que o cerca, visto que a leitura é um dos possíveis caminhos para que isto aconteça, pois é capaz de incentivar o ato de ler o mundo e modificá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, é possível considerar que as linguagens assim como os suportes literários passaram por grandes transformações ao longo dos séculos, mas o desejo de compartilhar saberes e contar histórias ultrapassou as gerações. As narrativas que a princípio serviam como estratégia de autoproteção em relação ao desconhecido, como forma de comunicação e entretenimento constituiu um modo de expressão da própria cultura.

Primeiramente as histórias foram compartilhadas de forma oral, depois através de desenhos até a evolução para a escrita. O surgimento do livro favoreceu para que as narrativas fossem preservadas e transmitidas de forma mais fiel comparada àquelas que a oralidade poderia proporcionar.

Através da evolução tecnológica, na contemporaneidade, surgiram novos suportes literários. Embora o livro físico continue sendo popular, as formas com que as pessoas acessam e comunicam-se no mundo, acabaram por produzir novas formas de narrativas. Para os sujeitos da era digital não basta apenas a contemplação de forma distanciada, diante das novas possibilidades, buscam por interações mais efetivas, transportando-se como sujeitos autores e coautores na imersão da vida real para o ciberespaço.

Desse modo, embora inicialmente, o contexto educacional brasileiro, tenha demonstrado uma maior resistência frente às novas tecnologias, atualmente, com o crescente reconhecimento público acerca das potencialidades das ferramentas digitais para a formação do homem como um sujeito social, amparado por debates e documentos normativos educacionais, reflete-se a necessidade de pensar sobre a utilização e problematização das tecnologias na formação dos formadores, perpassando pela importância da construção de competências na formação do leitor contemporâneo. Sendo assim, faz-se necessário inovar as metodologias educacionais articulando-as a utilização dos variados suportes literários, inclusive digitais, nas práticas pedagógicas para assegurar o amplo acesso à leitura, considerando o atual cenário cultural, para formar educandos/leitores críticos, capazes de compreender, bem como modificar a realidade na qual encontram-se inseridos.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Bruna. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação Infantil**. São Paulo: Ed. Anzol, 2012.
- CHÂTELET, François. **Uma história da razão**: entrevistas com Émile Noel. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

- DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 87-111.
- FONSECA, Edi. **Interações: Com olhos de ler**. São Paulo: Blucher, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a prisão. In: _____. **Microfísica do poder**. 28 ed. São Paulo Saraiva, 2014, p. 129- 143.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Eições Sesc, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 9-21.
- PALFREY, John. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. **Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes**. *Educ. Soc.* [online]. 2014, vol.35, n.126, pp.129-141.
- SANTOS, Vanice dos. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em ambiente virtual de aprendizagem**. Jundiaí: Paco. 2013.
- VALENTE, J.A. **Diferentes usos do computador na Educação**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TEXTOS JORNALÍSTICOS COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Débora Vargas^{142,143} - Unifacvest
William Gustavo Sganzerla¹⁴⁴ - IFSC

RESUMO: O ensino de Ciências em nível médio tendo como base os artigos científicos publicados em periódicos internacionais torna-se uma problemática, devido à linguagem técnica utilizada pelos pesquisadores. Uma saída para isso é utilizar os textos jornalísticos para a compreensão das pesquisas científicas. Diante disso, o presente trabalho busca analisar textos jornalísticos desenvolvidos a partir de pesquisas científicas publicadas na forma de teses e artigos. Para a realização da pesquisa bibliográfica, foi selecionado um tema específico (Diabetes Mellitus), para fomentar o ensino de ciências nas salas de aulas, com o auxílio de técnicas jornalísticas. Através da pesquisa realizada em artigos científicos e textos jornalísticos, pode-se perceber a diferença de linguagem. Assim, para a disseminação do conhecimento ao público em formação, a ideia principal deve estar diretamente explícita, ou seja, o professor irá buscar a informação em um texto jornalístico que teve como base o artigo científico, e a ideia será repassada de maneira mais lúdica. Portanto, os textos jornalísticos são uma ótima ferramenta para o entendimento do conhecimento científico.

Palavras-chave: jornalismo científico, educação, ciência, diabete mellitus.

INTRODUÇÃO

Na avaliação dos parâmetros curriculares nacionais da década de 80 as pesquisas sobre o ensino de Ciências Naturais revelaram que a experimentação, sem uma atitude investigativa mais ampla, não garante a aprendizagem dos conhecimentos científicos (MEC, 1998). Essa investigação pode ser obtida em teses e artigos científicos, já que essas pesquisas possuem um conteúdo abrangente, porém são compostas de linguagem técnica, que dificulta o entendimento de grupos não adeptos a essa área de estudo.

Guimarães (2009) explica que o conhecimento desses estudos circula primeiramente entre os pesquisadores científicos, que já são especialistas nos termos técnicos que dominam a ciência. O segundo passo é atingir o público que espera os resultados (comunidade científica), através da divulgação (publicação) científica.

Uma segunda divulgação pode ocorrer por meio do jornalismo científico que trabalha questões da ciência e tecnologia nas universidades e instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Segundo Filho (2006) esse jornalismo apresenta em um plano linguístico, uma leitura que permite o entendimento do texto noticioso por parte de um público não especializado. Isso porque os textos jornalísticos são construídos com linguagem

¹⁴² Acadêmica de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Centro Universitário Facvest, Unifacvest, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: vargasdebora68@gmail.com

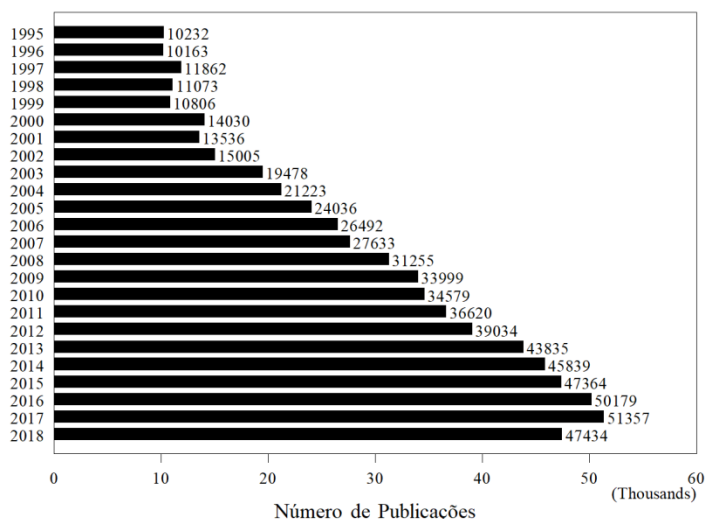
¹⁴³ Estagiária de Jornalismo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Lages, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: debora.vargas@bolsista.ifsc.edu.br

¹⁴⁴ Acadêmico de Biotecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Lages, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: sganzerla.william@gmail.com

simples e de fácil entendimento. A diabetes mellitus é um exemplo de tema frequentemente pesquisado e divulgado pelo jornalismo científico.

A diabetes mellitus consiste numa desordem metabólica caracterizada principalmente pelo defeito na produção ou ação de insulina junto à glicose presente na corrente sanguínea. A diabetes mellitus é classificada em tipo 1 e 2, diabetes gestacional e outros tipos (FERREIRA et al., 2011). De acordo com a Federação Internacional de Diabetes, no ano de 2015 foram registrados 14.250.800 de adultos com a doença no Brasil (MILECH, 2016). Para diminuir esse número, pesquisas científicas foram e estão sendo realizadas para reduzir a incidência dessa doença na população, através da criação de medicamentos ou tratamentos alternativos. Para enfatizar o avanço das pesquisas científicas sobre essa doença, a Figura 1 retrata as publicações científicas (periódicos internacionais) desde o ano de 1995 até agosto 2018, tendo como base os dados da Science Direct (Editora Elsevier).

Figura 1: Publicações científicas sobre o tema Diabete Mellitus desde o ano de 1995 até agosto de 2018.



Fonte: Dados adaptados da Editora Elsevier, Science Direct (2018).

Através da figura acima, nota-se um nítido avanço científico sobre esta doença, com estudos inovadores e impactantes. Entretanto, esse conhecimento precisa migrar de maneira lúdica para a população. Uma das maneiras de realizar essa transmissão é repassando o conhecimento para alunos de ensino médio nas aulas de ciências, trabalhando sobre a disseminação do autocuidado, bem como com as novas formas de tratamentos estabelecidos pela comunidade científica internacional. Para compreender a linguagem científica utilizada nos artigos, o leitor deve possuir um bom domínio sobre o assunto, e sabe-se que na educação básica esse tipo de texto não é comumente abordado. Assim, tratar da diabetes em sala de aula, é tratar de temas que causam grande impacto social, o que ocasiona a curiosidade intelectual do aluno (VIEIRA et al., 2017).

Diante disso, o presente artigo propõe aliar educação, comunicação e tecnologias usando textos jornalísticos, disponíveis em plataformas virtuais e desenvolvidos a partir de pesquisas científicas publicadas na forma de teses e artigos, para fomentar o ensino de ciências nas salas de aulas. Como exemplo, foi selecionado o tema específico “Diabetes Mellitus”.

METODOLOGIA

Para selecionar os textos jornalísticos, foi realizado uma pesquisa bibliográfica na seção de busca “Pesquisa” dos *websites* da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Foram selecionados essas universidades e instituto de pesquisa pelo fato de serem as mais conceituais no ramo de pesquisa científica. A palavra chave “Diabetes Mellitus” foi utilizada como mecanismo de busca, e as reportagens selecionadas deveriam estabelecer os seguintes critérios:

- (i) Ser matérias jornalísticas oriundas de publicações acadêmicas (teses e artigos científicos);
- (ii) Ser publicações recentes, compreendidas entre os anos de 2016 e 2018;
- (iii) Ser estudos relacionados ao tema diabetes mellitus.

Após a coleta dos dados, foi proposto um modelo de compreensão do tema “Diabetes Mellitus”, tendo como base os textos jornalísticos. Os artigos serviram como base para a comprovação das informações estabelecidas nos textos jornalísticos.

RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta a coleta de dados referente à pesquisa bibliográfica nos sites da USP, UNICAMP e FIOCRUZ.

Tabela 1: Dados obtidos referentes ao termo “Diabete Mellitus” na literatura.

Texto jornalístico (Ano)	Site	Tese/ Artigo	Revista publicada	Autor (Ano)
Estudo indica que camu-camu e cupuaçu podem ajudar no controle da obesidade e da diabete (2016)	Jornal USP	da Evaluation of the distribution and metabolism of polyphenols derived from cupuassu (<i>Theobroma grandiflorum</i>) in mice gastrointestinal tract by UPLC-ESI-QTOF.	Journal Of Functional Foods	Barros et al. (2016)
Transplante de células-tronco é eficiente contra diabete tipo 1	Jornal USP	da Microvascular Complications in Type 1 Diabetes: A Comparative Analysis of Patients Treated with Autologous Nonmyeloablative Hematopoietic Stem-Cell Transplantation and Conventional Medical Therapy.	Frontiers of Endocrinology	Penafort-Saboia et al. (2017)
Jambo e jabuticaba fazem bem à memória e previnem contra doenças da obesidade (2017)	Jornal Unicamp	da Jaboticaba berry peel intake prevents insulin resistance-induced tau phosphorylation in mice.	Molecular Nutrition & Food Research	Batista et al. (2017)
Tese associa má alimentação e falta de sol e sono ao diabetes (2016)	Jornal Unicamp	da Body composition and metabolic profile in adults with vitamin D deficiency.	Brazilian Journal of Nutrition	Rocha et al. (2017)
Estudo associa segregação a hipertensão e diabetes (2017)	Fiocruz	At the intersection of place, race, and health in Brazil: Residential segregation and cardio-metabolic risk factors in the Brazilian Longitudinal Study of Adult Health (ELSA-Brasil).	Social Science & Medicine	Barber et al. (2018)
Diabetes: pesquisa aponta que microbiota pode ajudar na redução de açúcar no sangue (2017)	Fiocruz	Insights into the Genome Sequence of Chromobacterium amazonense Isolated from a Tropical Freshwater Lake.	International Journal of Genomics	Santos et al. (2018)

DISCUSSÃO

De maneira geral, interpretando os dados apresentados na Tabela 1 sobre os artigos científicos, podemos inferir que os textos jornalísticos apresentados pela instituição de pesquisa (FIOCRUZ) e as universidades (USP e UNICAMP) foram de extrema importância para a compreensão do tema. Isso ocorreu pelo fato do texto jornalístico apresentar uma linguagem mais clara para o leitor. Os parágrafos abaixo apresentam uma síntese dos artigos/reportagens para a compreensão dos professores e alunos sobre dados recentes e importantes sobre a diabetes mellitus.

Tratando-se do consumo de alimentos vegetais, o trabalho de Barros et al. (2016) avaliou o consumo de Camu-Camu e Cupuaçu, frutas nativas da região amazônica. O estudo comprovou que a suplementação com o extrato de camu-camu reduziu o ganho de peso corporal e diminuiu a intolerância à glicose e à insulina. Já a suplementação com o extrato de cupuaçu, na maior dose testada, melhorou a homeostase da glicose e principalmente dos lipídios, protegendo o tecido hepático dos danos causados pela dieta com alto teor de lipídios e sacarose.

Além disso, no trabalho realizado por Batista et al. (2017), a ingestão de frutos de jabuticaba e jambo-vermelho mostraram melhorias em marcadores de obesidade, como diminuição da massa corporal gorda, maior resistência à insulina periférica, redução de marcadores pró-inflamatórios e aumento da defesa antioxidante, parâmetros que estão associados com a prevenção de diabetes tipo 2.

Os modelos estudados por Barros et al. (2016) e Batista et al. (2017) baseiam-se em estudos denominados *in vivo*, ou seja, em seres vivos. Além disso, técnicas analíticas modernas são utilizadas para a determinação enzimática no plasma sanguíneo dos seres vivos.

Em pesquisa realizada pela Fiocruz Minas e outras instituições, foi avaliado que a bactéria *Akkermansia muciniphila* presente na microbiota intestinal auxilia a transformação do açúcar em energia, diminuindo sua concentração. Porém essa atividade é interrompida pelo interferon-gama, proteína liberada pelo organismo para a defesa contra vírus, bactérias e protozoários. A diabetes mellitus do tipo 2 libera essa proteína constantemente. Em pacientes resistentes a insulina é preciso oferecer nutrientes que favoreçam a bactéria e neutralizem o interferon, sendo que prebióticos são um dos possíveis tratamentos naturais.

Um estudo realizado no Brasil mostra que indivíduos que moram em áreas de baixa renda – menos de 3 salários mínimos – têm 50% de chances de desenvolverem diabetes tipo 2, relacionando segregação residencial à saúde. Além disso, esse estudo não avalia somente fatores como idade, obesidade e descendência. Os resultados demonstram que participantes pretos e pardos apresentam maior prevalência das doenças, visto que esses lugares têm pouco acesso a infraestrutura pública e trabalho formal, importantes para a saúde e bem-estar.

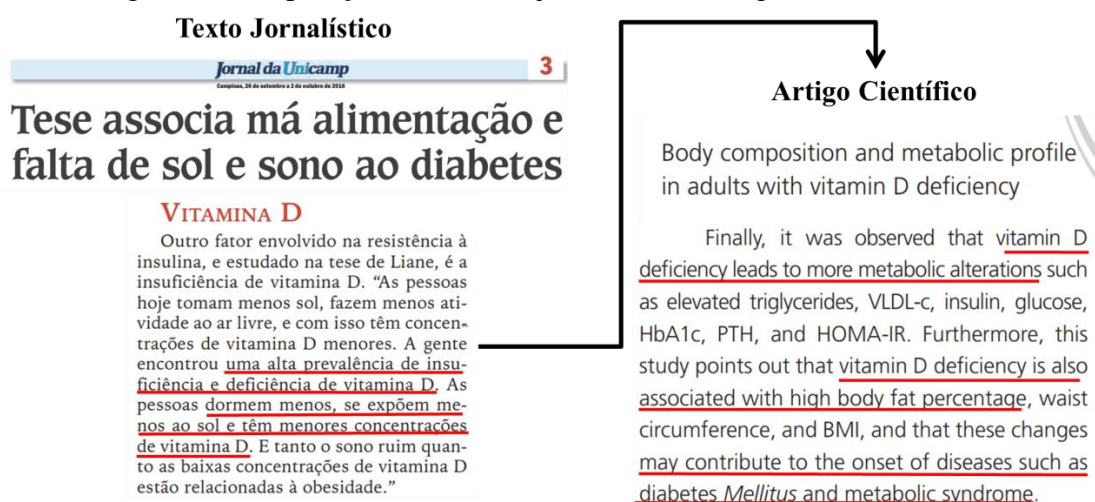
O Jornal Unicamp usou a tese de doutorado sobre “Relação entre padrões de sono, concentrações de vitamina D, obesidade e resistência à insulina” para informar que dormir pouco e mal; e não ter contato com o sol aumenta os riscos de diabetes tipo 2, promovendo a resistência à insulina. Pessoas que apresentam obesidade têm níveis de

vitamina D insuficientes, pois ela é solúvel em gordura (lipossolúvel) e acaba não desempenhando sua função no metabolismo humano.

Os artigos científicos retratam esses tópicos metodológicos como os fundamentais para a obtenção dos resultados. Entretanto, vale salientar que para a disseminação do conhecimento ao público em formação, a ideia principal deve estar diretamente explícita, ou seja, o professor irá buscar a informação em um texto jornalístico que teve como base o artigo científico.

Para retratar de maneira clara, a Figura 2 apresenta a comparação entre o texto jornalístico e o artigo científico.

Figura 2: Comparação entre texto jornalístico e artigo científico.



Foi optado pela escolha do trabalho científico de Rocha et al. (2017), intitulado “*Body composition and metabolic profile in adults with vitamin D deficiency*” publicado na revista “*Brazilian Journal of Nutrition*” no ano de 2017, aliado a reportagem “Tese associa má alimentação e falta de sol e sono ao diabetes” publicada no Jornal da Unicamp. Através da figura acima foi possível perceber que o texto jornalístico apresenta a informação de maneira lúdica ao leitor, enquanto o artigo científico demonstra as bases técnicas referentes às informações metabólicas. Logo, para elaborar um plano de aprendizagem em Ciências, tendo como exemplo à diabetes mellitus, o professor pode optar por uma fonte jornalística recente e confiável, favorecendo a formação e o conhecimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos textos jornalísticos provenientes de artigos científicos das instituições de pesquisa e desenvolvimento é uma opção para o ensino de ciências na grade curricular. Além disso, estudos posteriores serão realizados para desenvolver um plano de ensino de acordo com a base nacional do ensino de ciências, aplicando em escolas de ensino médio, tendo como objetivo a disseminação da ciência científica moderna.

REFERÊNCIAS

- BARBER, S. et al. At the intersection of place, race, and health in Brazil: Residential segregation and cardio-metabolic risk factors in the Brazilian Longitudinal Study of Adult Health (ELSA-Brasil). **Social Science & Medicine**, v. 199, p.67-76, 2018.
- BARROS, H. R. de M. et al. Evaluation of the distribution and metabolism of polyphenols derived from cupuassu (*Theobroma grandiflorum*) in mice gastrointestinal tract by UPLC-ESI-QTOF. **Journal of Functional Foods**, v. 22, p.477-489, 2016.
- BATISTA, Â. G. et al. Jaboticaba berry peel intake prevents insulin-resistance-induced tau phosphorylation in mice. **Molecular Nutrition & Food Research**, v. 61, n. 10, 2017.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Portal MEC**. Brasília, 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- FERREIRA, Tadeu Leandro et al. Diabetes melito: hiperglicemia crônica e suas complicações. **Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde**. Dezembro, 2011. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/1983-2451/2011/v36n3/a2664.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- FILHO, Cláudio Bertolli. Elementos fundamentais para a prática do jornalismo científico. **Biblioteca online de Ciências da Comunicação**. 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bertolli-claudio-elementos-fundamentais-jornalismo-cientifico.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- GUIMARÃES, Eduardo. Linguagem e Conhecimento: Produção e Circulação da Ciência. **Taurus Unicamp**. Revista Rua, Campinas, Novembro 2009. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118901/1/ppec_8638851-9078-1-SM.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- MILECH, A. et.al. Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes (2015-2016). Organização José Egidio Paulo de Oliveira, Sérgio Vencio - São Paulo: A.C. Farmacêutica, 2016.
- PENAFORTE-SABOIA, J. G., et al. Microvascular Complications in Type 1 Diabetes: A Comparative Analysis of Patients Treated with Autologous Nonmyeloablative Hematopoietic Stem-Cell Transplantation and Conventional Medical Therapy. **Frontiers of Endocrinology**. 8, 331, 2017.
- ROCHA, L. M. et al. Body composition and metabolic profile in adults with vitamin D deficiency. **Brazilian Journal of Nutrition**, v.30, n.4, p.419-430, 2017.
- SANTOS, A. B. et al. Insights into the Genome Sequence of Chromobacterium amazonense Isolated from a Tropical Freshwater Lake. **International Journal of Genomics**, (online), p.1-10, 2018.
- VIEIRA, Nayara Martins et al. Diabetes mellitus e a contextualização no ensino superior em licenciatura em química. **Eventos IFG**. Semana de Educação, Ciência e Tecnologia, 2017. Disponível em: <<http://eventos.ifg.edu.br/secitecitumbiara/wp-content/uploads/sites/9/2018/03/33.-Diabetes-mellitus-e-a-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-no-Ensino-Superior.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

**TECNOLOGIAS DIGITAIS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO
HUMANO.**Fernanda Aparecida Silva Dias¹⁴⁵ - UNOESC

RESUMO: Tem-se como objetivo refletir problemáticas e potencialidades educacionais geradas pelas tecnologias digitais frente ao binômio progresso e desenvolvimento humano. É uma pesquisa teórica qualitativa. Considerando a diversidade e a divulgação desenfreada de informações o desafio é perspectivar a construção de conhecimentos capazes de promover aprendizagens significativas e desenvolvimento humano com liberdade, para superar a lógica capitalista e consumista. Há urgência de uma nova visão de educação-aprendizagem que viabilize a visão de coexistência, de processos de aprendizagens integrados pelo uso das novas tecnologias digitais, que possibilitem cooperação, a colaboração, ao conhecimento e ao desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Aprendizagens, Ser humano, Tecnologias Digitais.

INTRODUÇÃO

A vida humana, no contexto de uma virada sem precedentes, começa a entender que a presença das tecnologias de informação e comunicação – TICs – podem superar em muito a lógica tecnicista, a maximização da economia de mercado, a mundialização econômica e o trefismo utilitarista. É de suma importância perceber nas TICs potencialidades alternativas, dentre as quais destacamos a possibilidade de compreensão de redes colaborativas e das interconexões, como contrárias à violência do individualismo, do especialismo e da solidão. Assim, importa reconhecer a presença e ativar diferentes formas pedagógicas capazes de fazer emergir experiências de aprendizagens conjuntamente com as tecnologias digitais, aqui não mais vistas como meros instrumentos, mas como companheiros e oportunos colaboradores em aprendizagens.

Criamos e aprendemos a utilizar as tecnologias digitais para facilitar as atividades cotidianas, contexto que nos remete a inúmeras transformações e reflexões. No ambiente educativo não poderia ser diferente considerando a pertinência de aprendizagens no desenvolvimento da vida humana. Assim, nos questionamos: que implicações o uso das tecnologias digitais acarreta no desenvolvimento humano?

Elencamos como objetivo refletir sobre as problemáticas educacionais e potencialidades geradas pelas tecnologias digitais diante do binômio progresso e desenvolvimento humano.

A abordagem e as buscas serão efetuadas em referenciais teóricos, uma forma de conhecer e estender reflexões de autores sobre a temática dando-lhes reorganizações em direção à nossa temática de caráter pedagógica/educativa.

¹⁴⁵Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) -Joaçaba- Email:ferdias08@hotmail.com

O resultado das investigações acena para uma necessária reviravolta em nossa condição humana, originada em processos individualista e consumistas, para uma transformação inédita para um viver colaborativo, co-extensivo a vida. Considerando a diversidade e a divulgação desenfreada de informações o desafio é perspectivar a construção de conhecimentos capazes de promover aprendizagens significativas para o desenvolvimento humano com liberdade, para superar a lógica capitalista e consumista. Apontamos as tecnologias digitais como parceiras e promotoras de concepções e ações colaborativas, na grande teia da vida.

DESENVOLVIMENTO HUMANO NUM CONTEXTO DIGITAL

Na era da informação digital propõe-se um desenvolvimento humano expandido, uma vez que o uso das tecnologias digitais permite avanços do progresso capitalista, empresarial e de caráter mecanicista, o que compromete o desenvolvimento do ser humano.

A evolução humana, como seres aprendentes, chegou a uma fase em que estamos literalmente imersos em sistemas aprendentes envoltos por avançada tecnologia. A relação pedagógica escolar já não ocorre num mundo “natural” e exclusivamente humano, mas num contexto evolutivo no qual as inter-relações do sistema neural humano com engenhos artificiais criaram uma reengenharia mutante das próprias relações sociais, condicionando a adaptabilidade do ser humano a um processo de aprendizagem permanente, bastante diferente das aprendizagens de iniciação do passado evolutivo da espécie, Strieder, (2017).

O evoluir humano, com apoio da tecnociência repercute em níveis de progresso e não de desenvolvimento. O progresso emerge das transações econômicas individualistas enquanto o desenvolvimento propõe como possibilidade a colaboração. Nos referimos ao progresso em uma visão de mundo através de teóricos como Karl Marx (socialista) e Max Weber (capitalista), para os quais a ideia de progresso está vinculada ao desenvolvimento social e/ou desenvolvimento do capital.

Evidenciamos o desenvolvimento do capital, na corrida desenfreada armamentista - e/ou de busca pela supremacia de modelo ideológico como contexto globalizado economicamente, que levou e leva ao progresso tecnológico e científico. Sendo assim, no contexto deste século XXI, o progresso se caracteriza como progresso econômico capitalista.

O ser humano evolui e progride com competência técnica, científica, social, política, econômica, sem precedentes, no âmbito econômico capitalista. A técnica está disponibilizada, embora o que conhecemos sobre suas potencialidades, talvez não seja suficiente para o que necessitaríamos conhecer, para experiências de vida em vida de desenvolvimento humano. Considerando a utilização das tecnologias digitais priorizando o contexto capitalista, importa sua redefinição bem como redefinição do que entendemos sobre humano, vida e aprendizagens em parcerias com a dinâmica das redes.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Na contemporaneidade continuamos criando e utilizando as tecnociências que seguem a lógica consumista, a fim de gerar resultados voltados aos interesses do mercado capitalista numa era de quase mera operacionalidade das tecnologias digitais. A facilidade técnica para a repetição, o copia e cola, parecem facilitar a vida, bem como diante da tendência à antropotécnica¹⁴⁶ - ciência usada para manipular pessoas biológica e culturalmente precisa avançar com reflexões para repensar o viver e o conviver humano em interdependência tecnológica.

A lógica consumista, que de certo modo nos faz reféns, acena para o progresso em níveis tecnológicos, científicos e sociais. Embora o desenvolvimento humano esteja atrelado ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), do país, o crescimento da renda, o desenvolvimento humano acena para a melhoria de vida das pessoas e na ampliação da capacidade de escolher. Porém a lógica consumista entende a melhoria de vida como capacidade de consumir e consumir mais e mais. Essa lógica consumista e de auto-consumo, segundo Sen (2000), não significa o desenvolvimento humano, pois o mesmo está ligado a melhoria de vida das pessoas, ligado a liberdade e oportunidade de fazer escolhas como capacidades do ser humano.

Amartya Sen (2000) definiu o desenvolvimento como liberdade e como aumento das capacidades humanas. Conceito que nos remete a associar possibilidades de acesso à saúde, à educação, às necessidades materiais, básicas e à participação na vida da comunidade. Todas elas exigem do ser humano, entre outras premissas, capacidades de desenvolver-se continuamente, a fim de ampliar a própria liberdade de escolha.

Vivemos em um contexto que nos torna pouco a pouco reféns de invenções tecnológicas, governados e subjetivados por mecanismos de controle, por dispositivos impostos pela economia de mercado, exigindo a violência consumista, via um rol de propagandas que o induzem para muito além das necessidades. Na mesma dimensão se exige o consumo do tempo, o consumo das relações o consumo de vidas humanas. O crescente controle sobre nós, é anunciado e sentido enganosamente como aumento de nossa capacidade de escolha, de liberdade, mas, muito distante da defendida por Sen (2000, p. 203) “A liberdade de bem estar se concentra na capacidade de uma pessoa funcionar para desfrutar realizações que correspondam a sua situação de bem estar”. Por estarem cooptadas as pessoas vivem em constante busca de oportunidades que lhes traga situações e sensações de satisfação e bem-estar, muitas vezes ligadas ao consumismo.

Para Sen a liberdade implica prover um modo de vida, com liberdade pluralista, o que possibilita ao sujeito vislumbrar e se posicionar de forma responsável para dimensões humanas e sociais que contemplem uma vida interdependente. E, mais que o ser humano compreenda que irá sofrer as consequências da liberdade de escolha.

Sen denomina liberdade como ‘poder’, quando alguém tem condições de alcançar resultados preferidos ou escolhidos, verificando se tal realização é efetivada e se sua liberdade de escolha é respeitada. Por sua vez a liberdade enquanto controle pode ser acessada ao observar se o próprio sujeito consegue exercer um controle sobre suas escolhas. Entretanto atualmente, podemos ter um poder, sem, contudo, termos a liberdade de controle pessoal de forma direta, uma vez que esse cenário de progresso

¹⁴⁶ SLOTERDIJK, P. **Regras para o Parque Humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

econômico, propiciado também pelos avanços tecnológicos, induz ao aumento da necessidade - muitas vezes ilusórias - de consumo, o que pode distanciar o ser humano do humano.

O progresso econômico, também oferece o poder de autodestruição da vida humana, via, por exemplo, o uso de armas nucleares. O progresso econômico, propicia o aumento de rendas pessoais – para poucos seres humanos gerando a concentração de renda mundial - industrialização, avanços tecnológicos e modernização social. Amartya Sen salienta que “Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros.” Entendemos a partir de Sen, pensar em pessoas como condições para se transformarem desenvolvendo-se por si mesmos e, não apenas passivas e subservientes.

Vale lembrar que o progresso acarreta impactos na sociedade e as ações humanas implicam em transformações para que o ser humano atue “de maneira que as ações não comprometam a existência de uma autêntica vida humana sobre a Terra” como escreveu, Jonas (2006). Isso é necessário para que o desenvolvimento humano perpetue sem comprometer o futuro da humanidade e dos seres que ainda estão por vir. O imperativo proposto por Hans Jonas é de ordem humana para um agir coletivo e não individual.

O uso dos avanços tecnológicos implica transformações em vários setores (economia, medicina, educação, esportes, agricultura, entre outras), o que pode significar, transformar os recursos em bem viver, em capacidade de viver, em qualidade vida. Transformações que podem ser alavancadas a partir do que existe em potencial nas tecnologias digitais: a ideia de rede, a colaboração, as interconexões, os envolvimento responsáveis. Por isso devemos considerar que os “fins e os meios do desenvolvimento requerem análise e exame minuciosos, - por exemplo, à razoabilidade-, para uma compreensão mais plena do processo de desenvolvimento” (SEN, 2000, p.28).

O desenvolvimento, nas palavras de Sen “tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos” (2000, p.29). Somos seres com capacidades de entendimento cognitivo, tendo liberdade para agir com responsabilidade frente aos nossos atos, por isso “O mais importante que devemos reconhecer, é a realidade transformadora do homem e seu trato com o mundo, incluindo a ameaça de sua existência futura” (JONAS, 2006, p. 349). Em outras palavras necessitamos desenvolver novas relações com o mundo e com as formas vivas para a continuidade da espécie humana.

As relações com o mundo, é um dos papéis fundamentais da educação, uma educação que promova liberdades. Liberdade como meio e fim do desenvolvimento, portanto apenas promover liberdades não será suficiente em situações que o ser humano, não tem opção/capacidade de escolher. Amartya Sen chama atenção para o fato de que “as liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais” (SEN, 2000, p. 19). Liberdades como fins e meios do desenvolvimento humano, tendo como parceria o uso das tecnologias digitais. Além de reconhecer a importância avaliatória da liberdade, precisamos entender a relação

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

empírica que vincula diferentes liberdades, fortalecendo-as e reforçando prioridades valorativas. Trata-se de uma visão voltada para o ser humano agente que “age” diante das possibilidades valorativas do desenvolvimento humano. Sen salienta que a livre condição de agente não só é, em si, uma parte "constitutiva" do desenvolvimento, mas também contribui para fortalecer outros tipos de condições.

A ligação entre liberdade individual e realização de desenvolvimento social vai muito além da relação constitutiva - por mais importante que ela seja. O que as pessoas conseguem positivamente realizar é influenciado por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica, incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. Com oportunidades sociais adequadas, os seres humanos moldam seu próprio destino e ajudam uns aos outros.

Evidenciamos a necessidade de novos processos educativos, para além do mero uso das tecnologias digitais, a caminho do desenvolvimento humano que implique na capacidade de escolhas. Em acordo com Sen,

A capacidade (capability) de uma pessoa consiste nas combinações alternativas de funcionamento - por exemplo na liberdade de trocar palavras, bens ou presentes não necessita de justificação defensiva com relação a seus efeitos favoráveis, mas distantes; essas trocas fazem parte do modo como os seres humanos vivem e interagem na sociedade (a menos que sejam impedidos por regulamentação ou decreto) – cuja realização é factível para ela. (2000, p.95).

A capacidade do ser humano acena para a interação com a vida sistêmica, é certo que as coisas estão mudando rapidamente, há alguns anos por exemplo o efeito estufa era só uma teoria, discutíamos sobre água limpa em 1972, ar limpo em 1977, hoje século XXI, continuamos discutindo e comprovando os perigos que vamos enfrentar a curto prazo se não houver transformação/mudança. O ser humano é capaz de realizar transformações, uma vez que considerar “a capacidade como um tipo de liberdade: a liberdade substantiva de realizar combinações alternativas de funcionamento” (SEN, 2000, p. 95).

As novas tecnologias digitais são, ao mesmo tempo, uma possibilidade de parceria para mudar/melhorar a qualidade de vida humana e por outro lado um meio para alavancar vantagens competitivas na economia mundial. O uso e acesso às tecnologias pode ser essencial para curar doenças, implementar estratégias políticas para salvar vidas em todos os quadrantes do mundo. Mas, para os países que as possuem e vendem, elas são também oportunidades de lucros, e progresso. Assim o uso das novas tecnologias está mais relacionado ao progresso econômico um precursor de privação do desenvolvimento humano, por que propõe uma lógica mecanicista, e o que não pode ser esse o principal objetivo de uso das tecnologias.

APRENDIZAGENS: UMA REDE DE CONEXÕES.

O atual sistema de educação está baseado na separação dos conhecimentos, as disciplinas separam-se e não se comunicam, porque aprendemos analisar, separar, mas não aprendemos a relacionar a fazer com que as coisas se comuniquem.

Devemos nos questionar se o sistema educacional é capaz de criar as condições para o auto-educar-se? E para uma diferente condição humana que se afirma na era das redes digitais não somente por oferecer formas diversas de difusão e acesso às informações, mas, sobretudo, por se compreender que é na interação com o outro, que efetivamente não é um outro, que se poderá reencontrar o sentido humano enquanto envolvido pela tecnologia, pela biodiversidade e meio ambiente.

A vida humana faz parte do todo e não de uma parte. Vivemos em uma grande teia da vida (CAPRA, 1982) que pode emancipar o ser humano do individualismo, também pode emancipar o ser humano das tendências negativas e conhecimentos baseados na separação entre o ser humano e o mundo. Além disso, as necessidades da renovação dos saberes modificam a cultura, a educação, a sociedade em constantes transformações. Conforme Lévy (1999, p. 157), “na relação com o saber na sociedade contemporânea, podemos considerar a velocidade de surgimento e renovação dos saberes”; a quantidade de conhecimentos sempre crescente e a existência de tecnologias que amplificam, exteriorizam e modificam a cultura dos humanos. Assim, devemos considerar novos processos e mixagens cognitivas complexas de aprendizagens colaborativas. Uma nova educação ligada ao uso da tecnologia digital que pode ser decisiva na promoção do desenvolvimento do ser humano, para ampliar a inteligência coletiva (LÉVY, 1998) e reconfigurar as inúmeras e graves problemáticas humanas, sociais e ambientais.

O desenvolvimento da inteligência oferece amplas possibilidades para que o “aprendente” (ASSMANN, 2001), se torne autossuficiente na transformação de dados e informações em conhecimentos, ~~que serão mobilizadoras~~. Por sua vez ampliando a capacidade de compreender a vida como uma grande rede de conexões, na qual o ser vivo se adapta ao outro e co-evoluem.

Somos interdependentes estamos em contextos nos quais a interdependência passa a ser reconhecida, tanto no âmbito da antroposfera, quanto no âmbito da biosfera e das tecnociências. Isso indica a fragilidade das lógicas fragmentárias, dos isolamentos, dos especialismos e do simplismo de realidades existindo objetivamente. Mas, reconheçamos que a noção de interdependência é ainda um fato restrito a pequenos grupos humanos, e, por isso, está pouco presente no cotidiano da maior parte das pessoas e, portanto, também em ambientes escolares. A interdependência como um fato, isto é, a inter-relação de todos os seres vivos ou não vivos na natureza, e das pessoas na sociedade, das pessoas com as tecnologias, não é um dado visível ao olho humano. Para se tornar uma realidade visível há que se valorizar uma diferente forma de educação-aprendizagem que viabilize a visão de coexistência. Para isso ele recebe, hoje, apoio das chamadas “tecnologias da inteligência” (LÉVY, 1998).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Processos de aprendizagens integrados pelo uso das novas tecnologias, possibilitam cooperação, a colaboração, ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Inclusive vale ressaltar, quanto melhor os grupos humanos conseguem se constituir em coletivos inteligentes, em sujeitos cognitivos, abertos, capazes de criatividade, de escolhas, há mais possibilidades de aprendizagens que levem a “um saber co-extensivo à vida” (LÉVY, 2015, p. 123).

As tecnologias como parceiros em rede promovem a cooperação e facilitam alianças estratégicas na teia da vida. Assim, “a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais. Assim, o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistema de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações.” (LÉVY, 1998, p.135). Vale lembrar que o ser humano aprende, não apenas usando a razão e o intelecto, mas também mobilizando sensações, emoções e intuições. Assim estabelece relações com o novo na produção da vida, pois a essência da vida é a auto-organização (CAPRA, 1982).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é parte inicial de uma pesquisa em desenvolvimento. O resultado das primeiras investigações acena para uma necessária reviravolta em nossa condição humana, priorizando, na atualidade, em processos individualistas e consumistas, para uma transformação inédita para um viver colaborativo, co-extensivo a vida. Considerando a diversidade e a divulgação desenfreada de informações o desafio é perspectivar a construção de conhecimentos capazes de promover aprendizagens significativas para o desenvolvimento humano com liberdade, para superar a lógica capitalista e consumista. Apontamos as tecnologias digitais como parceiras e promotoras de concepções e ações colaborativas, na grande teia da vida, particularmente aquela que envolve a nós seres humanos.

A compreensão de interdependência, é prejudicada pela educação fragmentada ainda dominante no atual modelo educacional. Isso implica na emergência de uma nova visão de educação-aprendizagem que viabilize a visão de coexistência, de processos de aprendizagens integrados pelo uso das novas tecnologias digitais, que possibilitem cooperação, a colaboração, ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Portanto, fica aberta a necessidade da continuidade do debate para o campo da ressignificação epistemológica do conhecer e do evoluir humano.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

CAPRA, Fritjof. **A Teia Da Vida Uma Nova Compreensão Científica Dos Sistemas Vivos**. São Paulo, Cultrix, 1982.

JONAS, Hans. **Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1 ed. Ed. 34: São Paulo, 1999.

_____, Pierre. **A inteligência coletiva**. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**, S. Paulo: Cia. das Letras, 2000

SLOTERDIJK, P. **Regras para o Parque Humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STRIEDER, Roque. **Plano de Ensino disciplina Epistemologia**. UNOESC.

2017. Disponível em: <https://unoesc.mrooms.net/course/view.php?id=817>

**SUPLEMENTO PARALELO: UMA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE
CRÍTICA DE MÍDIA**

Luiz Henrique Zart¹⁴⁷ –UNIPLAC
Diógenes Manfroi de Barros¹⁴⁸ – UNIPLAC
Dionathan Patrick de Sousa Adão² – UNIPLAC
Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres² – UNIPLAC
Francisco Rogério Ramos² – UNIPLAC
Maria Gabriela Sassi Pereira² – UNIPLAC

RESUMO: O poder midiático é o único sem contrapoder. Com a atribuição de fiscalizar arbitrariedades e injustiças, além de retratar a realidade, a mídia, e em especial o jornalismo, não tem quem o vigie e faça o “controle do controle”. Este artigo pretende relatar a experiência de desenvolvimento do suplemento Paralelo, produzido pelos acadêmicos da 7ª fase do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), na disciplina de Gestão em Metajornalismo, explorando os questionamentos desenvolvidos na universidade. Para isso, faz uma revisão bibliográfica para discutir alguns conceitos de metajornalismo e crítica de mídia, e também sobre o contexto da dicotomia entre teoria e prática em sala de aula. Então parte para a explanação da experiência do Paralelo, que permitiu desenvolver a partir de textos de crítica de mídia a capacidade de reflexão dos acadêmicos diante da função social como jornalista.

Palavras-chave: Crítica; jornalismo; Produção acadêmica independente.

INTRODUÇÃO

O poder midiático é o único sem contrapoder. Entre as tantas instituições contemporâneas, entende-se que não há nenhuma isenta de crítica, e que o próprio jornalismo atua apontando erros e acertos, conforme aponta Carey (1974). Porém, vale ressaltar que “permanece o fato de que uma instituição se mantém curiosamente isenta de análise de crítica: a própria imprensa” (ibidem, loc. cit.). Com isso, identifica-se a resistência do jornalismo em ser criticado, observado – e, mais que isso, existe um receio da classe profissional a respeito.

A crítica de mídia toca nesta ferida quando se baseia em fundamentos éticos e deontológicos do jornalismo para promover a prática da observação dos *media*. Dessa forma, “a ideia clássica de que o jornalismo e o jornalista não são notícia dissolve-se, aliás, no reconhecimento de um jornalismo que também tem por objecto a própria actividade jornalística” [sic] (OLIVEIRA, 2007, p. 16). Neste sentido, as estratégias de controle do próprio controle evidenciam a visão distorcida de que o jornalismo seja a única atividade social que escape à avaliação crítica. O discurso metajornalístico, assim,

¹⁴⁷ Graduado em jornalismo pela Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), e professor na mesma instituição, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: luizhenriquezart@hotmail.com.

¹⁴⁸ Graduando do 8º semestre do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac).

pretende a vigilância aos desvios éticos, morais, e mesmo ao cansaço e à atuação preconceituosa de jornalistas.

Conquanto tenha inimigos ferozes dentro do próprio meio jornalístico, o metajornalismo tem, pelo menos, a virtude de desmistificar a profissão aos olhos do público. Explicar quem são os profissionais da informação, como trabalham, como, com quem e onde buscam a informação que dão a conhecer, que faltas profissionais e que excessos ético-deontológicos cometem são, em última análise, o fundamento deste ímpeto de informar sobre os informadores (Ibidem, p. 17).

Esta premissa contraria o que dizem manuais de jornalismo quando afirmam que “o jornalista nunca é notícia”. A crítica de mídia faz com que o jornalismo deixe sua posição de observador incontestável e desça do pedestal onde se isolou durante tanto tempo para ser também observado – ainda que se recuse, em diversas situações, a reconhecer o jornalista como um agente diante dos acontecimentos.

O jornalismo sobre o jornalismo é uma prática recente, derivada da atenção crescente à área, e da importância que a mídia tem na construção do tecido social. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento e a massificação de novas formas de comunicação, como a televisão, houve a consequente motivação dos estudos sobre os *media*, inclusive com o desenvolvimento de uma série de teorias da comunicação que marcam o campo (HOHLFELDT et al., 2015). Entendido como instrumento de autorregulação, e como uma prática autorreferencial, o metajornalismo coloca o jornalista e o jornalismo como sujeitos da crítica, onde o discurso deixa de ser inconsequente ou passar impune diante do interesse público para assumir uma carga maior de responsabilidades (OLIVEIRA, 2016).

Reconhecendo a capacidade de influência do jornalismo neste processo, a crítica de mídia é um importante instrumento de problematização da profissão, além de abrir espaço ao pensamento do próprio público em relação às produções da mídia, o que significa “uma tomada de consciência acerca do papel dos *media* para a construção do espaço público como também o imperativo de legitimar, a cada passo, as ações dos profissionais da informação” [sic] (OLIVEIRA, 2007, p. 252-253). Então,

Se a ética tem uma função essencialmente estabilizadora, o metajornalismo apresenta-se como a possibilidade de uma função de desocultação, que é particularmente desempenhada pelos provedores dos leitores, ouvintes e telespectadores quando procuram esclarecer os procedimentos que estão implicados na ação jornalística (OLIVEIRA, 2016, p. 38).

Deste contexto, e já evidenciando a falta de sensibilidade à questão, as primeiras experiências do que se conhece por *media criticism* não foram conduzidas por jornalistas, mas por membros de outros setores da sociedade, como políticos e escritores, ou em círculos literários e movimentos de intelectuais dos séculos XVIII e XIX, considerando méritos e deméritos dos “escritores de notícias” (OLIVEIRA, 2016, p. 34). Sobretudo porque “*outsiders* eram muitas vezes mais ousados e penetrantes em sua crítica do que a imprensa em si [...] usando a linguagem raramente utilizada por jornalistas na avaliação da sua performance” (GOLDSTEIN, 2007, p. 12, tradução nossa).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Um dos primeiros críticos do jornalismo foi o austríaco Karl Kraus que, por meio da sua revista *Die Fackel* (O Archote), tornou-se um “símbolo da imagem negativa que os intelectuais do final do século XIX e do início do século XX traçaram para o jornalismo e os jornalistas” (OLIVEIRA, 2007, p. 134). O trabalho de Kraus é considerado “um dos maiores repertórios de artigos contra o jornalismo e os jornalistas. Mestre do aforismo e da frase cortante, ele dedicou quase quatro décadas da sua vida a anotar faltas, escândalos e abusos precisos da imprensa” (Ibid., p. 135). (BITTENCOURT, 2015, p. 8)

Embora exista a resistência por parte dos próprios jornalistas e a prática ainda seja considerada incipiente (mas necessária), deve-se reconhecer que iniciativas neste sentido ganham campo. E contribuem para compreender que a “sociedade, ao se relacionar com os produtos que assiste, lê e ouve, produziria novos significados sobre os conteúdos, muitas vezes publicando suas opiniões, divergências e colocações na própria mídia” (BITTENCOURT, 2015, p. 7).

No Brasil, de acordo com Marques de Melo (1986 apud BITTENCOURT, 2015, p. 12), coube a Alberto Dines a tarefa de ser pioneiro na crítica de mídia brasileira, por meio da coluna *Jornal dos Jornais*, publicada aos domingos na Folha de S. Paulo entre 1975 e 1977 e, depois de um hiato, com espaço no mesmo jornal a partir de 1989, ano em que a Folha cria a figura de *ombudsman*¹⁴⁹. Também, entre 1977 e 1996, o jornalista seguiu com a função no Pasquim, na revista Imprensa e em outros locais, até a criação do Observatório da Imprensa, que deu abertura a outros observatórios, especialmente os desenvolvidos em universidades (OLIVEIRA, 2011).

Os sites de crítica da mídia, para Silva et al. (2006, p. 2) são a sociedade civil em marcha. “O crescimento dos sites é um indicador da generalização de uma consciência sobre a necessidade de a sociedade vigiar seus próprios meios de comunicação para além do Estado e da Empresa”. Alberto Dines começou na mídia impressa, mas estendeu sua análise do comportamento da imprensa à internet. Para o jornalista, o crítico de mídia precisa se ver como “um maldito, um renunciante, abrindo mão de um lugar ao sol no *establishment*”, sendo que “o *media criticism*, como de resto toda a função crítica levada às últimas consequências, é necessariamente subversivo” (DINES, 1982, p. 151-152). Sobretudo, a crítica de mídia desempenha papel importante porque procura:

a) oferecer ao público em geral um conjunto de balizas para avaliar a adequação das mídias jornalísticas em relação ao que delas deve se esperar como compromisso com a cidadania, aqui entendida como direito civil de liberdade de informação; b) compor um meio coadjuvante na formação universitária na área de comunicação e jornalismo; c) divulgar um painel para que os próprios jornalistas sejam incentivados a refletir sobre seus acertos e eventuais falhas (ROTHBERG, 2010, p. 53).

Compreendendo a necessidade da crítica, é importante ressaltar que a reflexão sobre produtos, processos de produção da mídia, recepção e interação social não deve

¹⁴⁹ A Folha de S.Paulo foi pioneira, como o primeiro jornal brasileiro a admitir a função de um “representante dos interesses do leitor na estrutura do jornal”, “que faz uma crítica aos meios de comunicação, particularmente do desempenho do próprio jornal” (FOLHA, 2005, p. 114).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

ser caracterizada como censura, uma vez que esta é “o exame prévio de conteúdo com possibilidade de restrição à sua publicação” (SILVA; PAULINO, 2010, p. 15), e a crítica é “uma resposta ativa e contínua [...] sobre os produtos apresentados ao público” (CAREY, 1974, p. 231). Tanto que, a princípio, se os próprios jornalistas são resistentes, a crítica seria deslocada como uma atribuição também do público – mais generalista do que técnica, mas não por isso menos válida –, o que leva ao questionamento: quem pode criticar, com que critérios e com qual intenção? Silva e Soares (2013, p. 821) levantam pontos a serem considerados:

- (1) da autoridade, direito e liberdade para criticar;
- (2) dos parâmetros de como se operar a valoração da qualidade do objeto que está sob apreciação e
- (3) da finalidade última de qualquer crítica, que deseja, extrapolando o esforço de compreensão, promover alguma ação de transformação do mundo ao redor (SILVA; SOARES, 2013, p. 821).

As autoras observam que são muitas questões a serem analisadas: O que pode ser chamado de crítica de mídia? Como e por que criticar a mídia? Onde ela está? Quem a realiza?. Afinal de contas, não é um percurso simples. E o entendimento se dá quando se percebe que “importa tanto ou mais do que saber *quem faz* a crítica de mídias conhecer o *modo como é feita*” (SILVA; SOARES, 2013, p. 827). Começando daí, a análise e a interpretação dos produtos da mídia partiria de três fontes, que norteariam a discussão: dos próprios veículos – produzida por aqueles reconhecidos como críticos –, do meio acadêmico ou do público, de forma dispersa pela sociedade, em blogs e redes sociais, por exemplo (SOARES; SILVA, 2016, p. 1).

Esta crítica não somente deve ser fundamentada e sistemática, tal como a crítica literária, mas deve ocorrer também nas páginas do próprio jornal, na frente do público que regularmente consome, usa ou digere o que é apresentado. Quem deve fazer isso? Em certo sentido, todos. Sugiro que o jornal em si deve trazer esta comunidade crítica à existência. Ele deve procurar e encontrar dentro de seus públicos os leigos que podem e estão interessados em produzir uma resposta crítica ao que vê e lê diariamente. Esperemos que tais pessoas venham de todos os estratos da população e representem seus principais segmentos. Mas essa comunidade não virá a existir se a imprensa passivamente fica esperando que ela surja. A imprensa deve reconhecer que tem participação na criação de uma comunidade crítica e, então, usar seus recursos para promovê-la (CAREY, 1974, p. 249).

Questionar os fundamentos da produção midiática e discutir o jornalismo como uma atividade socialmente regulada, assim, conduz à reflexão sobre a finalidade de qualquer crítica, “*que deseja, extrapolando o esforço de compreensão, promover alguma ação de transformação do mundo*” (SILVA; SOARES, 2013, p. 835, grifos das autoras). O escrutínio da mídia mostra-se cada vez mais importante para a sustentação de valores caros à democracia e à própria responsabilização das posturas adotadas por jornalistas, requerendo ser tratada como campo de pesquisa e ensino no meio acadêmico (SILVA et al., 2006, p. 1).

A crítica acadêmica, como se propõe aqui, se estabelece como um lugar para a crítica midiática, um “entrelugar” – onde se pode, ao mesmo tempo, “realizar a crítica de mídia ou analisar as críticas que circulam no ambiente midiático”, com um repertório

compartilhado de percepções, em um exercício de análise que demanda alguns esforços para compreender “a crítica de mídia noticiosa tratada como recurso didático-pedagógico para o ensino e formação de jornalistas” (SOARES; SILVA, 2016, p. 3). Com esta ferramenta, partindo do ensino e do desenvolvimento de textos críticos à mídia, surgiu o Paralelo.

OBJETIVO

Uma das principais atribuições da mídia é, de senso comum, fiscalizar os poderes constituídos, lutando contra arbitrariedades e injustiças, além de atuar e, de certa forma, construir as relações em sociedade de maneira crítica. Cabe, então, o questionamento: se a mídia critica a todos, quem critica a mídia? A partir desta dúvida foram motivadas as discussões da disciplina de Gestão em Metajornalismo, como parte da grade curricular do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), em Lages, Santa Catarina. E também destas reflexões nasceu a experiência do Paralelo, um suplemento eletrônico idealizado como trabalho final da disciplina, com textos de crítica de mídia desenvolvidos pelos próprios acadêmicos, com temas debatidos em aula ou com assuntos de interesse dos estudantes – com a intenção de desenvolver a capacidade reflexiva e crítica dos acadêmicos diante do ambiente comunicativo.

Vale, inclusive, destacar a intenção de introduzir os estudantes ao gênero de discurso jornalístico crítica de mídia, que tem por objetivo a reflexão do jornalista, o agente e produtor de informação e notícia, diante de episódios que envolvam produções dos meios de comunicação. Interessada na cobertura jornalística, a crítica midiática se estabelece como um metadiscurso em que se pensa a atuação jornalística a partir de uma tipologia textual em que são considerados aspectos éticos, estruturais, de composição e enquadramento do material jornalístico. Entende-se, aqui, que a academia é um destes espaços de discussão da mídia na formação de futuros jornalistas.

METODOLOGIA

É fundamental, antes de relatar a proposta do Paralelo, traçar um breve paradigma do ensino no campo periodístico. Existe uma fronteira simbólica construída tanto na atividade jornalística profissional quanto na pesquisa e no ensino da atividade no meio acadêmico: uma dicotomia entre teoria e prática. Se deve, em grande parte, ao contexto dos cursos de jornalismo no Brasil que, desde 1970, passaram por profundas transformações, com matrizes curriculares voltadas à formação universitária e profissional priorizando atividades práticas e técnicas. A intenção era expandir a expansão e a profissionalização da imprensa brasileira, além de inserir o aluno na realidade profissional por meio de atividades laboratoriais (OLIVEIRA, 2011; SOUSA, s/d., p. 1).

No entanto, esta lógica não bastava para cessar a divisão, com o processo de aprendizado divorciando teoria e prática. O ensino, assim, foi segmentado, fragmentado, e passou a se caracterizar pela distinção “entre o saber sobre e o saber fazer. A pesquisa teórica e a produção crítica passam ao largo dos problemas da prática, como se esta fosse uma dimensão estranha ao pensamento” (MEDITSCH, 2003, p. 15). Na

contramão desta perspectiva, e considerando a validade da teorização e, depois, da prática, a produção do Paralelo denota que *saber fazer* é importante antes de realmente *fazer* o que é proposto. Isso se com o reforço da reflexão, entendendo que teoria e prática “devem estar em constante interação” (SOUSA, s/d., p. 2).

Com esta proposta em pensamento, por meio de uma iniciativa do professor da disciplina de Gestão em Metajornalismo – prontamente acolhida pelos estudantes – partiria da reflexão, com conteúdos apreendidos em aula, para dar vida, como trabalho final, a um suplemento – porque, neste sentido, complementa a realidade analisada, além do significado estrito do termo – veiculado digitalmente como uma produção de crítica de mídia independente e exclusiva dos acadêmicos, que em 2018/1 cursavam a sétima das oito fases do curso de graduação em Jornalismo da Universidade do Planalto Catarinense, em Lages/SC. O anseio era justamente ir além da teoria ou da prática e integrá-las, produzindo algo que não ficasse apenas na avaliação do professor e no retorno com uma nota.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do Paralelo foi, sobretudo, uma corrida contra o tempo. Cabe ressaltar que a disciplina, em regime intensivo, reservava apenas duas semanas para a discussão dos temas propostos, sem tanto espaço à reflexão. Ainda assim, os encontros foram extremamente produtivos, uma vez que divididos tematicamente, entre: Conceitos – o que é metajornalismo; mídia, espaço público e construção da realidade social; notícias falsas; identidades editoriais em jornalismo; o jornalismo humanizado, ou sobre olhar para o próprio umbigo. Cada um dos conteúdos tinha a proposta de gerar o debate e o pensamento sobre assuntos pertinentes à profissão, nem sempre em destaque em outras disciplinas.

Com isso, a troca de ideias se concretizou e foi amparada por materiais de apoio e, por fim, ao espaço das de algumas das últimas aulas disponibilizado para o acompanhamento da produção dos textos e a discussão da diagramação do suplemento. Mesmo após o fim das aulas, com o transcorrer do semestre regular, a correção do material foi realizada com apoio do professor pela internet e presencialmente. Com cinco alunos na turma da sétima fase, a proposta inicial, concretizada, foi a de dividir o suplemento em dois segmentos, nos quais, naturalmente, cada um dos acadêmicos seria responsável por duas produções.

O primeiro eixo, ainda que não seja explícito, ficou reservado aos conteúdos trabalhados nas aulas, em sala, com cinco textos: Metajornalismo (“Metajornalismo: a consciência crítica de mídia”, de Maria Gabriela Sassi Pereira); mídia e construção da realidade social (“Você já foi influenciado hoje?”, de Francisco Ramos); identidades editoriais em jornalismo (“Veja e Carta Capital: Linha editorial oculta, polarização escancarada”, de Diógenes Manfrói de Barros); notícias falsas (“Fake News e o Jornalismo de roupa nova”, de Dionathan Patrick de Sousa Adão); e o jornalismo humanizado, ou sobre olhar para o próprio umbigo (“O jornalismo dos sonhos”, de Gisele Cristiane Urnau dos Prazeres).

Os outros cinco partiram da liberdade de escolha dos acadêmicos, que, na respectiva ordem de autores, abordaram “A transformação do Jornalismo Esportivo em entretenimento”; “Jogos e violência: como o sensacionalismo os une?”; “A crítica

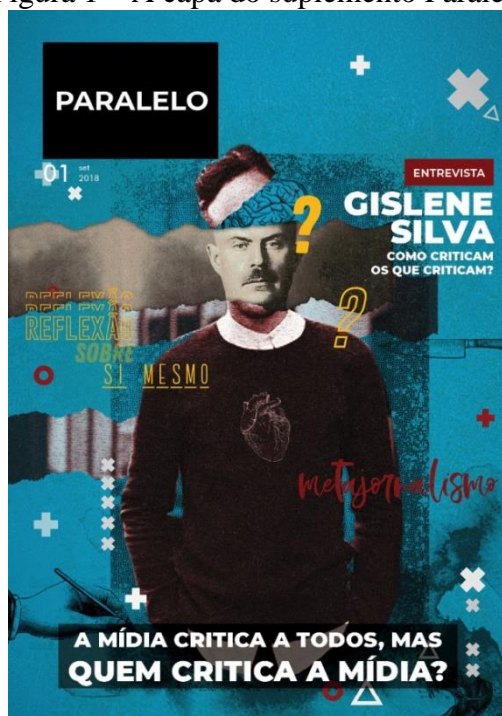
II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

especializada multifacetada em Tranquility Base Hotel & Casino”; “Blog: O jornalismo de portas abertas”; e “Christa Berger e o jornalismo de Kapuscinski”.

Além disso, para preencher as páginas do Paralelo, o professor da disciplina, Luiz Henrique Zart, entrou em contato com a professora e pesquisadora do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Gislene Silva, com vasto currículo no tema de crítica de mídias, para uma entrevista. A conversa ocorreu por chamada de vídeo após a elaboração de um questionário elaborado em conjunto com os estudantes, e a transcrição do material, de forma a enriquecer o debate. A diagramação foi conduzida por um dos estudantes, Dionathan, em conjunto com o professor. As ilustrações foram produzidas e cedidas por artistas que se dispuseram a contribuir com a publicação mesmo sem receber por isso, já que não havia recursos disponíveis.

A experiência exigiu o esforço da produção de conteúdos aos quais nem acadêmicos, nem o professor – que ministrava aulas pela primeira vez na universidade – eram habituados, o que representa outras oportunidades e descobertas, que podem surgir do ambiente acadêmico com mais naturalidade e possibilidades de desenvolver plenamente a capacidade de expressão dos envolvidos no processo. A capa do suplemento está na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – A capa do suplemento Paralelo



Fonte: Dos autores, 2018

CONCLUSÃO

O Paralelo surgiu do anseio de tentar e de ir além. Como propõe Christofolletti, desde o início dos cursos de jornalismo, o estudante deve ser incentivado a discutir limites éticos de sua atuação como profissional, desenvolvendo “atividades e ambientes

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

de discussão ética profissional, cultivando uma cultura de pensamento e troca de informações, fortalecendo o senso crítico e encurtando a distância entre o aluno e o profissional”, mas também entre os poderes constituídos e a cidadania (apud SOUSA, s/d., p. 3). O meio acadêmico, portanto, é um espaço onde se deve empreender este tipo de debate, discutindo os meios, avaliando suas posturas e condutas, procedimentos técnicos e éticos.

A crítica de mídia é um gênero textual que propicia a oportunidade de pensar o fazer jornalístico, a partir de uma discussão “fundamentada e sistemática, a respeito de determinada

manifestação artística, publicada geralmente em veículos de massa (jornal, revista, livro, rádio, TV)” (RABAÇA & BARBOSA, 1998, p. 186). A Universidade, então, é um lugar importante para o desenvolvimento de iniciativas de crítica de mídia, porque mantém, segundo Moura (2005, s/p.), uma distância das pressões do mercado, ao mesmo tempo em que permite fazer uma crítica técnica e aprofundada sem influências comerciais. Mais que isso:

A presença do gênero na universidade deve ultrapassar o que preconizam os planos de ensino das disciplinas para a formação do jornalista, no que diz respeito aos gêneros jornalísticos. Um gênero como a crítica de mídia deve ter sua presença justificada por um processo sistemático de diálogo entre a própria crítica e os fundamentos e conceitos estudados nas diferentes disciplinas. Afinal, o aluno está se formando para o exercício da profissão, e colocará em prática, se possível, os conceitos adquiridos (OLIVEIRA, 2011, p. 122).

Com o desenvolvimento do Paralelo, é possível entender a validade de um trabalho coletivo, que mescla teoria e prática, fornece recursos de pensamento aos estudantes e, sobretudo, tem um valor pedagógico que foge à tecnicidade das escolas de jornalismo quando é capaz de transportar o acadêmico a uma reflexão sobre sua atividade, “se [...] vier acompanhada de uma nova maneira de praticar o jornalismo”, senão, corre o risco de tornar-se “algo extemporâneo e desligado da realidade profissional” (MOURA, 2005, s/p). Cumprindo sua função, a crítica de mídia, por meio da análise da prática jornalística, questionando preceitos éticos e técnicos, pode dar aos estudantes uma nova forma de ver o mundo, apropriando-se desta possibilidade para reconhecer sua função social como jornalistas.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, W. C. Apontamentos históricos sobre crítica de mídia noticiosa. **Revista Novos Olhares**, v.4, n.2 – 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/104107>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- CAREY, James. W. Journalism and Criticism: the case of an undeveloped profession. **The Review of Politics**, v. 36, pp. 227-249, 1974.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual de Redação**. São Paulo: Publifolha, 2005.
- GOLDSTEIN, T. **Killing the messenger: 100 years of media criticism**. Nova York: Columbia University Press, 2007.

- MEDITSCH, E. A filosofia de Paulo Freire e as práticas cognitivas no jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (27): 15 a 30, maio-ago. 2003.
- MELO, J. M. Apresentação. In: DINES, A. O papel do jornal: uma releitura. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- MOURA, A. **Crítica de mídia: Quem não deve, não teme!** Disponível em: <<http://www.canaldaimprensa.com.br/canalant/49edicao/reportagem.htm>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- OLIVEIRA, M. **Metajornalismo**. Do discurso normativo à autorreferencialidade como condição ética. In: Sobre jornalismo - Vol 5, nº2 – 2016. Disponível em: <<https://surlejournalisme.com/rev/index.php/slj/article/view/254>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- OLIVEIRA, M. **Metajornalismo... Ou quando o jornalismo é sujeito do próprio discurso**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de Minho, Portugal, 2007.
- OLIVEIRA, N. A. F. O gênero crítica de mídia e suas relações dialógicas no processo de formação do jornalista. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 3, 2011.
- RABAÇA, C. A & BARBOSA, G. **Dicionário da Comunicação**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, L. M.; PAULINO, F. O. Por que os observatórios não observam boas práticas. In: CHRISTOFOLETTI, R.; MOTTA, L. G. **Observatórios de mídia: olhares da cidadania**. São Paulo: Paulus, 2008.
- SILVA, G; SOARES, R. Para pensar a crítica de mídias. **Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, pp. 820-839, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/14644/10797>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- SILVA, L.M.; et al. Metodologias de crítica da mídia. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. 3 p.
- SOARES, R.; SILVA, G. **A crítica de mídia nos estudos de comunicação**. Acervo – Biblioteca – Universidade de São Paulo, 20 ago. 2016. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002788091.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- SOUSA, C.M. **Crítica de Mídia e ensino do Jornalismo: uma relação necessária**. Centro Universitário Adventista de São Paulo, s/d.

**SISTEMA ESPECIALISTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE
EXPRESSIONES ALGÉBRICAS**

Alex Junior Avila¹⁵⁰ - IFSC
EneDir Guimarães de Oliveira Junior¹⁵¹ - IFSC
Wilson Castello Branco Neto¹⁵² - IFSC
Ailton Durigon¹⁵³ - IFSC

RESUMO: Os resultados do ENEM e exames vestibulares evidenciam uma dificuldade dos alunos quanto ao domínio da matemática. Isso é justificado pelo fato de que o ensino-aprendizagem da matemática da educação básica é um contínuo desafio de alunos e professores. Por outro lado, a tecnologia está se tornando uma importante aliada no aprendizado na sala de aula e está ganhando cada vez mais popularidade. Existe uma grande variedade de soluções disponíveis, sendo uma delas o *IFMath*, que é um software gratuito para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de matemática. Entretanto, ele não possuía a funcionalidade para manipular expressões algébricas, um dos conteúdos mais complexos para serem ministrados. Diante disso, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma ferramenta para a manipulação de expressões algébricas para ser integrado ao *IFMath*. O *software* proposto busca aproximar teoria e prática, visando o desenvolvimento cognitivo do aluno, e possibilitar aos professores uma nova forma de apresentar os conteúdos. Para isso, apresenta conceitos que proporcionam uma visão geral sobre o conteúdo e elabora a resolução passo a passo dos problemas propostos pelo usuário. Além disso, apresenta uma explicação sobre cada uma das manipulações algébricas realizadas. Os resultados alcançados evidenciam que teorias clássicas da computação, como compiladores e sistemas especialistas, podem contribuir ativamente como ferramenta pedagógica na resolução de problemas algébricos.

Palavras-chave: Álgebra. Compilador. Sistema especialista.

INTRODUÇÃO

A matemática é, em geral, considerada uma disciplina muito complexa pelos alunos. Segundo Fiorentini e Morin (2001), inúmeras vezes, a aversão a esta disciplina está relacionada ao estudo da álgebra, que se destaca como um dos conteúdos da matemática elementar com menores índices de acertos em exames como vestibulares e o ENEM.

Conforme aponta Socas *et al* (1996), o processo de ensino-aprendizagem da álgebra apresenta uma grande variedade de dificuldades, entre elas destacam-se o

¹⁵⁰ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: alex_avila11@hotmail.com

¹⁵¹ Graduando em Ciência da Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: guimaraes.junior94@gmail.com

¹⁵² Professor de Informática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: wilson.castello@ifsc.edu.br

¹⁵³ Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Lages. E.mail: ailtondurigon@yahoo.com.br

desenvolvimento cognitivo limitado dos alunos e a natureza complexa deste ramo da matemática. De acordo com Brum (2013), essas inúmeras dificuldades também podem ser justificadas pela falta de interesse pela matemática e seu consequente prejuízo em relação aos conhecimentos necessários para uma correta interpretação e compreensão de linguagens e simbologias. Uma expressão algébrica normalmente amedronta os alunos que a consideram de difícil e confusa resolução devido a presença de coeficientes e incógnitas.

A dificuldade para o entendimento da álgebra por parte dos estudantes acarreta em frequentes erros, destacando-se o uso incorreto da notação e de convenções algébricas necessárias para a resolução dos problemas (PONTE, 2005).

A busca pelo aperfeiçoamento de métodos e técnicas que visam um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados em sala de aula tem sido o objeto de estudo de muitos pesquisadores (GRAMANI e SCRICH, 2013). Aproveitando o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, surge a possibilidade de uma integração mais efetiva da mesma com a educação facilitando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem e promovendo aulas mais dinâmicas e eficazes. Na internet, existe uma grande quantidade de softwares matemáticos disponíveis para utilização, cada um com uma metodologia específica para atingir um objetivo comum a todos: auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Um destes softwares é o *IFMath*, que foi desenvolvido em um projeto de pesquisa do IFSC - Campus Lages e propõe resoluções passo a passo de exercícios matemáticos apresentando sua fundamentação teórica. Entretanto, esta solução carece de um módulo relacionado a manipulações e solução de expressões algébricas, um importante e complexo conteúdo relativo à álgebra elementar e que faz parte dos conteúdos matemáticos da Educação Básica.

Os sistemas especialistas, uma área de estudo da inteligência artificial, vem contribuindo com a educação, ofertando mais uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Estes sistemas são alimentados com o conhecimento de docentes para serem utilizados na resolução de problemas nas mais diversas áreas, inclusive matemática.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo central criar um sistema especialista que realiza manipulações em expressões algébricas informadas dinamicamente pelo usuário para ser integrado ao *IFMath*, com o intuito de auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de matemática, apresentando ao usuário cada passo da resolução dos problemas, juntamente com o embasamento teórico para o entendimento da resposta.

Materias e métodos

Devido ao emprego de conhecimentos existentes para serem aplicados na prática a fim de resolver um problema específico, esta pesquisa é definida como aplicada, que de acordo com Gil (2010), é voltada à aquisição de conhecimentos para aplicação em uma situação específica.

A presente pesquisa é considerada qualitativa, pois se interpreta fenômenos e atribui-se significados sem requerer de técnicas e métodos estatísticos. Para Marconi e

Lakatos (2011) esta metodologia preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento de forma indutiva pelo próprio autor.

Os procedimentos técnicos adotados neste trabalho classificam-se como uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Segundo Gil (2010), uma pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em materiais já publicados. Sendo assim, por utilizar o conhecimento elaborado por outros autores e interligando-os com a parte prática do estudo nas suas fases iniciais, esta pesquisa é considerada uma pesquisa bibliográfica. Ainda para Gil (2010), o estudo de caso é um profundo e exaustivo estudo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu conhecimento amplo e detalhado. Portanto, como este trabalho se propõe a estudar algumas soluções disponíveis no mercado a fim de identificar as qualidades de cada uma, as etapas finais do mesmo podem ser consideradas um estudo de caso.

Diante da proposta do *IFMath* em resolver exercícios informados pelo usuário, apresentando a solução passo a passo e a fundamentação teórica, torna-se necessário trabalhar com expressões algébricas de maneira dinâmica. Para isso, a utilização de um Sistema Especialista (SE) é uma das soluções mais aplicáveis, visto que vem contribuindo com a solução de problemas nas mais diversas áreas, inclusive no ensino de matemática. Entretanto, é necessário averiguar a validade sintática e compreender de uma maneira computacionalmente processável a estrutura da expressão. Para isso, a aplicação das técnicas de compiladores, especialmente as análises léxica e sintática e a geração de código intermediário, é necessária.

Para uma melhor organização, a metodologia para o desenvolvimento do presente trabalho foi dividida em etapas. O início deu-se com o desenvolvimento do módulo do compilador na linguagem *Java*. O processo de compilação é dividido em seis etapas, sendo que somente as etapas de análise léxica e sintática e geração de código intermediário são de interesse deste trabalho. Para isso, foram definidas as expressões regulares que determinam os padrões de entrada válidos. Estas expressões regulares foram utilizadas na implementação do analisador léxico, que tem a função de identificar símbolos válidos das expressões algébricas através da leitura e análise das cadeias de caracteres que a compõe (AHO *et al.*, 2008). Para cada símbolo válido identificado é gerada uma saída chamada de *token*. Os símbolos &, # e @ são exemplos de caracteres inválidos identificados pela análise léxica.

Em seguida, foi definida uma gramática livre de contexto LL para especificar como formar expressões válidas. Tal gramática foi utilizada na implementação do analisador sintático descendente preditivo, que tem como principal objetivo averiguar a validade da sequência de tokens perante uma linguagem gerada por uma gramática livre de contexto (AHO *et al.*, 2008), ou seja, se correspondem a uma expressão algébrica válida. Nesta etapa, por exemplo, são identificados parênteses sem fechamento, a ausência de operadores e operandos em uma operação, dentre outras inconsistências.

Para finalizar o desenvolvimento do compilador, foi implementado o gerador de código intermediário. Para isso, foi utilizado um esquema de tradução dirigido por sintaxe L-Atribuído, que consiste na adição de ações semânticas nas produções da gramática com o intuito de gerar um código de três endereços (AHO *et al.*, 2008), uma representação intermediária da expressão aritmética que pode ser facilmente manipulada computacionalmente.

A última etapa correspondeu à modelagem, implementação e validação do sistema especialista (SE), que, segundo Nilsson (1998), incorporam o conhecimento humano especializado sobre uma área usando fatos e regras. Inicialmente, foi definido junto a um especialista em matemática as regras para as manipulações algébricas a serem incorporadas ao sistema. Em seguida, realizou-se a implementação do SE que efetua manipulações algébricas com base nas regras definidas previamente. O SE recebe as expressões algébricas informadas pelos usuários, após serem verificadas e transformadas pelo compilador, e retorna o resultado das manipulações das mesmas em notação LaTeX, para facilitar ao leitor a visualização dos dados, principalmente das fórmulas matemáticas.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

I. ENSINO DA MATEMÁTICA

As limitações da aprendizagem de matemática são um relato de diversos estudantes. Eles sentem dificuldades que acabam por gerar altos índices de reprovação. Conforme aponta França *et al.* (2007), nem mesmo os alunos aprovados conseguem efetivamente utilizar esse conhecimento de fundamental importância.

O ensino da matemática no século XX e início do século XXI trabalha o formalismo das regras, das fórmulas e dos algoritmos, bem como a complexidade dos cálculos com seu caráter rígido e disciplinador, levando à exatidão e precisão dos resultados (RODRIGUES, 2005). Muitas vezes, o estudo baseia-se na memorização do resumo dos conteúdos considerados importantes e suficientes pelo professor, assim como na repetição de exercícios. Os problemas no ensino da matemática nas escolas estão diretamente relacionados com o cenário da educação no Brasil. De acordo com Druck (2003), uma situação dessa magnitude não surge repentinamente, ela é construída ao longo de décadas de ensino deficiente.

Os reflexos dessa carência podem ser observados em avaliações como o PISA (*Programme for International Student Assessment*). Em sua última realização em 2015, o teste constatou que sete em cada dez alunos brasileiros, com idade entre 15 e 16 anos, estão abaixo do nível básico de conhecimento matemático (MEC, 2016).

As transformações sociais implicam em mudanças na educação e nessa perspectiva surgiram tendências metodológicas que se comprometem a tentar mudar o panorama da educação matemática. Zorzan (2007) e Maior & Trobia (2009) destacam como as principais tendências a etnomatemática, tecnologia, modelagem, história e filosofia, investigação matemática e resolução de problemas.

Através da utilização de tecnologias, especialmente *softwares*, o estudo dos conceitos aplicados à realidade pode ter um maior significado no desenvolvimento do raciocínio matemático do estudante. De acordo com Vasconcelos (2000), o desenvolvimento da tecnologia justifica e proporciona outros meios para que a ênfase no ensino incida nos aspectos mais conceituais da matemática em detrimento dos seus aspectos mais mecânicos.

Perius (2012) relata que a incorporação dos recursos obtidos pelos avanços tecnológicos na prática pedagógica dos professores pode facilitar o entendimento do aluno, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e atraente.

II. SOFTWARES EDUCACIONAIS

A influência das tecnologias mudou o cotidiano do professor em sala de aula. Neste contexto, aparece um novo modelo de educação, no qual ferramentas tradicionais como giz, quadro e livros não são mais os únicos instrumentos utilizados para professores lecionarem.

Ao se referirem sobre as fases das tecnologias digitais em Educação Matemática, Borba, Gadanidis e Silva (2014) evidenciam que a utilização de tecnologias móveis como laptop, telefones celulares ou tablets tem se popularizado nos últimos anos devido ao advento da internet e ao aumento de sua velocidade. Vários estudantes utilizam a internet em sala de aula a partir de seus telefones para acessar plataformas como *google*, *dropbox* e *onedrive*. Outros ainda utilizam as câmeras para registrar momentos dessa aula com fotos e vídeos, para lhes auxiliar mais tarde.

Neste contexto, Gravina e Santarosa (1998) afirmam que a informatização do ambiente escolar pode agilizar o processo de compreensão do conhecimento ao instigar a capacidade cognitiva do aluno, auxiliando na superação dos obstáculos através da visualização, experimentação, interpretação e demonstração dos conteúdos. Um software educacional pode ser definido como um sistema computacional interativo que objetiva propiciar o entendimento de conceitos específicos, como os matemáticos ou científicos (GOMES e PADOVANI, 2005).

Com a tecnologia cada vez mais presente em sala de aula, o uso de software como uma ferramenta de auxílio torna-se cada vez mais comum. Gladcheff, Zuffi & Silva (2001) ressaltam que, devido ao seu dinamismo, o uso dos softwares é um importante aliado no desenvolvimento cognitivo de cada aluno ao adaptar-se a distintos ritmos de aprendizagem. Por consequência, os professores têm a possibilidade de mudar a sua metodologia em sala de aula, adaptando o uso da tecnologia para desenvolver novas atividades.

Existe uma vasta gama de softwares educacionais disponíveis na internet, por esse motivo foi realizado um estudo de caso, com o propósito de identificar os principais aspectos que um *software* educacional para o ensino de álgebra deve apresentar. Tomando como base as características do *IFMath*, foram selecionados três *softwares online* de uso gratuito para realizar o presente estudo de caso, conforme segue:

- *WolframAlpha*: É uma enciclopédia virtual que aborda as mais diferentes disciplinas, entre elas a matemática. Entre os módulos oferecido para resolver problemas matemáticos, existe o módulo algébrico, cujo fator de destaque é sua eficiência em reconhecer automaticamente as expressões algébricas informadas pelo usuário. Ele apresenta o resultado final das expressões algébricas, juntamente com uma representação gráfica necessária, porém ele não apresenta a resolução passo a passo da expressão, em sua versão gratuita.

- *Symbolab*: Trata-se de uma calculadora online que oferece suporte para diversos conteúdos da matemática, entre eles a álgebra. Assim como o *WolframAlpha*, destaca-se por sua eficiência em reconhecer expressões algébricas. Exibe o resultado final das

expressões algébricas, oferecendo ao usuário a possibilidade de visualizar todos os passos realizados para resolvê-las, juntamente com o seu embasamento teórico. Ele também disponibiliza uma representação gráfica da expressão.

- *GeoGebra*: É um software matemático que permite realizar construções geométricas, sendo uma ferramenta dinâmica e interativa de ensino. Ele se destaca pela capacidade de representar graficamente expressões algébricas de forma dinâmica tornando possível o acesso a outras informações como o valor das raízes e alguns dados adicionais. Diferente dos softwares apresentados anteriormente, o *GeoGebra* não é focado na resolução das expressões algébricas, mais sim em sua representação gráfica.

III. IFMATH

O *IFMath* é uma aplicação web gratuita e em português que realiza a resolução de exercícios matemáticos. Ele apresenta os resultados detalhados, o embasamento teórico que justifica a resposta, conceitos, curiosidades e propriedades sobre o tema, bem como a visualização gráfica necessária para interpretação do problema, observando o que preconizam Rocha e Campos (2008), sobre a avaliação da qualidade de um software educacional. Diante disso, pode auxiliar tanto o docente no ensino, bem como o discente no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que a aplicação é acessível por qualquer dispositivo que possua acesso à Internet e um navegador. Além disso, o sistema permite que o usuário informe os dados de entrada para os algoritmos, realizando o processamento das respostas de forma dinâmica, com base neste parâmetro. Isso possibilita ao usuário testar diferentes entradas, permitindo uma ampla interpretação sobre os conteúdos estudados.

O *IFMath* contempla os conteúdos de números e operações, geometria, álgebra e funções, representando uma boa parcela dos conteúdos básicos ministrados na disciplina de matemática da Educação Básica. Entretanto, esta aplicação não possuía um módulo para manipulações algébricas, um importante e complexo conteúdo da matemática, que é o objeto deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ferramenta proposta por este estudo busca aproximar teoria e prática, visando o desenvolvimento cognitivo do aluno, e possibilitar aos professores uma nova forma de apresentar os conteúdos. Para isso, o desenvolvimento foi dividido em duas partes, uma conceitual e outra voltada às manipulações algébricas. Tal abordagem, igualmente utilizada nos demais módulos do *IFMath*, gerou uma padronização de funcionamento e interfaces de todo o sistema.

A parte conceitual apresenta o embasamento teórico necessário sobre o tema. Como mostra a Figura 1, esses conceitos encontram-se no menu *Definição* e proporcionam uma visão geral sobre o conteúdo, servindo como base para a construção do conhecimento do aluno. A teoria necessária para elaboração deste material foi obtida em livros de matemática utilizados no ensino fundamental e médio. Este processo foi

acompanhado por um professor de matemática, visando contemplar todos os conceitos necessários e organizá-los da melhor maneira, levando em consideração o aspecto pedagógico.

Figura 1 - Interface de conceitos sobre tema.

Por sua vez, o manipulador algébrico é responsável por elaborar a resolução passo a passo dos problemas propostos pelo usuário tomando como base as regras levantadas com um professor de matemática. Ele utiliza conceitos de compiladores para a validação e geração de uma representação intermediária da expressão algébrica que será manipulada pelo sistema especialista. A Figura 2 mostra a resolução de um problema pelo manipulador algébrico desenvolvido neste trabalho. Ressalta-se que no campo de edição existente na parte superior da interface, o usuário pode digitar qualquer expressão algébrica de seu interesse. Ao clicar no botão *Calcular*, a expressão será verificada pelo compilador e, se estiver correta, sua representação intermediária é repassada ao sistema especialista, o qual realiza as manipulações adequadas e apresenta o resultado.

Figura 2 - Interface para resolução de equações de 1º grau com a apresentação de explicações.

A ferramenta disponibiliza uma explicação sobre cada uma das manipulações algébricas realizadas. Essas informações foram levantadas com um professor de matemática e incorporadas ao conhecimento do sistema especialista. Por padrão, esses detalhes não são apresentados em primeiro momento, podendo ser exibidos ou omitidos de acordo com o interesse do usuário. O objetivo é complementar a teoria apresentada na interface de definição, possibilitando que o usuário visualize quais conceitos foram aplicados em cada passo da resolução do problema, aumentando assim o entendimento do mesmo sobre o assunto como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia, quando devidamente empregada na educação, passa a ser uma poderosa aliada no processo de ensino-aprendizagem ao ampliar as possibilidades na maneira de abordar os conteúdos. Os resultados alcançados por este estudo evidenciam que teorias clássicas da computação, como compiladores e sistemas especialistas, podem contribuir ativamente como ferramenta pedagógica na resolução de problemas algébricos ao permitir que o docente apresente o conteúdo de uma forma mais interessante e criativa, atraindo assim a atenção do discente, que, por sua vez, tem à disposição uma ferramenta para estudos extra classe.

A partir do desenvolvimento e incorporação do módulo algébrico no *IFMath*, o usuário tem a disposição um recurso que possibilita a análise e interpretação de equações de primeiro grau de maneira dinâmica, ou seja, o usuário pode inserir qualquer equação de seu interesse no *software*. Este conteúdo constitui uma área essencial à compreensão da matemática, pois permite aos alunos uma visão mais ampla ao deixar de realizar apenas contas com números, passando a trabalhar com variáveis representadas por letras. Além disso, cada manipulação algébrica realizada para se alcançar a resposta é justificada através de um embasamento teórico, permitindo assim o desenvolvimento cognitivo do aluno sobre o conteúdo abordado.

Nas próximas etapas deste estudo, pretende-se acrescentar ao *software* mais interatividade com o usuário, permitindo que este selecione a manipulação algébrica desejada em cada passo da resolução dos problemas propostos. Tal funcionalidade possibilitará uma visão clara das consequências de uma manipulação sobre a quantidade de passos necessários para resolver o exercício ao comparar a resposta elaborada pelo usuário com a melhor resposta de acordo com as regras levantadas junto a um especialista. Além disso, os conteúdos de equações polinomiais, sistemas de equações, fatoração, expressões algébricas e produtos notáveis serão incorporados ao sistema. Por fim, com o intuito de aumentar a qualidade da ferramenta, serão realizados mais testes do *software* com outros professores de matemática, a fim de validá-lo.

REFERÊNCIAS

- AHO, A. V.; SETHI, R.; ULLMAN, J. D. **Compiladores: princípios, técnicas e ferramentas**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Pearson Prentice Hall, 2008.
- BORBA, M. C; GADANIDIS, G.; SILVA, R. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- BRUM, L. D.. **Análise de erros cometidos por alunos de 8º ano do ensino fundamental em conteúdos de álgebra**. Curso de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática. Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2013.
- DRUCK, S. **A crise no Ensino de Matemática no Brasil**. Revista do Professor de Matemática, Vol. 52. Rio de Janeiro, 2003.
- FIorentini, D.; MORIN, M. Â.. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas, SP: FE/Unicamp – Cempem, 2001.
- FRANÇA, K. V., SANTOS, J. A., SANTOS, L. S. B.. **Dificuldades na aprendizagem da Matemática**. Tese de licenciatura em Matemática Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus de São Paulo, 2007.
- GIL, A. C.. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GLADCHEFF A. P.; ZUFFI, E.M.; SILVA, M.. **Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental**. Anais do XXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. Fortaleza, 2001.
- GOMES, A. S.; PADOVANI, S.. **Usabilidade no ciclo de desenvolvimento de software educativo**. Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE2005, Juiz de Fora, 2005.
- GRAMANI, M. C. N.; SCRICH, C. R.. **Influência do desempenho educacional na escolha da profissão**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 868-883, 2013.
- GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, L. M.. **A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados**. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998.
- MAIOR, L.; TROBIA, J.. **Tendências metodológicas de ensino-aprendizagem em educação matemática: resolução de problemas - um caminho**. Ponta Grossa, 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia Científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MEC. **Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**. 2016.
- NILSSON, N.. **Artificial intelligence: a new synthesis**. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers, 1998.
- PERIUS, A. A. B. **A tecnologia aliada ao ensino de matemática**. Trabalho de conclusão de curso de especialista em mídias na educação para Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2012.
- PONTE, J.P. **Álgebra no currículo escolar**. Educação em Matemática – Revista da Associação de Professores de Matemática, Lisboa, n. 85, Nov./Dez., 2005.
- ROCHA, A. R.; CAMPOS, G. H.. **Avaliação da qualidade de software educacional**. 2008.
- RODRIGUES, L. L. **A Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano**. Brasília: UCB, 2005.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SOCAS, M. M.; CAMACHO M.; PALAREA M.; HERNÁNDEZ J.; **Iniciación al álgebra**. Madrid: Ed Sínteses, 1996.

VASCONCELOS, C. C. **Ensino-aprendizagem da matemática**: velhos problemas, novos desafios. Lisboa: Editora Instituto Politécnico de Viseu, 2000.

ZORZAN, A. S. L.. **Ensino-Aprendizagem: algumas tendências na educação matemática**. Revista Ciências Humanas. URI - Frederico Westphalen, 2007.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DO USO DAS TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO: SCRATCH COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

Luís Fernando de Liz Varela¹⁵⁴ - UNIPLAC
Dra. Madalena Pereira da Silva¹⁵⁵ UNIPLAC

RESUMO: Ao longo dos anos as tecnologias da informação e comunicação (TICs) mudaram o modo como desenvolvemos diversas atividades na sociedade, principalmente no que diz respeito à criação, transmissão e consumo de dados e informações. Assim como em vários setores da sociedade, as tecnologias também estão presentes na área da educação e disponíveis nos ambientes formais de educação. Essas ferramentas, usualmente chamadas de tecnologias educacionais, podem ser usadas como recursos pedagógicos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois propiciam o fazer e o aprender de forma lúdica, contextualizada e colaborativa. Nesse sentido, propusemos um grupo de trabalho para o XIII Congresso de Educação no Município de Lages, SC, julho de 2018, e diante da repercussão do evento e do grupo de trabalho, pretendemos apresentar algumas percepções da participação como ministrantes, explanando sobre as tecnologias educacionais, com destaque na linguagem de programação Scratch e sua aplicabilidade em sala de aula para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Scratch. ICT. Tecnologia Educacional.

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento tecnológico ao longo dos anos, as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), vem atuando de modo significativo na nossa sociedade, mudando a forma como produzimos, nos relacionamos e consumimos informações. Diante deste fato, na educação do século XXI o processo não é diferente. É possível observar, tanto em escolas públicas e privadas, a existência de plataformas digitais de ensino, recursos tecnológicos em sala de aula e projetos integradores, este último, que incentiva a aplicação e o uso de diferentes tecnologias no âmbito educacional com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e fortalecer a cultura de cooperação.

Inúmeras tecnologias foram desenvolvidas para serem aplicadas na área da educação (MEC, 2008) e uma delas, o Scratch (Editor Scratch, 2008), voltada principalmente ao ensino da lógica de programação, vem ganhando notoriedade por sua fácil aplicação e compreensão. Essa ferramenta dinâmica permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas (BARRETO, 2014) como a criação de jogos, animações, quiz,

¹⁵⁴ Bacharel em Sistemas de Informação. UNIPLAC. Pós-graduado em Governança de TI UNIASSSELVI.
E-mail: luisflv@gmail.com

¹⁵⁵ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, professora e pesquisadora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE madalenapereiradasilva@gmail.com

entre outros, proporcionando um engajamento das diversas áreas do conhecimento. Para que o desenvolvimento dessas atividades seja efetivo, vários desafios devem ser superados e a busca por ferramentas com código aberto e isenta de licença de uso pode ser uma oportunidade, potencializando o uso dessas ferramentas em sala de aula.

Nesse sentido, com o objetivo de fomentar o uso de tecnologias educacionais como recurso pedagógico propusemos um Grupo de Trabalho (GT) para o XIII Congresso de Educação no Município de Lages/SC, julho de 2018, e diante da boa repercussão do evento e do GT apresentamos neste artigo o relato da experiência como ministrantes. Para muito além das percepções dos coordenadores do GT, o artigo visa responder os seguintes questionamentos: Como usar o software Scratch para o desenvolvimento de atividades pedagógicas? Qual a conceituação da tecnologia que propulsiona o seu uso como recurso pedagógico?

Relato de experiência do grupo de trabalho

O grupo de trabalho foi elaborado e direcionado para educadores e contou com a participação de professores e profissionais da área da comunicação. O trabalho foi conduzido em duas etapas, partindo de uma abordagem teórica e dialética, com uso de recursos da informática (vídeos, imagens, slides para apresentação) e abordando temas relacionados às tecnologias e educação, seguida pela etapa do desenvolvimento de atividades práticas no laboratório de informática, com o uso do software Scratch.

Primeira etapa: reflexões da conceituação e uso das tecnologias

A apresentação iniciou-se com uma breve introdução sobre a evolução tecnológica e a influência desta na sociedade contemporânea, sendo pontuadas algumas tecnologias da informação e comunicação que mudaram significativamente o modo de vida e interações sociais, tais como, o rádio, a televisão, o computador, a internet, entre outros.

Posteriormente, o conceito de sociedade da informação e o uso das mídias sociais na educação deram espaço ao debate sobre a educomunicação, extremamente relevantes para a formação do uso consciente dos recursos midiáticos e tecnológicos seja em ambientes formais ou não formais de educação. Por sua vez, a educomunicação conceitua-se em teorias e práticas que, por meio da relação entre a comunicação e educação é concebida a educação para a mídia, conforme (VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 6).

Em seguida, três imagens foram usadas para ilustrar como a estrutura da sala de aula (professor como doutrinador, alunos enfileirados e sentados, uso de tecnologias na educomunicação) se configura nos ambientes formais de educação. A primeira imagem exibiu uma sala de aula com configuração tradicional, carteiras (com alunos) enfileiradas e todas voltadas para o professor. A segunda imagem apresentou o mesmo layout da sala de aula da primeira imagem, exceto pelo fato da incorporação dos computadores. Como contraponto, através da ilustração da terceira imagem, visualizou-se uma sala de aula com vários recursos tecnológicos, possibilitando o diálogo e uso dos recursos no campo da educomunicação. A pretensão era a reflexão de que a inserção da

tecnologia sem propósito, sem alteração da metodologias de trabalho não contribui como fator de sucesso para alcançar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda nesse contexto, a sala de aula EfeX (Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores), CIEB (2018) foi destaque por se tratar de um espaço inovador e destinado a capacitação de professores para o uso de inúmeras tecnologias, ampliando e melhorando a construção de novas abordagens pedagógicas.

A dialética provocada através das imagens nos fez refletir sobre a conceituação da tecnologia de acordo com Pinto (2208), tendo como propósito prover o campo pedagógico com alguns conceitos que ajudem a compreender criticamente a questão da tecnologia e sua relação com a educação. Nesse viés, em consonância com a educação do século XXI e seus desafios, alguns aspectos da formação acadêmica dos profissionais da educação foram elucidados (BARRETO, 2003). Outro aspecto de reflexão foi o uso da robótica aplicada à educação, plataformas de ensino a distância colaborativas que constituem um novo paradigma de ensino e aprendizagem e projetos educacionais existentes que promovem a aprendizagem significativa (JONASSEN, 2007).

Segunda Etapa: atividades práticas com o uso do software Scratch

O Scratch é um software capaz de simplificar o método de ensino da lógica de programação e construção de algoritmos, pois possui uma interface gráfica amigável e faz uso de blocos lógicos que correspondem a funções pré-definidas, facilitando, sobretudo, o desenvolvimento de programas, animações e jogos. O seu uso é simples e de fácil compreensão, não havendo a necessidade conhecimentos prévios em programação.

O Scratch foi idealizado pelo estadunidense Mitchel Resnick, sendo um projeto do grupo Lifelong Kindergarten no Media Lab do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), sendo, inicialmente, direcionado ao público jovem, pois de acordo com o conteúdo disponível na página oficial do software diz que “O Scratch ajuda os jovens a pensar de forma criativa, a raciocinar sistematicamente e a trabalhar colaborativamente — competências essenciais à vida no século XXI” (SCRATCH, 2018).

Além de sua interface gráfica ser amigável, o software possui alguns diferenciais que destacam seu uso no âmbito educacional. É uma ferramenta isenta de licença de uso (gratuita), multiplataforma (pode ser usado em diferentes sistemas operacionais) e seu acesso pode dar-se por meio de um navegador web ou por seu instalador offline, neste último caso, funcionando em sistemas operacionais macOS, Windows e em algumas distribuições Linux (SCRATCH, 2018).

As atividades propostas e realizadas em laboratório foram elaboradas com o objetivo de elucidar os conhecimentos de algoritmos e lógica de programação de forma que todos os participantes conseguissem compreender como desenvolver seus projetos usando o software Scratch, sem a necessidade de conhecer qualquer linguagem de programação. Desse modo, apresentou-se aos participantes a plataforma online da ferramenta Scratch, seguido de orientações para acessar e criar a conta online de acesso.

Os membros do grupo de trabalho visualizaram e conheceram algumas funcionalidades do software como o botão de iniciar e parar script, o palco, o ator, a categoria de comandos, entre outros. Observou-se que os participantes possuíam conhecimentos básicos em informática e isso proporcionou uma maior interação entre eles e a ferramenta. Outro aspecto que contribuiu positivamente para essa experiência foi a interface do software, composta por muitos elementos gráficos. Ainda a respeito da interface, o ator principal, representado por um “gatinho”, despertou interesse entre os participantes por se tratar de um personagem lúdico e cativante.

Após a familiarização entre os participantes e a ferramenta Scratch, alguns algoritmos foram criados, gerando animações, atribuindo movimento ao ator principal, controle do ator com teclado e mouse, manipulação de texto e variáveis. Os participantes foram instigados a criar problemas e soluções (simples algoritmos) para o raciocínio lógico, pois de acordo com Venturi (2010), ensinar a raciocinar é uma das principais tarefas da escola não importa a área. Assim, diversificadas soluções foram apresentadas, algumas de forma disciplinar, outras de forma interdisciplinar, mas todas pensadas com base nas reflexões do primeiro momento do GT. Durante a realização das atividades propostas, constatou-se que o sucesso das concretizações das tarefas foi promovido pela participação, engajamento e a colaboração entre os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi apresentado um relato de experiência no grupo de trabalho, denominado de “Tecnologia educativa: Scratch como ferramenta pedagógica” coordenado no XIII Congresso da Educação do Município de Lages/SC, em Julho de 2018.

O artigo teve como objetivo a reflexão quanto a conceituação e uso das tecnologias de acordo com visão de Vieira Pinto. Nesse viés, o GT foi organizado em duas etapas. A primeira etapa serviu para a dialética e reflexões do uso das tecnologias nas escolas e seu papel como mediadora e propulsora de ambientes criativos, significativos e colaborativos. A segunda etapa permitiu o conhecimento e uso da ferramenta Scratch para a criação de atividades pedagógicas (simples algoritmos), usando abstrações da lógica de programação.

De acordo com a fala dos participantes, a ferramenta é adequada e pode ser usada como um ambiente para a criação e construção do conhecimento dos alunos de forma lúdica, descontraída e agradável.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC**. Educ. Pesqui. v.29 n.2 São Paulo jul./dez. 2003.
- BARRETO, Flavio Chame. **SCRATCH: Construa brincando seus jogos e programas computacionais eBook Kindle**, 1a. edição, Rio de Janeiro, 2014.

- BASTOS, A.M., CUNHA, J.F. **The scratch pilot experience in 1st cycle of basic education schools the students perspective [A Experiência-Piloto do Scratch nas Escolas do 1. Ciclo do Ensino Básico: A Perspetiva dos Alunos]** (2018) Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI, 2018-June, pp. 1-7.
- CIEB. **EfeX: Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores**. 2018. Disponível em: <<http://www.cieb.net.br/efex/>>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- CUNHA, J. (2016) **A Programacao No 1 Ciclo Do Ensino Basico: Analise da Experiencia Piloto em Duas Escolas Do Concelho Do Seixal. Tese de Mestrado Vila Real: Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro.**
- FIGUEIREDO, M., TORRES, J. **Iniciação a programação no 1 ciclo do ensino básico (2015) Linhas Orientadoras**. Disponível em: http://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Programacao/IP1CEB/linhas_orientadoras.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2018.
- JONASSEN, David. **Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas**. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.
- MEC. **ProInfo - Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfo>> Acesso em: 19 agosto de 2018.
- MEC. **Guia de Tecnologias Educacionais**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.
- PINTO, S.A. **Scratch na aprendizagem da Matematica no 1 Ciclo do Ensino Basico: Estudo de caso na resolucao de problemas** (2010) Mestrado em Estudos da Crianca-Tecnologias de Informacao e Comunicacao, Braga: Universidade do Minho
- PINTO, A. V. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. v. 1.
- SCRATCH. **Acerca do Scratch**. Disponível em: <https://scratch.mit.edu/about> Acesso em: 19 agosto de 2018.
- SCRATCH. **Editor Scratch 2.0 Desconectado**. Disponível em: <<https://scratch.mit.edu/download>> Acesso em: 19 agosto de 2018.
- TRENTIN, S.A.M., TEIXEIRA, C.A., ORO, N.T., SETTI, B.D. **Scratch Como Estrategia de Ensino de Algoritmos**. Disponível em: <<http://proceedings.copec.org.br/index.php/icece/article/viewFile/443/421>> Acesso em: 22 de agosto de 2018.
- VOLPI, Márcio, PALAZZO, Ludmila. **Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo! Sistematização da Experiência em Educomunicação**. 2010. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educomunicacao.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2018.

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DIALÉTICAS QUANTO AO USO DE JOGOS
DIGITAIS NA VIDA DAS CRIANÇAS**

Viviane Maria Luz de Chaves Nicolaiko Cordova¹⁵⁶ - UNIPLAC
Madalena Pereira da Silva¹⁵⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Desde muito cedo, as crianças aprendem a usar as novas tecnologias, entre elas os jogos digitais. Com a chegada da globalização, universalizações do conhecimento e dos recursos digitais, disponíveis na Internet, vieram também às preocupações dos pais e educadores, pois é quase impossível controlar todos os acessos das crianças na Web 3.0. Nesse sentido a presente pesquisa-ação, em andamento, tem como objetivo a dialética como prática educativa quanto aos cuidados no uso dos jogos, enfatizando as potencialidades e limites. Visa ainda, propiciar momentos de sensibilização para mudanças de hábitos e costumes quanto ao uso dos jogos, pois a compreensão dos conceitos que permeiam este assunto precisa ser difundida, em especial, para as crianças que estão em fase de formação. A metodologia utilizada para pesquisa-ação será uma roda de conversa. Para tanto, utilizou-se a seguinte questão: quais são as potencialidades e restrições dos jogos digitais na infância? O interesse por este tema surgiu a partir da necessidade das escolas e em especial da preocupação das redes públicas de ensino.

Palavras-chave: Tecnologia, Dialética, Jogos digitais.

INTRODUÇÃO

Na atualidade atividades recreativas tradicionais que envolvem a brincadeira de amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, estão cada vez mais raras, portanto, a bola, bicicleta, bonecas, e patins, já não se constituem como brinquedos favoritos da infância moderna, visto que, a tecnologia na sociedade contemporânea é a referência do lazer, trabalho e conhecimento.

Na era tecnológica da atualidade, o mundo digital está integrado em nosso dia-a-dia. Os aparelhos eletrônicos são parte essencial da vida de todos, e entram cada vez mais cedo na vida das crianças. Desde a primeira infância, esta nova geração de crianças conta com celulares, *tablets* e videogames como substitutos das tradicionais brincadeiras infantis.

O jogo constitui um veículo excepcional para o desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere às capacidades físicas e intelectuais, permitindo assim à criança conhecer o seu corpo, explorar o meio que a rodeia e adquirir novas experiências motoras. Deste modo, o ato de jogar é uma das formas mais frequentes de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande relevância no domínio da educação, saúde e intervenção social.

¹⁵⁶ Pós Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. EMAIL vivianegrega@yahoo.com.br.

¹⁵⁷ Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. EMAIL madalena@uniplaclages.edu.br.

Operacionalmente, no contexto do desenvolvimento infantil, o jogo proporciona à criança um leque de atividades diversificadas que normalmente começam a ser desenvolvidas na escola. Perante estes elementos, é comum que os professores e educadores utilizem o jogo no contexto das suas aulas, promovendo-o em sintonia com diversas áreas de conhecimento.

O jogo permite transfigurar o ambiente real num mundo imaginário, fictício e irreal. Nesta base, a sua utilidade e aplicabilidade emerge enquanto experiência infantil de “invenção” e espontaneidade que resulta como pedra basilar no desenvolvimento psicomotor da criança. Assim, a atividade lúdica permite à criança assimilar novos conhecimentos e experimentar várias experiências motoras, constituindo um recurso pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, o jogo atua sobre a criança enquanto mediador de regras, simulações ou “faz-de-conta”, estimulando o prazer, o convívio e a criatividade.

Por seu lado, Wallon (1980) defende que o jogo permite à criança mostrar os seus sentimentos, identificar papéis sociais e conhecer o mundo que a rodeia. Neste sentido, o jogo oferece à criança uma atividade com inúmeras possibilidades de criatividade, adaptação e aprendizagem. Vários autores demonstram que o jogo é essencial no contexto escolar, identificando-o como um instrumento privilegiado de educação e socialização.

Vasconcelos (1989) e Guedes (1991) evidenciam a influência multidimensional que o jogo tem no desenvolvimento infantil:

1. Cognição: através da exploração das percepções e no desenvolvimento da imaginação;

2. Motor: potenciando o aperfeiçoamento das capacidades motoras de base;

3. Sócio-afetivo: libertando emoções e valorizando a cooperação entre pares;

4. Social: desenvolvendo a inter-ajuda e a solidariedade entre pares.

Por sua vez, Neto e Piéron (1993) demonstram que o jogo:

1. Promove o desenvolvimento cognitivo, tendo um papel fundamental na descoberta e aperfeiçoamento das habilidades manipulativas;

2. Estimula os processos mentais e a capacidade de processar informação, provocando mudanças na complexidade das operações mentais;

3. Permite a estruturação da linguagem e estimula a imaginação;

4. Representa um meio educativo de excelência.

De acordo com os autores supracitados afere-se que o jogo permite otimizar o repertório motor da criança e desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas, sociais, afetivas e linguísticas. No entanto, os jogos digitais podem trazer problemas para a saúde e bem estar das crianças, conforme descreve Guedes (1999, p.32):

Infelizmente, a razão da inatividade física nos dias de hoje, onde é necessário a prática de movimentos é compensada pelos avanços tecnológicos. A sociedade atual está cultivando hábitos cada vez mais sedentários. As crianças e adolescentes estão substituindo atividades lúdicas (que envolvem esforço físico), pelas novidades eletrônicas.

As crianças do século XXI necessitam de ambientes e recursos adaptados ao seu tempo, contudo, nem sempre os ambientes escolares trazem atividades que auxiliam na

psicomotricidade, negligenciando o estímulo nas relações entre as crianças e sua criatividade de forma prática e dinâmica pelo contato físico.

É preciso um grande esforço dos pais e educadores, pois crianças que desenvolvem um grande apreço pelos jogos não se contentam com 40 minutos diários de jogo – passam literalmente horas a fio sentadas em frente ao computador. A primeira consequência que aparece é a obesidade: além de não movimentarem o corpo, os jogos digitais tendem a abrir o apetite, criando a combinação perfeita para o ganho de peso. Com o excesso de peso, surgem os problemas cardiovasculares precoces, completamente evitáveis durante a infância. Além disso, passar longos períodos sem movimentar o corpo aumenta a propensão para atrofia muscular, provocando dores generalizadas.

Os jogos digitais podem causar lesões, apesar de não movimentar o corpo, o videogame exige esforço sempre dos mesmos músculos (envolvidos em segurar o “joystick” e apertar os botões). Como as crianças costumam passar longos períodos dedicadas aos jogos, é bastante comum que os jogos eletrônicos sejam a causa de quadros de Lesão por Esforço Repetitivo (LER). A LER indica uma sobrecarga muscular tão grande a ponto de debilitar a saúde daquela musculatura, gerando inflamação, fortes dores e podendo até comprometer a movimentação integral da região. Casos de LER precisam ser tratados seriamente com fisioterapia e suspensão da atividade de esforço – caso contrário, serão recorrentes ao longo da vida.

Escapismo Social é outra consequência que os jogos digitais podem causar, além de consequências físicas, os jogos na infância também podem trazer danos psicológicos. Novamente, o problema está no excesso: crianças que se envolvem demais com jogos eletrônicos tendem a se sentir mais confortáveis com a realidade virtual do que com a vida real. Isso faz com que priorizem os momentos de jogo e abram mão da convivência social com colegas de mesma idade – o que simboliza um problema, pois as trocas interpessoais, as noções de compartilhamento e de convivência são essenciais durante a primeira infância. É neste período da vida que a personalidade do indivíduo está em formação, e a troca de experiências com pessoas de mesma idade ajuda a desenvolver habilidades comunicativas, interativas e afetivas. Sendo assim, o isolamento provocado pelos videogames é perigoso e pode acarretar consequências para o futuro social da criança.

O problema que atualmente os dispositivos eletrônicos tais como: *tablets*, computadores, celulares de última geração e jogos eletrônicos fazem parte do processo de industrialização, tal fenômeno influencia diretamente na maturação cognitiva, afetiva e social das crianças, causando, o sedentarismo é inerente ao processo de automação gerado pela tecnologia, riscos a vida com jogos de desafios, isolamento social. As crianças do século XXI nasceram em período no qual a tecnologia é o alicerce da manutenção das relações sociais, por conseguinte, torna-se quase uma tarefa impossível viver sem ela, pois, as crianças antes mesmas de serem alfabetizadas aprendem a utilizar a maioria dos recursos disponíveis pelos aparelhos eletrônicos.

Questiona-se a forma como esses eletrônicos afetam a saúde mental e física dos menores, e a relação social com outras crianças. De acordo com os dados da pesquisa empírica realizada pela Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância (2014) sobre o tema “O exagero de tecnologia deixa crianças e adolescentes desconectados do mundo real” evidenciou-se nos depoimentos dos pais e das crianças que o uso excessivo

dos aparelhos eletrônicos quando são utilizados de forma indiscriminada trazem grandes riscos para a saúde física, mental e social das crianças, no entanto, viu-se que a ansiedade e agressividade está presente tanto no que refere-se a abstinência ao uso da tecnologia como na utilização frequente dos dispositivos eletrônicos que substituem gradativamente as atividades lúdicas tradicionais nas quais tem a capacidade de favorecer o aspecto interpessoal, afetividade e disciplina, uma vez que, o contato físico promove a ampliação das habilidades sinestésicas.

As crianças do período moderno não expressam publicamente seus sentimentos, aflições e desejos por meio do mundo real, com isso, isolam-se dentro de seus domicílios, já que, a tecnologia satisfaz suas necessidades (PREVITALE, 2006).

Alguns especialistas apontam consequências sombrias com o excessivo uso das tecnologias por crianças menores de 12 anos, por ser prejudicial ao seu desenvolvimento e aprendizado, para a terapeuta canadense Rowan, a superexposição da criança a celulares, Internet, *tablet* e televisão, sem supervisão dos responsáveis, poderá acarretar dificuldades de aprendizagem, imaturidade emocional em lidar com sentimentos, dificuldade de se relacionar, privação de sono, obesidade (sedentarismo infantil), entre outros problemas.

Com base nesses achados na literatura e sendo uma necessidade evidenciada pelos professores da escola em estudo, este trabalho tem como propósito a prática educativa para a sensibilização das potencialidades e restrições dos jogos digitais no desenvolvimento das crianças.

METODOLOGIA

O método utilizado para atingir os objetivos deste estudo foi a abordagem qualitativa com caráter de pesquisa-ação. Esse tipo de metodologia de pesquisa proporciona ao pesquisador a possibilidade de tentar compreender a maneira como os sujeitos pensam e reagem diante das questões focalizadas, além de auxiliar na compreensão de sentimentos, valores, atitudes e temores das pessoas, explicando suas ações diante de um problema ou situação, realizando uma intervenção com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa está sendo desenvolvida nos meses de agosto e setembro de 2018, numa Escola de Educação Básica Municipal, com alunos do 6º ano matutino, do ensino fundamental. Realizou-se uma análise prévia sobre o tema, juntamente com o professor, usando entrevista como estratégia de coleta de dados.

Após a sistematização dos dados coletados será realizada uma ação na forma de roda de conversa com os alunos e professor para evidenciar as potencialidades e restrições dos jogos no desenvolvimento das crianças.

Consideramos que a roda de conversa, como estratégia dialética, é um bom instrumento metodológico, pois a mesma abre espaço para que os alunos estabeleçam diálogos e interações no contexto do uso dos jogos, ampliando suas percepções, com o propósito de novas reflexões e mudanças de hábitos quanto aos cuidados com a saúde e bem-estar. Como destaca Barbosa e Horn (2008):

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos [...]. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

A utilização desta metodologia nos proporciona reflexões referentes a problemática em questão, pois desenvolve como mecanismo de construção da autonomia, do discurso, do pensamento crítico-reflexivo e das expressões. Porém, é importante ressaltar que este processo não deve ser compreendido como prática descomprometida e unilateral, como destaca Freire (1983):

Não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. (FREIRE, 1983, p. 43)

Para que essa proposta seja possível, o primeiro passo consiste em observar, ouvir a criança, buscar os seus interesses, para então, propiciar estímulos que ampliem, diversifiquem e sistematizam o repertório de conhecimentos das crianças sobre o uso dos jogos e suas implicações. Nesse sentido Silva (2000) afirma que dialogar é muito importante no contexto educativo, pois se refere ao repertório inicial para o desenvolvimento, tais como fazer perguntas, expressar sentimentos, expressar opiniões e estabelecer limites.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa-ação proposta ainda está em andamento, contudo, permitiu evidenciar via referencial teórico que as tecnologias podem ser usadas como alinhadas em vários aspectos, incluindo: a coordenação motora; raciocínio lógico; exercícios para a visão; desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais; incentivo a criatividade, ludicidade e diversificação de cenários. Contudo, há uma preocupação quanto a saúde e bem-estar da criança no uso excessivo dos jogos digitais. Alertando que os pais, educadores e os demais profissionais devem estar atentos aos jogos utilizados pelas crianças, tanto em ambiente escolar quanto doméstico.

Daí a importância do cuidar, do ouvir, da construção de um campo dialógico e democrático para que a voz e opinião das crianças sejam consideradas e respeitadas, conforme defende Barbosa e Horn (2008, p. 33).

Com base nessas constatações, esta pesquisa ação visa propiciar formas de sensibilizar e conscientizar as crianças quanto ao uso consciente das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos nos últimos vinte anos uma grande transformação tecnológica no Brasil e no mundo que se caracteriza por inserir a Internet em nosso cotidiano e com ela um grande volume de informações instantâneas estão à disposição das crianças. A indústria de jogos digitais ganhou força nesse processo, proporcionando uma diversidade de jogos digitais.

Ao longo do texto, os autores defendem os efeitos destas inserções, pois trazem consequências boas e ruins, podendo gerar potência no aprendizado das crianças ou comportamentos destrutivos da personalidade. Nesse sentido o tipo de jogo e a quantidade de horas online devem ser acompanhados e controlados pelos pais, em especial na fase de formação de personalidade das crianças.

Jogos digitais são realidades constantes na vida das crianças, por esse motivo precisamos fomentar práticas educativas para fomentar as potencialidades dos mesmos, bem como alertar desde cedo quanto aos cuidados na saúde e bem estar. Nesse sentido, esta pesquisa-ação, embora em andamento, visa através de rodas de conversa, evidenciar que os jogos contribuem com a cognição; aperfeiçoamento das capacidades motoras de base; relações sócio-afetivas e sociais. Além disso, a pesquisa-ação tem como propósito sensibilizar e conscientizar as crianças no fortalecimento de hábitos saudáveis e prevenção aos cuidados a saúde e bem-estar físico, mental e emocional. Desta forma, esperamos que o estudo realizado possa despontar mudanças de atitudes quanto aos cuidados para/com as crianças e reflexões acerca dos jogos digitais.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUEDES, M. (1991). As Crianças e os Jogos Tradicionais. *Revista Horizonte*, 7, 43, 9-14.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, v.5, n.1. 1999.
- HORN, Maria da Graça Souza. Saberes, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NETO, C, PIÉRON, M. (1993). Apprentissage et comportement d'enfants dans des situations visant l'acquisition d'habilités motrices fondamentales. *Revue de L'Education Physique*, 1, 27-36.
- PREVITALE, Ana Paula. A Importância do Brincar. Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=20490>>. Acesso em: 02 de Nov. de 2014.
- SILVA, A. T. B., DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. (2000) Relacionamento pais-filhos: um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 203-215.
- VASCONCELOS, O. (1989). Os Jogos Tradicionais Portugueses, sua importância no desenvolvimento ontogenético da organização, orientação e estruturação espacial na criança e no jovem adolescente. Oliveira de Azeméis. Seminário: Primeiro Encontro dos Jogos da Malha.
- ROWAN, Henri (1980) *Psicologia e Educação de Infância*. Editora: Editorial Estampa. Editora: Editorial Estampa.

**POSSIBILIDADES E LIMITES DE USO DO YOUTUBE NO ENSINO DE
FILOSOFIA**

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes¹⁵⁸ - UNINTER
Arthur Silva Araújo¹⁵⁹ - UNINTER
Eliane Blaszkowski Champaoski¹⁶⁰ - UNINTER

RESUMO

O relato de experiência problematiza as possibilidades e os limites do uso do youtube no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Tem como objetivo analisar o ensino filosófico mediado pela tecnologia digital. A metodologia de pesquisa utilizada foi à pesquisa de observação participante. Foram realizadas observações das aulas de um professor de filosofia no Ensino Médio, de uma escola pública estadual do município de Curitiba-PR, por um estudante de filosofia, participante de um projeto de iniciação científica sob a orientação de um pesquisador na área de Educação e Novas Tecnologias. Os resultados da pesquisa evidenciam que o Ensino de Filosofia no Ensino Médio pode ser potencializado pelos aparatos tecnológicos envolvendo os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem dos temas filosóficos. No entanto, a inserção das tecnologias digitais no Ensino de Filosofia torna-se um desafio propriamente filosófico, pois a inserção desses aparatos no processo de ensino e aprendizagem podem modificar o conteúdo e a forma do fazer filosófico, o que é em si mesmo um problema filosófico.

¹⁵⁸Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias - ademir.m@uninter.com

¹⁵⁹Graduando em Licenciatura em Filosofia - arthur_40@hotmail.com.br

¹⁶⁰Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias - lilikaj@hotmail.com

**O WHATSAPP NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: VAMOS
COMPARTILHAR LITERATURA?!**

Denise Favoretto dos Passos¹⁶¹ - FIESC-SESI
Anne Jaqueline Melo Varella¹⁶² - E.E.B. João Paulo I
Luciane Bittencourt Gomes Batista de Oliveira¹⁶³ - IFSC

RESUMO: Mediante o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e dos dispositivos móveis, os celulares, na rotina da sociedade contemporânea, o presente artigo teve por finalidade identificar de que forma a inclusão do aplicativo WhatsApp poderia contribuir como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. O estudo foi desenvolvido com estudantes da 2ª Série do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual da cidade de Lages, no estado de Santa Catarina. A pesquisa iniciou-se com estudos bibliográficos e em sequência aplicou-se a pesquisa-ação, com a criação de um grupo de interação por meio de troca de mensagens, utilizando o aplicativo WhatsApp, entre os alunos e a professora. Por meio dessa intervenção pode-se concluir que a interação no grupo motivou os estudantes a participarem mais das aulas, que a inclusão tecnológica é necessária no processo de aprendizagem da geração atual e que interagir nas redes sociais também pode ter fins pedagógicos.

Palavras-chave: tecnologias, literatura, WhatsApp.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento que tudo é instantâneo e imediato em que tudo chega a todos em questão de segundos. Isso acontece devido às Tecnologias de Comunicação e Informação, (TICs) que nos últimos anos tiveram um avanço gigantesco na sociedade como um todo. Pode-se definir as TICs como meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Esses instrumentos tecnológicos convivem com o homem em todas as esferas sociais e a escola é uma delas.

Atualmente uma das plataformas mais utilizadas nas interações sociais é o *WhatsApp*, um aplicativo utilizado para a troca de informações de maneira síncrona ou assíncrona, o qual tornou-se um disseminador de informações em todos os segmentos da sociedade desde a troca de informações pessoais, realização de negócios, propagandas e *marketing*, entre outros benefícios.

Diante desta realidade educação não poderia ficar à margem da utilização desta ferramenta tecnológica, por esse motivo, este estudo se propôs a conhecer com mais profundidade o uso deste aplicativo com propósitos pedagógicos.

Tal estudo teve como objetivo compreender de que forma o uso do *WhatsApp* pode contribuir no incentivo à leitura e ao conhecimento da Literatura Brasileira.

¹⁶¹ FIESC – SESI Serra Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. favorettdospassos@gmail.com

¹⁶² E.E.B. João Paulo I, Correia Pinto, Santa Catarina, Brasil. anne_jaqueeline@hotmail.com

³ Instituto Federal de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. luciane.oliveira@ifsc.edu.br

Aplicou-se a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, cujos sujeitos foram 25 alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola da esfera Pública Estadual localizada na zona urbana da cidade de Lages, no Estado de Santa Catarina. A observação participante e a interação com o grupo criado no *WhatsApp*, foram os instrumentos de coleta utilizados e analisamos os dados coletados através de uma abordagem qualitativa.

2 O uso das tecnologias em sala de aula

A tecnologia cada vez mais está ganhando espaço e adeptos em todas as esferas da sociedade, não há como sobreviver sem os recursos tecnológicos que diariamente atualizam-se.

Na educação não é diferente, a utilização de recursos tecnológicos é indispensável para tornar as aulas mais atraentes para os alunos. Inserir os meios de comunicação desde os mais simples como o rádio, a TV, o DVD até os mais sofisticados como a internet podem contribuir para um ensino mais atual e de qualidade, e assim fazer o estudante compreender que esses instrumentos tecnológicos além de trazer entretenimento também auxiliam na aprendizagem de conteúdos curriculares (MORAN, 2007).

D'ambrósio, (2001) defende a ideia de que é preciso substituir os processos de ensino que priorizam a exposição, que levam a um receber passivo do conteúdo, através de processos que estimulem os alunos à participação. Então, para não perder território e ainda convidar os estudantes para serem atuantes no processo, precisamos utilizar de toda a tecnologia possível para que possamos transformar nossas aulas mais dinâmicas, empolgantes e significativas. Segundo Sancho:

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias (1995, p. 41).

Não há como pensar em ensino sem pensar em tecnologia, métodos inovadores precisam ser adicionados ao planejamento do professor no que se refere ao currículo. Quanto mais participativa e interativa a aula, melhor será o aproveitamento e a assimilação do estudante, esse resultado positivo torna-se a melhor contribuição para a incorporação dessas novas tecnologias na educação.

Para que aconteça de maneira efetiva toda essa transformação que esperamos na prática pedagógica, é de suma importância o papel de dois protagonistas desse procedimento: o professor e o aluno. Existe uma resistência muito grande por parte de alguns docentes em utilizar ferramentas tecnológicas em suas aulas, ora por falta de domínio, ora por medo do novo. Não há como fugir dessa atualização educacional tardia, se continuarmos com métodos retóricos e insignificantes a escola terá uma imensa evasão de seu público alvo: o corpo discente.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

Para Cortella (2014) atualmente vivemos num mundo em que mudanças velozes acontecem a todo o momento, estamos no século XXI, nascidos no século XX, usando métodos do século XIX. Pedagogicamente falando: a escola está no século XIX, os professores no século XX e os estudantes no século XXI, ou seja, há três séculos em choque de tempo dentro estrutura escolar. Com a atualização de métodos mais apropriados para trabalhar o conhecimento formal, a escola vai resgatar sua função principal que é de tornar seus alunos cidadãos críticos e que saibam conviver e contribuir para a sociedade.

Portanto, utilizar as tecnologias que temos atualmente no processo de aprendizagem do estudante é muito importante, dessa forma conseguiremos incentivar a busca do conhecimento e ainda preparar o cidadão para o mundo e para a sociedade contemporânea.

3 O uso do *WhatsApp* no âmbito pedagógico

As mídias sociais são utilizadas pelos adolescentes como uma das muitas formas de comunicar-se. Vive-se em uma época tecnológica e é praticamente impossível fugir dos meios informatizados que a sociedade oferece. Busca-se então ensinar aos mais jovens como obter uma visão ampla e crítica de determinados meios. Não sendo manipulados e moldados de acordo com aquilo em que todos acreditam, mas utilizando a informação a seu favor.

Estar conectado pode influenciar de maneira positiva ou negativa a vida desses adolescentes. De acordo com a Amdocs Brasil 55% dos jovens acreditam que seu *smartphone* os tornam mais espertos. Os adolescentes de 15 à 18 anos entrevistados colocam a utilização dos *emojis* (figuras com expressões faciais) como a maneira mais prática de expressar o que sentem. Utilizam então as redes sociais como um meio de chamar a atenção, deixando-os expostos de várias maneiras.

Segundo dados do IBGE, 54,9% dos brasileiros possuem internet em casa e o *smartphone* é o aparelho que está em primeiro lugar na utilização para essa conexão virtual no Brasil. E ainda assim aqueles que não possuem a rede em casa se conectam em outras disponíveis como na escola, *lan house*, casa de outros familiares, entre outros.

Um dos exemplos de interação por meio de redes sociais, está na utilização de aplicativos de trocas de mensagens, cujo exemplo mais popular no Brasil é o aplicativo *WhatsApp Messenger* o qual trata-se de um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular. Kochhann (2015, p.478) esclarece que “o *WhatsApp*, oferece a praticidade e objetividade que se conhece do SMS, adicionando vários outros recursos e sem cobrança das mensagens enviadas”. Além das mensagens básicas, os usuários deste aplicativo podem criar grupos, enviar imagens, vídeos, compartilhar localidades, contatos e áudio. Ideal para uma comunicação rápida e interativa. Essa mídia social foi projetada com o intuito de facilitar o contato e a comunicação entre as pessoas, se expandindo por diversos segmentos da sociedade. “O

WhatsApp permite às pessoas acessar uma grande quantidade de informações rapidamente, tornando-se um programa acessível a uma variedade de pessoas de diferentes idades e conhecimentos” (BOUHNİK & DESHEN, 2014, p. 218)

O *WhatsApp* foi criado em 2009 por dois jovens autodidatas apaixonados por tecnologias e veteranos da *Yahoo*, o ucraniano Jan Koum e o norte-americano Brian Acton. Em um curto espaço de tempo, esses meninos assistiram seu *app* tornar-se uma febre mundial. Somente no Brasil se tem 120 milhões de usuários ativos. No mundo, um em cada dez usuários do aplicativo está no Brasil.

Nesse sentido, Costa (2011) destaca que o professor deve aproveitar as potencialidades do celular, como um importante recurso pedagógico. Esses aparelhos eletrônicos, assim como o *tablet*, os *notebooks*, fazem parte do *mobile learning*, o *m-learning* traduzindo para o português aprendizagem por meios móveis, é uma modalidade de ensino e aprendizagem, que permite a alunos e professores criarem novos ambientes estudo à distância, utilizando para isso, dispositivos móveis com acesso à Internet.

O uso do *WhatsApp* na educação pode ser um elemento facilitador no processo de aprendizagem dos alunos, ele pode ser um espaço de livre discussão de temas abordados nas mais diferentes disciplinas curriculares e o estudante pode explorá-lo fora da sala de aula, não se prendendo apenas naquele espaço de tempo que ele se encontra dentro da escola. “No campo da instituição de ensino, essas mudanças derrubaram de modo simbólico paredes e muros. Não é mais necessário que todos estejam juntos na sala de aula ou no ambiente da escola para que tenha interação” (LORENZO, 2013, sp).

Outro enfoque sobre o uso do *WhatsApp* é que o professor pode observar peculiaridades que ele não dispõe de tempo em sala de aula, mas que fazem parte da estrutura pedagógica como a “capacidade de elaborar textos, melhoria do desenvolvimento na escrita, a pesquisa sobre um assunto, a apresentação de uma opinião e o debate entre os alunos” (LORENZO, 2013, sp).

Percebe-se que as TICs, as plataformas digitais, as mídias sociais e as redes sociais, estão entrelaçadas e que podem sim fazerem parte do cotidiano escolar e tornarem-se uma forte ferramenta no processo de ensino dos estudantes atuais. Integrar o *WhatsApp* na sala de aula é proporcionar aos estudantes aulas mais produtivas, ativas e inclusivas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por uma pesquisa-ação, por julgarmos mais condizentes com a nossa condição de pesquisadoras e docentes de Língua Portuguesa e Literatura. Tripp (2005, p.445) nos esclarece que pesquisa-ação educacional é “principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Assim, julgamos que tal metodologia seria mais eficiente para o nosso propósito.

A pesquisa-ação foi aplicada em uma escola pública estadual da cidade de Lages, SC, localizada na zona urbana, e os sujeitos de pesquisa foram 25 alunos da 2ª Série do Ensino Médio do período matutino, turma em que uma das autoras é a docente de Língua Portuguesa e Literatura. Como forma de coleta de dados, foi criado um grupo

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

no *WhatsApp* com o intuito de conhecer as possíveis contribuições que tal aplicativo poderia trazer para as aulas de Literatura.

Neste grupo foram lançados vídeos, *links* bibliográficos, livros em PDF, exposições de ideias e opiniões tanto escritas como em áudio para aprofundamento e discussão acerca do contexto histórico e temas polêmicos do Naturalismo. O tempo de interação foi de um mês.

Após esse período, aplicou-se um questionário com três questões abertas com o intuito de identificar as percepções dos estudantes quanto ao uso do aplicativo nas aulas de Literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tempo de interlocuções a primeira tarefa destinada aos estudantes foi assistir a três vídeos relativos às Escolas Literárias, conteúdos que estavam sendo estudados naquele momento (Simbolismo, Naturalismo/Impressionismo e Parnasianismo), escolher aquele que mais lhes chamaram a atenção e postar um comentário justificando o porquê da seleção do tema. O retorno foi imediato, 95% dos alunos participaram e isso já mostrou a aceitação pela metodologia. A motivação e a confiança dos alunos ao postar seus comentários foi muito positiva, como as telas a seguir demonstram:

Figura 1: Tela do Aplicativo contendo a fala dos alunos.

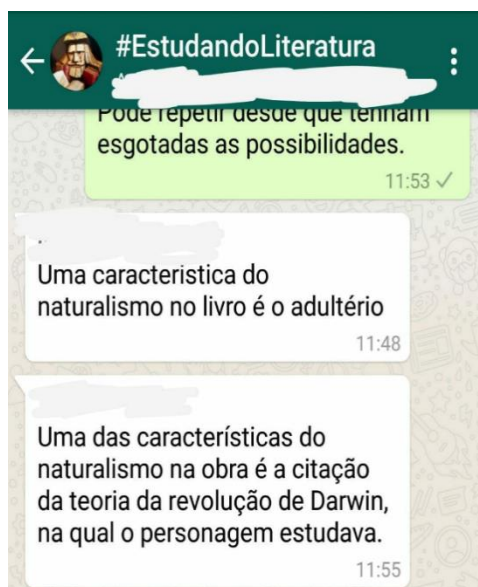
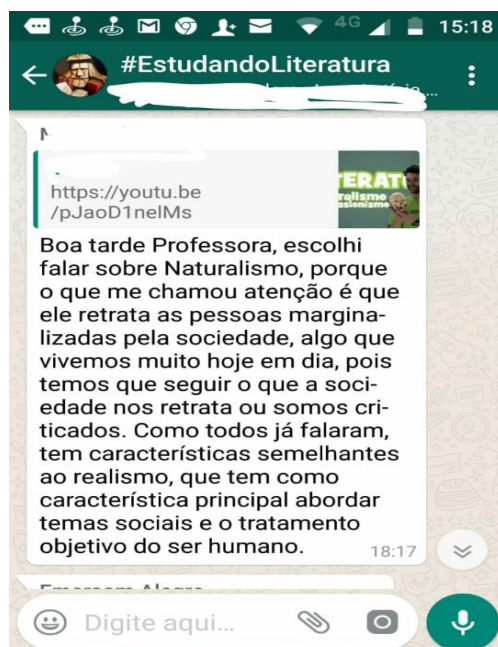


Figura 2: Tela do Aplicativo contendo as falas dos alunos.



Outras atividades foram realizadas no grupo como a construção da biografia do autor naturalista Júlio Ribeiro. Realizou-se a leitura de sua obra mais polêmica para a época “A Carne”. Os estudantes tiveram o acesso ao livro através do *link* disponibilizado no grupo e assim usaram o celular como dispositivo para leitura. Cada aluno ficou responsável pelo resumo de um capítulo, cujo relato foi publicado. Foi feita uma comparação entre as características do Movimento Literário e a obra e na sequência foi solicitado que cada aluno produzisse e postasse um áudio dando sua opinião sobre o livro lido. Com a tecnologia móvel é possível a circulação dos múltiplos textos multissemióticos. Com esse tipo de metodologia, os alunos conseguem expor a sua diversidade cultural.

Foi possível perceber que as conversas virtuais também auxiliaram esses jovens a refletirem sobre a importância de planejar a escrita, o ler antes de enviar ao grupo, culminando na construção de textos coesos e coerentes. Rojo (2013) também compartilha desta ideia enfatizando a necessidade de a escola trabalhar para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital, utilizando o ciberespaço como meio de desenvolver a criticidade por meio de práticas sociais de leitura e de escrita.

Após os diálogos acima citados elaborou-se três questões para saber as percepções dos estudantes quanto ao método utilizado para aprendizagem.

A primeira questão foi: Você se sentiu motivado para estudar literatura com a interação no grupo? A resposta “*sim*” foi unânime, todos disseram sentirem-se motivados. A maioria respondeu que a utilização deste aplicativo foi um método novo e a desta forma o conteúdo ficou mais interessante para aprender. Fica evidente que o

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

método tradicional precisa ser mudado, pois está ultrapassado e as novas metodologias ativas chamaram mais a atenção e motivaram os alunos, por isso estas inovações metodológicas precisam estar nas escolas. Conforme Costa (2007, p 99) “o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos”. Podemos perceber tal motivação nas falas dos alunos:

Sempre gostei de literatura, mas com o grupo me senti muito mais motivada a estudar, pois era uma ideia nova e diferente, não utilizada por outros professores e que só acrescentou no nosso conhecimento, também aumentou os debates em sala de aula, eu penso que foi muito bom. (ALUNO 10)

A experiência foi muito bacana, pois não tinha sido feito antes, foi uma maneira diferente para todos interagirem, e vendo todos fazerem a gente se sente motivado. (ALUNO 22).

Eu me senti muito motivada para participar das conversas do grupo, pois pra saber a história precisávamos da interação de todos e isso foi muito legal, sem falar de ser uma maneira prática que não dá preguiça”. (ALUNO 6).

Percebemos que o uso das tecnologias, que deveria ser um processo natural no âmbito escolar, na verdade não acontece, ou acontece de forma mínima, pois nas falas dos alunos, o uso de ferramentas tecnológicas é representada como “novo”, “diferente”. Um grupo de cinco estudantes salientou que a tecnologia também pode auxiliar nos estudos, eles veem-na como um meio para ampliar seus conhecimentos e ainda sanar dúvidas ou suas curiosidades.

Outro detalhe relevante foi a percepção dos estudantes quanto ao mundo tecnológico que os rodeia fora dos muros escolares:

Senti-me muito motivado utilizando o grupo para interagir, se pensarmos um pouco vamos perceber que com a tecnologia que temos hoje não só nos ajudas em outras coisas, como também nos auxilia a estudar, a ter mais conhecimento e buscar mais experiências (ALUNO 9).

A segunda pergunta lançada aos estudantes com relação ao grupo do *WhatsApp* foi a seguinte: O que foi legal nesta experiência? Grande parte do grupo, 60%, respondeu que expor sua opinião e interagir com o grupo foi a melhor parte do experimento.

A palavra “*interação*” repete-se em várias respostas, isso mostra que esses jovens têm a necessidade dessa interlocução, mas que o espaço da sala de aula, que deveria ser um espaço livre de exposição de opiniões e ideias não proporciona isso. “Foi interessante pra mim porque teve participação em grupo, cada um expressando sua opinião sobre tal assunto, leitura e tudo isso utilizando uma rede social para execução dessas tarefas” diz o Aluno 5.

A utilização dessa tecnologia fez com que eles se sentissem também mais seguros e confiantes, sem medo ou vergonha de expressar seu pensamento ou ponto de vista. “O legal foi gente se comunicar com todos, expressar o que sentimos e pensamos, sem ter vergonha”, diz o Aluno 3. Percebe-se que se faz importante, que o professor

aproveite o uso destas tecnologias a fim de motivar os alunos e que transforme a sala de aula em espaços significativos de aprendizagem (MORAN, MASETTO & BEHRENS, 2000)

A terceira pergunta refere-se aos pontos negativos do grupo de *WhatsApp*: o que não foi legal durante a interação? Todos os estudantes relataram que não encontraram pontos negativos, que a experiência de usar uma mídia social de maneira direcionada para os estudos de Literatura tornou as aulas mais atrativas e estimulantes.

Perante as respostas dos estudantes constatou-se que aplicar as TICs nas aulas de Língua Portuguesa foi uma experiência positiva, marcante e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço dos aparatos tecnológicos chegou para modificar o cotidiano das pessoas em todas as esferas da sociedade. Naturalmente, a educação, como meio de interação social, não poderia ser diferente, e, logo a inclusão de ferramentas tecnológicas nos processos formativos dos indivíduos se tornou essencial. Além de viabilizar autonomia dos estudos, a tecnologia ainda é um instrumento de pesquisa que está disponível e acessado pelas pessoas.

O compartilhamento de informações nas mídias e redes sociais, proporcionam aos estudantes maneiras diferentes de aprendizagem. Percebeu-se que o uso do *WhatsApp* nas aulas de Literatura foi considerado pelos estudantes como um método inovador que promove a interação de todos que estão participando do grupo. Durante as conversas e desafios lançados no aplicativo, percebia-se o envolvimento e o interesse por parte dos alunos mediante as respostas imediata postadas no grupo. sentiram-se motivados.

Os educandos conseguiram assimilar pontos interdisciplinares durante o tempo de interação, como contextos e problemas sociais da época do Naturalismo. E ainda, eles puderam interagir entre eles de uma forma diferenciada nas aulas de Literatura, expuseram suas opiniões, aprenderam a respeitar as dos outros, sendo que a utilização desses recursos pode inclusive contribuir para a reflexão de temas do cotidiano dos alunos, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Também verificamos a potencial contribuição do uso do referido aplicativo no desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a escrita, a leitura, além da expressão e comunicação. No momento em que os participantes tiveram que postar suas contribuições para a discussão no grupo, estavam praticando o uso das várias linguagens, a linguagem oral, através das mensagens de áudio, a linguagem escrita, a linguagem não-verbal com o uso dos *emojis*, entre outras.

De forma geral, concluímos que o uso do aplicativo *WhatsApp* contribuiu positivamente nas aulas de Literatura, desde a motivação dos estudantes para a leitura das obras, o uso das várias linguagens, o entusiasmo dos estudantes, e da professora, para o uso de uma metodologia inovadora, até para a interação entre alunos e professora.

REFERÊNCIAS

- BOUHNİK, D., & DESHEN, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education: Research**, 13, 217-231. Retrieved from <http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes**/Mario Sergio Cortella. – São Paulo. Cortez, 2014. 1,6Mb; e-PUB.
- COSTA, Ivanilson. **Novas Tecnologias. Desafios E Perspectivas Na Educação**. 1º Ed. Clube dos Autores, Brasil, 2011. e-PUB.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria a Prática**. Campinas: Papirus, 2001
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOCHHANN, A.; FERREIRA, K. C. B.; SOUZA, J. M. **O Uso do WhatsApp como Possibilidade de Aprendizagem: uma experiência no ensino superior**. Atas do IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX)2015.
- LORENZO, Eder Maia. **A utilização das redes sociais na educação**. 3 ed. Editora Clube dos Autores, Rio de Janeiro, 2013. e-PUB.
- MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- ROJO, Roxane (Org.) **Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SANCHO, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995..
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2018

**O USO DO SOFTWARE SCILAB COMO APOIO NO ENSINO DE
ESTATÍSTICA**

Vilma Gisele Karsburg¹⁶⁴ - IFSC / UFRGS
Luciana Neves Nunes¹⁶⁵ - UFRGS

RESUMO: A estatística é uma ferramenta fundamental na solução de diversas situações problemas, sendo imprescindível o seu estudo. Porém, percebe-se a necessidade de utilizar-se de novas tecnologias para analisar os dados estatísticos de maneira mais precisa e em menor tempo. Neste artigo, descrevemos os resultados de um trabalho que teve como objetivo central, avaliar a contribuição do uso das tecnologias na ampliação do nível de letramento estatístico dos discentes de modo a auxiliar na aprendizagem do conteúdo de Teste de Hipóteses no curso de Ciência da Computação do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Lages. Neste sentido, juntamente com os discentes, organizamos códigos, tendo como ferramenta de apoio durante as aulas o *software Scilab*. Dentre os resultados, pode-se destacar o interesse e envolvimento dos alunos que demonstraram compreensão dos conteúdos. Ao final da atividade os discentes avaliaram a utilização do *software* positivamente, demonstrando a importância da inserção de novas tecnologias no ensino da disciplina de Estatística.

Palavras-chave: Tecnologias, Estatística, Teste de Hipóteses.

INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo é o uso do *software Scilab* no ensino de Teste de Hipóteses na disciplina de Estatística e Probabilidade em um curso de Ciência da Computação do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Lages, o qual surgiu da necessidade de vincular o uso de programação e a interpretação da aplicação e resultados de testes de hipóteses.

Acredita-se que a programação aliada a estatística possa dar um grande passo em direção à otimização do tempo utilizado nos cálculos e pode estimular a participação em sala de aula. Pode ainda, aliar o uso da tecnologia ao ensino de Estatística e colaborar no desenvolvimento do letramento estatístico dos sujeitos.

Parafaseando Kenski (2012), o desenvolvimento científico e tecnológico, tem sido associado ao processo de globalização da economia, estar fora dessa realidade, chamada de Sociedade da Informação, é estar por fora das decisões e dentre outras coisas, das iterações com o mundo.

E, neste sentido houve a busca pela utilização das tecnologias digitais no ensino, visto que a disciplina será ministrada no curso de Ciência da Computação, no qual os

¹⁶⁴ Professora de Matemática: Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Lages, Santa Catarina, Brasil. Mestranda em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. vilma.karsburg@ifsc.edu.br

¹⁶⁵ Professora de Estatística, Instituto de Matemática e Estatística, PPG em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. lununes@mat.ufrgs.br

discentes já buscam essa interação com as mídias digitais e buscam constante evolução neste sentido.

Na busca pelo letramento estatístico, cabe destacar o sentido do pensamento que gostaríamos de alcançar, que inclui,

“um entendimento de como os modelos são usados para simular os fenômenos, como os dados são produzidos para estimar probabilidades e como, quando e por que as ferramentas de inferências existentes podem ser usadas para auxiliar um processo investigativo. Também inclui a capacidade de entender e utilizar o contexto do problema numa investigação, tirar conclusões e ser capaz de criticar e avaliar os resultados obtidos. [...] (CAMPOS, C. R., 2013, p.41 e 42)

O conteúdo de teste de hipóteses auxilia na realização de inferências acerca de dados coletados, portanto, esse tema foi escolhido no sentido de instigar o aluno a realizar a investigação de problemas, tirar conclusões e avaliar os resultados obtidos, ou seja, não apenas realizar os cálculos, mas interpretá-los.

Como todos sabemos, os cálculos estatísticos podem ser facilmente realizados em diversos *softwares*, mas para realizar a programação no *Scilab* os estudantes primeiramente têm que compreender o problema, para através dos cálculos tirar conclusões, e a partir do resultado encontrado avaliar a rejeição da hipótese inicial ou não.

Nesse sentido, para auxiliar nos cálculos estatísticos, dinamizar a aula e otimizar o tempo, busca-se utilizar como recurso o *software Scilab*, que é gratuito e já é utilizado pelos discentes em outras disciplinas, como Cálculo Numérico. Assim, para realizar os cálculos estatísticos os alunos podem utilizar o *software* para posteriormente realizar as interpretações dos testes.

Campos (2013) afirma que o ensino e aprendizagem da Estatística, não apenas no Brasil, enfrentam sérias dificuldades nos três níveis de ensino e, considera que o professor precisa valer-se de estratégias pedagógicas que contribuam não apenas para a obtenção de conhecimento, mas igualmente para sua problematização.

Segundo Gal (2002), o letramento estatístico é fundamental para o exercício pleno da cidadania. Nos dias atuais tem se tornado cada vez mais importante a utilização da inferência estatística para a interpretação das informações e aplicação na vida enquanto cidadão.

Para Samá e Porciúncula (2015), o letramento estatístico pode ser definido como a competência das pessoas de interpretar e avaliarem criticamente a informação estatística, além de discutir ou comunicar suas ideias sobre tais informações. Para esse letramento é necessário que as pessoas tenham conhecimentos básicos de Matemática e Estatística.

Sabemos que a estatística faz parte da grade curricular de praticamente todos os cursos de graduação, daí percebemos a necessidade de aprimoramento do seu ensino e mais ainda, podemos notar a importância que ela tem em nossa sociedade.

A utilização do *software Scilab* possibilita que o usuário desenvolva rotinas para uso próprio ou programe utilizando a linguagem *GNU Octave*, que é semelhante ao C, estudada no curso. Além disso, o *software* apresenta uma gama de bibliotecas, que permitem ao usuário analisar e resolver variados problemas.

De acordo com o seu próprio *website*, o *software Scilab* é uma linguagem e ambiente com várias funcionalidades, sendo elas: Matemática e Simulação, Visualização 2D e 3D, Otimização, Estatística, entre outras (<https://www.scilab.org/en/scilab/about>). E, dentro da estatística, pode-se trabalhar com a Estatística Descritiva, Distribuições de Probabilidade e Modelagem Linear e Não-Linear.

Portanto, o *Scilab* possui uma linguagem de programação, que apresenta um ambiente de desenvolvimento bem característico. E, o fato de necessitar inicialmente de conhecimentos de programação não era um fator que causasse preocupação, pois os alunos sabem programar e há um ambiente de ajuda no *software* que encontra-se disponível na Língua Portuguesa.

METODOLOGIA

A atividade pedagógica proposta nesta pesquisa foi realizada na disciplina de Estatística e Probabilidade da quinta fase do Curso de Ciência da Computação, no Instituto Federal Santa Catarina – Campus Lages, no mês de junho de 2018 e, o número de participantes na pesquisa foi de 25 alunos.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados 8 períodos de 55 minutos onde, primeiramente, introduziu-se os conceitos relativos à Teste de Hipóteses e apresentou-se exemplos de como realizar a interpretação dos testes manualmente, sem a utilização do *software*.

Posteriormente, os alunos lembraram algumas ferramentas do *Scilab*, pois esses estudantes viram o *software* na disciplina de Cálculo Numérico, e em seguida foram incentivados a conhecer o pacote de estatística nele contido. Nesse momento, os alunos tiveram oportunidade para manipulação das ferramentas, visando à familiarização com o pacote de estatística. Em um segundo momento, foram desenvolvidas as mesmas atividades resolvidas manualmente, explorando as características do pacote.

Nessa etapa, esperava-se que os alunos se familiarizassem com as ferramentas estatísticas do *software*, realizando cada atividade de acordo com as propriedades apresentadas. Posterior a isto foi proposto, que os alunos programassem em conjunto o *software* para que ele solucionasse cada um dos testes aprendidos, mas que conseguissem um código que chegasse a resposta de rejeita/não rejeita a hipótese inicial. Com a conclusão desse passo, eles precisavam identificar e diferenciar os testes que deveriam ser realizados (para médias, variâncias e proporções) nas diferentes situações (exemplos) propostas e conseguissem resolvê-los.

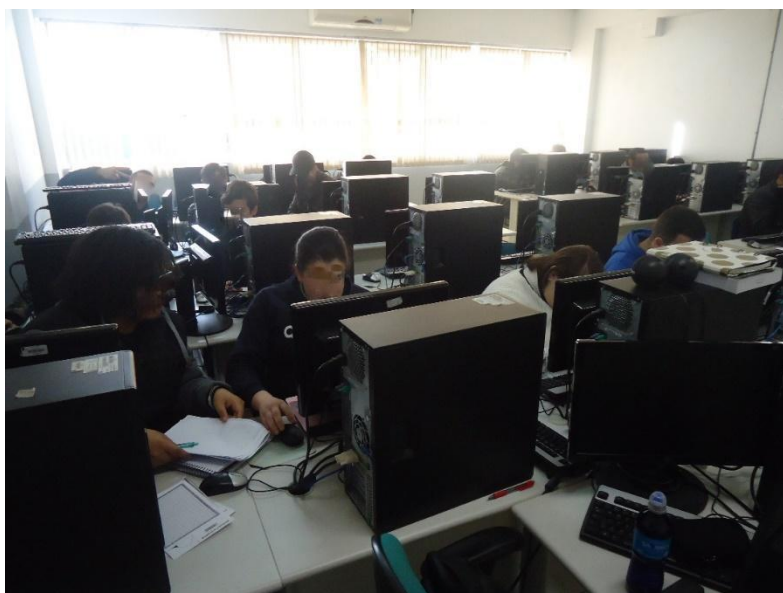
Ao final das atividades, os alunos foram convidados a responder um questionário sobre a avaliação do uso do *software* no ensino de estatística, em que deveriam identificar os prós e contras do uso do *Scilab* na atividade desenvolvida. Com base nas respostas fornecidas foi realizada uma análise qualitativa dos dados. As aulas foram realizadas no laboratório de informática e os alunos puderam discutir entre si os resultados e, indagar e ser indagados pela professora/pesquisadora.

RESULTADOS

A prática de ensino, no nível superior, possuía como proposta mostrar como o uso do *software Scilab* pode contribuir para o aprendizado de Teste de Hipóteses e para a aplicação de técnicas estatísticas, uma vez que os recursos computacionais possibilitam que a análise de dados possa ser realizada de maneira mais precisa e em menor tempo.

Durante as aulas a professora explicou o conteúdo de Teste de Hipótese e realizou alguns exemplos de maneira manual para que os alunos compreendessem a realização das atividades, posteriormente, juntamente com a turma propôs a criação de um código no *software Scilab* que resolvesse cada um dos tipos de testes realizados. Todos os encontros durante a pesquisa foram realizados no laboratório de informática (Figura 1).

Figura 1: Laboratório de Informática



Como foi citado, após a resolução manual a professora iniciou a realização de um código no referido *software* a fim de resolver cada um dos tipos de testes estudados. Na Figura 2 encontra-se um trecho de um dos códigos construídos com a turma no *Scinotes* (bloco de notas do *Scilab*).

Figura 2 – Trecho do Código Scilab, editado via Scinotes

```

Arquivo Editar Formatar Opções Janela Executar ?
TH_média_de_populações_normais_com_variâncias_conhecidas.sce
*TH_média_de_populações_normais_com_variâncias_conhecidas.sce
1 clear
2 clc
3 a=input("Entre com valor da hipótese nula:")
4 n=input("Entre o tamanho da amostra:")
5 m=input("A média já está calculada? Sim(1), Não(2)")
6 if m==1 then
7   Mean=input("Entre com a média:")
8 else
9   Mean=input("Entre com valores dos dados entre colchetes [...]:")
10  Mean=mean(Mean)
11  printf("O valor da média é:%g.\n",Mean)
12 end
13
14 mm=input("Você possui a variância(1) ou o desvio padrão(2)??")
15 if mm==1 then
16   var=input("Entre com a variância:")
17 else

```

Utilizando os códigos criados, solicitou-se aos alunos que eles resolvessem exercícios em duplas. Na figura 3 pode-se visualizar a maneira que os discentes obtinham os resultados com o referido *software*. Neste caso, está apresentada a resolução do seguinte problema:

“Uma fábrica anuncia que o índice de nicotina dos cigarros da marca X apresenta-se abaixo de 26 mg por cigarro. Um laboratório realiza 10 análises do índice obtendo: 26, 24, 23, 22, 28, 25, 27, 26, 28, 24. Sabe-se que o índice de nicotina dos cigarros da marca X distribuem-se normalmente com variância de 5,86 mg². Podemos aceitar a afirmação do fabricante ao nível de 5%?” (MORETTIN, L. G., 2010, p. 243)

Pela Figura 3, percebemos que as respostas dos cálculos eram apresentadas porém, os alunos necessitavam extrair os dados do problema e, depois inseri-los no Console do *software*, e este, a partir da execução do código programado realizava os cálculos e por fim, chegava-se ao ponto de rejeitar ou não a hipótese inicial. A partir desse dado, os estudantes necessitavam interpretar a solução do problema.

Figura 3 – Resultados no Console do Scilab

```
Scilab 6.0.1 Console
Entre com valor da hipótese nula:26
Entre o tamanho da amostra:10
A média já está calculada? Sim(1), Não(2)2
Entre com valores dos dados entre colchetes [...]:[26 24 23 22 28 25 27 26 28 24]
O valor da média é:25.3.
Você possui a variância(1) ou o desvio padrão(2)?1
Entre com a variância:5.86
O valor do zcalc é:-0.914427.
Qual é o nível de significância estabelecido em porcentagem?5
Qual é o tipo de teste que deseja realizar? (1)Bilateral; (2) Mono. à esq.(menor que); (3)Mono à dir.(maior que);2
O valor do z é:-1.64485.
Decide-se não rejeitar a hipótese inicial pois zcalc pertence à RNR
--> |
```

No exemplo acima, como a decisão era de não rejeitar a hipótese inicial, os alunos ainda precisavam concluir que então “não há evidência suficiente para se afirmar que o nível de nicotina está abaixo do anunciado pela empresa, ou seja, não podemos sustentar a informação do fabricante”. Durante a realização dos exercícios propostos surgiram questionamentos e discussões entre eles, um exemplo de diálogo pode ser visualizado a seguir:

1PBRR5: *Nessa 7, a gente colocou como hipótese alternativa ser maior do que 95. Ele não rejeitou, isso significa que é maior ou que é 95?*

Professora: *Se deu que você não rejeitou significa que você não tem condições suficientes de afirmar que é maior que 95.*

1PBRR5: *Hum, verdade e a gente achando que seria maior. Obrigado Professora.*

Os alunos participaram ativamente durante o desenvolvimento de todas as atividades e, começaram a relacionar as situações encontradas nos exemplos com a vida. Para retratar essa observação, vamos considerar a fala de um aluno, quando resolvemos um problema que se referia a testar a hipótese de uma máquina estar produzindo esferas com o raio maior do que o normal:

5TNIZO: *É, nesse caso a máquina está com problema. Que nem meu pai é metalúrgico sabe professora, para a gente parece que não é nada essa diferença, mas para eles faz uma diferença enorme, eles perdem muitas peças por milímetros.*

Ao final, para avaliar a contribuição do *software* solicitou-se que os discentes respondessem uma pesquisa, construída nos questionários do *google*, onde obteve-se os seguintes resultados:

- 100% dos alunos consideram importante a utilização de tecnologias no ensino.
- 100% acreditam que o ensino de estatística é facilitado com o uso do *software*

Scilab.

Após esta questão havia um espaço onde os alunos poderiam explicar o porquê dessas respostas, as respostas seguem:

- *O Scilab é bastante eficiente no ensino de estatística, pois possui diversas funções e facilitadores para a conclusão dos cálculos.*

- *O Scilab é um programa bem completo, cheio de funções, plotagem de gráficos e fácil de usar. Garante um melhor entendimento do conteúdo e proporciona oportunidades de projetos incríveis.*

- *O Scilab é um ótimo software científico para análise numérica, proporcionando uma clareza maior em relação aos problemas propostos em sala de aula.*

- *O Scilab auxilia na resolução dos exercícios que trazem mais dinamicidade na aprendizagem.*

- *A tecnologia existe para facilitar a vida como um todo, pois, a sua utilização está cada vez sendo mais necessária pelas corporações. Logo, se você não está habituado com tecnologia, você está defasado no mercado de trabalho.*

- *Facilita pois é possível criar os testes através de códigos que fica mais fácil entender por conta que se assemelha a uma escrita de códigos fontes de softwares.*

- *Acredito que agiliza o tempo fazendo com que se faça mais exercícios.*

- *Podemos ver o resultado de várias maneiras com o uso do Scilab e também conseguimos uma precisão maior nos cálculos.*

- *Auxilia na visualização e compreensão dos exercícios.*

- *Tem muitas situações em que se tem que fazer cálculos, com números muito pequenos, o que pode levar a cometer erros. Quando se tem muitas fórmulas para se utilizar também é algo que pode levar a cometer erros. Com o uso do Scilab fica mais fácil uma vez que só se precisa saber extrair e interpretar os dados.*

Quando questionados sobre dificuldades encontradas, se foram na utilização do *software* ou no conteúdo em si, todos os alunos afirmaram que foi no conteúdo em si e, apenas uma aluna relatou que no início sentiu dificuldade na utilização do *software*, mas posteriormente, não mais. E um aluno citou que como eles têm outras disciplinas que envolvem lógica e programação, a utilização do *software* foi fácil.

Ao final da pesquisa, a professora agradeceu a todos e disse-lhes que caso quisessem deixar algum comentário poderiam utilizar este espaço, dentre eles gostaria de destacar uma fala que dizia:

- *Essa disciplina é muito interessante. Logo após seu início, consegui relacionar alguns pontos nela presentes à fatos da vida, principalmente na TV ao ver a previsão do tempo e dados econômicos nos jornais.*

DISCUSSÃO

Após a realização da prática pode-se perceber claramente que os recursos computacionais possibilitam que a análise de dados possa ser realizada de maneira mais precisa e em menor tempo. A professora dedicou mais tempo a explicação e realização dos exemplos no quadro (sendo que eram realizados em menor quantidade).

Sobre o conteúdo de Teste de Hipóteses, percebe-se que houve maior aprendizado dos alunos, pois eles puderam dedicar mais tempo à interpretação dos

problemas, e ainda a turma demonstrou mais interesse, sendo que todos os alunos realizaram as atividades e participaram.

No momento da resolução de exercícios utilizando os códigos criados pode-se perceber o quanto o *software* auxilia na solução pois a preocupação dos alunos deixou de ser os cálculos em si, mas sim o tipo de teste que deveriam utilizar, quais dados eles dispunham e a partir da resposta do *software* analisar a situação. Nas diferentes situações propostas envolvendo diferentes testes de hipóteses, os estudantes dispunham de diferentes informações. Por exemplo, eles poderiam já ter a média ou outras medidas calculadas ou não. Portanto, eles precisavam diferenciar o que seria feito já nos comandos dos códigos elaborados.

Sabemos que o mercado de trabalho utiliza-se cada vez mais das novas tecnologias, e que no caso deles, é importante que eles saibam interpretar e resolver problemas, pois provavelmente na vida profissional não o farão manualmente.

A aceitação do uso de tecnologias, em particular, desse *software*, é visível a partir das respostas ao questionário onde 100% deles acreditam na importância do uso das tecnologias. A ideia de realizar questionamentos abertos aos alunos após a pesquisa, vem da necessidade de realmente compreender o porquê deles apreciarem o uso de *softwares*, se seria pela necessidade proposta no início da pesquisa ou não.

A presença do professor como dinamizador, de acordo com Zaragoza e Silva (2008), permite auxiliar na interatividade entre o *software* e o aluno, utilizando o computador como mediador. Assim, o aluno pode através do software construir novos conhecimentos. E esse fato foi perceptível durante a pesquisa pois os alunos não tinham medo de errar, criavam e editavam os códigos elaborados interagindo com o *software* de maneira a encontrar o código que melhor se adaptava ao que precisavam.

Nas respostas dadas pelos alunos pode-se perceber que eles percebem a necessidade proposta no início da pesquisa, pois foram citadas a dinamicidade na aprendizagem, a importância no mercado de trabalho, a semelhança com outras disciplinas (de programação em códigos fonte), a otimização do tempo, a precisão maior nos cálculos e a necessidade de extrair e interpretar dados.

Outro ponto positivo é a percepção dos alunos da necessidade do uso de tecnologias para o mercado de trabalho pois, parafraseando Toledo (2015), é necessário o desenvolvimento das tecnologias, pois as empresas necessitam ser cada vez mais eficientes e eficazes em seus processos produtivos, com o intuito de garantir um diferencial competitivo e atender aos objetivos de desempenho.

As considerações realizadas pelos alunos nos permitem perceber o quão importante foi este aprendizado e que o foco continuou sendo o conteúdo em si. Conforme Grzesiuk (2008) apud Toledo (2015), é importante encontrar formas de utilização da informática na educação, como ferramenta alternativa e auxiliadora. Nesse caso, em particular, a utilização das tecnologias foi um meio importante para alcançar o aprendizado desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a interpretação de testes de hipóteses são sempre um desafio, especialmente por envolver uma tomada de decisão. Ao longo da pesquisa pode-se

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

perceber que o *Scilab* auxiliou na resolução das atividades e também que, na construção dos códigos utilizados são necessários tanto conhecimentos de programação quanto de estatística.

A estrutura lógica programada seria inviável caso não houvesse consciência da sequência lógica da resolução de testes, portanto há um grande aprendizado por trás das atividades realizadas. Durante a pesquisa os alunos mostravam-se mais interessados e tiravam dúvidas quando da utilização do *software*, tanto é que todos eles consideraram ser importante o uso de tecnologias no ensino, em especial do *Scilab*. Durante a pesquisa todos nós crescemos, pois com a manipulação e construção, todos construímos conceitos importantes sobre estatística e sobre programação.

O objetivo principal da pesquisa que era verificar como o uso do *software Scilab* poderia colaborar no ensino de estatística foi atingido e acreditamos que seja através da construção dos códigos de programação, na extração e interpretação de dados nas situações problema e na otimização do tempo.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, C. R. Educação Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ENTERPRISES, Scilab. Statistiques. Disponível em: https://help.scilab.org/docs/6.0.0/fr_FR/section_7727afec64825e4da328a3d384e82c1e.html. Acesso em: 03 jan. 2018.
- GAL, I. Adult's Statistical Literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, v.70, n.1, p.1-25, 2002.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da Informação. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MORETTIN, L. G. Estatística básica: probabilidade e inferência. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- SAMÁ, S.; PORCIÚNCULA, M. Educação Estatística: ações e estratégias pedagógicas no Ensino Básico e Superior. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- TOLEDO, B. de S. O uso de softwares como ferramenta de ensino/aprendizagem na educação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015, disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/view/3163/1891>, acesso em 27 de agosto de 2018, às 10:02.
- ZARAGOZA, C. A. R.; SILVA, E. V. N. A informática e a construção do conhecimento: Interfaces Possíveis e Prática Pedagógica. São Paulo: Universidade Taubaté, 2008, disponível em: https://criszaragoza.files.wordpress.com/2008/09/pre_projeto_3ab.pdf, acesso em 27 de agosto de 2018, às 10:32.

**O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE
MATERIAIS ADAPTADOS PARA OS ESTUDANTES DO CA/UFSC**

Helen Denise Daneres Lemos¹⁶⁶
Simone De Mamann Ferreira¹⁶⁷

RESUMO:

O artigo busca aprofundar a discussão acerca da criação de materiais adaptados para estudantes público alvo da Educação Especial, tendo como ponto de partida a utilização de entrevistas com os estudantes dos Anos Finais do Colégio de Aplicação da UFSC nas quais buscou-se conhecer as experiências e necessidades destes alunos junto aos processos de aprendizagem com os quais se envolvem no ambiente escolar. Nestas entrevistas, deu-se atenção especial aos alunos público-alvo da Educação Especial que tiveram acesso aos questionários adaptados as suas especificidades. O objetivo do projeto é criar materiais pedagógicos adaptados para a utilização coletiva de professores e estudantes do Colégio de Aplicação/UFSC. A metodologia é qualitativa e quantitativa, sendo utilizados questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas. Os resultados desta etapa da investigação ainda são parciais e apontam para a relevância das escolhas realizadas pelos professores em relação aos instrumentos de comunicação e tecnologias que mediam a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas, bem como, permitem o desenvolvimento do potencial criativo e o atendimento de várias necessidades destes estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial, recursos pedagógicos, inclusão

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma etapa de investigação junto ao projeto de pesquisa e extensão intitulado: “Organização, Criação e Adaptação de Materiais e Recursos Pedagógicos para Estudantes Público-alvo da Educação Especial do CA/UFSC”. O projeto tem como objetivos organizar, criar e adaptar os materiais e recursos pedagógicos que podem ser acessíveis às interações entre os estudantes com ou sem deficiência e os processos de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento do projeto justifica-se pela necessidade constante de professores e alunos em conhecerem e interagirem com os recursos e tecnologias existentes nos diversos ambientes escolares, facilitando a mediação nos processos de ensino e aprendizagem.

No período inicial do projeto, em 2016 e 2017, realizaram-se levantamentos de dados físicos e catalogação dos materiais existentes em alguns laboratórios (Laboratórios de Física, Química, Matemática, Biologia, Ciências) e na sala de

¹⁶⁶ Docente do Curso de Graduação em Dança, Campus Brasília, Instituto Federal de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. helendaneres@yahoo.com.br

¹⁶⁷ Docente da Educação Especial do Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. simone.mamann@ufsc.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Atendimento Educacional Especializado – AEE. A organização destes registros foi melhor estruturada com a criação de um Portal Virtual denominado COAMAR. Neste portal foram disponibilizados, para consulta, os catálogos de jogos e de materiais de apoio pedagógico à comunidade docente do CA e demais usuários interessados da UFSC.

Iniciou-se então, em 2018, a segunda etapa da pesquisa dentro da perspectiva da criação e adaptação de materiais pedagógicos acessíveis. Com o objetivo específico de criar-se e adaptar-se jogos e materiais às necessidades do público alvo da Educação Especial e dos demais estudantes, considerou-se relevante a aproximação dos pesquisadores junto a estes estudantes para os quais serão produzidos alguns jogos adaptados e demais recursos de apoio, tendo os seguintes questionamentos em foco: Quais as suas expectativas e compreensões sobre a forma como aprendem? Como se interessam pelo conhecimento? Quais as atividades nas quais mais se envolvem dentro e fora do ambiente escolar? Que tipos de jogos mais interessam a esses estudantes?

A partir da observação e análise destes primeiros resultados, os pesquisadores deram início ao processo de criação de um jogo virtual com a colaboração de um grupo de estudantes que foram convidados a participarem de reuniões com o objetivo de trazerem suas opiniões sobre alguns pontos como a narrativa inicial que constituirá o jogo e o fortalecimento da natureza inclusiva do projeto. Nesses momentos de interação pretende-se incentivar a motivação dos estudantes, em seus diferentes olhares, de forma a contribuir com ideias e sugestões junto à construção do material pedagógico. Sobre estas questões pretende-se desenvolver algumas reflexões neste artigo.

METODOLOGIA

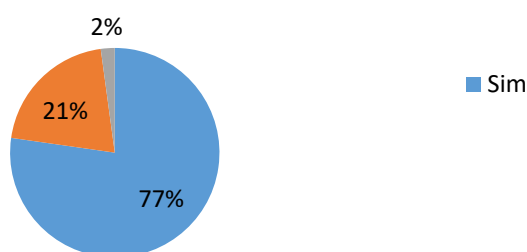
A abordagem metodológica desenvolvida nesta etapa da pesquisa foi qualitativa e quantitativa na qual utilizou-se de questionários semiestruturados como instrumento principal para o levantamento das informações sobre os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CA/UFSC. Os questionários direcionaram-se a uma amostra de 237 estudantes distribuídos entre os 6º e os 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Salienta-se que os questionários foram adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência para que pudessem fazer parte da amostra de colaboradores.

A organização dos resultados deu-se através de gráficos percentuais para as questões fechadas e do uso de categorias de análise de campo (Bogdan; Biklen, 1994) para as questões abertas. O método de categorias de análise foi escolhido neste processo de reconhecimento e compreensão do contexto escolar e das relações existentes entre os estudantes e a aprendizagem em vista da diversidade de respostas obtidas na amostra de participantes, bem como das inúmeras semelhanças entre muitos dos depoimentos.

Para Bogdan; Biklen (1994), a repetição de palavras, frases, padrões de comportamento, formas de pensamento, possibilita ao investigador qualitativo o desenvolvimento de um sistema de codificação após o recolhimento das informações de forma a organizar esses dados em categorias.

RESULTADOS

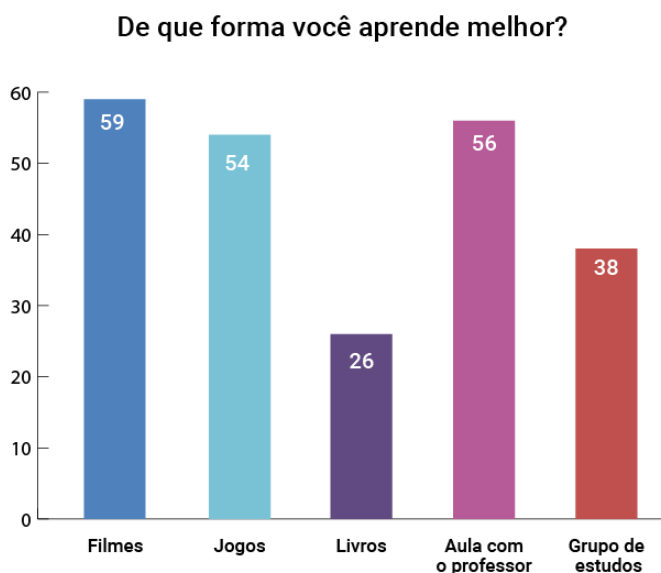
Sobre a diversidade de materiais e recursos pedagógicos possíveis de serem utilizados por professores como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, obteve-se os seguintes dados:

GRÁFICO 01: Sobre a Diversidade do Material Didático em Sala de Aula**Você acredita que um material
didático pedagógico diferente pode
aumentar seu interesse**

Fonte: Questionários Semiestruturados

Conforme observado no gráfico acima, de uma amostra de 237 estudantes, entre 11 a 14 anos, indagados se acreditavam que a diversidade de materiais pedagógicos poderia influenciar no seu interesse em sala de aula, 182 (77%) estudantes responderam afirmativamente, enquanto 49 (21%) estudantes responderam que não. Apenas 2% ou 4 dos participantes se abstiveram da resposta.

Ao serem indagados sobre como aprendem melhor, os estudantes responderam várias opções, das quais optou-se por destacar as mais escolhidas: os filmes, a presença do professor em seu papel mediador e os jogos pedagógicos. Como podemos observar no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 02: Sobre a forma mais eficiente de aprendizagem para os
estudantes**

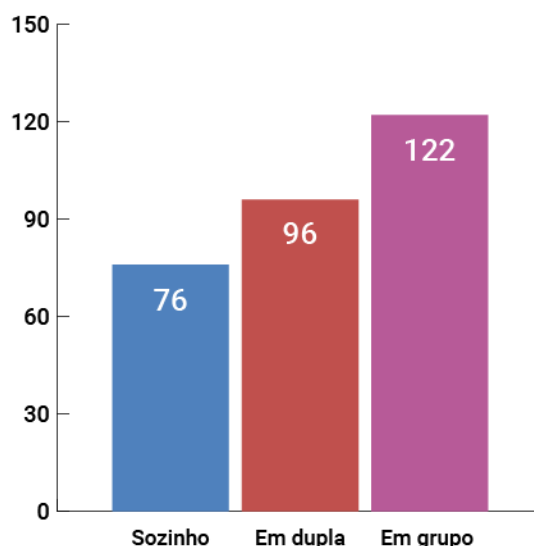
Fonte: Questionários semiestruturados

Dos 237 participantes obteve-se 59 respostas afirmativas em relação a aprender mais facilmente através de filmes. Os mesmos 237 estudantes indicaram os jogos em 54 respostas como recurso importante para seu aprendizado. A referência ao professor e sua aula apareceu em 56 respostas, enquanto a estratégia de grupos de estudo como meio de favorecer a aprendizagem foi a resposta de 38 estudantes. O menor número de respostas foi para o uso de livros com 26 referências a este recurso.

O contexto em que os estudantes interagem com determinado recurso, especificamente os jogos pedagógicos, também foi objeto de atenção por parte da pesquisa. No gráfico abaixo pode-se observar algumas respostas:

GRÁFICO 03: Sobre o contexto em que os estudantes jogam

Quando você joga, prefere estar:



Fonte:questionário semi-estruturado

A contextualização destas preferências por parte dos estudantes evidenciam a maneira com a qual o professor e as práticas escolares podem contribuir nas interações que conseguem realizar com os conhecimentos presentes nos jogos pedagógicos. Dos 237 estudantes participantes, 122 das respostas referiram-se ao contato em grupo como a forma preferencial de interagirem com os jogos. Outra forma relevante foram as duplas com 96 respostas. A terceira opção entre os estudantes foi a preferência por jogar sozinho com 76 respostas.

Na questão aberta: ‘Se você pudesse criar um jogo como ele seria?’, foi significativa a preferência por jogos de RPG. Conforme pode-se verificar em alguns escritos dos alunos:

“Seria uma RPG baseado em um anime ou indie (gostaria de criar um jogo de RPG parecido com um anime log Horizon que não tem muitos jogos) Obs.: quero ser programador no futuro”. (M, 8º ano)

“Ele seria um jogo de sobrevivência, o nome é Bem vindo a Loucura. Penso que poderia ser um jogo que simulasse a vida real com gráficos magníficos,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

com todos os seus problemas em todos os pontos de vista, pobre, rico, pessoa feliz, pessoa infeliz, e o objetivo do jogo seria conhecer a diversidade de tipos de vida diferentes e aprender que não existe só uma pessoa no mundo e que nenhum problema é maior ou pior do que o dos outros”. (J, 9º ano)

“Seria um tipo de RPG que você possa escolher qualquer personagem ou criar um que pudesse interagir com os outros jogadores e ter tema, tipo uma comunidade mas você teri que cumprir com missões e coisas assim”. (N, 8º ano)

A partir das análises destas respostas, os pesquisadores tem procurado envolver os alunos, através de oficinas de criatividade, oportunizando encontros onde os mesmos poderão desenvolver ideias junto à equipe do projeto.

DISCUSSÃO

Com relação ao gráfico 1, percebe-se que o uso pelo professor de materiais e recursos diversificados é tido como um aspecto motivador da aprendizagem para a maioria dos estudantes. Para Coelho (2010, p. 13):

(...) não existem receitas que garantam uma aprendizagem significativa. No entanto, cabe ao professor buscar novos métodos, novas atitudes, elaborando aulas diversificadas (...) Dessa forma é possível construir um processo de ensino-aprendizagem que permite ao aluno contextualizar o conteúdo em atividades desenvolvidas no seu cotidiano.

Ao referir-se ao fato de que não existem receitas prontas para um momento significativo de aprendizagem, a autora (2010) fomenta a reflexão sobre a complexidade das relações educativas, visto que nem sempre o material que este considera essencial para sua aula, de fato, atingirá seus objetivos junto aos estudantes. Entretanto, a consciência deste contínuo processo dinâmico que envolve uma diversidade enorme de percepções e expressões dentro do momento pedagógico permite ao professor criar novas oportunidades para os estudantes participarem e motivarem-se diante do que está sendo apresentado como conhecimento.

Embora o foco desta pesquisa esteja pautado nas reflexões sobre o uso de materiais e recursos adaptados, especialmente os jogos, considerou-se necessária a discussão sobre alguns dos recursos apontados pelos estudantes entrevistados, conforme indicado no gráfico 2. Os filmes foram os mais escolhidos entre estes recursos.

Sabe-se que motivar os alunos a ter interesse e curiosidade durante as aulas pode representar uma rotina desafiadora aos professores.

Conforme Napolitano (2003), trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, pois o cinema é o campo no qual a estética, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Tavares (2011, p. 25) afirma:

O filme pode se transformar num importante recurso pedagógico, visto que, a experiência audiovisual torna a realidade mais próxima na medida em que permite simplificar a compreensão da realidade, perceber pontos de vista e estimular a reflexão sobre factos/acontecimentos a partir do contacto com imagens. (TAVARES, 2011, p.25)

Este processo de desvendamento crítico deve ter como ponto mediador a figura do professor, através do incentivo às discussões e à expressão pessoal dos estudantes sobre o que foi assistido.

Para Napolitano (2003) é necessário orientar os estudantes dentro da sala de aula, utilizando o cinema como recurso para trabalhar os conteúdos para que tenham uma visão mais crítica sobre os filmes.

É importante salientar que a exibição de um filme como recurso facilitador da aprendizagem exige a mediação pelo professor mostrando aos estudantes que o filme não expõe literalmente a realidade de um contexto, mas sim, na maioria dos casos, traduz a visão de um cineasta que fez adaptações e releituras fictícias a partir de fatos reais.

O segundo ponto a ser refletido junto ao gráfico 2 tem a ver com a valorização do professor nos processos de ensino-aprendizagem. Tal resultado demonstra o significado do trabalho docente para os alunos, revelando o quanto reconhecem a atenção e o comprometimento do professor para que consigam a compreensão nas áreas do conhecimento escolar de uma forma contextualizada. O professor, para além dos recursos e técnicas que utiliza, deve ter uma percepção coerente sobre os resultados de sua ação junto aos alunos, no cotidiano diário da escola. Para Mellouki; Gauthier (2004, p. 06):

Embora os professores recorram inevitavelmente a técnicas para ensinar uma determinada noção, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação, a técnica nunca vem toda feita nem é como uma fórmula mágica que se possa aplicar na sala de aula para que o ensino e a aprendizagem transcorram perfeitamente. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 06)

A ação refletida do professor em relação a suas aulas traz a validação por parte dos estudantes, ao corresponderem na forma do aprendizado consciente e crítico. O professor deve ter claro que seu trabalho continuado de mediar conhecimentos deve dialogar com os conhecimentos já existentes na vida de seus alunos, ampliando a percepção da diversidade cultural e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes a partir desta percepção.

Em uma terceira reflexão sobre o gráfico 2, obteve-se a referência, em 54 respostas, ao uso do jogo adaptado ou não – em específico o jogo pedagógico - como um recurso facilitador da aprendizagem entre os estudantes.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O uso de materiais e recursos adaptados com finalidade de promover a inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial deve ser, na mesma medida que os demais recursos, objeto de intenso interesse por parte de professores. Para Caporrino (2010, p: 27):

Uma vez que os recursos estão postos, cabe ao professor opinar entre um ensino monótono ou um ensino dinâmico que vai para além da mera transmissão de conhecimentos. Cada recurso, em sua especificidade traz benefícios ao ensino e a aprendizagem e, é explícito que a criatividade do professor e a intencionalidade com que são utilizados levam o aluno a despertar para a aquisição do conhecimento. (CAPORRINO, 2010, p. 27)

Ao escolher utilizar um recurso como o jogo, o professor deve ter em foco, que todos os estudantes, sem exceção, têm o direito de interagir com o mesmo, aprender e ampliar sua forma de perceber o processo de aprendizagem. Entre os estudantes, percebe-se a abertura necessária para tais interações, desde que o próprio professor transponha concepções, muitas vezes pessoais, que limitam a sua visão destas possíveis interações.

Com relação ao Gráfico 3, o trabalho pedagógico por parte dos professores no sentido de fortalecer os vínculos de coletividade e cooperação nos momentos de aprendizagem, é fundamental para o desenvolvimento de atividades em pequenos ou grandes grupos. Nestas atividades, os estudantes percebem a necessidade de reciprocidade na sua participação para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos. Com o uso coletivo de jogos colaborativos ou competitivos os estudantes podem desenvolver o sentido do ‘fazer parte’ de algo maior do que o grupo em si. Os jogos em grupo ou em duplas podem estabelecer o sentido de cooperação entre os participantes e envolvem muitos outros âmbitos de aprendizagem além dos objetivos específicos enfocados pelos professores. Conforme comentam Batista; Dias (2012, p. 975):

Neste sentido, o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem na medida em que propõe estímulos ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem, ele pode ser utilizado como promotor de aprendizagem e das práticas escolares. (BATISTA; DIAS, 2012, p.975)

A mediação do professor neste contexto deve ter caráter inclusivo na medida que ampliará as condições de todos os alunos participarem do processo de aprendizagem, respeitando as diferenças entre os estudantes e valorizando seus avanços e apropriações.

Em relação as respostas da questão aberta, sabe-se que o jogo de RPG ou Role Playing Game, segundo Freitas (2007), é um jogo que apresenta diversas regras e interações, sendo o uso de dados fundamental para a caracterização do jogo. Dentro desta perspectiva de interação entre os jogadores e seus objetivos, a obediência às

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

regras, a tomada de decisões e a sorte são os aspectos mais relevantes para que os participantes tenham sucesso ou fracassem em suas missões dentro da narrativa desenvolvida pelo Mestre.

As análises dos resultados dos questionários ainda são parciais mas já ofereceram subsídios para a realização de encontros com estudantes dos 8º e 9º anos, interessados em interagir com os pesquisadores na criação de novos jogos e novos materiais pedagógicos acessíveis que possam auxiliar os alunos com necessidades específicas a compreenderem e desenvolverem conceitos relativos a diversas áreas de conhecimento. Sob esta perspectiva, iniciou-se o desenvolvimento de um jogo eletrônico em que se pretende, com a participação dos estudantes, desenvolver diferentes atividades que permitam a todos os interessados o acesso a aprendizagens, muitas vezes, complexas para os mesmos em outros ambientes e com outros recursos. O processo teve início no mês de agosto, com as primeiras reuniões com os grupos de estudantes. Espera-se avançar nesta estruturação e conquistar espaços dentro das salas de aula para que os estudantes, no próximo ano, possam interagir com este material idealizado e construído coletivamente por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o objetivo de criar e adaptar materiais e recursos pedagógicos que viabilizam o acesso de todos os estudantes ao aprendizado em seus diferentes níveis de compreensão tem sido alcançado, pelo cuidado com que a pesquisa buscou aproximar-se do contexto dos estudantes e professores através dos questionários, buscando a colaboração positiva por parte daqueles que mais necessitam do olhar atento e aberto dos docentes que trabalham pela educação plena de seus alunos.

Acredita-se que os jogos e demais recursos pedagógicos constituem meios que despertam o interesse e possibilitam o envolvimento dos estudantes e com os conhecimentos de forma efetiva. Acredita-se também que esta etapa de pesquisa permitiu a todo o conjunto de profissionais do CA, pesquisadores e professores, uma interessante via de acesso aos anseios, expectativas e necessidades dos estudantes, criando uma abertura para o diálogo capaz de ressoar nas salas de aula e incentivar o interesse e a criação de novos espaços inclusivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BATISTA, D. A.; DIAS, C. L. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. *Anais do Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Presidente Prudente, p. 975 -982, 2012.

CAPORRINO, Cláudia Gonçalves. *Materiais didático-pedagógicos como recursos de aprendizagem para alunos com necessidades educativas especiais: Caminhos e possibilidades*. Produção Didático-pedagógica, Produção Didático-Pedagógica, Governo do Estado do Paraná. Vol. II, 2010.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

COELHO, V. M., O jogo como Prática Pedagógica na Escola Inclusiva. Monografia. 2010. Curso de Especialização em Educação Especial, Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

FREITAS, V. M. de. Leitura e Escrita de Jovens em Contexto de RPG. (Roleplayng Game). Dissertação de Mestrado. 2005. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MELLOUKIL, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Revista Educação & Sociedade, vol.25 n°.87, Campinas May/Aug. 2004, On-line version ISSN 1678-4626.

NAPOLITANO, M. - Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

TAVARES, M. F. Vem e Vê: A utilização do filme no processo de ensino-aprendizagem de História e de Geografia. Tese de Mestrado. 2011. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2011.

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE LEITURA DA
CRIANÇA**

Luciana de Fátima Pires Puerari¹⁶⁸ - UNIPLAC
Vanice dos Santos¹⁶⁹ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo discorrerá sobre o papel do professor como mediador de literatura em sala de aula e sua função social no desenvolvimento da criança. Será usado como objeto o livro, que é uma tecnologia impressa. Viemos de um legado, onde a oralidade predominava para informar e formar e ainda encontra-se presente em nossas relações. Atualmente, mesmo estando numa era digital o livro vem até nós e é uma tecnologia para se conhecer, já que na escola, trabalhamos com oralidade, lemos, conversamos. A literatura infantil é um significativo meio que contribui na elaboração da imaginação, de emoções e sentimentos, tendo o professor como mediador. O professor desempenha um papel essencial no desenvolvimento do processo de leitura da criança ao oportunizar momentos e situações em sala de aula, com a literatura infantil e a criança, mediando este intercâmbio entre o livro e a criança. Para contribuir com esta pesquisa bibliográfica nos contemplaram as ideias dos pensadores, Freire (1989), Zilbermann (2003), Lajolo (1994), Martins (1994), Kock (2006) entre outros.

Palavras-chave: Literatura infantil, Processo de leitura, Professor.

INTRODUÇÃO

Com a percepção da urgência em estimular leitura na escola e principalmente nas salas de aula, surgiu o interesse por este estudo, já que um número elevado de alunos conclui o ensino fundamental com precário domínio de leitura e de entendimento acerca do que leu. De outra forma, que lê apenas o signo e não seu significado.

Este artigo tem como objetivo geral compreender o papel do professor como mediador de literatura em sala de aula e sua função social no desenvolvimento da criança. Este estudo utiliza-se da metodologia de revisão bibliográfica e está embasado em autores como: Freire (1989), Zilbermann (2003), Lajolo (1994), Martins (1994), Kock (2006) entre outros, como aportes teóricos para o estudo sobre o professor como mediador no processo de leitura da criança.

A Literatura Infantil revelou-se a partir do século XIX, segundo Fernandes (2003) com o reconhecimento social da criança, esta tratada como criança e não como miniatura de um adulto, tendo livros direcionados para sua faixa etária. Inicialmente as histórias eram contadas de forma oral e com finalidade formativa. Esta, por sua vez, além de levar ao conhecimento, tem por objetivo deleitar, permitindo a criança vincular seu mundo imaginário com o mundo real. Imprescindível na formação do indivíduo, o

¹⁶⁸ Mestranda em Educação PPGE UNIPLAC: Universidade do Planalto Catarinense – Lages – Santa Catarina/ SC, lucianapirespuerari@gmail.com

¹⁶⁹ Docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNIPLAC). Doutora em Educação. Mestre e Licenciada em Filosofia. E-mail: vanicedossantos@gmail.com.

hábito da leitura na infância auxilia a despertar na criança o senso crítico, contribuindo para o seu aprendizado.

A literatura pode ser vista como um importante instrumento no desenvolvimento do hábito de leitura da criança, assim como um meio de entendimento e aceitação de todos os colegas com suas diferenças e peculiaridades. Tais experiências possibilitam que, com a leitura dos textos literários, a criança observe, escute, reflita, compreenda, respeite as diferenças e perceba a importância de cada um para o crescimento do grupo, desenvolvendo opiniões próprias, tornando-se um leitor cidadão.

É relevante considerar que ensinar e proporcionar o hábito da leitura na escola diariamente, oportunizando a visualização de colegas e professores lendo, escolhendo e comentando sobre obras, autores e temas diversos contribui para que os alunos desenvolvam essa prática, já que se aprende muito pelo exemplo. O professor no ensino fundamental precisa proporcionar momentos e ambientes incentivadores de leitura, para que os alunos possam mergulhar nesse processo, escolhendo o livro ou a história que quer ler, visualizando seus pares e professor/a lendo e fazendo suas trocas. Mediante a situação que se apresenta nas escolas, precisamente nas salas de aula, surge a problemática: Como o professor mediador pode contribuir no processo de leitura da criança?

METODOLOGIA

Este estudo utiliza-se da metodologia de revisão bibliográfica e está embasado em autores como Freire (1989), Zilbermann (2003), Lajolo (1994), Martins (1994), Kock (2006) entre outros, como aportes teóricos para o estudo sobre o professor como mediador no processo de leitura da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Será abordado nessa seção a literatura e as contribuições desta para a criança do ensino fundamental, assim como o papel social do professor enquanto mediador de literatura em sala de aula.

A literatura e suas contribuições para a criança do ensino fundamental

A concepção de criança começou a modificar a partir do século XIX, conforme Fernandes (2003, p.8) com a valorização social desta, onde a criança passou a ser vista como criança, com especificidades distintas dos adultos, sendo criada, a partir daí uma literatura voltada para sua fase, denominada literatura infantil, inicialmente com caráter formativo e após pedagógico.

No Brasil, início do século XX, Monteiro Lobato, magnânimo da literatura brasileira, empenhou-se em escrever aventuras para crianças e uma de suas principais produções infantis foi Emília – uma fada moderna, encantadora e humanizada, que fez parte do Sítio do Pica-pau Amarelo. Criou também personagens como Pedrinho, Dona

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Benta, Tia Nastácia entre outros, desencadeando aí outros autores brasileiros que se dedicaram a literatura infantil, como Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Maurício de Sousa. Em uma de suas frases Monteiro Lobato registra que “Tudo tem origem nos sonhos. Primeiro sonhamos, depois fazemos”. Este nobre escritor, com uma escrita mágica, sonhadora e contagiante, busca unir realidade e fantasia em suas obras, divertindo e ensinando ao mesmo tempo.

A literatura infantil, além de levar ao conhecimento, tem por objetivo deleitar, permitindo a criança ligar seu mundo imaginário com o mundo real. Na teoria de Coelho (2000):

A importância da literatura infantil está em sua arte de encantar, de desenvolver a sensibilidade, a imaginação, e os sonhos da criança, a literatura infantil pode levar a criança muito além do mundo imaginário, e levar a compreensão do mundo real. O aluno que trabalha seu imaginário e o exercita constantemente pode ter mais facilidade em produzir textos, desenvolver suas habilidades cognitivas e raciocínio lógico. A literatura infantil leva para um caminho de destaque, por meio de um mundo fantástico a criança pode buscar os significados das coisas. (COELHO, 2000, p. 10)

A escritora Lajolo (1994) em sua obra “Do mundo da leitura para leitura de mundo”, nos traz reflexões acerca da leitura na escola, apontando que “ninguém nasce sabendo ler e que aprende-se ler à medida que se vive”. Destaca a habilidade da leitura como fundamental para o desenvolvimento de uma educação integral, conforme podemos acompanhar em suas palavras:

Para que se desenvolva uma educação soberana, é imprescindível a competência da leitura, já que esta se faz necessária para autonomia do indivíduo, no que diz respeito aos seus interesses, como: leitura de jornais, anúncios de emprego, contrato de negócios, entre outros, assim como a literatura infantil desperta neste a sensibilidade, significações, valores e condutas que são manifestos e debatidos na sociedade, assim como suas ambições, sonhos e problemas. Motivos estes que destacam a relevância da literatura no currículo escolar, pois possibilitam o sujeito desempenhar integralmente seus direitos e deveres. (LAJOLO, 1994, p. 106)

Para Zilberman (1985), inicialmente a literatura surgiu para contribuir com a formação da criança, enquanto indivíduo, contudo, atualmente com uma nova concepção de criança, se desenvolveu também uma nova percepção de literatura infantil. Segundo a autora,

[...] outra concepção de infância tem sido defendida e, com ela, uma nova postura da literatura infantil. É preciso entender que a criança é também cheia de conflitos, medos, dúvidas e contradições, não por desconhecer a realidade, mas por trazer em si a imagem projetada do adulto: Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. (ZILBERMAN, 1985, p. 18)

Para Freire (1989) o ato de ler, significa muito mais que identificar palavras, que esse processo sobrevém com a leitura de mundo. Este educador afirma que linguagem e realidade vinculam-se na prática e que a apreensão inferida do texto, acontece de acordo com as vivências entre este e sua história.

[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

A escritora Coelho (2000), traz que a relevância da literatura infantil apresenta-se essencialmente em sua arte de encantar, de desenvolver a sensibilidade, a imaginação e os sonhos da criança, já que esta possibilita à mesma ir muito além do mundo imaginário, podendo levar a compreensão do mundo real por meio de um mundo fantástico, propiciando à criança elaborar e ressignificar o sentido das coisas. O aluno que trabalha seu imaginário e o exercita constantemente pode ter mais facilidade em produzir textos, desenvolver suas habilidades cognitivas e raciocínio lógico.

Conforme Goes (1990) é através da linguagem simbólica que a literatura infantil pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive de maneira a compreender: o bem e o mal, o certo e o errado, o belo e o feio, amor e raiva, a dor e o alívio, entre outros, compreendendo, aos poucos o mundo adulto do qual faz parte.

A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor re-age, re-avalia, experimenta as próprias emoções e reações. (GOES, 1990, p.16)

A literatura infantil é abordada por Costa (2007, p.16 e 20) como um objeto cultural e que são as histórias ou os poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças. Enfatiza, ainda, que para que a literatura se efetive no imaginário do leitor, é primordial a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula, assim como no exemplo que este dá a seus alunos, lendo e demonstrando o uso do livro e o prazer que a leitura provoca para o intelecto e a sensibilidade.

O papel social do professor enquanto mediador de literatura

Em sala de aula, a literatura infantil promove e provoca, via professor, questionamentos, reflexões e trocas de experiências à criança. Em seu processo de formação, amplia o desenvolvimento da aprendizagem, incentivando à criança ser autora e autônoma de suas ideias e concepções, quando adolescente ou adulta, com possibilidades de atuar no ambiente onde vive, apresentando-se como uma leitora crítica, assim como aguça a curiosidade e a leva desenvolver o hábito da leitura. Segundo Zilberman (2003),

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p.16)

Para Martins (1994), a função social do professor está em propiciar momentos e situações para que o aluno desenvolva uma aprendizagem autônoma, de acordo com sua realidade e vivências.

Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, e a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, seguindo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1994, p.34)

Os livros de literatura infantil que falam de alguma deficiência física (a escola da tia Maristela- Marcia Honora 2008 -TDAH), por exemplo, ao serem mediados pelo professor, levam as crianças a irem se observando e percebendo que cada um é importante do seu jeito, com cabelos, corpo, vestimenta, oportunidade, usos e costumes diferentes, que adquirem conhecimento entre pares, que não haviam nascido sabendo tudo e que dependiam dos outros para aprender e podiam ensinar, ajudar os outros também. A mediação do professor por meio da literatura, além de fortalecer o elo entre uma turma, leva-os a imaginar, viajar, respeitar o próximo, aprender a ler e escrever, assim como resolver os conflitos internos, desenvolver o hábito da leitura incluindo-os no mundo literário. Conforme Abramovich (1994),

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1994, p. 17)

Reafirma também, este escritor, que a história nos leva a conhecer outros lugares e situações, assim como estabelecer relações diferentes.

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, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Freire (1989), ao nos esclarecer que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, traz a figura do professor coadjuvando com o aluno nesta construção. Registra ainda a importância da escrita e reescrita para que haja uma transformação por meio da prática consciente do aluno.

Enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do educador dentro de uma educação, onde o seu fazer deve ser vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando num processo criador, de que ele é também um

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

sujeito. (FREIRE, 1989, p.14)

Corroborando com o pensamento anterior a escritora Lajolo (1994, p. 108) ao afirmar que “A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro”. Neste argumento, a autora ressalta a importância do bom senso e conhecimento do professor ao propor leitura, pois deve deixar o aluno escolher o livro que quiser para realizar sua prática de leitura, podendo apreciar ou não a história lida. Esta mesma autora escreve que a leitura literária é fundamental no currículo escolar, já que esta trabalha os diferentes imaginários e sensibilidades, assim como valores e comportamentos, pelos quais os indivíduos convivem para estabelecerem relações, diálogo, desejos e sonhos.

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nele, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos livros. (LAJOLO, 1994, p. 106)

A literatura, segundo os escritores, deve ser praticada tanto pelo aluno quanto pelo seu mediador, o professor, que ao ter se embebido das histórias de literatura infantil, poderá estar preparando um ambiente estimulador para o contato da criança com o livro e a história. Mediando a leitura, este professor aguça no aluno a curiosidade e o gosto pela mesma, auxiliando-o a trabalhar os obstáculos do cotidiano pela capacidade de reconhecimento do personagem e criança, já que as imagens construídas por meio dessas palavras trazem percepções da realidade, como família, estudo, tristezas, perdas, alegrias e tantos outros sentimentos. O professor mediador contribui para que esta criança de hoje, possa vir ser um cidadão do mundo, podendo atuar no meio em que vive de forma crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a pesquisa realizada nota-se a relevância da leitura de literatura infantil mediada tanto na escola, em sala de aula, quanto no meio em que esta criança está inserida. O contato com o livro que se torna um companheiro palpável, tanto na escola, quanto em casa, para que o sujeito além de se apropriar da sabedoria cultural torne-se apto para atuar no meio em que vive sua trajetória diária. Conforme vai evoluindo em suas fases: adolescência e adulto, interpretando, distinguindo e transformando a realidade ao seu redor e seu discernimento de mundo. Desde a infância a literatura infantil, deve ser proposta como base para a formação de leitores assíduos, já que esta vem para coadjuvar na comunicação, na escrita e no entendimento que cada ser humano

possa vir experienciar pela leitura, conduzindo este leitor a se adaptar à realidade contemplando as vivências com novas expectativas.

O professor desempenha um importante papel social ao disponibilizar livros de literatura infantil na sala de aula, assim como contar ou ler as histórias. Fazer questionamentos quanto à capa, autor, personagens, acontecimentos que marcaram ou foram mais importantes na visão de cada aluno, falar sobre tal livro que leu, provocar no aluno o desejo ou curiosidade de ler este ou aquele autor, de colocar à disposição, em um local visível, podendo também, dispor de tapetes e almofadas, para que a criança tenha oportunidade de escolher onde sentir-se mais confortável para realizar esta prática de leitura, seja no fundo da sala, no chão, sentado ou deitado, embaixo da mesa do professor, individual ou com colegas. O professor, enquanto mediador de literatura infantil é um artesão da personalidade, conforme Augusto Cury: “Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias.” (CURY, 2003, p. 55)

A literatura, além de deleitar, é um dos recursos imprescindíveis para se trabalhar os diferentes e as diferenças de condição social, idade, capacidade intelectual e etnias entre os alunos. Se esta criança não teve e não tem acesso à literatura e às histórias até o momento em casa, é na escola que se deve promover espaços e oportunidades, assim como mediar, ensinar, estimular, instigá-lo a conhecer, manusear, observar o exemplo de seus professores e colegas em contato com o livro e a leitura. Aprender o que se lê, não se limita apenas em decodificar palavras, abrange as competências decorrentes da pertença social do leitor, de acordo com suas vivências com diferentes meios de aprendizagem.

Reitera-se que para que os alunos do ensino fundamental aprendam, despertem sua curiosidade e adquiram o hábito de ler, tanto na escola quanto em seus lares, é fundamental que o professor propicie momentos para o contato do aluno com o livro de literatura e realize a mediação do mesmo com a história lida ou contada. Esta prática poderá levar o aluno para o mundo do encantamento, da viagem, do sonho e da imaginação, auxiliando-os nas suas vivências, possibilitando a resolução de conflitos internos e externos. Nessa direção, o professor pode atuar como um provocador, modelo incentivador, um mediador de leitura constantemente em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.
- CURY, Augusto Jorge, 1958. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FERNANDES, Dirce Lorimier. **A literatura Infantil**. São Paulo: Loyola, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (livro eletrônico): em três artigos que se

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

completam São Paulo: Cortez, 2017.

GÓES, Lucia Pimentel. **A Aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Sousa. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba. v.2, n.1, p.1-12, jul. 2001-jul. 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

**NARRATIVA, LETRAMENTO E O CIBERESPAÇO: A PROPOSTA DE UM
SITE EDUCATIVO PARA ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA**Carolina Corbellini Rovaris¹⁷⁰ - UDESC

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo discutir como o ensino de história pode ser desenvolvido no ciberespaço. Mais especificamente, discorre a partir da proposta de um site educativo que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar historicamente por meio da investigação do passado e construção de narrativas. Desta forma, levando-se em consideração as transformações pelas quais os processos de leitura passaram nos mais diversos períodos, a proposta de um site educativo foi pautada pela acessibilidade e possibilidades de uma linguagem hipermidiática que o ciberespaço permite para o letramento em história. Como ferramenta de aprendizagem histórica, foi definido a narrativa como meio de desenvolver o pensamento histórico dos estudantes, pois esta permite investigar e dar significado às experiências do passado e da temática estudada. Será abordado, portanto, alguns pressupostos do ensino da disciplina e do letramento no ciberespaço. Aprofundando as discussões desta área, serão apresentados os conceitos de leitura, ciberespaço e hipermídia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir como o ensino de história pode ser desenvolvido no ciberespaço. Mais especificamente, discorre a partir da proposta de um site educativo que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar historicamente por meio da investigação do passado e construção de narrativas. Desta forma, levando-se em consideração as transformações pelas quais os processos de leitura passaram nos mais diversos períodos, a proposta de um site educativo pautou-se pela acessibilidade e possibilidades de uma linguagem hipermidiática que o ciberespaço permite para o letramento em história. Como ferramenta de aprendizagem histórica, foi definido a narrativa como meio de desenvolver o pensamento histórico dos estudantes, pois esta permite investigar e dar significado às experiências do passado e da temática estudada. Será abordado, portanto, alguns pressupostos do ensino da disciplina e do letramento no ciberespaço. Aprofundando as discussões desta área, serão apresentados os conceitos de leitura, ciberespaço e hipermídia¹⁷¹.

A ideia principal do site é que professores e alunos possam caminhar pelas redes de relações construídas por estes sujeitos do passado e identificar suas experiências. No entanto, o caminho a ser percorrido dependerá do usuário que está na frente do computador, pois ele poderá fazer outras conexões através da hipermídia ali estabelecida

¹⁷⁰ Discente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Professora de História da educação básica no município de Lages. E-mail: carolcrovaris@gmail.com.

¹⁷¹ As discussões aqui apresentadas fazem parte de uma dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, que encontra-se em desenvolvimento. O trabalho é orientado pela professora Doutora Claudia Mortari.

METODOLOGIA

Ensinar História, nas palavras de Clarícia Otto (2013), é criar possibilidades de investigação do passado e do presente. A concepção de aprendizagem histórica que tomamos por modelo neste trabalho significa apreender os métodos de pesquisa e dar significado ao saber histórico, uma vez que o mesmo adquire sentido no decorrer de preocupações do presente instigando a pesquisa do passado. Ao pensar o ensino de História a partir da cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009), considera-se que seu objetivo principal é desenvolver o pensamento histórico de alunas e alunos, isto é, capacitá-los/as com ferramentas de investigação próprias do campo historiográfico para trabalharem a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos.

A aprendizagem histórica, portanto, deve ser significada para o aluno, daí porque considerar a consciência no ensino de História. Esta se caracteriza por ser uma forma de se orientar no espaço temporal; a maneira como as pessoas experienciam, interpretam e se ordenam no tempo – referenciado por passado, presente e futuro. Todo indivíduo possui consciência histórica, mesmo que inconscientemente, já que todos vivenciam experiências ou se projetam em diferentes períodos. Ou seja, é o modo simbólico de processar o contingente de informações reunidas no saber histórico para orientar-se na temporalidade. Conforme afirma Maria Auxiliadora Schmidt (2008, p. 82), “isso é viável porque as narrativas são produtos da mente humana e, por meio delas, os sujeitos envolvem lugar e tempo, de uma forma aceitável para eles próprios”.

A partir destes pressupostos, considera-se que a narrativa é um método com o qual o estudante consegue dar significado ao passado e relacioná-lo com o presente. Isto significa que a partir da narrativa podemos complexificar a consciência histórica, que, por sua vez, é base da aprendizagem histórica, como visto acima.

Aliás, Jorn Rusen (2001) afirma que a narrativa é um procedimento mental essencial para a compreensão da História e para o desenvolvimento do pensamento histórico. Então, para além de um conceito, a narrativa é uma ferramenta do saber histórico, fundamental no ensino desta disciplina, pois capacita alunas e alunos a construir um “tipo de explicação que corresponde a um modo próprio de argumentação racional” (RUSEN, 2001, P. 154); que por sua vez dá sentido histórico a algo do passado tornando-o presente por meio desta ação.

Para o desenvolvimento da consciência e pensamento do estudante, por conseguinte, a linguagem se configura como instrumento fundamental, uma vez que ela está inserida em um contexto sócio-histórico específico. A escrita e interpretação de textos configuram-se, então, como elementos essenciais da aprendizagem.

A narrativa nos aparece como um método de aprendizagem que busca apresentar aos alunos um problema histórico a ser desvendado e trabalhar conceitos fundamentais da ciência histórica que fogem da simples repetição mecânica de conteúdos predeterminados em sala de aula (OTTO, 2013).

Uma narrativa histórica composta por uma temática, um recorte cronológico, atores ou atrizes e episódios, que juntos compõem uma trama para desvendar conflitos, negociações e experiências do passado, tem muito a contribuir para a compreensão e aprendizado histórico em sala de aula (SCHMIDT, 2008). A partir desta narrativa podemos trabalhar conceitos substantivos, aqueles referentes aos conteúdos

propriamente ditos; e conceitos de segunda ordem, relativos as habilidades do pensamento histórico, isto é, interpretação, análise e narrativa, por exemplo.

Sendo assim, ao ser explorada no ensino de História, a narrativa tem como objetivo contribuir para a compreensão das experiências do passado que, nas palavras de Schmidt (2008), torna ativo o pensamento de quem aprende. Isto porque possibilita desenvolver com alunas e alunos a interpretação e a problematização do passado e presente.

A narrativa se torna um espaço de compreensão, lugar em que o narrador torna o mundo compreensível, quando utilizada como ferramenta no ensino de História. Ao lidar com a língua escrita o estudante opera e transforma sua consciência histórica. Parte-se do pressuposto que um ensino de História integrado ao ensino da língua escrita, visando o letramento do estudante, poderá promover a inserção social do indivíduo e favorecer o seu desenvolvimento crítico. Por tal razão, como afirma Magda Soares (2004), no contexto escolar, o letramento se torna um processo, não um produto.

Letramento, por sua vez, compreende a condição daquele que aprendeu a ler e a escrever e utiliza estas habilidades para conviver socialmente, uma vez que a linguagem “traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” (SOARES, 2004, p. 17).

Neste sentido, compreendemos que apreender as habilidades de escrita e leitura é diferente de aprendê-las. Aprender a ler e escrever significa codificar e decodificar uma língua escrita; apreendê-las, por outro lado, pressupõe se apropriar destes mecanismos, utilizando-os socialmente, isto é, de maneira a ajudá-lo a responder as demandas sociais do meio em que vive. O sujeito passa, então, a ocupar uma condição social e cultural diferente daquela de quando era iletrado: está inserido ativamente na sociedade, modificou suas relações com os outros e com o seu espaço de atuação, uma vez que é a partir da linguagem e de seus usos que ele compreende a si mesmo e o seu contexto.

As práticas de leitura e de escrita, portanto, são dois constituintes heterogêneos que coexistem no processo de letramento. Devemos considerar que cada um destes elementos é composto por um conjunto de habilidades diferentes.

Validamos e reconhecemos a importância da língua escrita e do seu desenvolvimento no processo de aprendizagem escolar, uma vez que esta forma de linguagem se apresenta, no mundo ocidental, como modo privilegiado de pensamento e veículo da produção de significação. No entanto, é necessário refletirmos sobre a multiplicidade de linguagens e leituras que as tecnologias da inteligência e informação proporcionam aos processos de aprendizagem e de convívio no século XXI.

Conforme aponta Michel Serres (2013) os jovens estudantes desta nova era habitam o real e o virtual. Relacionam-se de maneira integrativa entre estes dois mundos, de forma que não há como separá-los. As ciências cognitivas demonstram que o uso da internet como meio de manipular, transformar ou criar informações não ativam os mesmos neurônios que aqueles utilizados com o uso do livro, do quadro ou do caderno. Desta forma, o acesso e a circulação de saberes migrou de um espaço delimitado métrico a um espaço sem fronteiras e constantemente disponível.

Para o autor, isso modifica também a relação aluno-professor. Se antes este era considerado o porta-voz dos saberes, detentor do conhecimento, aquele que tem a

autoridade para subir ao palco e falar do que sabe; agora o aluno se encontra numa posição em que a mobilidade e acesso rápido a diversas informações lhe oferecem possibilidades de por si só construir conhecimento sobre algo. O ato de ler, decifrar códigos e interpretar narrativas já não é mais o mesmo. Por outro lado, a intervenção e a orientação, do professor são fundamentais para propor aos estudantes desafios e reflexões acerca de ideias pré-estabelecidas que reproduzem e ressignificam a partir de uma variedade de informações disponíveis na internet.

O conceito de leitura, como nos explica Lucia Santaella (2013) vem se expandindo ao longo dos processos históricos pelos quais passaram a humanidade. Junto com ele, consequentemente, a ideia de letramento também vem sendo discutida. Para ela, a variedade de leitores existentes atualmente

resulta do fato de que, desde os livros ilustrados e, depois com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. [...]. Consequentemente, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. (SANTAELLA, 2013, p. 266-7).

Diante desta afirmação, podemos relacionar o ato de ler com o de aprender História: a análise de gráficos com dados estatísticos, imagens relacionadas, fotografias que dialogam com textos, a ênfase que se dá a certos trechos sublinhados ou negritados, vozes que dão entonação a uma história; também precisam ser interpretados para os compreendermos historicamente e, portanto, se configuram todos como práticas de leitura.

Neste sentido, em sala de aula ao prepararmos atividades para os estudantes é fundamental nos indagarmos que tipo de leitura gostaríamos que os mesmos desenvolvessem e, ainda mais importante segundo Santaella (2013), investigar qual o perfil cognitivo dos leitores estudantes com os quais estamos trabalhando. A autora aponta quatro tipos de leitores, categorizados para diferenciar os processos de leitura ao longo do tempo, tendo como base as habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que compreendem o ato de ler.

O primeiro leitor é o contemplativo, meditativo da idade pré-industrial cujo ato de ler estava restrito ao livro impresso e a imagem expositiva-fixa. Por tais razões, a leitura se caracteriza como um processo individual, solitário e silencioso. Santaella (2004) salienta ainda que este ato de ler privilegia processos de abstração e conceitualização do que está escrito.

O segundo tipo de leitor é o movente, que emerge no contexto da industrialização, da aceleração e fragmentação das coisas. Para acompanhar tais transformações este leitor é mais fugaz e ajusta-se às novas linguagens efêmeras e ágeis da modernidade. Além do livro e da imagem fixa, nas cidades começam a surgir publicidades de rua, sinais e mensagens que regem o mundo urbano para o seu bom funcionamento dentro dos critérios capitalistas modernos. Isto não quer dizer que o leitor contemplativo desapareceu, mas este agora convive e transforma-se neste novo tipo que tem de se adaptar à aceleração do mundo moderno. Mais tarde, com o ritmo

cinematográfico e audiovisual, este leitor vai adquirindo condições de transitar rapidamente de uma linguagem a outra, realizando processos de associação entre diferentes formas e formatos.

O terceiro tipo de leitor nasceu no que chamamos de era digital, quando a digitalização de informações e a compressão de dados permitiu que qualquer signo pudesse ser recebido e difundido via computador. Junto com a telecomunicação, a informática permitiu que esses dados não ficassem restritos a um espaço fixo e fechado, mas disponíveis a um clique de mouse. Lucia Santaella (2004, p. 271) chamou este leitor de imersivo, pois é no espaço de navegação informacional da internet que ele “conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.”. Este leitor é livre para perambular de uma informação a outra, estabelecendo sua própria ordem de interpretação e sentido, pois ao invés de uma leitura prescrita de página a página como no livro impresso, surge uma ordenação associativa que só pode ser feita dependendo do ato de leitura do próprio indivíduo.

O leitor imersivo tem, portanto, como principal característica a navegação interativa no ciberespaço. Este refere-se, nas palavras de Santaella (2004, p. 45) a “um sistema de comunicação eletrônica global que reúne os humanos e os computadores em uma relação simbiótica que cresce exponencialmente graças à comunicação interativa”. Isto significa compreendê-lo como um espaço informacional multidimensional que se abre quando o usuário se conecta com a rede, manipulando e transformando os fluxos codificados de informação. A existência e construção do ciberespaço depende, portanto, da atuação do usuário. O leitor é imersivo porque entrar no ciberespaço significa imergir na rede.

Outro conceito importante para compreendermos este leitor é o de usuário. Lucia Santaella (2004) faz uso deste para caracterizar as diferenças entre aqueles indivíduos que navegam pela internet, ampliando as formas de compreender o letramento no ciberespaço. Existem três tipos de usuários: o novato, o leigo e o experto. O primeiro é aquele que não tem intimidade com a rede, portanto tudo é novo para ele. Geralmente, segue um único e mesmo caminho na rede para alcançar aquilo que deseja. O segundo já conhece melhor a rede e memorizou alguns caminhos específicos, contudo não tem domínio total de navegação no ciberespaço como o terceiro usuário, o experto. Este desvenda códigos da rede e encontra novos caminhos ao mínimo sinal que aparece na tela.

A partir desta abordagem de Lucia Santaella podemos refletir e problematizar o quanto o modelo de escola vigente hoje ainda tem como foco o leitor contemplativo e em alguns casos, o leitor movente. Como a própria autora afirma, não se trata de excluirmos um ou outro tipo de leitor, mas de incluir todos sem hierarquiza-los no espaço escolar. Este é o desafio para a educação do século XXI: levar em consideração a perspectiva da diversidade, incluir as diferenças. É o desafio de pensar o espaço da escola e seu público, em um país com histórias e culturais plurais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As páginas aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa intitulada Narrativas sobre a Diáspora Africana no Ensino de História: trajetórias de africanos em Desterro/SC no século XIX. A problemática desta é: como trabalhar com trajetórias individuais em sala de aula, visando um ensino de História mais sensível às experiências dos sujeitos?

Pautada nas discussões anteriormente apresentadas, foi possível a construção de um site educativo¹⁷² que atendesse aos objetivos colocados para o ensino da temática.

Ao propor a construção de narrativas históricas sobre trajetórias de sujeitos de origem africana em sala de aula¹⁷³, o professor terá uma ferramenta de ensino que possibilitará trabalhar conceitos substantivos e de segunda ordem. Os primeiros dizem respeito aos conteúdos propriamente ditos da História, como Brasil Colonial, Escravidão ou Segundo Reinado, entre vários outros. Já os de segunda ordem referem-se à cognição histórica, englobando conceitos teóricos e metodológicos do campo historiográfico, como interpretação, análise, experiência, narrativa (SCHMIDT, 2008)¹⁷⁴. Além disso, poderão estudar História a partir de narrativas que os instiguem a problematizar o passado e as suas reverberações no presente, desenvolvendo o pensamento crítico e contribuindo para o questionamento das desigualdades que permanecem na sociedade em que vivem.

Neste site educativo, o leitor terá acesso a diferentes mídias e propostas de atividades para a construção de narrativas históricas. Consideramos que este meio apresenta uma maior facilidade de acesso em tempo e espaço que algo impresso. Há, também, a possibilidade de criar no ciberespaço uma linguagem hipermidiática coerente com o conceito de rede de relações que é o cerne da conexão entre os sujeitos personagens das narrativas da temática pesquisada. O estudante ou professor que acessa o site, pode escolher o caminho que será percorrido para compreender o contexto histórico que permeia as experiências dos sujeitos estudados. Para cada caminho, narrativas diferentes poderão surgir. Trata-se, portanto, de leitores imersivos.

O site também propõe o letramento digital dos variados usuários que se encontram como estudantes em sala de aula. O letramento, então, ganha diferentes proporções: aqui significa a apropriação e domínio das ferramentas disponíveis em tecnologias digitais. Além de navegar no site, a proposta é que o estudante construa

¹⁷² O site está hospedado no endereço: <http://trajetoriasdadiaspora.com.br/>

¹⁷³ Não é objetivo deste artigo discutir a temática acerca da historiografia que aborda trajetórias de africanos na Diáspora. O leitor poderá se aprofundar na temática a partir destas referências: ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan-jun. 2008, p. 5-20; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC; Casa Aberta, 2008; HALL, Stuart. _____. Pensando a Diáspora. In.: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 25 – 50. MORTARI, Claudia. _____. **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

¹⁷⁴ Para maior aprofundamento sobre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem ler SCHMIDT (2008), que consta nas referências deste trabalho.

diferentes caminhos na rede e a partir deles diversas narrativas que deem sentido às experiências dos sujeitos estudados.

A linguagem proposta pelo site e, de maneira geral do ciberespaço, é a hipermídia que por sua vez, é uma hibridização de linguagens, como afirma Santaella (2004). Ela existe dentro de um ambiente de informação digital, na qual integram-se diferentes mídias, sejam elas textos, imagens e sons, entre outras. Se retornamos ao tema do letramento, se faz fundamental como prática escolar incluir a hipermídia como nova forma de interpretar e ler o mundo.

Ao digitar o endereço do site em seu computador, o estudante ou professor visualizará uma página que apresenta como plano de fundo uma pintura de Desterro/Florianópolis no século XIX e terá como guia da navegação, Augusto, um dos sujeitos da pesquisa. Uma vez escolhido o ponto para o qual o personagem se moverá, o leitor terá acesso a uma rede de relações e de mídias que o levará à exploração de outros conceitos sobre a temática e propostas de atividades. A partir da leitura de textos do passado que evidenciam as experiências dos sujeitos da pesquisa, podemos desenvolver com o estudante as habilidades do leitor contemplativo, isto significa, compreender os conceitos históricos da temática. Ao relacionarmos textos com imagens, desenvolvemos características do leitor movente: a interpretação e associação entre diferentes linguagens, que dão outro sentido às experiências do passado. Como a navegação no site possibilitará o acesso a outras mídias e fontes de informação, a característica imersiva da atividade será contemplada: a partir de um ponto específico, o estudante poderá migrar de um site a outro, explorar diferentes conceitos e versões da história.

Para cada ponto de navegação presente na página inicial do site, Augusto vai ao encontro de outro personagem: Francisco, Manoel, Antonio ou o porto de Desterro. Ao clicar nestes pontos, o usuário irá se deparar com uma introdução da proposta didática. Se quiser avançar por este caminho, há uma indicação para descobrir mais sobre o seu cotidiano do no botão Leia Mais.

A página que se abrirá em seguida, contém um desenho do respectivo personagem e uma sequência em etapas de análise e investigação de diversos tipos de documentos para que o estudante descubra o significado de determinado conceito e construa uma narrativa verossímil para a sua trajetória. Com cada personagem, a aluna ou aluno será instigado a refletir sobre um conceito importante para o estudo do tema geral Africanos na Diáspora. De um tema global, com o estudo de conceitos de segunda ordem, passamos para a pesquisa de uma temática local, a partir do cotidiano específico de sujeitos que viviam em uma ilha no sul do Brasil em meados do século XIX.

Para Santaella (2013, p. 289) a aprendizagem “é um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e comportamentais, mesmo que não imediatamente visíveis nos indivíduos”. Se aprender significa construir conhecimento a partir da interação com os ambientes de aprendizagem, para a autora, as redes digitais e o ciberespaço podem intensificar este processo; afirmação com a qual corroboramos ao desenvolver esta proposta de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos compreender a História como uma narrativa dos fatos passados. Através deste entendimento, o passado pode ser reconstituído, visto que a narrativa

pode contribuir para a percepção de uma imagem possível de determinado contexto e período histórico.

Deste modo, tomar narrativas no ambiente escolar como um método de aprendizagem pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento histórico. Isto porque, para desenvolvê-lo, a aluna ou aluno precisa dominar habilidades de leitura, escrita e interpretação que o possibilitará compreender as relações entre passado e presente, e perceber os movimentos que amarram diversas temporalidades, sujeitos e contextos diferentes. A narrativa possibilita ao professor ou professora problematizar conceitos fundamentais da História, uma vez que mobiliza ferramentas de investigação próprias desta ciência para compreender as experiências do passado a partir da análise de documentos e/ou acontecimentos históricos.

Ao considerar, portanto, as experiências e a agência ativa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem ao construir narrativas, é necessário que reflitamos sobre uma característica sua que ainda não é muito contemplada em nossas escolas: a sua relação com o virtual e o ciberespaço. Se antes o letramento ocorria por meio de livros impressos, imagens estáticas e pelo texto escrito, os jovens estudantes do século XXI têm acesso à hipermídias, redes sociais e variadas informações disponíveis na internet. Cabe a ele fazer associações e interpretações a partir do seu próprio ato independente de leitura. Desta forma, o ensino de história pode se tornar mais amplo e dinâmico se pensado e planejado a partir do ciberespaço.

REFERÊNCIAS

- RUSEN, Jorn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- _____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica em narrativas de jovens brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. Volume 12, 1º semestre, 2008, p. 81-96.
- _____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Fortaleza: 2009. **Anais eletrônicos**: Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/ANPUH.S25.pdf>>
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OTTO, Clarícia. História(s) nos anos iniciais da educação básica: experiência, memória e narrativa. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Ensino de História, memória e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 169-190.

INTERAÇÃO: UMA PRÁTICA A SER VIVIDA NA ESCOLASheila Machado dos Santos Moretti¹⁷⁵ - FURBDaiane Guczak¹⁷⁶ - FURB

RESUMO: Pesquisas em andamento, do PPGE da FURB, ambas têm por objetivo discutir, estimular e propor atividades de caráter interdisciplinar, ampliando as possibilidades de ações interativas no âmbito escolar. As pesquisas qualitativas, têm aporte teórico à luz dos postulados de teóricos construtivistas, em especial Vygotsky, em confluência com a Sociologia da Infância. Participam 19 crianças e 2 professoras da rede municipal de Blumenau (SC, Brasil). A geração de dados é realizada através de observação participante e registros escritos em diferentes momentos do cotidiano escolar. Como resultados iniciais percebe-se que a escola pode ser um ambiente de cooperação, um espaço heterogêneo e de troca, onde todos promovem entre si o desenvolvimento do conhecimento através da intervenção pedagógica o processo ensino-aprendizagem desde as séries iniciais. O professor deve ter a visão de que o aluno é o sujeito que constrói seu próprio conhecimento, propondo então aos alunos, situações desafiadoras, ou seja, ao mesmo tempo difíceis e possíveis.

Palavras-chave: escola, interação, aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo “Interação: Uma Prática a Ser Vivida na Escola” foi elaborado com a proposta de discutir a interação a partir de dois projetos de pesquisa em andamento: “A Passagem da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais” e “A influência do contexto nas apropriações e reelaborações das crianças em relação aos conteúdos digitais”. Ambos os projetos são desenvolvidos na área da Sociologia da Infância, sendo o aporte teórico principal, e utilizam as premissas da “Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky”, ambas teorias apoiam a importância das interações sociais para a formação integral das crianças.. Destaca-se que a situação das pesquisas é distinta, a pesquisa “A influência do contexto nas apropriações e reelaborações das crianças em relação aos conteúdos digitais” está em fase de fundamentação teórica e levantamento dos dados, já a pesquisa “A Passagem da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais” encontra-se na construção da análise dos dados e estudos sobre a metodologia aplicada.

Seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, as interações entre professor/criança, criança/criança, criança/mundo promovem um momento oportuno de desenvolvimento que contribui para a construção do conhecimento. “Vygotsky defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito e mundo, mas com a

¹⁷⁵Autora - Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FURB, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. sheilamorretti2@gmail.com

¹⁷⁶Coautora - Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FURB, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. daianeguczaksc@gmail.com

emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural”. (SCHROEDER; FERRARI; MAESTRELLI, 2010, p. 21).

Nesse sentido, a aprendizagem acontece através dessas interações, as crianças aprendem brincando, explorando, manuseando, interagindo com seus pares, com os professores, com o mundo a sua volta. “De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento são fenômenos humanos, semioticamente mediados”. (GRIMES e SCHROEDER, 2016, p. 187). Sendo assim, o papel do professor é proporcionar um espaço para que as interações professor/criança criança/criança e criança/mundo ocorra em todas as etapas de ensino.

Os professores utilizam diferentes tipos de recursos e metodologias para promover a interação da criança com o meio, despertando assim sua curiosidade e momentos de colaboração entre a turma. Ao utilizar as mídias digitais, utilizando a televisão como ferramenta pedagógica para assistir desenhos animados, percebemos que determinados conteúdos digitais, principalmente os que retratavam o contexto no qual as crianças estavam inseridas, chamavam muito a atenção das mesmas. As crianças interagem com os conteúdos digitais, bem como com seus pares, num processo de apropriação e reelaboração de significados. O uso das mídias digitais como ferramenta pedagógica, de acordo com diversos autores, potencializa a comunicação entre o ensino e a aprendizagem.

Pesquisas como a de Belloni (2008) argumentam que é preciso considerar o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar as situações educativas. Nesta ótica, as mídias digitais possibilitam que a prática educativa se torne atrativa, lúdica, e ofereça novas oportunidades para aguçarmos, assim como argumenta Buckingham (2007), a criatividade das crianças. Belloni e Gomes (2008) defendem a ideia que as crianças nascidas na era tecnológica percebem com naturalidade as “máquinas maravilhosas”, considerando-as parceiras de suas vivências lúdicas e de suas aprendizagens. Os mesmos autores argumentam que o uso da televisão como ferramenta pedagógica agrada às crianças, estimula o interesse. Os autores ainda afirmam que a interação entre pares desempenha um papel crucial nas aprendizagens e que o uso pedagógico adequado das tecnologias da informação e comunicação (TIC) favorece estas interações.

Nesse sentido, o uso de recursos e metodologias diferenciadas contribui para promover a interação e a colaboração entre as crianças, sendo este um fator determinante para a aprendizagem. “[...] a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais na solução de problemas [...]”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 17).

Seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, professor tem a função de mediador da construção do conhecimento, cabe à ele buscar recursos e metodologias para promover a interação, e assim poder orientar da melhor forma para que as crianças se sintam confiantes nos momentos de expressarem suas dúvidas e certezas, construindo o processo de conhecimento e aprendizagem partindo das suas limitações, anseios e verdades. Nesse sentido, a mediação docente na (ZDP) “Zona de Desenvolvimento Proximal” é fundamental para que a aprendizagem das crianças aconteça. É necessário destacar que o conceito de (ZDP) “Zona de Desenvolvimento Proximal” traz “A ideia das transformações que acontecem por meio da ação intencional do professor, promovendo progressos que não aconteceriam de maneira espontânea”. (SCHROEDER;

FERRARO; MAESTRELLI).O professor tem um papel de mediador entre “O Desenvolvimento Real” e o “Desenvolvimento Potencial”. Segundo Vygotsky (1998b):

A zona de desenvolvimento próximo é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Sendo assim a (ZDP) “Zona de Desenvolvimento Proximal” é distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha “Desenvolvimento Real” e o seu “Desenvolvimento Potencial” que é o que ela conseguirá fazer sob orientação do professor ou com a colaboração de seus colegas na interação com a turma. O “Desenvolvimento Potencial” acontece por meio da mediação social e instrumental. Por isso, a interação nas salas de aula, e o uso de diferentes recursos é extremamente importante para aprendizagem dos alunos. Temos cada vez mais clara a ideia de que o professor é o elo na interação mediada em sala de aula. Fazendo com que o mesmo traga também o incômodo através de questionamentos advindo das crianças ou até mesmo dele sobre o tema abordado e sobre o ponto crucial de sua temática.

Nessa perspectiva, a criança é um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, e todas as situações educativas devem ser pautadas em suas necessidades, interações e motivações. Segundo Vygotsky (2009), o pressuposto da medição é fundamental na perspectiva sócio histórica, justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. Assim, torna-se necessário no processo de apropriação de diferentes linguagens, que o conhecimento se constitui das produções humanas históricas e culturalmente elaboradas e da apropriação pelo sujeito, através das interações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo. Busca-se então ver a criança como um indivíduo dotado de potencialidade e características próprias, mas acima de tudo, pertencente a um contexto sócio histórico que determina a constituição de sua subjetividade e de sua visão de mundo. “[...] As crianças são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais.” (SIROTA, 2001, p. 19). Nesta ótica, as crianças não são vistas como seres passivos ou apenas receptores do ensinamento docente, mas, como participantes ativos do processo de construção do conhecimento.

. A interação como prática essencial nas instituições escolares não pode ser esquecida ou deixada de lado. Essencialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a interação será decisiva e influenciará diretamente a construção de conhecimento das crianças, pois como vimos anteriormente o “Desenvolvimento Potencial” acontece especialmente na mediação social e instrumental.

METODOLOGIA

A geração de dados está sendo realizada na Escola Básica Municipal Prof.^a Alice Thiele, instituição pertencente à rede de ensino do município de Blumenau (SC). A escolha do lócus da pesquisa foi o fato da instituição contemplar o último ano da EI,

sendo possível observar a passagem da EI para EF1 com as mesmas crianças e no mesmo espaço escolar. A pesquisa envolve 19 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos em duas fases da sua vida escolar: dezembro/2017, como alunas da EI no pré III, e fevereiro a julho/2018, enquanto alunos do 1º ano do EF1. Também participam da pesquisa, 2 professoras, 1 professora do pré III e uma professora do 1º ano.

Para a realização dessa pesquisa, a metodologia utilizada foi a abordagem etnográfica (SATO & SOUZA), possibilitando a interação com as complexidades e singularidades das relações sociais, possibilitando um estudo mais aprofundado dessas relações, pois permite a construção de conhecimentos consistentes e científicos, para a efetivação da pesquisa. Algumas características do método etnográfico, que permeiam a pesquisa: 1) pesquisa baseada na observação participante; 2) registro permanente do cotidiano escolar dos envolvidos; 3) permanência de um período significativo no campo, construindo relações de convivência com os sujeitos envolvidos; 4) realizar entrevistas, preparar oficinas, registrar fotos, gravar áudios como técnicas importantes para a geração de dados; 5) ter a linguagem como instrumento essencial para o desenvolvimento das relações; 6) postura reflexiva do pesquisador, ainda que atenta à realidade que o rodeia; 8) saber interpretar e refletir sobre os dados coletados, de maneira que esteja em consonância com o aparato teórico referencial. Esse caminho é o alicerce do trabalho científico. (SATO & SOUZA, 2001)

Em relação à pesquisa qualitativa, a observação participante é fundamental para o trabalho de campo, pois não se resume apenas como instrumento para geração de dados, sendo maior seu valor, constituindo-se “como um método em si mesmo, para a compreensão da realidade” (MINAYO, 2000, p.135). A observação participante permite observar a realidade, de maneira que o pesquisador possa interagir com o meio social no qual sua pesquisa se insere, debruçando-se sobre aspectos essenciais do grupo envolvido, como as tradições, os costumes, os sentimentos que envolvem suas ações e demais relações que se instalam na intimidade grupal. Assim,

Uma atitude do observador científico consiste em colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado, com respeito, empatia e inserção o mais íntimo possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que a interação social faz parte da condição e da situação da pesquisa (MINAYO, 2000, p. 138)

Tudo está sendo registrado no diário de campo, o que permite fazer que não se percam informações importantes. Observações sobre conversas informais, atitudes, costumes, expressões, falas, características físicas e ideológicas da instituição são registradas, para que não sejam omitidos dados importantes à constituição do estudo e às análises.

O primeiro passo para o estudo de campo, foi o contato com a escola, em novembro de 2017, e sua autorização para a realização da pesquisa. Após obter a autorização da escola, foram encaminhados 19 termos de consentimento às famílias e 19 termos de assentimento para as crianças. Essa primeira etapa merece ênfase, porque possibilitou dados iniciais à pesquisa. A escola mostrou-se aberta, sem restrições para atender às necessidades da pesquisa de campo.

RESULTADOS PARCIAIS

À luz do que foi exposto, apresentamos agora um breve relato, dos resultados parciais obtidos por este estudo, interação: uma prática a ser vivida na escola, compreendidas aqui através da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

A pesquisa “A Passagem da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais”, permitiu à pesquisadora, acompanhar a turma de 1º em vários momentos do cotidiano escolar.

Com relação as ferramentas tecnológicas utilizadas pela professora do 1º ano, a mesma utiliza à “Lousa digital” (aparelho multimídia entregue pelo Governo Federal, as escolas públicas que cumprem um determinado número de projetos por ano).

A professora utiliza em média, uma vez por semana. No início do ano, boa parte da turma, não identificava todas as letras do alfabeto, tão pouco a sua sequência. Diante da situação, a professora propôs um bingo do alfabeto, em seguida, apresentou uma música “o alfabeto” com vídeo, na lousa digital. Foi o primeiro contato da turma, com essa ferramenta tecnológica. Algumas falas da turma: “*Nossa profe, que legal!*”; “*Vamos ver um filme?*”; “*Podemos mexer?*” “*Profe você vai usar de novo isso?*”... Durante o vídeo boa parte da turma participou, demonstrando que conheciam a música e aqueles que não conheciam assimilaram com certa facilidade. Segundo Belloni (2008) argumenta que é preciso considerar o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar as situações educativas. As mídias digitais possibilitam que a prática educativa se torne atrativa, lúdica, e ofereça novas oportunidades para aguçarmos a criatividade das crianças.

A turma de 1º ano, tem na grade curricular, aulas de informática uma vez por semana. A professora, concilia o conteúdo das aulas com a atividade que irá propor na aula de informática. Na atividade proposta abaixo, a professora realizou um ditado de palavras e no computador os alunos deveriam escrever as palavras conforme indicadas nas figuras.

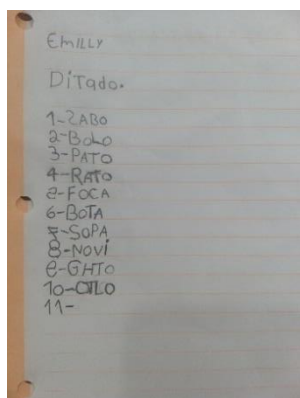


Foto 1: ditado

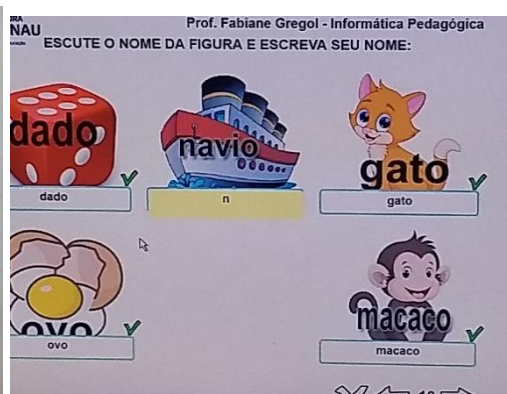


Foto 2: atividade no computador

Analisando as atividades do mesmo aluno, percebe-se que no computador, existe uma facilidade maior na construção das palavras. Durante as aulas de informática a interação entre a turma é evidenciada na disposição da sala, os mesmos sentam próximos uns dos outros e trocam informações sobre a atividade. Nesse sentido, o uso de recursos e metodologias diferenciadas contribui para promover a interação e a

colaboração entre as crianças, sendo este um fator determinando para a aprendizagem. “[...] a colaboração entre pares durante a aprendizagem pode ajudar a desenvolver estratégias e habilidades gerais na solução de problemas [...]”. (VYGOTSKY, 1998a, p. 17).

DISCUSSÃO

Para vivenciar um trabalho de qualidade entre professora e aluno é necessário que o profissional tenha clareza do seu trabalho. Deixando claro para o aluno que ele poderá ser instigado em vários momentos da atividade proposta e que este tome consciência de que poderá obter sucesso ou não, respeitando assim tanto seu erro como do colega tal qual o acerto também.

A criança representa as ações dos adultos reproduzindo as regras dos comportamentos sociais, e, podendo usar por exemplo um controle remoto de uma TV imaginando ser um celular. Assim ela se utiliza de significados diferentes do seu uso social para representar suas ideias na brincadeira. Essas ações podem ser entendidas como interações que o adulto estabelece nas relações com a criança. Desta forma é através do professor que se pode reconhecer essas possibilidades de aprendizagem do aluno para auxiliá-lo na apropriação dos seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi compreender como ocorre o processo de interação aluno/professor, professor/aluno no contexto escolar através das mídias digitais. É importante que o aluno seja incentivado a realizar diversas atividades e cabe à professora, como mediadora nesse processo educativo, ajudá-lo a apreender novos conhecimentos consigo mesmo e com o outro. Permitir que os alunos vivenciem diferentes situações, com materiais diversos, espaços diferenciados, contribui na relação entre aluno e professora, tornando essa relação mais harmoniosa e com maior qualidade.

O aluno representa em suas atividades as vivências e interações com os adultos por meio de gestos e posturas em seu desenvolvimento atual, fazendo a troca através do desenvolvimento proximal partindo da necessidade de imitações e símbolos imaginários. Desta forma é através do professor que se pode reconhecer essas possibilidades de aprendizagem do aluno para auxiliá-lo na apropriação dos seus conhecimentos.

Na perspectiva histórico-cultural, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal trará algo novo para o aluno através de uma colaboração de um adulto sendo este, o professor, que respeitará a zona de desenvolvimento atual desta criança para ajudá-la a desenvolver novas habilidades e competências em sua aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Os Jovens e a Internet**: Representações, usos e apropriações. IN: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP : Papyrus, 2008.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. **Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf> >. Acesso em 25 de agosto de 2018.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas.** São Paulo: Loyola, 2007.

GRIMES, Camila. SCHROEDER, Edson. **A atividade docente e a Zona de Desenvolvimento Próximo no estudo da origem da vida.** *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 15, nº. 2, p. 167-191. 2016. Disponível em < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC_15_2_1_ex901>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. _____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia.** *Psicologia USP*, vol. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

SCHROEDER, E.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. **A Construção dos Conceitos Científicos em Aulas de Ciências: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino sobre sexualidade humana.** *ALEXANDRIA Revista de Educação e Ciência e Tecnologia*. V. 3, nº. 1, p. 21-49, maio 2010. ISSN 1982-5153. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38014/29014>>. Acesso em 14 de agosto de 2018.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar.** InstitutNational de RecherchePédagogique – Uviversité René Descartes – Paris V. *Cadernos de pesquisa*, nº 112, p. 7 – 31, março/2001. Disponível em < <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25374-25376-1-PB.pdf>>. Acesso em 25 de agosto de 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.1998b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998a.

GT 4: Filosofia e história da educação

**A MEDIDA PROTETIVA DE AFASTAMENTO DO LAR PREVISTA NA LEI
MARIA DA PENHA (LEI 11.340/06) E A INEXISTÊNCIA DE UM
PROTOCOLO PARA O CUMPRIMENTO DA ORDEM DO JUIZ NA
COMARCA DE LAGES-SC**

Carla Fornari Colpani¹⁷⁷ – UFSC
Carmen Lucia Fornari Diez¹⁷⁸ - UFSC

RESUMO: O presente ensaio se constitui em uma reflexão resultante de prática profissional de oficial de justiça na aplicação de medida judicial de afastamento do lar — do agressor — para proteção de mulher vítima de violência doméstica. Resulta, ainda, de revisão de literatura sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06). Estabelece um comparativo com o modelo espanhol da legislação de proteção da violência de gênero e se propõe a descrever as questões que emergem do cumprimento da ordem judicial no Brasil.

Palavras-chave: medida protetiva; afastamento do lar; violência de gênero.

INTRODUÇÃO

O exercício da função de oficial de justiça e avaliadora (desde no ano de 2011) junto ao Poder Judiciário de Santa Catarina, na Comarca sede de Lages-SC, fez com que houvesse a reflexão sobre a necessidade de se aprofundar o estudo sobre o cumprimento da ordem judicial de afastamento do lar, considerando o contato diário com agressor e vítima.

Faz-se também um breve comparativo com o modelo Espanhol, considerando a pesquisa de Thiago André Pierobom de Ávila (Coordenador), *Bruno Amaral Machado, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Mariana Fernandes Távora*, encontrada na obra “Modelos europeus de enfrentamento à violência de gênero: experiências e representações sociais” (Brasília: ESMPU, 2014), que assegura serem semelhantes as realidades jurídicas de Espanha e Brasil, na temática em questão.

METODOLOGIA

O método de abordagem foi revisão de literatura sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) e análise de situações que emergem no cotidiano da prática profissional de oficial de justiça na aplicação de medida judicial de afastamento do lar — do agressor — para proteção de mulher vítima de violência doméstica.

RESULTADOS

¹⁷⁷ Mestranda em Direito Profissional pela Universidade Federal de Santa Catarina e servidora (Oficial de Justiça e Avaliador) do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. carla@tjsc.jus.br.

¹⁷⁸ Pós Doutora em Filosofia pela Universidade Carlos III de Madrid (2017) e professora do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense. miuxe@uniplaclages.edu.br.

Analisando as decisões proferidas e na execução dos mandados, verificou-se que não existe nenhuma normativa específica sobre o cumprimento da ordem judicial de medida protetiva, na lei, portaria ou orientação da Corregedoria Geral de Justiça.

O compromisso do Estado brasileiro de atuar de forma efetiva na proteção dos direitos fundamentais das mulheres vem previsto no art. 226, § 8º, da CF/88, que estabelece: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

Essa disposição constitucional não é princípio abstrato meramente programático, mas norma efetiva, que possui eficácia vinculante para o ordenamento jurídico infraconstitucional, de forma que é o ponto de partida hermenêutico para toda a legislação.

A Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, instituída pela portaria CNJ n. 15/2017, definiu diretrizes e ações de prevenção à violência contra mulheres, com o objetivo de garantir seus direitos fundamentais nas relações domésticas e familiares, e a adequada solução de conflitos.

Diante das referidas diretrizes, toda legislação deve ser interpretada de forma que se proporcione a máxima efetividade à proteção dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e, diante do reconhecimento da violência doméstica como um problema histórico de desigualdade nas relações de gênero, a legislação deve ser interpretada de forma que maximize a prevenção à violência doméstica, evitando quaisquer práticas que respaldem a persistência e a tolerância da violência.

Sobre o imaginário social feminino com relação as mulheres na sociedade ocidental, conforme estudo de BASTOS (2016, p. 69-70) há que se considerar:

As mulheres ocidentais, o que inclui o Brasil, estão inseridas dentro de um contexto social que partilha de uma cultura patriarcal, que tende a afastá-las de quaisquer posições de liderança ou decisões, forjando mecanismos para silenciá-las ou submetê-las, produzindo, assim, imaginário social feminino, como acontece na maioria das sociedades de tradição judaico-cristã. Nesse sentido, as mulheres são identificadas conforme uma série de atributos de depreciação, por vezes relacionando-as à sexualidade, imoralidade e irracionalidade, ligada aos sentidos, intuição e ao corpo.

O antigo bordão de que “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher” já não combina com o empoderamento feminino e a ampla informação sobre os direitos das mulheres, mas de forma intrigante e aterrorizante, a violência de gênero continua aumentando. Como pondera BAGGENTOSS (2018, s.p.):

Juridicamente, restam claros os direitos das mulheres: liberdade, igualdade, integridade física, meação patrimonial, estabilidade enquanto gestante, dentre vários outros. A concretude de tais direitos, no entanto, está aquém do que estipula o ordenamento jurídico brasileiro. Isso se deve a fatores de variadas ordens, muitos deles aprisionados na enganada lógica de hierarquia, entranhada na mentalidade social, bem como em razão do desconhecimento do sujeito “mulher” acerca de seus direitos. Assim, como conseqüência da hierarquização entre as pessoas humanas, tem-se a enganada naturalização de que o ser mulher é inferior ao ser homem. Daí, exsurtem-se os atos em detrimento aos direitos das mulheres: violência simbólica, violência sexual,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

violência psicológica; o assédio moral; assédio sexual, dentre tantos outros em que se denota, explicitamente, o desrespeito da pessoa humana mulher em virtude de sua condição feminina – a desigualdade de gênero.

De acordo com DIAS (2017, s.p.):

Ninguém duvida que a Lei Maria da Penha é a lei mais conhecida e mais eficaz que existe no país. Sua maciça divulgação e a possibilidade de concessão de medidas protetivas de forma quase imediata, emprestou-lhe caráter pedagógico. Agora todo mundo sabe que não dá para bater em mulher. Também serviu para alertar as mulheres de que a violência doméstica, não é só a violência física. O assédio moral, o bullying que sofrem no âmbito de qualquer relação íntima de afeto, configura violência psicológica. Débito conjugal, não existe e submeter-se a relações sexuais contra sua vontade, caracteriza violência sexual. A destruição de objetos, bem como o não pagamento de alimentos, é violência patrimonial. Estas ações e todos os demais atos descritos na lei – e até os que não estão previstos, mas dispõem de caráter lesivo contra a mulher – configuram violência física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral, quando perpetrados no âmbito doméstico.

O Conselho Nacional de Justiça possui um recente estudo chamado “O Poder Judiciário na Aplicação da Lei Maria da Penha 2018”, e publicou a seguinte notícia em seu site em 22 de junho de 2018:

Aumento em 21%, em 2017, a quantidade de medidas protetivas concedidas pela Justiça para prevenir agressões a mulheres, como quando o juiz determina o afastamento do lar para um marido. Foram 236.641 medidas concedidas no ano passado, contra 194 mil, em 2016. Os estados que registraram maior crescimento, em número de medidas, foram Goiás, Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal.

A Lei Maria da Penha está de acordo com a normativa internacional mas, com relação ao cumprimento da ordem judicial, nada dispõe. O servidor do Poder Judiciário (oficial de justiça e avaliador) recebe o mandado judicial com a ordem e faz o cumprimento.

Conforme escreveu Lia Zanotta Machado, na apresentação da obra Modelos Europeus de Enfrentamento a Violência de Gênero (2016, p. 15), os desafios que o Brasil enfrenta na implementação da ordem judicial de violência doméstica são percebidos também em Portugal, Espanha, Inglaterra e França:

Percebem-se os mesmos desafios em Portugal, Espanha, Inglaterra e França no enfrentamento à violência doméstica contra as mulheres, com base em sistemas jurídicos que passam a ter que entender como delitos as situações de conflito entre pessoas interligadas por afetos, emoções, sentimentos e relações íntimas, e onde as relações de gênero se configuram culturalmente como situações desiguais de poder.

Bruno Machado (2016, p. 77) estabelece uma comparação pontual entre o sistema espanhol e o sistema brasileiro. No modelo espanhol, existem protocolos de atuação objetivando a uniformidade organizacional:

O referido documento define as medidas que devem ser realizadas para o cumprimento das medidas judiciais. As unidades policiais devem fiscalizar, sob avaliação criteriosa do risco, o efetivo cumprimento pelo agressor, não deixando essa função a critério da vítima. Cumpre, ainda, elaborar relatórios destinados ao Judiciário, inclusive sobre o retorno do convívio do casal ou expressa renúncia da vítima. O protocolo estabelece as condições em que, nas hipóteses de descumprimento doloso das medidas de distanciamento bem como nas hipóteses de reiteração de práticas delituosas como o maltrato, as lesões corporais e as ameaças (artigos 153.3, 173.2, 171.4 e 172.2 do CP), deverão ser imediatamente comunicados o Judiciário e o MP. Em audiência designada, poderá ser avaliada a necessidade da prisão provisória ou outra medida cautelar, a requerimento do MP ou outra parte legítima inscrita na acusação. Enfatiza-se, especialmente, a obrigação das unidades especializadas quanto a comunicar ao Judiciário, ao Ministério Público e aos serviços de atendimento às vítimas. Prevê-se, ainda, que a autoridade judiciária remeterá às unidades policiais as informações referentes às circunstâncias pessoais, condições sociais, psicológicas e familiares dos envolvidos no contexto de violência. As comunidades autônomas com organizações policiais próprias podem também definir protocolos específicos de atuação em relação à violência contra a mulher, complementando as já estabelecidas.

Os elementos de direito comparado possuem valor para atuar como fator argumentativo no processo de interpretação da Lei nº 11.340/06 (LMP), na modalidade de interpretação teleológico-objetiva. Além do aspecto jurídico, é importante a análise dos efeitos psicológicos da violência de gênero. De acordo com estudo de caso das pesquisadoras WILHEM e TONET (2007, p. 401-412):

As consequências apontadas pela literatura são inúmeras. Mulheres vítimas de violência apresentam com maior frequência problemas de saúde física e mental, vários relacionamentos e maior possibilidade de ter companheiros que as impeçam de ter atividades relacionadas ao trabalho e estudo. As manifestações variam entre lesões físicas agudas (inflamações, hematomas...), sintomas presentes após semanas e meses, como infecções, transtornos digestivos, dores de cabeça, dores musculares generalizadas, dentre outros. São apontados ainda os sintomas psicossomáticos, dentre estes, insônia, pesadelos, falta de concentração e irritabilidade. As alterações psicológicas se referem à ansiedade, ao medo, ao sentimento de inferioridade, à insegurança, à baixa auto-estima, ao comportamento autodestrutivo, dentre outros.

O texto da Lei Maria da Penha, por si, inspira e cria a possibilidade de atendimento psicossocial imediato às mulheres agredidas como forma de proteção e empoderamento. Inspira e cria a possibilidade também do atendimento psicossocial aos agressores, não apenas quando da aplicação da pena mas como forma antecipada de sua responsabilização, sem deixar de ser, ao mesmo tempo, uma forma de proteção das mulheres, prevenindo a continuidade da violência.

DISCUSSÃO

De acordo com matéria publicada no Jornal Hora de Santa Catarina, intitulada “O ano em que elas disseram basta” (DUARTE, 2015, [S.P.]), Santa Catarina é o terceiro estado menos violentos do Brasil e a cidade de Lages-SC aparece no ranking como uma das cem mais violentas para mulheres:

No comparativo com o restante do país, Santa Catarina é o terceiro estado menos violento da nação, perdendo apenas para São Paulo e Piauí, segundo a Comissão Parlamentar Mista da Violência Contra a Mulher, do Congresso Nacional. Cinco municípios catarinenses estão entre os cem mais violentos para as mulheres, onde há maior registro de feminicídios: Lages (17°), Mafra (45°), Criciúma (83°), Balneário Camboriú (89°) e Chapecó (91°).

Por meio do mandado judicial, o oficial de justiça vai até a casa do casal com a ordem de retirar o agressor do lar. Isto, na prática, não é tão simples quanto parece, porque a violência doméstica muito mais do que aspectos jurídicos, envolve questões emocionais e psicológicas. Esta complexidade é reconhecida pelo Manual de Rotinas e Estruturação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher Elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça em 2010 (BRASIL, 2010, p. 40):

O número de oficiais de justiça presentes em um JVDFM deve considerar a natureza das diligências efetuadas, que diferem sobremaneira daquelas praticadas nas varas criminais de competência comum, sobretudo no que diz respeito às medidas protetivas de urgência, cuja realização, de acordo com o tipo de provimento jurisdicional, pode ultrapassar em muito a complexidade e o tempo de outras citações e intimações, máxime quando determinado o afastamento do lar ou a separação de corpos.

Então sou eu, servidora pública do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, mulher, com 36 anos, com um mandado na mão, que digo para o agressor que ele precisa deixar a sua residência. E até ele se afastar do local, o oficial de justiça precisa conversar bastante, explicando todas as implicações legais no caso de descumprimento. Há que se registrar, que na maioria das vezes, o acusado encontra-se com ânimo exaltado.

Nos mandados há uma ressalva - com fundamento no art. 22, §3º, da Lei nº 11.340/06 - de que o reforço policial somente pode ser utilizado se houver necessidade, o que sugere então que o oficial de justiça precisa sofrer ou perceber algum tipo de ameaça ou violência para então chamar a polícia militar.

No cumprimento das ordens judiciais, percebe-se também que é comum o agressor, ao sair, informar que vai permanecer na casa de um parente enquanto vigorar a medida de afastamento do lar, que muitas vezes está localizada na mesma rua da casa da vítima. Nessas situações, questiona-se o que vai impedir o agressor de descumprir a medida protetiva e voltar à residência ou contatar a vítima, bem como qual meio esta possui para impedir eventual aproximação e, por conseguinte, qual a percepção que tem sobre a efetividade da justiça.

Importante considerar que, durante os plantões judiciais, o oficial de justiça recebe os mandados relacionados ao cumprimento de medidas protetivas, bem como

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

todos os demais mandados considerados urgentes pelos juízes naquele dia, como por exemplo: alvarás de soltura, busca e apreensão de pessoas, cumprimento de liminares etc., todos para cumprimento no prazo de 24 (vinte e quatro) horas.

Não existe uma orientação, em uma escala de urgência, para qual ato deve ser dada prioridade, o que fica a critério individual de cada oficial de justiça, se deve iniciar pelos alvarás de soltura ou pelas medidas protetivas, o que acaba gerando disparidades no cumprimento da ordem.

Optou-se na presente pesquisa pela análise comparativa da Lei Maria da Penha com o modelo espanhol, para revelar categorias que são destacadas em um sistema e negligenciadas em outro, servindo de inspiração para estratégias que podem ser estudadas.

Demonstrando por fim a atualidade e importância da pesquisa do tema, no início de 2018 foi publicada a Lei nº 13.641/18, criminalizando o descumprimento de medidas protetivas de urgência impostas em razão de violência contra as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que não existe uma previsão expressa – seja legal, ou um protocolo ou uma orientação da Corregedoria Geral de Justiça - de como se dá o cumprimento da ordem de afastamento do lar.

Considerando-se a urgência de que a violência seja interrompida, o estudo e aperfeiçoamento de um protocolo poderia garantir uma maior proteção às vítimas, evitando disparidades de conduta.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Thiago André Pierobom ... [et al.]. **Modelos europeus de enfrentamento à violência de gênero: experiências e representações sociais**. Brasília: ESMPU, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla/Downloads/Modelos%20Europeus%20de%20Enfrentamento%20a%20Violencia%20de%20Genero%20(6).pdf >. Acesso em 30 jun. 2018.
- BAGGENTOSS, Grazyelly Alessandra. **Direito, Mulheres, Pesquisa e Extensão**. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/leitura/direito-mulheres-pesquisa-e-extensao>>. Acesso em 25 jun. 2018.
- BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo. **Ressonâncias medievais no feminino contemporâneo: Os modelos de feminilidades do medievo e sua relação com a violência contra as mulheres**. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/MA/article/view/6902/5525>>. Acesso em 29 jun. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 30 jun. 2018.
- _____. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

as Mulheres e da Convenção Interamericana- na para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em 30 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 1.973, de 1º de Agosto de 1996.** Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm>. Acesso em 30 jun. de 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 125, 29 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>>. Acesso em 30 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Portaria CNJ n. 15, de 8 de março de 2017.** Institui a Política Judiciária Nacional de enfrentamento à violência contra as Mulheres no Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/03/48676a-321d03656e5e3a4f0aa3519e62.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **O Poder Judiciário na aplicação da Lei Maria da Penha.** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/10/ba9a59b474f22bbdbf7cd4f7e3829aa6.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Manual de Rotinas e Estruturação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher.** Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/10/ba9a59b474f22bbdbf7cd4f7e3829aa6.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Constelação Familiar ajuda a humanizar práticas de conciliação no Judiciário.** Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/83766-constelacao-familiar-ajuda-humanizar-praticas-de-conciliacao-no-judiciario-2>). Acesso em 30 jun. 2018.

DIAS, Maria Berenice. **Medidas protetivas mais protetoras.** Disponível em: <[http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/\(cod2_13014\)Medidas protetivas mais protetoras.pdf](http://www.mariaberenice.com.br/manager/arq/(cod2_13014)Medidas%20protetivas%20mais%20protetoras.pdf)>. Acesso em 21 jun. 2018.

CORDEIRO, Nefi. **(In) Eficácia das Medidas Protetivas na Lei Maria da Penha.** Gênero, sexualidades e direito III [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNICURITIBA; Coordenadores: Renato Duro Dias, Robson Antão De Medeiros – Florianópolis: CONPEDI, 2016. Disponível em <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/IrZJkIV6gOE3d428.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2018.

RUDNICKI, Dani; DE BRUM, Silvia Pinheiro. **Quem é o homem preso por violência doméstica em Porto Alegre?** Criminologias e política criminal III [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNICURITIBA; Coordenadores: Dani Rudnicki, Julio Cesar Rossi – Florianópolis: CONPEDI, 2016. Disponível em:

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

- <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/wucuk1bz/pZ9vFNvH0FkQnGC4.pdf>> Acesso em 2 jul. 2018.
- DUARTE, Gabriele. **O ano em que elas disseram basta.** Jornal Hora de Santa Catarina, 2015. Disponível em <http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/hsc_mulheres>. Acesso em 30 jun. 2018.
- MONTEIRO, Claudia Servilha; MEZZARROBA, Orides. **Manual de Metodologia da Pesquisa No Direito** - 7ª Ed. 2017, Editora Saraiva.
- SANTA CATARINA. Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. **Código de Normas da Corregedoria Geral de Justiça.** Disponível em <<http://cgj.tjsc.jus.br/consultas/liberada/cncgj.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2018.
- _____. Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina. **Resolução nº 6, de 9 de junho de 2014, do Conselho da Magistratura.** Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/documents/39812/780625/Material+Fluxo+Plant%C3%A3o_versao+2-1.pdf/360d0baf-b71a-4e58-a010-b6ee3636d566>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- WILHELM, Fernanda Ax; TONET, Jaqueline. **Percepção sobre a violência doméstica na perspectiva de mulheres vitimadas.** PUC-PR: Curitiba, 2007 Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20047>>. Acesso em 30 jun. 2018.

DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR; UMA FORMA DE COMBATE AO BULLYNG

Sabrina Lang França¹⁷⁹ – UNIPLAC
Joelma Zatti dos Santos¹⁸⁰ – UNIPLAC
Alexssandra Massaneiro Fernandes¹⁸¹ - UNIPLAC
Carmen Lucia Fornari Diez⁴ - UNIPLAC

RESUMO: O presente artigo visa evidenciar o tema direitos humanos em suas violações corriqueiras através do tema bullying no ambiente escolar. É um fato social e precisa ser debatido pela sociedade, escola e família, a Educação em Direitos Humanos deve abranger todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos estudantes um conhecimento teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, no intuito de aprimorar e promover os valores humanos, a ética e a cidadania. Discutir como a inserção de uma disciplina que aborde os direitos humanos pode ajudar nesse combate pautando dos princípios de que todas as pessoas são iguais, sem discriminação de raça, cor, etnia, entre outro e definir como qual seria a melhor maneira de inserir essa disciplina no currículo escolar será o tema abordado.

Palavras-chave: Ensino; Direitos Humanos; Bullying

INTRODUÇÃO

O debate dos Direitos Humanos torna-se importante, principalmente nas escolas, ambiente este em que as crianças estão em constante aprendizado, e até mesmo em formação de caráter. Situações cotidianas de Bullying fazem com que lições de humanidade devam ser transmitidas, pois esse tipo de violência é uma afronta clara aos princípios básicos da dignidade humana, causando muitas vezes problemas seríssimos nas vítimas, afetando o bem-estar social dessas pessoas.

Sendo assim, o objetivo desse artigo é debater a importância da implementação da matéria de Direitos Humanos nas escolas, abrindo as portas para a formação mais justa e solidária, neste caso mais direcionado ao combate as mais variadas formas de Bullying existentes nos ambientes escolares.

Mesmo com a evolução tecnológica, ou por causa delas, pequenas lições importantes são esquecidas, e a evolução e dinamicidade das relações entre os seres humanos, cada vez mais digitais, onde quanto mais famoso virtualmente a pessoa torna-se modelo a ser copiado, falta o sentimento do que realmente nos torna melhores como seres humanos, faltam lições

¹⁷⁹Sabrina Lang França Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. sabrinalang@uniplaclages.edu.br

²¹Joelma Zatti dos Santos Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. jzs@uniplaclages.edu.br

³¹Alexsandra Massaneiro Fernandes Santos Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. alexsandra_massaneiro@uniplac.edu.br

⁴¹Carmen Lucia Fornari Diez Doutora em Educação no programa de pós Graduação em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil, miuxe@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

para mostrar os direitos e deveres de cada um na sociedade. Lições que mostrem que “ganhar seguidores” humilhando não é correto.

DIREITOS HUMANOS

Muito se tem discutido recentemente, acerca dos Direitos Humanos, mas sempre tem uma dúvida do que realmente e qual seu impacto na sociedade. Muitos por desconhecimento distorcem o significado, entendendo assim, que é somente uma ferramenta para defender bandidos. Porém sabe-se que é um conjunto de princípios extremamente importantes para a manutenção da ordem social e pleno convívio em harmonia na sociedade.

Porém, o que se deve entender é que são os Direitos Humanos que norteiam, qualquer relação humana, que é o princípio de qualquer legislação a ser proposta, esses princípios tem com fundamento a manutenção da paz, a justiça, a liberdade, e mais importante de tudo, a igualdade entre os homens, e seus direitos também iguais, assim a Declaração dos Direitos Humanos já traz no seu preâmbulo: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”

Nota-se que a Declaração já se inicia buscando garantir a dignidade do homem.

BREVE HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

As primeiras discussões voltadas para os direitos do homem surgem durante a Revolução Francesa de 1789, sendo ali onde se intensificou essa tendência, com o surgimento dos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, tais princípios permanecem ainda hoje como bases para o atual modelo, sendo nessa época que se iniciou a codificação com documentos com maior validade legal. (RUIZ, 2014)

No entanto, as revoluções não criaram necessariamente os Direitos Humanos, pois esses não eram seus objetivos, porém se iniciou às discussões nesse entorno, para que posteriormente, mais solidificados os ideais, fossem postos em prática, como nos ensina,

Assim também ocorre com os direitos humanos. Os processos revolucionários de 1776 e 1789 não dão, necessariamente, origem a sua essência. Como certidão de nascimento, tais direitos passam a ter reconhecimento formal, fruto de convenções sociais existentes na época em que tais declarações são instruídas. (RUIZ, 2014, p. 35)

Posterior a isso vários países e sociedade tentaram de alguma forma implantar em suas legislações direitos fundamentais ao homem, até mesmo visando a dignidade humana, mas sempre isolados, mas com a globalização vislumbrou-se a necessidade de que as leis também fossem globais.

Assim, durante e após a Segunda Guerra Mundial, devido as muitas barbáries e atrocidades cometidas pelos países em conflito, fato esse que desencadeou uma maior preocupação, dos governantes da época. Era preciso criar mecanismo de humanização da sociedade, e foi primordial para a manutenção da paz mundial. Conforme leciona RUIZ, uma medida para unificar a direitos foi a criação da (ONU)- Organização das Nações Unidas (1945), seu ápice foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, modelo que serve de referência até a atualidade.

Sendo assim, todos os países signatários, devem seguir o descrito na Declaração

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Universal dos Direitos dos Homens, e ainda criar meios para que seja seguido em seus territórios e seja dada a maior proteção possível ao cidadão, tanto que no parágrafo que proclama a Declaração, já menciona que deverá ser ensinada e educado sua população acerca da fraternidade entre os homens, como se vê:

[...] Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, (2018s/p)).

O Brasil fez parte da Convenção Interamericana de Direitos Humanos, ocorrida em San José da Costa Rica, em 1969, porém foi ratificado pelo país somente em 1992, passando assim a ter validade no ordenamento jurídico interno. A Convenção é conhecida por Pacto de San Jose, segue a mesma tendência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto sempre é necessário existir mecanismos regionalizados, assim a principal proteção do pacto é o ser humano, como descrito a seguir;

O objetivo da constituição deste tratado internacional é a busca da consolidação entre os países americanos de um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito aos direitos humanos essenciais, independentemente do país onde a pessoa viva ou tenha nascido. O pacto tem influência marcante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que compreende o ideal do ser humano livre, isento do temor e da miséria e sob condições que lhe permitam gozar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos. (SANTIAGO.2018, (s/p)

Percebe-se, que a preocupação dos legisladores, passa a ser a integral proteção do homem, sendo vedada qualquer tipo de violência, até mesmo aos criminosos, não podem ser alvo de violência estatal.

É evidente a preocupação com a educação, e com o ensino de direitos humanos às pessoas, buscando elucidar a importância da dignidade humana, para que exista a paz. Com o passar dos anos, temos hoje, em evidencia a importância desses princípios, que aos poucos são massificados na sociedade, tornando-se comuns e de conhecimentos de todos.

O QUE É BULLYING?

Mais um tema recorrente em telejornais, jornais, ou qualquer mídia, no entanto muitos ao menos tem conhecimento do real significado dessa palavra, o que realmente ocorre, e mais vezes passa despercebido até que ocorra uma tragédia sem precedentes, principalmente nos ambientes escolares. Trate-se da mais comum forma de violência, sofrida por jovens e ocasionada por outros.

A ideia inicial surge a partir, do que é comum ocorrer, a existência do valentão, do maior, do mais forte, etc. como será apresentado a seguir.

Bullying vem da palavra bullying, que significa ‘valentão’. São abusos físicos e psicológicos de um agressor contra sua vítima. “Até a década de 70, não era interpretado como violência, mas sim algo que fazia parte das relações sociais e do

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

amadurecimento das crianças, ou até como brincadeira”, explica CleoFante, pesquisadora sobre o assunto. Esse ato envolve apelidos, boatos, ameaças, críticas, isolamento e agressão física. (LINARDI, 2018(s/p))

Essa é a origem do termo BULLIYNG, qual se caracteriza por mais variadas formas de violência. No entanto, como início do termo, o agressor sempre era o “valentão”, atualmente qualquer um pode estar incorrendo numa agressão, pensando equivocadamente ser uma brincadeira.

No entanto os prejuízos trazidos a vítimas são os mais graves, lógico que variados conforme cada pessoa, as “brincadeiras” se tornam agressões a vítima, conforme ensina Linardi: “O aluno se sente impotente diante da situação e fica acuado, além de não achar nada de divertido nisso”. Ocorrendo um total desinteresse pelo estudo. A escola não é mais um ambiente acolhedor.

Os sinais das agressões se tornam evidente, quando notas pioram, a falta de motivação para o estudo, ou até mesmo quando a criança até então pacífica começa se tornar mais agressiva e deixa de ser a vítima e passa a ser o agressor.

O que já é grave torna-se ainda pior, com a era digital, pois agora a rede mundial de computadores também é ambiente para a violência, de forma online, conforme matéria veiculada pela (EBC) Empresa Brasil de Comunicação, “Além de serem vítimas do bullying dentro das escolas, várias crianças e adolescentes já estão sofrendo com um novo tipo de agressão: o Cyberbullying. A palavra é uma união entre cyber - o mundo dos computadores - e a palavra bullying”. Os desgastes causados pelo bullying alcança proporções ainda maiores, e mais difícil de apagar, devido a rapidez que as informações se propagam.

Devido essas avanços acerca da violência, até mesmo o judiciário tem buscado se atualizar, para fornecer ferramentas que combatam e reprimem essas opressões, com inclusive, escritórios advocatícios se firmando nesse campo, criando artigos para facilitar o conhecimento, e formas de inibir. Assim o site jurídico Dubbio, em seu artigo; “o que é bullying e como combatê-lo”, nos ensina os tipos penais comumente infringidos:

Assim, pode-se, por exemplo, aplicar as penas para os crimes de ameaça, injúria, difamação, constrangimento ilegal, crime de dano, entre outros, quando a prática do bullying genericamente se enquadrar em um desses crimes. Cite-se como exemplo a possibilidade de se aplicar a pena prevista para o crime de lesão corporal para uma briga escolar que cause danos físicos ao ofendido.

No caso em que o bullying assume um caráter racista ou homofóbico é possível a aplicação das penas atribuídas aos crimes de injúria qualificada ou de preconceito ou discriminação.

Já na hipótese do também recente “cyberbullying”, que é aquele praticado por meio da internet, principalmente a partir das redes sociais, a inexistência de norma específica para crimes virtuais dificulta a aplicação de sanção, mas não a afasta por completo, já que também é possível se adotar um tipo penal mais genérico que enquadre tal situação. (Dubbio 2018(s/p))

Dessa forma, vemos que crimes considerados graves são cometidos através do bullying, e tais agressões causam graves sequelas às vítimas, muitas passam a viver com o trauma para o resto de suas vidas, e algumas não suportam a pressão, e tornam-se ainda mais violentas que seus agressores, como o que ocorreu com o fato que ficou conhecido como “Chacina de Realengo”. Ocorrido em 2011, onde 12 crianças foram assassinadas na escola em

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

que o atirador teria sido a vítima outrora.

Wellington Menezes de Oliveira, o assassino que perpetrou o **massacre em Realengo**, teria sido vítima de bullying nos anos em que estudou na escola municipal Tasso da Silveira – a mesma a que voltou, nesta quinta-feira, para abrir fogo contra os alunos, matando 12 deles. Ex-colegas de classe do atirador disseram ao jornal *O Globo* que o criminoso sempre apresentou distúrbios de comportamento – e sofria constantes intimidações de alunos da sua turma. (VEJA, 2011(s/p))

Ainda é demonstrada a importância da ampla discussão acerca do tema, as quais condutas agressivas devem ser combatidas, e colocado em práticas metodologias de ensinamentos a valorizar os seres humanos, independentemente de qualquer das condições naturais do homem.

A violência acaba sendo um tipo de relação entre os seres humanos, uma relação imperfeita, onde um lado oprime o outro, dessa forma leciona Rodrigues:

As violências são, portanto, formas de relação, de sociabilidade, de interações humanas, onde um lado exerce poder ou coerção sobre o outro, em geral contra a vontade dele. Percebe-se o quão amplas são essas definições. Portanto, faz-se necessária uma mais aprofundada apreciação dos significados de “violência” para que as pessoas que são protagonistas (como vítimas ou vitimadores) de qualquer violência (qualquer uma delas), que a viveram, que a apreciaram, de forma a contribuir com as reflexões mais gerais com o tema. (RODRIGUES, 2008p.167)

No entanto, como o autor descreve somente os envolvidos tem conhecimentos efetivos para narrar e expor os danos que ocorrem, pois é muito peculiar para uma determinada violência, o que a agressão lhe causou de sofrimentos.

Cabe ainda ressaltar, que apesar do objetivo desse trabalho é voltado para educação, mesmo assim é importante, não deixar de lembrar que o Bullying também ocorre em ambiente externo às escolas, como por exemplo, no trabalho. Todavia nesses locais passa a ser tratado por outra nomenclatura, o assédio moral, sua ocorrência também é corriqueira, conforme Linardi nos explica;

“Chamado de assédio moral, a versão adulta do bullying pode vir tanto do chefe quanto dos colegas de trabalho. Perseguição e marcação cerrada na hora de executar a função ou críticas sem fundamentos são algumas formas de abuso cometidas nesse ambiente”.(LINARDI, 2018(s/p))

As consequências destas atitudes por quem sofre tal agressão de forma psicológica, muitas vezes são irreversíveis, pois estão além de sua capacidade de auto controle da situação, incluem a fragilização da saúde física e mental, isolamento social, desinteresse, agressividade, irritabilidade, passividade, distúrbios de alimentação e/ou do sono e baixa autoestima, levando até mesmo ao suicídio quando não tratada corretamente com profissionais que ajudem a reverter tal situação.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Como sabemos qualquer evolução que se espere, se inicia a partir da educação, na vontade de acumular conhecimento e gerar conhecimento, desenvolver informação, sendo assim a educação se torna uma ferramenta importantíssima para qualquer tipo de violência,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

uma vez que produz conhecimento, e torna o homem menos ignorante.

A carta magna traz três responsáveis por manter a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes, sendo a família, a sociedade e o Estado, então todos devem se empenhar em produzir uma sociedade melhor para esses jovens, conforme determina a lei;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Vemos que a responsabilidade de todos os envolvidos é colocar a salvo os jovens de qualquer tipo de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, no entanto como que ainda ocorre o bullying. É inaceitável que a escola seja palco de atrocidade e covardia contra alguns, deve ser desenvolvido um ambiente saudável para as crianças. Nota-se que mais umas vezes a “constituição” é desrespeitada.

A escola, nesse contexto, faz parte da sociedade, que também é responsável por zelar pelo bem jurídico das crianças, que é a vida. Portanto é nesse ambiente que se deve iniciar a educação em Direitos Humanos,

No espaço educacional, a tentativa dos(as) profissionais de se debruçarem sobre as crianças e os adolescentes, ampliando os espaços da escuta e do reconhecimento de sua legitimidade, de seu tempo e de suas experiências para ser um bom início para o estabelecimento de uma educação dos direitos humanos. (BARBOSA e BRAGAGNOLO, 2008, p. 198)

Métodos que facilitam a interação entre educadores e educados, devem ser desenvolvidos pelos mestres, com a finalidade de estreitar os laços e facilitar o diálogo. E ainda, para Barbosa e Bragagnolo (2008, p. 199); “outra forma de intervenção junto às crianças para contemplar os direitos humanos dá-se no momento em que o educador(a) possibilita à criança pensar suas condições”. Assim as crianças têm conhecimento de seu lugar na sociedade, entendendo qual é a função da política de direitos humanos, e que tais leis garantem sua proteção.

Nesse contexto, de ambiente escolar, é importante que o educador, que faz o trabalho diretamente na colheita de informações das crianças, não se envolva com os sentimentos que possam aflorar, e ser atingido pela violência, uma vez que seus princípios e valores são feridos. É necessário que se mostre neutro, para colher bons resultados, possibilitando assim, a elaboração de uma estratégia melhor para transmitir bons conceitos. (GROSSI, 2008, p.131)

O mais importante para esses avanços na educação, é que os debates em torno da educação em direitos humanos têm aumentando, especialistas tem se mostrado favorável há ensinar direitos humanos nas escolas a fim de diminuir a violência escolar. Conforme notícia veiculada no site do senado federal, assinada por BRESCIANINI, vários especialistas se mostram favorável à implantação de aulas de direitos humanos, como forma de combate a violência nas escolas.

Daniel Aquino Ximenes, diretor de Políticas de Educação do Ministério da Educação, defendeu a tolerância e o respeito a LGBTs, negros, índios e mulheres. Ele afirmou que o respeito à diversidade é determinante para a redução da violência nas escolas. Para Ximenes, a Educação em Direitos Humanos e a Mediação de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Conflitos são pontos muito importantes para combater e prevenir a violência.

Helena Araújo Filho, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, afirmou que a violência escolar tem sido denunciada pela entidade desde os anos 1990. E que o ensino dos Direitos Humanos é fundamental para construção de uma cultura de paz.

Representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a doutora em educação Ruth Meyre Mota Rodrigues relacionou a violência à LGBTfobia, a questões de gênero e ao racismo. Ela afirmou que esses são os pontos mais importantes da discussão da violência nas escolas. Para ela, o movimento "escola sem partido" pode dificultar a abordagem desses temas pelos professores. (BRESCIANINI, 2018(s/p))

Importante ressaltar que a violência a ser combatida é para garantir a proteção das minorias, pois essas são sempre as maiores vítimas, nesse contexto a educação vem trabalhar para a dignidade da sociedade, sendo uma ferramenta importante para a construção de uma cultura pacifista.

Os projetos de mudança nas disciplinas escolares, também devem ser voltados para configurar uma mudança social, para se criar e estabelecer valores morais de inclusão de todos os seres humanos, se convertendo em benefícios para a sociedade, como; a melhoria nos desempenhos escolares, formando mais, adiante profissionais melhores capacitados, redução da evasão escolar, em consequência da diminuição da violência psicológica, e ainda a eliminação da discriminação nas escolas. Sempre propondo ao grupo escolar, métodos que aprimorem a qualidade na educação. Sendo embasados na motivação, para a criação de projetos básicos de intervenção nos conflitos, assegurando o bem-estar social das crianças. (DESLANDES. 2012, p.103)

Uma metodologia muito eficiente, na educação é o “não”. A negativa de algumas atitudes fornece ao aluno o sinal de limite, nesse caso o “não” dever ser tratado como limitador. Em questões como o bullying, no sentido de limitar, de impedir que condutas que ofendam os colegas sejam praticadas. Pessoas que crescem sem o limitador, tornam-se pessoas medíocres, pois se sentem que são superiores que os demais e que todas suas vontades devem ser seguidas. No entanto vivemos em uma sociedade variada, e a voz de todos deve ser ouvida e respeitada. Nesse contexto podemos usar a criadora do maior canal de finanças do You Tube, Nathalia Arcuri, que relata em sua obra recente, o bestseller; *Me poupe: 10 passos para nunca mais faltar dinheiro no bolso*, a qual relata que estopim inicial para sua trajetória em busca de seus objetivos, se deu a ouvir um pavoroso “não” de seu pai, ainda na sua infância. “Aquele foi o meu primeiro NÃO realmente significativo. Daqueles que marcam e definem o futuro. E foi importantíssimo para tudo o que veio depois” (ARCURI.2018, p.31). Pode-se dizer que, caso Nathalia Arcuri não tivesse recebido o não naquele momento da vida, talvez tivesse trilhado por outro caminho e não teria alcançado tanto sucesso como tem atualmente.

Na educação não é diferente, os jovens devem ser educados em direitos humanos, para ter esse discernimento desde de certo, acerca dos direitos e deveres como membros de sociedade, objetivando entender eu todos são iguais, e devem ser tratados igualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, podemos concluir que a educação em direitos humanos é peça fundamental para o combate ao bullying nos ambientes escolares. Dessa forma, é importante a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

formação de cidadãos baseados nos valores e princípios dos direitos humanos e não apenas robôs cumpridores de lei.

O sistema de ensino deve criar mecanismo de ensino para aplicar aos jovens, com uma linguagem informal se comparado com a escrita jurídica, facilitando além do entendimento, mas também despertar o interesse pela dignidade do ser homem.

De tal forma, que seja explorada a dignidade do homem, como ponto fundamental para a convivência em sociedade. Claramente que após essa propagação dos princípios humanitários fará com que a sociedade evolua.

Ainda nesse contexto de educação, será quebrado o paradigma que direitos humanos é só para “bandidos”, e sim para todos os seres humanos, sendo que todas as políticas públicas são embasadas na dignidade do homem, e claramente defendida em todos as declarações de proteção ao indivíduo.

Como foi visto especialistas em educação já debatem severamente, a importância da criação de disciplinas em direitos humanos, para o desenvolvimento da sociedade, suprimento a cultura de exclusão das pessoas, e sim criando uma cultura de inclusão de todos os seres humanos independente de qualquer coisa, como credo religioso, cor da pele, tipo de cabelo, opção sexual.

E somente através da educação, já nas series iniciais, e a elaboração de políticas educacionais voltadas para educar seres humanos com valores dignos, desenvolvendo assim uma sociedade justa e digna e livre.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R.; BRAGAGNOLO, R. I. **Infância e Direitos Humanos**: o que a escola tem a ver com isso? Educação em Direitos Humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.
- BELÉM, G. L. S. O estudo dos direitos humanos nas escolas: o bullying e a intolerância às diversidades. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-estudo-dos-direitos-humanos-nas-escolas-o-bullying-e-a-intolerancia-as-diversidades/114066/#ixzz5KiLhPgFP> acesso em 05/07/2018.
- BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 05/07/2018.
- BRESCIANINI, C. P. **Especialistas defendem ensinos de direitos humanos para coibir violência nas escolas**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/30/especialistas-defendem-ensino-de-direitos-humanos-para-coibir-violencia-nas-escolas>, acesso em 07/07/2018.
- DESLANDES, K. **Por uma cultura dos direitos humanos na escola**: etapas e procedimentos para a construção de projetos de intervenção. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- GERONASSO, J. E. S.; LIMA, J. B. **Bullying**: uma violação aos direitos humanos. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7230_6224.pdf acesso em 07/07/2018.
- GROSSI, M. P. **Violência, gênero e sofrimento**. Educação em Direitos Humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.
- JUNIOR, R. B. de O. MEDEIROS, F. **Cartilha de Direitos Humanos e Bullying e ações de conscientização promotoras da cultura de paz**. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/direito/semi/publicacoes/livro3/Roberto%20Bastos%20de%20Oliveira%20Junior%20e%20F%20C%20A%20tima%20Medeiros.pdf>, acesso em 07/07/2018.

LINARDI, F. **O que é bullying?** Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-bullying/> acesso em 06/07/2018.

Plenarinho. **Você sabe o que é bullying.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/07/voce-sabe-o-que-e-bullying> acesso em 06/07/2018.

RODRIGUES G. G.; COPATTI, L. C. **BULLYING E A VIOLAÇÃO AOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.** Disponível em: [https://www.imed.edu.br/Uploads/liviacopellicopatti2\(%C3%A1rea3\).pdf](https://www.imed.edu.br/Uploads/liviacopellicopatti2(%C3%A1rea3).pdf) acesso em 07/07/2018.

RODRIGUES, T. N. H. C. **Sobre violências e pedagogias.** Educação em Direitos Humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.

RUIZ, J. L. de S. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTIAGO, E. **Pacto de San José da Costa Rica.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/direito/pacto-de-sao-jose-da-costa-rica/> acesso em 05/07/2018.

SILVA, W. M. de A. **A dignidade humana retratada na Declaração Universal dos Direitos Humanos através da observação de Max Scheler.** Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 21 set. 2015. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.54417&seo=1>. Acesso em: 08 jul. 2018.

TERCIOTI, A. C. G. **Bullying, a violência que precisa ser contida.** In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 150, jul 2016. Disponível em: http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17440. Acesso em 07/07/2018.

_____. **Atirador de realengo sofria bullying no colégio diz ex-colega.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/> acesso em 07/07/2018.

_____. **CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS.** Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm acesso em 07/07/2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. acesso em 06/07/2018.

_____. **O que é o bullying e como combatê-lo.** Disponível em: <https://www.dubbio.com.br/artigo/56-repressao-do-bullying> acesso em 07/07/2018.

_____. **Uma breve história dos direitos humanos.** Disponível em: <http://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/what-are-human-rights/brief-history/the-united-nations.html>. acesso em 06/07/2018.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇACaroline Brunoni¹⁸² - UNOESC

Resumo: O trabalho tem por objetivo pensar a educação intercultural relacionando aos conceitos filosóficos de justiça. Para tanto, desenvolvem-se diálogos entre a formação intercultural, na qual são reconhecidas e validadas as diferentes manifestações culturais, com pensamentos filosóficos sobre a ideia de justiça, tendo como viés as relações de alteridade, o reconhecimento/diálogo com o outro. Pensar a interculturalidade, o encontro com as diferenças, sob a ótica filosófica da justiça conduz este trabalho para ponderar sobre uma formação para todos e com todos, para que o educador e educando tenham seus “eus” respeitados.

Palavras-chave: Educação. Interculturalidade. Justiça.

INTRODUÇÃO

Estudiosos debatem o entendimento sobre justiça há anos. Conceitos são lançados, discutidos, contestados e reformulados, década após década. A história segue seu curso de acontecimentos, desafiando os sujeitos a questionar suas verdades, a mudar o ângulo pelo qual observam e ponderam sobre os fatos.

Ao se falar de justiça, esta se mostra trajada pelo direito nas diversas sociedades. Mas um não é necessariamente sinônimo do outro, como ponderam vários estudos, análises e pensamentos sobre a prática da justiça e as finalidades do direito. O direito, muitas vezes se alicerça na violência para mostrar sua força, o que iria à contramão do sentido de justiça. Pois o direito necessita da violência para se instituir, para reinar, para impor-se diante das pessoas. Já a justiça seria a convivência harmônica entre os diferentes, sem a necessidade de um se impor sobre o outros, mas os sujeitos sociais convivendo e tendo seus espaços físicos e culturais, respeitados.

Nas organizações sociais em suas mais variadas composições, usa-se a violência como justificativa para assegurar a justiça. Um pseudônimo usado para mascarar, na verdade, os direitos, os quais são seletivos, maquiavelicamente mantenedores de uma ordem dos privilegiados sobre os subjugados. Tendo como uma das bases, a retórica de igualdade e tolerância que visa assegurar a manutenção das desigualdades e das intolerâncias.

Tendo em vista tal contexto, a base das injustiças, de alguns “direitos”, da guerra e da violência, conforme reflexões de Galtung (2005) estaria na violência cultural, na imposição da verdade de um sobre a verdade do outro. Aí residiria toda a base que justifica e fundamenta a violência física, esta última seria apenas a “ponta do iceberg”. Sendo que, o contrário: o reconhecimento, a aceitação e a compreensão diante do diferente também poderiam ser ditas como bases constituidoras de justiça.

Olhando sob esta ótica, com foco nas bases culturais que possibilitam estruturar condições para a prática da justiça, este trabalho vem refletir sobre a urgência da educação intercultural. Tendo em vista uma história educacional/cultural construída em individualismos, competitividade, vantagens, conceitos inquestionáveis, verdades imperativas

¹⁸² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: brunoni_caarol@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

diante de um mundo que já se esvai de significado e sentido, lança-se o desafio de refletir sobre a educação intercultural como prática de justiça. Pensando na contramão da violência, as bases para a justiça e tolerância não estariam no aprender a conviver com o diferente, a respeitar as diversas culturas sem que isso desperte desconforto? A convivência pacífica com as diferenças também é algo a ser aprendido, aperfeiçoado e lapidado? A educação formal também não estaria a nos ensinar a intolerância, quando defende verdades absolutas?

Com o intuito de abordar os questionamentos levantados, este trabalho percorrerá duas partes. A primeira intenta promover um diálogo entre violência e interculturalidade, tendo como base os estudos de Johan Galtung. A segunda parte pretende abordar a educação intercultural como prática de justiça social, debatendo sobre tolerância ou intolerância como aprendizados/ensinamentos.

METODOLOGIA

Este estudo bibliográfico é uma das bases para uma pesquisa em andamento na instituição, na qual a autora desenvolve seus trabalhos. Essa proposta inicial é olhar para o tema, “interculturalidade na educação”, através de uma ótica filosófica. A sugestão aqui, foi abordar o tema das diferenças a partir da concepção de alteridade de Emmanuel Levinas, violência cultural de Johan Galtung e as reflexões sobre justiça de Amartya Sen.

Toma-se como caminho condutor a problematização da questão da interculturalidade, através de diálogo com as bibliografias filosóficas. Levantando questionamentos, possibilidades, limites e tentando provocar, ainda que sutilmente, certo tensionamento entre as questões filosóficas e a bibliografia, específica, sobre a interculturalidade na educação.

VIOLÊNCIA E INTERCULTURALIDADE

A violência cultural pode ser concebida como a mais obscura das práticas de injustiça. Ela vem sob o véu dos direitos, do certo sobre o errado, do bem sobre o mal. Verdades absolutas e tidas como corretas são difundidas pelos que detém o poder, aceitas pela sociedade e a partir daí passam a justificar toda e qualquer atrocidade, todo ato de violência passa a ser aceito, pois os sujeitos passam a ver uma batalha do bem contra o mal.

Neste contexto têm-se muitos exemplos históricos, as batalhas travadas pelos norte americanos contra qualquer outro país do mundo, as batalhas da igreja católica contra os “pagãos”, o governo brasileiro contra os sertanejos... Havendo uma tendência social de apoiar os mais fortes, que vendem a ideia de vítima, mas situam-se como heróis.

E nós, ocidentais somos educados, como reforça Benjamin (1986), para apreciar o herói que não mede o uso da violência para atingir os seus fins. O herói é um ser mítico dotado de poder para a garantia dos “direitos” (de/para quem?!). Caberia aqui as palavras de Benjamin (1986, p. 172) com relação ao poder, “a institucionalização do direito, é a institucionalização do poder [...] a função primordial de todo poder instituinte do direito é a garantia do poder em si”, desde e para a ontologia do Mesmo trazida por Levinas (2016), na qual um “eu” dotado de poderes age para subordinar os que seriam alheios aos seus pensamentos. O que convencionalmente vem mascarado por um discurso de igualdade de direitos diante de desiguais, o que assegura o poder aos privilegiados, pois não seriam eles os ditadores dos direitos?! A figura do herói (o poder), que dá segurança ao povo, mantenedor da “ordem” e da “justiça?!”.

Os espaços de educação formal tendem a reforçar ideias de verdades absolutas,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

repassando fatos históricos nos quais prevalecem um ponto de vista, o lado certo, o fazer certo, com uma forma/formação do que é “ser certo”. E quem não se adequa, não se adapta, não se forma, está errado. E o errado está à margem da verdade, dos padrões das regras, do bem, é excluído, não se adaptou, tem problemas, vive à margem do sistema. Vive-se uma educação alicerçada nos opostos: certo e errado, bem e mal, herói e bandido, direita e esquerda, amor e ódio; o que perpassa para uma visão de mundo, entre extremos. Estaria a justiça pautada em extremos?! Ou seria ela a prática da convivência, da razoabilidade, proporcionalidade, da alteridade?! A educação formal desenvolve práticas e construção de conhecimento sobre e com justiça?

Ao discorrer sobre possibilidades de paz, e por que não dizer justiça, em um dos fragmentos de texto de Galtung (2005), depara-se com a seguinte possibilidade, quando o autor escreve um versão alternativa, com vistas para a tolerância e harmonia, diante do povo europeu ter descoberto de novas terras, pelos anos de 1493:

A ti agradecemos, ó Deus, nosso Pai e Mãe, e Filho, e Espírito Santo, pela maravilhosa oportunidade que nos é dada, de nos enriquecermos pelo encontro com os Outros, de os podermos acolher, celebrando assim a diversidade dos humanos, dos queridos animais e plantas, dos mares e das terras que há debaixo do céu magnífico, iluminado pelo Deus Sol.

[...]

- que vos acerqueis destes povos, os já descobertos e os ainda por descobrir, com profunda humildade e respeito, nunca vos impondo a eles, nem pela força, nem pela ameaça da força, nem por ofertas ou promessa de ofertas, mas antes promovendo trocas amigáveis, num espírito de reciprocidade, se for essa a vontade deles. Não o sendo, deixai-os então em paz, e dizei-lhes onde vos poderão achar caso mudem de opinião. E podereis perguntar-lhes que coisa os poderia levar a mudar de opinião, para que entendais as razões que possam ter para não nos receberem como nós os queremos receber a eles.

O próprio autor menciona o desejo por uma carta com esse posicionamento, o que na realidade nunca fora escrito. As histórias estudadas nas escolas são as sangrentas, opressoras, que resultam em algum vitorioso. Essa carta de possibilidade, reescrita por Galtung (2005), remete a repensar a história, na perspectiva de outras possibilidades. O autor nos induz a pensar a paz, a tolerância e a justiça desconectadas da defesa de incluir tal possibilidade no rol das utopias. Trazendo, através de seus textos, possibilidades de pensar maneiras de convivência, de vivência e harmonia, com a leveza das coisas que fluem. O texto do autor é rico no reconhecimento do outro, na alteridade, na convivência com o outrem, mesmo que esse outro seja muito destoante do que alicerça culturalmente o “eu”. Soa como o exemplo claro de um texto intercultural, não sobrepondo uma cultura a outra.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E JUSTIÇA

Como já foi visto, a imposição de uma cultura sobre a outra, invalidando, diminuindo, oprimindo uma para a solidificação e homogeneização da outra, é uma das formas mais estruturais de violência. Esta postura de hegemonia cultural, posteriormente, tende a justificar várias práticas que resultam na intolerância com o que é diferente em algum sentido, através da crença de que se não é hegemônico, não é certo, então é errado.

Neste sentido a questão intercultural, a aceitação e convivência pacífica das diferentes culturas, permeia a educação. A educação formal é um dos primeiros espaços oficiais de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

convivência entre os diferentes. Muitos são os estudiosos da educação que lutam por uma educação justa, com vistas ao pluralismo, com inclusão real e com prática, que realmente seja, seja antidiscriminatória.

As reflexões até aqui apontadas encontram subsídios nos estudos e citação de Santiago et. al. (2013, p. 10), quando as autoras colocam que “O debate político sobre a educação intercultural nos leva a enfatizar a importância das relações de poder entre diferentes grupos, visibilizando a luta pelos direitos das minorias étnicas como produto de intensos conflitos e lutas nas arenas sociais.” As autoras ainda ponderam que as diferenças, dentro dos espaços educativos, sempre foram vistos como um problema a ser resolvido.

É preciso mudar os paradigmas de como educação vê o diferente, de um problema a “uma oportunidade de aprender a conviver para além das nossas diferenças, assumindo o princípio da alteridade” (SANTIAGO et. al. 2013, p. 11). Aí as autoras trazem uma inversão no ponto de vista sobre o assunto, o obstáculo passa a ser encarado como um facilitador, como os sujeitos nas suas relações, tivessem a possibilidade de mudar o tom das coisas a medida que o olhar se transforma.

Mudar o olhar sobre o outro, permitir-se interagir sem imposições, mas em uma prática de escuta, poderia ser além da uma prática justa, a prática do respeito. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59). Ainda é complementado pelo autor que o desrespeito às origens do educando é uma transgressão aos princípios éticos. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos...” (Freire, 1996, p. 60). Aqui o autor parece evidenciar a responsabilidade que o educador tem com o outro, respeitando, ouvindo, reconhecendo e sendo um agente que pode promover os encontros (ou os embates).

As palavras de Freire se assemelham a uma frase popular, dessas a qual se atribuem diferentes autores, mas não se chega ao titular verdadeiro, que diz mais ou menos assim “se encontrares o direito em conflito com a justiça, lute pela justiça”. Parece dissonante colocar a palavra luta junto com questões que envolveriam aceitação, paz e harmonia, quando a palavra “luta” está associada à força, à violência, o que são contrapontos. Mas entende-se que quando um poder maior impõe a hegemonia, é preciso de força para defender e fazer valer a pluralidade, as heterogeneias, aí também como direitos, em um sentido mais original de justiça.

Justamente na busca por teorias sobre justiça, Sen (2011), ao promover um diálogo com muitos estudiosos do tema, justiça, chega a elaborações da dificuldade de chegar a um conceito geral sobre o assunto, ou mesmo de alcançar um padrão ideal. Mas muitas das teorias chegam a pontos comuns sobre os seres humanos “criaturas incapazes de simpatia, sem nos sentir afetados pela dor e pela humilhação dos outros, sem nos preocupar com a liberdade e — não menos importante — incapazes de raciocinar, argumentar, discordar e concordar” (SEN, 2011, p. 389). O autor coloca a condição humana diante do ideal de justiça, características estas que vão à contramão da viabilidade de práticas justas. Então, nós como seres humanos não necessitaríamos nos desenvolver na sensibilidade em relação ao outro? Seria possível isso via educação? Teríamos educadores preparados para tal tarefa?

Muitos são os questionamentos provocados pelo tema, que quando trazido por Galtung (2005) em seus ensaios, sugere fluidez, mas ao dialogar com Sen (2011), condensa-se ao deparar com os comportamentos humanos observados ao longo da história. Sen (2011) também parece trazer diferentes ideais de justiça, o que não dialoga proximamente do que tem se apresentando como ações humanas (instintivas?).

Aí está o ponto, não é possível falar em justiça se insistentemente um tente subjugar o

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

outro, prevalecendo a negação do diferente, a supremacia de um, com a insistência por uma homogeneização. A Justiça teria como base a alteridade, o reconhecimento do outro, como é colocado por Farinon (2018), autor que promove um diálogo entre justiça e alteridade, através de bibliografias dos estudiosos, Amartya Sen e Emanuel Levinas, respectivamente. Farinon parece constatar a necessidade de repensar educação, principalmente a formal, de maneira que se possa realmente valorar e ouvir os diferentes, ressignificando saberes e conhecimentos.

É destacado que a educação formal precisaria ser fecunda, Farinon (2018, p. 222):

Fecundidade docente implica um constante autocriar-se, autoformar-se, permitindo o surgimento de uma novidade constitutiva dentro do contexto de relações. Ao mesmo tempo, os professores devem representar fertilidade, enquanto possibilitadores de espaços que permitam a fecundidade dos alunos, em que eles possam fazer a experiência da autocriação, da autoformação, a partir do encontro ou da aproximação responsável consigo mesmo e com o diferente.

Fazendo-se necessária uma educação e educadores que estejam preparados para reconhecer as diferenças e vê-las como uma grande oportunidade de desenvolver conhecimento. Seria como ver as relações sob a ótica da reescrita de Galtung (2005), desenvolvendo recursos, esforço pessoal e ressignificação das relações educativas, para que tal potencial se efetive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em educação intercultural sugere repensar as práticas educativas e, conseqüentemente, conscientizar-se do que caracteriza o agir com justiça. O que muitas vezes contradiz as normas dos espaços educativos formais. Havendo uma necessidade constante do educador, esse agente que promove as ações educativas, perceber-se em suas práticas.

Neste sentido, a educação intercultural parece desafiadora, porque rompe com paradigmas há muito tempo alicerçado em uma prática detentora da verdade, que trabalha sobre bases tidas como inquestionáveis e moldadoras de um padrão, uma formatação/formação. Em contraponto ao que está enraizado, a interculturalidade parece não ter bases alicerçadas, pois ela é dinâmica, sempre em movimento, no relacionar-se com o outro, no ouvir, no jogo posto entre os sujeitos, em que um planejamento estático e pré-determinado parece fugir dessa ideia de legitimação dos diferentes, de diálogo.

Reconhecer as diferenças, como bem exemplificado pela carta reescrita de Galtung (2005), é dar abertura para os sujeitos, poder ouvir e legitimar o outro, respeitando sua bagagem, preferências, crenças, abstendo-se da necessidade de convencê-lo de uma verdade, de moldá-lo, de homogeneizá-lo. Ao contrário da violência cultural que fundamenta e contextualiza as práticas de violência física, poderia se falar em justiça cultural, em paz cultural, que fundamentaria o reconhecimento do outro, o respeito à pluralidade e a valorização do diferente. Pois as diferenças seriam vistas como possibilidades de crescimento e aprendizados, ao por em questionamento as verdades, possibilitando o reconhecimento das muitas verdades, das muitas faces da história e da sociedade.

Talvez a prática da justiça nas relações interculturais seja aprender o fluir, aceitar e estar aberto, diante de algo que não se tem controle, que não pode ser aprisionado. Seria aprender a conviver com a insegurança, com a subjetividade, com a aceitação da nossa própria fragilidade diante e com o outro. Não seria “simplesmente” propor uma nova educação, mas mudar os próprios paradigmas de relacionar-se e ver o outro, para que seja

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

possível desenvolver uma educação que vá ao encontro do diferente e não de sua anulação. Tal intento soaria utópico? Concorde-se com Johan, quando este coloca a palavra “utópico” como uma maneira de invalidar uma possibilidade, como desculpa para não tentar, de forma, novamente, a trabalhar entre extremos, o praticável e o impraticável, o possível e o impossível.

Vislumbrar a possibilidade da interculturalidade, é arriscar-se, é tentar. Assim como o caminho da justiça, que se não estiver acompanhada de uma prática que a justifique, transformar-se mera retórica. É preciso haver um esforço para fazer diferente, na busca de novos significados e diálogos fecundos, em defesa de justiça na educação, na relação entre os diferentes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Rodrigo Augusto Duarte. **Considerações sobre a violência pela ótica de Johan Galtung**: Alguns aspectos do terrorismo e o advento da intolerância. Caderno de Campo: Revista de Ciências Sociais. N. 19, UNESP: 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7661> Acesso em: 15/07/2018.
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos/ seleção e apresentação Willie Bolle. Trad. Celeste H. M. Ribeiro de Souza. São Paulo: Coutrix. Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- FARINON, Maurício J. **Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade**. Cadernos de pesquisa. V. 48 n. 167. P. 204-224. Jan/mar 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOHAN, Galtung. **Três formas de violência, três formas de paz**. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. Revista Crítica de Ciências Sociais. Centro de estudos da Universidade de Coimbra. 01 jun 2005. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/71/RCCS71-Johan%20Galtung-063-075.pdf> Acesso em: 10/07/2018.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Tradução José Pinto Ribeiro; revisão de Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.
- SANTIAGO, Mylene C.; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana P. **Educação intercultural**, desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HAITIANOS EM SANTA CATARINA: TRABALHO, ENSINO SUPERIOR E PRECONCEITO¹⁸³

Izabella Barison Matos¹⁸⁴

RESUMO: Registra-se, mais intensamente, após o terremoto de 2010, a imigração de haitianos para o Brasil em busca de trabalho, estudo e melhores condições de vida. A decisão de ir embora do Haiti se deu, dentre outros motivos, pela divulgação de obras da construção civil, em função da construção de estádios para a Copa do Mundo (2014) e dos Jogos Olímpicos (2016) no Brasil. Para o Oeste Catarinense a vinda dos primeiros haitianos, inicialmente, ocorreu pela iniciativa de empresários que foram ao norte do país trazê-los para os postos de trabalho que estavam vagos. Majoritariamente os imigrantes haitianos apresentam como características uma trajetória de viagem dramática, cuja entrada ilegal no Brasil ocorria pelo Acre, onde permaneciam, por um tempo, até a obtenção do visto de caráter humanitário. Poucos detêm curso de graduação, vários interromperam cursos superiores, iniciados na República Dominicana e outros têm ensino médio; embora alguns falem três línguas (crioulo, francês e espanhol), não dominam a língua portuguesa. Em 2013, em Chapecó, no Oeste Catarinense, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) passou a oferecer vagas para o ensino superior a haitianos, por meio do Programa de Acesso à Educação Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul para Estudantes Haitianos PROHAITI. Nesta trajetória, os haitianos se depararam com algumas dificuldades: barreira linguística; preconceito; não-entendimento dos trâmites da burocracia nos diferentes órgãos públicos; trabalhar e estudar, priorizando tempo para o emprego; incentivos insuficientes para permanência nos cursos superiores; crise econômica brasileira, que causou desemprego; dentre outros.

Palavras-chave: Imigração, Haitianos, Ensino Superior.

BRASIL E O OESTE CATARINENSE - ESTRATÉGIAS PARA TRABALHO E ESTUDO

O Haiti, ilha localizada no Caribe, que faz fronteira com a República Dominicana (Ver mapa a seguir), apresenta diáspora direcionada ao Brasil, principalmente após o terremoto em 2010. Dados atuais apontam que há 10.255, 644 habitantes, sendo cerca de 40% em estado de subnutrição, 34% analfabetos, 61% vivem com menos de um dólar por dia e apenas 17% têm acesso à rede sanitária (MAGALHÃES, 2017). Tal quadro, aliado as crises econômicas persistentes; os sucessivos governos corruptos; a crescente degradação ambiental (DIAMOND, 2009), desde a colonização, registra que, historicamente, a população tem características de “tradição migrante” (MAGALHÃES, 2017, p. 21).

Em décadas anteriores a França era o destino mais buscado pelo fato do Haiti ter o francês como segunda língua praticada pelos mais escolarizados. Importante lembrar que

¹⁸³ Algumas reflexões deste trabalho foram apresentadas em eventos (regional e internacional), cujos trabalhos abordaram parcialmente ou um ou outro tema referente à imigração haitiana; sendo que há versões de diferentes autores – todos citados nas referências deste.

¹⁸⁴ Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Rio Grande do Sul.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

crioulo é a língua mais falada e o domínio da língua inglesa, contemporaneamente, confere posição de maior prestígio social. Mais recentemente, no entanto, diante das dificuldades de entrada nos Estados Unidos da América (EUA), o Canadá e o Chile têm se apresentado também como destino (MATOS, 2018). Boa parte dos entrevistados veio para o Brasil em busca de trabalho, pois não há empregos no Haiti, alguns com o intuito de estudar ou outros desejando estudar e trabalhar. Os homens vieram antes do que suas mulheres a fim de garantirem colocações no mercado de trabalho, e se depararam com várias dificuldades: de comunicação, preconceito, aluguel local para morar, por exemplo.

Os primeiros haitianos conseguiram sensibilizar a reitoria da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó que, em 2013, criou o Programa de Acesso à Educação Superior da Universidade Federal da Fronteira Sul para Estudantes Haitianos (PROHAITI). Trata-se da oferta de vagas em cursos superiores a cada semestre, por meio de edital específico (SILVEIRA et al, 2018). Também, há registros de haitianos em cursos técnicos, no sistema federal e cursando português para estrangeiros, em cursos oferecidos pela UFFS e outras instituições confessionais que acolhem imigrantes na região (MATOS, 2018). Nos parágrafos a seguir trataremos de abordar as motivações que levam à emigração; as dificuldades encontradas na ambientação social e universitária que funcionam como novas barreiras a serem enfrentadas; além do fato de, em determinado momento, terem que decidir se vão continuar estudando, pois o trabalho, geralmente braçal, se torna pesado demais para compatibilizar ambos: trabalho e estudo.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, descritiva, que contou com 33 entrevistas (31 com haitianos trabalhadores ou universitários-trabalhadores e 2 entrevistas com representantes de entidades de assistência aos imigrantes, ambas em chapecó, no oeste catarinense). também, foram realizadas reuniões com grupos de universitários haitianos e quando da criação da associação de haitianos em chapecó. a hermenêutica dialética (minayo, 2012) foi a técnica de análise de dados utilizada. a pesquisa obteve aprovação do comitê de ética em pesquisa da uffs, parecer nº 2.149.204, em 2017.

RESULTADOS: O QUE DIZEM OS HAITIANOS SOBRE AS MOTIVAÇÕES DA EMIGRAÇÃO E O QUE ENCONTRAM NO BRASIL

Nas falas, os participantes, informam que o Brasil surge como destino quando o Exército Brasileiro assume a liderança da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), em 2004, permanecendo no Haiti até 2017. Assim, tal fato, passou a dar maior visibilidade ao Brasil, que se revelou um país de oportunidades uma vez que o cenário do mercado de trabalho estava em expansão, oferecendo vagas para as diversas obras de construção civil para a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas (2016).

Se por um lado, estas justificativas objetivas explicitam o que vem ocorrendo; por outro, motivações subjetivas esclarecem que o destino preferencial é outro país: os Estados Unidos da América (EUA), que se configura em um sonho para os haitianos. Em anos anteriores os destinos mais procurados eram os Estados Unidos da América, a França e o Canadá; ultimamente, também, os EUA passaram a ser novamente o destino, após a crise econômica brasileira, em 2016, bem como o Chile (MATOS, 2018).

A descrição da trajetória de chegada ao Brasil, para a maioria, é dramática, pois

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

envolve relatos de exploração, desde a compra da viagem que é financiada pela família – que permanece no Haiti. Alguns descrevem o agenciamento de coites, que atuam de maneira informal cobrando antecipadamente a travessia ilegal, sem a garantia de chegada ao destino: Brasil. O período que permaneceram no norte do país, geralmente no Acre, providenciando a regularização da estada no Brasil faz parte dos relatos: abrigos improvisados, péssimas condições de higiene e insegurança. Alguns se deslocaram de avião, pois apresentam melhores condições financeiras e são geralmente os que passaram a frequentar cursos superiores na UFFS.

As falas dos haitianos entrevistados, trabalhadores e universitários-trabalhadores, majoritariamente portadores de visto de permanência de caráter humanitário, tinham idades entre 18 e 30 anos e com 3 a 4 anos de chegada no Brasil. Ao não verem oportunidades de trabalho e estudo no Haiti há o desejo de sair do país, alegando a existência de corrupção, em diferentes instâncias governamentais e na vida cotidiana; a inexistência de emprego; a pobreza; a insegurança de morar num país que não se ocupa da população, em termos de educação, assistência, saúde e segurança, por exemplo.

O país fronteiriço, a República Dominicana, é o país onde iniciam seus estudos universitários: três cursavam Medicina; no entanto, dificuldades de manutenção em universidades privadas logo fizeram com que abandonassem os estudos. Também, há haitianos portadores de diplomas de graduação em cursos das Ciências Sociais Aplicadas, segundo informações da Pastoral do Migrante da Diocese de Chapecó e há quem fale várias línguas (crioulo, francês e espanhol – às vezes, inglês) e cerca de 10% que não têm ensino médio concluído e alguns com pouca qualificação profissional.

Até 2016, majoritariamente ocupavam postos de trabalho nas agroindústrias, mas com a crise econômica brasileira, haitianos migraram para a construção civil, madeireiras e mercado informal – venda de produtos (tênis, meias, acessórios para equipamentos eletrônicos, dentre outros) nas calçadas de cidades da região. Notava-se deslocamento constante de local de trabalho e de cidade, mesmo antes da crise econômica, segundo a Pastoral do Migrante da Diocese de Chapecó. Tal situação dificulta o controle sobre aspectos quantitativos relativos à imigração e à migração, bem como a ajuda humanitária e a atuação de políticas públicas que, embora deficitárias, podem ser acessadas – como o atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Desde 2016 vem ocorrendo abandono do Brasil em direção a outros destinos: EUA e Chile, por exemplo; e mesmo retorno ao Haiti, segundo dados da pesquisa.

DISCUSSÃO: NO BRASIL - A CHEGADA, A BARREIRA LINGUÍSTICA, O TRABALHO, O ESTUDO E O PRECONCEITO

O fenômeno da imigração haitiana tem sido tema de trabalhos acadêmicos e da mídia numa tentativa de compreender o motivo do Brasil ter se transformado em destino no início desta década. Explicações que remetem ao terremoto, ocorrido em 2010, não são suficientes uma vez que a literatura aponta o povo haitiano como migrante (MAGALHÃES, 2017), há décadas. Após o terremoto, que matou 250 mil pessoas e deixou 1,5 milhão de desabrigados (MAMED, 2016); o Haiti foi atingido pelo Furacão Sandy, em 2012, que deixou 20 mil desabrigados; entre 2010 e 2016, foram registradas 10 mil mortes decorrentes da epidemia de cólera e 770 mil ficaram contaminados, muito possivelmente por soldados do Nepal que integraram a MINUSTAH (MAGALHÃES, 2017), fato que não foi contestado.

É importante retomar parte da história para entendermos as razões objetivas e subjetivas (MATOS, 2018) que movem essa imigração em direção ao Brasil. Podemos iniciar

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

abordando a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), criada em 30 de abril de 2004, por iniciativa do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) como resultado da Resolução 1.542; uma resposta à crise política interna com a deposição do presidente do país Jean-Bertrand Aristide (ALESSI, 2013). Cerca de 36 mil soldados, de 21 países, foram para o Haiti a fim de garantir a paz e restabelecer a reconstrução do país. No entanto, a literatura aponta que, além de ter permanecido por maior tempo do que o previsto (13 anos, no lugar de 4 programados), a MINUSTAH foi mais uma ocupação militar com disfarce de ajuda humanitária do que realmente contribuiu com o resgate da soberania nacional. Também, o fato de não ter conseguido criar estrutura capaz de enfrentar os problemas que se apresentaram nos anos seguintes (MAMED, 2016; MAGALHÃES, 2017).

Com a visibilidade do Brasil, por meio desta Missão, as aproximações com o Haiti se deram, também, na promoção de um jogo amistoso de futebol, com integrantes da seleção brasileira. A economia brasileira dava sinais de aquecimento (MATOS, 2018) e os haitianos viram o Brasil como novo destino promissor; pois, à época havia postos de trabalho que foram abertos, em função da necessidade de mão-de-obra para a construção civil. Bom lembrar que, no Brasil, se realizaria a Copa do Mundo (2014) e os Jogos Olímpicos (2016) (MAGALHAES, 2017), conforme já citado.

Assim, grande parte dos 37 mil haitianos, que chegaram ao Brasil até final de 2015, iniciaram a diáspora em direção ao Acre, majoritariamente organizada por redes de contrabando de imigrantes, pagando entre U\$ 2mil a 5 mil dólares por pessoa (MAMED, 2016).

Tais redes “asseguravam a dinâmica migratória na região” (MAMED, 2016, p. 84), sendo que o pagamento se dava com recursos financeiros familiares; dívida devidamente ressarcida por meio de remessas mensais quando obtém trabalho. Autores registram que o “[...] projeto migratório, muitas vezes, é resultado de um esforço coletivo da família e parentes, que esperam a retribuição do emigrante uma vez instalado no país de destino” (GRANADA et al, 2017, p. 289), enviam remessas que têm garantido a sobrevivência de grande parte da população. Tal entrada de recursos financeiros tornou-se um grande negócio para o país (MAGALHÃES, 2017), que chegou a criar o Ministério de Haitianos Vivendo no Exterior (SANTOS, 2016) para administrar os fluxos migratórios.

Conforme explicitado, a trajetória de grande parte deles se deu via o estado do Acre, em 2014, até os estados do sul, dentre eles, Santa Catarina (Figura 1- a seguir). Alessi (2013) salienta que a chegada de haitianos ocorreu sem que o Brasil tivesse criado mínimas condições estruturais para recebê-los, tanto em se tratando da Polícia Federal como do Conselho Nacional de Imigração. Langoski (2018, p. 30-31) informa que haitianos se caracterizam como imigrantes humanitários, que é a “junção das categorias existentes (imigração e refúgio)”. Em 2012, a iniciativa dá origem à Resolução Normativa nº 97, do Conselho Nacional de Imigração (CNIG), alterada pela Resolução Normativa Nº 123, de 13 de setembro de 2016 e a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que instituiu a Lei de Migração.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Figura 1 – Rota dos haitianos tendo o Brasil como destino



No Oeste Catarinense, de maneira particular, observa-se a frágil presença do Estado no que diz respeito à atuação direta da administração pública (local/regional/nacional), dificultando a sua inserção na região (ZENI e FILIPPIM, 2014). A seguir, esboçamos a rota da imigração de maior parte dos haitianos. No entanto, quando as instituições os acolhem, eles padecem de maior compreensão da burocracia das instituições públicas brasileiras (AGUIAR e MOTA, 2014).

Em Chapecó há o Centro de Referência em Direitos Humanos e Igualdade Racial Marcelino Chiarello (CRDH) e a Pastoral do Migrante, vinculada à Mitra Diocesana de Chapecó, que acolhem e prestam serviços. O CRDH desenvolveu serviço, em parceria com a embaixada do Haiti no Brasil, que é o de renovação de passaporte e regularização de documentação, que só era possível em Brasília junto à Embaixada do Haiti. Tal procedimento facilitou o porte de documentação uma vez que evita que haja, no mínimo, dois deslocamentos até Brasília a fim de obtenção a fim de obterem a documentação junto a Embaixada do Haiti.

A Pastoral do Migrante oferece cursos de português e apoios diversos (encaminhamentos para órgãos públicos, alimentação, dentre outros) da sociedade civil, bem como membros das igrejas neopentecostais. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por iniciativa de docentes do curso de Letras, oferece curso de Extensão em Português para estrangeiros, aos sábados, semanalmente.

Em relação ao trabalho, a inserção dos haitianos se deu na aceitação de postos de trabalho em agroindústrias, construção civil; aqueles considerados “[...] pesados e pouco reconhecidos socialmente” (GRANADA et al, 2017, p. 290). O fato de, nas suas fichas funcionais, constar que são analfabetos em língua portuguesa, dificultam qualquer possibilidade de promoção (MATOS, 2018). O agravante é que, a partir de 2016, com o início da crise econômico-financeira no Brasil, houve demissões o que obrigou parte dos haitianos a ir embora do Brasil ou ser vendedor ambulante no mercado informal oferecendo mercadorias nas calçadas de Chapecó e demais cidades (MATOS, 2018).

Estudo realizado no curso de Pedagogia da UFFS (ARINI et al, 2018), trabalhou o tema do acesso ao ensino superior de haitianos nesta universidade, que é pública federal, e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

registra que, em 2013, por meio do empenho de um grupo de haitianos, a reitoria ofertou vagas no ensino superior. Assim, foi criado o Processo Seletivo Especial para Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI), que fazia parte de um dos pactos com a Embaixada do Haiti/Governo Haitiano. Na região do Oeste Catarinense, o Instituto Federal atua na oferta de cursos técnicos e a UFFS preparou um programa que pudesse acolher esses emigrantes para o ensino superior, oferecendo duas vagas em cada curso, excetuando-se o de medicina.

Editais semestrais são abertos para a oferta de vagas suplementares para haitianos em alguns cursos de graduação; sendo que o aprovado é matriculado como aluno regular e está submetido às regras do Regulamento de Graduação. No segundo semestre de 2017 havia cerca de 50 haitianos matriculados.

O PROHAITI detalha, em edital, que o processo seletivo, é composto de duas etapas: prova de redação, que é eliminatória, e uma prova com 20 questões objetivas de múltipla escolha, que avalia o conhecimento de língua portuguesa do candidato. Ao mesmo tempo, a UFFS começou a trabalhar no fluxo documental, por que uma barreira que de modo geral os imigrantes haitianos enfrentam é o fato de não apresentarem documentação regularizada, mesmo na educação básica, que faz com que não consigam acessar o mercado de trabalho, por exemplo. Há vários casos com haitianos que detém diploma universitário, mas que trabalham em subempregos no Brasil, pois não conseguem comprovar a escolaridade. Em relação à documentação, “há tratativas relativas à equivalência do Ensino Médio (2º Grau) dos candidatos haitianos, que é emitida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), segundo edital” (ARINI et al, 2018). Após esses anos, estão colando graus os primeiros estudantes haitianos, na Universidade Federal da Fronteira Sul.

Mas, embora tenham acesso à universidade se deparam com o não domínio da língua portuguesa, a discriminação e a dificuldade em permanecer estudando e trabalhando. Em relação à barreira linguística é possível levantar algumas problematizações: pode-se dizer que estão bem mais familiarizados com a língua espanhola, que a apropriação da língua portuguesa é muito lenta e que não há outro país de destino com língua portuguesa (MATOS, 2018).

Em relação aos estudos na universidade e a necessidade de trabalhar, concomitantemente, trata-se de uma realidade comum aos estudantes trabalhadores brasileiros; mas parece não ser a realidade esperada pelos haitianos, uma vez que não imaginavam que teriam que tentar compatibilizar. A integração com colegas de curso é prejudicada, tanto pela não receptividade nos trabalhos em grupo, como pela falta de habilidade de alguns docentes em mediar situações envolvendo aceitação de estudantes que não são brasileiros (MATOS, 2018).

Estudo recente apresenta relatos de discriminação, na sociedade e no espaço acadêmico (SILVEIRA et al, 2018). A sociedade oestina é predominantemente ítalo-germânica com elementos de preconceito historicamente geradores de exclusão e de preconceito em relação aos negros (RENK, 1997). Em relação à população negra, como é o caso dos haitianos, observa-se ainda permanências na região Oeste Catarinense de conotações negativas, expressas sob diferentes formas, numa linguagem naturalizada, tal como o negócio está preto, denegrir a imagem (RENK, 1997). A mídia nacional e internacional vêm chamando a atenção para o fato do Brasil voltar a ser um país de imigração, mas também, denunciando casos de violência contra imigrantes (MARTINS, 2015), portanto, de xenofobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivações objetivas e subjetivas, pela sua história de povo marcadamente migrante, levaram haitianos a emigrar para o Brasil, após 2010; desastres naturais, instabilidade política, ausência de políticas públicas, miséria e busca de melhor qualidade de vida são alguns deles. Embora o governo brasileiro tenha se comprometido a receber os haitianos, incentivados pela liderança brasileira da MINUSTAH, ao chegarem ao Acre, não encontraram o país articulado institucionalmente para recebê-los, revelando despreparo para o acolhimento.

Inicialmente a inserção no mercado de trabalho ocorreu em postos vagos nas agroindústrias, em trabalhos que exigiam força física e boa disciplina. Mas, com a crise econômica na qual o Brasil a partir de 2016, passou a enfrentar, as demissões ocorreram progressivamente atingindo a comunidade haitiana. Esta voltou a emigrar para outros países (Chile e EUA) e parte foi para o mercado informal como ambulantes de produtos em calçadas nas cidades.

Em 2013 a UFFS cria o PROHAITI, ofertando vagas exclusivas para os cursos superiores e passa a agilizar a aceitação da documentação de escolaridade de educação básica. Além da UFFS o Instituto Federal oferece formação técnica e instituições humanitárias criaram cursos de português para estrangeiros a fim de possibilitarem o enfrentamento da barreira linguística. Registre-se a existência de outros tipos de solidariedade por parte de instituições confessionais e da sociedade civil.

De um lado, a vida no Brasil apresenta alguns estranhamentos para os haitianos: instituições muito burocráticas; não reconhecimento generalizado de certificações e diplomas; associação entre trabalho e estudo, que não conseguem compatibilizar por muito tempo; existência de preconceito racial. Por outro lado, os brasileiros não têm conhecimento aprofundado sobre o Haiti; veem a imigração como ameaça aos seus empregos; têm receio de que reduzam o acesso aos serviços públicos; apresentam atitude hostil pelo fato de serem negros; muitos sequer sabem que haitianos detêm o domínio de mais de uma língua; por exemplo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. E. ; MOTA, A. O Programa de Saúde da Família no Bairro Bom Retiro, SP, Brasil. *Interface*, v. 18, n.50, p. 493-506, 2014.

ALESSI, B. L. M. A Migração de Haitianos para o Brasil. *Conjuntura Global*. Curitiba, v. 2, n .2, p. 82-86, abr./jun, 2013.

Disponível em:

<<http://www.humanas.ufpr.br/portal/conjunturaglobal/files/2013/04/AMigra%C3%A7%C3%A3o-de-Haitianos-para-o-Brasil.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2015.

DIAMOND, J. Colapso: como as sociedades escolhem os fracassos ou o sucesso. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GRANADA, D; CARRENO, I; RAMOS, N; RAMOS, M.C.P. Discutir saúde e imigração no contexto atual de intensa mobilidade humana. *Interface, Comunicação, Saúde e Educação*, v. 21, n.61, p.285-296, 2017.

LANGOSKI, D. T. Fundamentos legais à construção de políticas públicas para imigração haitiana no Brasil. In: ROMAN, D. J.; MATOS, I. B. (Orgs.). *Imigração haitiana: perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti*. Joaçaba: Editora UNOESC, 2018, p. 11-42. Disponível em:

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

<http://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-imigracao-haitiana-perfil-ambientacao-social-e-organizaci>

MAGALHÃES, L. F.A. A Imigração haitiana em Santa Catarina: perfil sóciodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Demografia. Campinas: São Paulo. 2017.

MAMED, L. H. Haitianos na Amazônia: a morfologia da imigração haitiana pelo Acre e o horizonte de inserção precarizada no Brasil. *Ruris*, v. 10, nº 1, p. 73-111, 2016.

MARTINS, M. Carta Capital. O Haiti não é aqui. 11 de novembro de 2015, p. 36-40.

MATOS, I. B. Aspectos da trajetória de migração de haitianos para o Brasil e Oeste de Santa Catarina: auto percepção acerca da sua inserção e do acesso aos direitos fundamentais na comunidade brasileira. In: ROMAN, D. J.; MATOS, I. B. (Orgs.). *Imigração haitiana: perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti*. Joaçaba: Editora UNOESC, 2018, p. 43-60. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-imigracao-haitiana-perfil-ambientacao-social-e-organizaci>

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

SANTOS, F. V. A inclusão de migrantes internacionais nas políticas do sistema de saúde brasileiro: o caso dos haitianos no Amazonas. *História, Ciência, Saúde-Manguinhos*, v..23,n.2, p. 477-49, abr.-jun, 2016.

SILVEIRA, LM; ARINI, SM. O Haiti também é aqui: estudantes haitianos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

SIVEIRA et al. Imigração haitiana e acesso ao ensino superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). In: ROMAN, D. J.; MATOS, I. B. (Orgs.). *Imigração haitiana: perfil, ambientação social e organizacional no oeste catarinense, política migratória e aspectos da história do Haiti*. Joaçaba: Editora UNOESC, 2018, p. 63-88. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-imigracao-haitiana-perfil-ambientacao-social-e-organizaci>

RENK, A. A. Dicionário nada convencional. Chapecó: Editora Grifos, 1997.

ZENI, K.; FILIPPIM, E. S. Migração haitiana para o Brasil: acolhimento e políticas públicas. Pretexto (Belo Horizonte. Impreso), v. 15, p. 11-27, 2014.

INDÚSTRIA CULTURAL E TECNOLOGIA = CRISE DA RAZÃO?

Viviane Prux Branco¹⁸⁵ - UNIPLAC
Carmen Lúcia Fornari Diez¹⁸⁶ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo está voltado aos estudos da Teoria Crítica de Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973). Os principais conceitos abordados serão: Indústria Cultural, Tecnologia e Crise da Razão. Tem como objetivo trazer indagações e constatações a respeito da Indústria Cultural e da Tecnologia dentro da sociedade capitalista. Sabemos que a Tecnologia é uma ferramenta das organizações modernas. Contudo, traz consigo a insegurança e a ambiguidade do risco que o comportamento do poder é capaz de nos oferecer. Para tanto, parte-se dos seguintes questionamentos, como norteadores da reflexão abordada neste artigo: a tecnologia é um fim ou um meio? Em que momento pode constatar a Crise da Razão? Desta forma, optou-se, no presente estudo, por uma metodologia com análise bibliográfica, em estudos direcionados aos conceitos supracitados. Neste artigo estudaremos: Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento (1985) e Educação e Emancipação, Adorno (2000). O presente artigo é um recorte de futuros aprofundamentos da pesquisa dissertativa do curso de Mestrado em Educação, trazendo, assim, conclusões parciais, pois apesar de denunciar uma Crise da Razão, os estudos suscitam novos desafios intelectuais.

Palavras- Chave: Indústria Cultural. Tecnologia. Crise da Razão.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a energização da produção em massa e das cobranças da produção em massa, a tecnologia foi se formando cada vez mais como principal ferramenta para as organizações modernas. Trazendo consigo questões e constatações a respeito da Indústria Cultural e do possível fruto chamado de Crise da Razão. Por isso para darmos início ao estudo, será feito o recorte de uma pesquisa em andamento no âmbito da Teoria Crítica e dos conceitos de Adorno e Horkheimer. Assim, estabelece como problemas de pesquisa as seguintes perguntas: a tecnologia é um fim ou um meio? Em que momento pode constatar a Crise da Razão? Assim poderemos fazer uma reflexão filosófica sobre o tema proposto e, assim, identificar uma possível Crise de Razão.

Sabemos que a Tecnologia é uma ferramenta das organizações modernas. Porém, concomitantemente, ela traz consigo a insegurança e a ambiguidade do risco que o comportamento do poder nos oferecer. Por esta razão, neste estágio de estudos e aprofundamentos de nossa pesquisa, sentimos a necessidade de abordar sobre a tecnologia usada para a busca de um fim, sem deixar de compreender a técnica como início de construção e/ou reconstrução coerente do mundo em seu todo.

Desde o período do homem pré-histórico temos evidências de que a tecnologia já vinha sendo desenvolvida e utilizada pelas pessoas daquele período. Portanto, está presente

¹⁸⁵Mestranda da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil
vivipruxb@uniplaclages.edu.br

¹⁸⁶ Professora Dra da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil.
miuxe@uniplaclages.edu.br

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

em nossas vidas desde muito tempo, nos mais diversos contextos e para diferentes finalidades. Podemos exemplificar estas assertivas por meio de inúmeros fatos: quando falamos do período da Pedra Lascada e fazemos alusão às ferramentas criadas e aprimoradas para a caça; dos transcritos em paredes – com a “tecnologia” que estava ao seu alcance (marcando com os dedos, fosse com o sangue ou com a tinta extraída de frutas) – para revelar ou registrar o que estava acontecendo; as invenções do fogo, da roda, o afiar de suas ferramentas; enfim, todos estes exemplos estavam intimamente ligados as suas necessidades e a facilitação da mesma.

Segundo Rüdiger (2006), referindo-se à acepção que Heidegger tem da técnica: “a técnica é uma forma de pensar através da qual o ser se revela ao homem, via a fabricação de imagens, utensílios e situações” (HEIDEGGER apud RÜDIGER, 2006, p. 97). Esta colocação de Rüdiger o homem vai se revelando projetando suas ideias e buscando um fim, buscando uma construção e/ou reconstrução do mundo a sua volta.

Alguns conceitos sobre técnica são importantes para o leitor aprofundar seu entendimento, despindo-se de pré-conceito e almejando novos questionamentos. Conceitos estes, não aprofundados em erudição, mas em simplicidade e clareza. Para Japiassú, (2001, p.181):

Técnica (do lat. technicus, do gr. technikós) 1. Conjunto de regras, práticas ou procedimentos adotados em um ofício de modo a se obter os resultados visados. Habilidade prática. Recursos utilizados no desempenho de uma atividade prática. Ex.: a técnica de pesca com anzol, a técnica da preparação do solo para o plantio. 2. Em um sentido derivado, sobretudo da ciência moderna, aplicação prática do conhecimento científico teórico a um campo específico da atividade humana. Ciência aplicada. Ex.: o desenvolvimento da física, sobretudo da mecânica, no período moderno, possibilita como aplicação desse conhecimento a técnica da construção da máquina a vapor e de uma série de outros mecanismos, motores etc. Na concepção clássica, na Grécia antiga, entretanto, não havia interação entre ciência e técnica. A ciência como teoria era considerada um conhecimento puro, contemplativo, da natureza do real, de sua essência, sem fins práticos. “A técnica por sua vez era um conhecimento prático, aplicado, visando apenas a um objetivo específico, sem relação com a teoria.”

E ainda nas palavras de Abbagnano (2007, p. 953):

TECNOLOGIA (in. Technology-, fr. Technologie; ai. Technologie: it. (Tecnologia). 1. Estudo dos processos técnicos de determinado ramo da produção industrial ou de vários ramos. 2. O mesmo que técnica. 3. O mesmo que tecnocracia.

Em uma apreciação das palavras de Benjamin sobre o aspecto revolucionário do cinema, Adorno (1999, p.7) faz umas considerações sobre técnica, que aprofunda o caráter filosófico em questão:

[...] passou despercebido a Benjamin que a técnica se define em dois níveis: primeiro, “enquanto qualquer coisa determinada intra-esteticamente” e, segundo, enquanto desenvolvimento exterior às obras de arte”. O conceito de técnica não deve ser pensado de maneira absoluta: ele possui uma origem histórica e pode desaparecer.

Nesta citação, Adorno argumenta que a arte, quando produzida em série, perde ser

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

caráter pessoal e o caráter social em si, passando dessa forma para uma racionalidade técnica, que acaba sendo tratado meramente como um negócio bastando-lhes uma ideologia. [...] “enquanto negócios, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais. Chamando assim de Indústria Cultural” (ADORNO, 1999, p. 7).

Assim, seguindo com a ideia, sabemos que a tecnologia, diante da exigência da produção em massa, tem avançado e trazido o dúbio questionamento se é para o bem ou para mal, necessário ou contingente. A mitologia nos conta sobre a tragédia de Ícaro¹⁸⁷, que pode servir de exemplo da insegurança que a tecnologia traz consigo, e ainda, da ambiguidade, como quando falamos de Hiroshima e Nagasaki, quando a tecnologia, que deveria melhorar a existência, dizimou milhares de vidas em comportamento guiado pelo poder.

Não nos cabe, neste trabalho, negar a importância da tecnologia e de todo o desenvolvimento que ela trouxe para a humanidade. No entanto, elucidamos o caráter dúbio que ela carrega consigo, nos questionando por que, com que finalidade, a serviço de quem surge esse desenvolvimento.

O que também tange nossa discussão é reflexão histórica de que a tecnologia está a serviço da **era das luzes**, e esta, a era das Luzes, era para nos dar voz a um fato desregrado como a sociedade capitalista. Esta era deveria ter nos auxiliado a ver de forma clara o que nos é oferecido e qual o seu fim. Mas o que conseguimos perceber ingenuamente é que ela serve ao capital com finalidades e utilidades que não visam o enriquecimento da subjetividade.

Assim, a partir do processo de massificação, ou melhor, da Indústria Cultural, que vamos falar em Adorno e Horkheimer, vinculamos que na tecnologia o desenvolvimento social pode estar imbricado à alienação. E a sociedade em si, tornou-se incapaz de identificar esta ameaça, que de certo modo vem a incidir com os interesses do capital, solidificando assim um dos frutos de toda esta Indústria Cultural: Uma crise de Razão.

Os interesses do capital estão ligados ao trabalho do homem no momento em que ele está produzindo para o capital, o homem pensa que está cumprindo uma tarefa inerente do seu trabalho, que de certa forma faz parte do seu ofício, mas não percebe a máquina que está por trás. Uma máquina que estimula diversões inúteis, uma nova concepção de consumo. Somente reproduzindo, produzindo, seguindo enfim o ciclo do mercado. Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p. 12):

A naturalização dos homens hoje não é dissociável do progresso social. O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controla uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado.

¹⁸⁷ “Filho de Dédalo, genial arquiteto que construiu o labirinto de Creta para rei Minos, Ícaro estava longe de ter a inteligência sutil de seu pai. Era um jovem muito cheio de si, que tinha um orgulho pretencioso que os gregos consideravam o mais grave dos defeitos. Quando rei Minos descobriu que Dédalo dera a Ariadne a ideia do novelo de linha com que a moça ajudara Teseu a matar o Minotauro, o rei teve um acesso de cólera e encerrou o arquiteto e seu filho no labirinto. Dédalo, que sempre tinha boas ideias, inventou e confeccionou asas que ele fixou com cera nas suas costas e nas costas do filho. Os dois homens saíram voando. Mas invés de voarem em linha reta sobre o mar e escapar das perseguições, Ícaro, desprezando as recomendações do pai, quis voar até o sol. Porém, quanto mais Ícaro subia, mais aumentava o calor do astro do dia, e a cera que segurava suas asas começou a derreter. Sentindo que as asas se derretiam, Ícaro deu um grito e caiu no mar, que desde então leva seu nome: o mar icariano, parte do mar Egeu, que cerca as ilhas de Samos e Icária. A queda de Ícaro simboliza a inutilidade do orgulho humano e lembra os limites estabelecidos para os mortais”. (Gandon, 2000, p. 155)

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Assim, o homem recebe uma enxurrada de elementos precisos e de diversões inúteis que acabam lhe traindo, em outros termos, cria necessidade e firma uma nova linguagem consumista. Analisamos, assim, que a tecnologia ao brotar do capital, está obviamente de tal modo a lhe atender suas necessidades, as quais remetem a oferta de oportunidade de empregos nesta área, caracterizando benfeitorias. Mas, para atingir sua funcionalidade o “sistema”, que é a sociedade tecnológica contemporânea, entre seus principais instrumentos, pôs em funcionamento uma poderosa máquina: a Indústria Cultural. (REALE; ANTISERI, 2006, p.474).

O empobrecimento da subjetividade criado pela Indústria Cultural é chamado de Razão Instrumental. A Razão Instrumental fica à disposição das construções e aperfeiçoamentos de instrumentos que estão ao serviço do sistema e, por sua vez, o sistema tenta eternizar o estado atual da realidade, impedindo, assim, qualquer movimento para uma transformação realmente significativa, aprimorando mais um saber técnico do que um saber crítico. Adorno e Horkheimer dizem que a Indústria Cultural é formada pela mídia, e que esta impõe seu padrão capitalista de comportamento, valores, e cria necessidades, transformando tudo em negócio. Este mecanismo, para Adorno, é fraudulento no momento em que promete e não cumpre, como, por exemplo, em situações eróticas dos cinemas.¹⁸⁸ E nos nossos dias a internet e todas as redes sociais.

A Indústria Cultural segundo Reale e Antiseri (2006, p. 474):

[...] perfidamente realizou o homem como ser genérico. Cada qual é cada vez mais somente aquilo pelo qual pode substituir qualquer outro: ser consumível, apenas exemplar. Ele próprio, como indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada [...].

O saber técnico, mais precisamente a Tecnologia, está a serviço das Luzes, como falamos anteriormente, mas quando falamos da era das Luzes, estamos nos referindo ao compromisso que o sujeito recebia de ter uma condição livre, de sujeito emancipado, sem medo da magia ou de qualquer situação que vinculasse ao mito dominador da técnica. Sobre o mito, Adorno diz que tudo é voltado ao homem e este que é capaz de projetar o subjetivo sobre a natureza, ou seja, o mito passa a ser subjetivação e a natureza, mera objetividade (ADORNO, 1999).

Segundo Adorno e Horkheimer (2006, p.20):

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera subjetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele.

¹⁸⁸ “Nelas, o desejo suscitado ou sugerido pelas imagens, ao invés de encontrar uma satisfação correspondente à promessa nelas envolvida, acaba sendo satisfeito com simples elogio de rotina. Não conseguindo, como pretendia, escapar a esta última, o desejo divorciar-se de sua realização que, sufocada e transformada em negação, converte o próprio desejo em privação. A indústria cultural não sublima o instinto sexual, como nas verdadeiras obras de arte, mas reprime e sufoca. Ao expor sempre como novo objeto de desejo (o seio sob o suéter ou o dorso nu do herói desportivo), a indústria cultural não faz mais que excitar o prazer preliminar não sublimado que, pelo hábito de privação, converte-se em conduta masoquista. Assim, promete e não cumpre, ou seja, oferecer e privar são um único e mesmo ato da indústria cultural. (ADORNO, 1999, p.10)”

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Adorno e Horkheimer escrevem o livro *Dialético do Esclarecimento* (1947), voltado para descobrir porque a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie. Esta barbárie supracitada nos diz respeito ao sujeito tornar-se objeto de sua própria obra, da técnica lhe servir, mas ele não saber a ordem deste processo, quem domina o quê. Eis que, aqui, o fruto Iluminista se perde.

A Indústria Cultural possui uma ideologia dominante (ADORNO, 1983). “[...] ela própria é a ideologia, uma ideologia da aceitação dos fins estabelecidos por “outros”, isto é, pelo sistema” (REALE; ANTISERI, 2006). Vemos, assim, que o sujeito está no sistema, mecanizado e condicionado ao próprio sistema que ele criou, sendo assujeitado e objetificado pela técnica, a um duro engano do ideal de sujeito emancipado ou esclarecido da era das luzes.

Dessa forma, a Indústria Cultural usa sabiamente o capitalismo com a dominação técnica sobre o sujeito, o capital, a inocência. A falsa clareza é apenas uma expressão do Mito, que visa obscurecer e iluminar, ao mesmo tempo, para eliminar a busca de conceito, já dizia Adorno e Horkheimer (2006), sendo que eles, os conceitos, aparecem brevemente, nos esclarecendo o necessário.

Essa situação deixa o homem confuso, falsificando sua relação com a natureza, de homem com homem, antes o dominador da técnica, dominador da ciência, passando a ser vítima dela, caracterizando um anti-iluminismo. Adorno faz uma forte crítica ao Iluminismo:

O iluminismo volta a converter-se em mitologia”: o iluminismo se transformou em pensamento especializado, resolve-se na economia do mercado, é uma rendição aos fatos. “esta paralisado pelo medo da verdade”. É sobre a autodestruição do Iluminismo que Horkheimer e Adorno dirigem sua atenção. Não temos a mínima dúvida [...] que a liberdade da sociedade é inseparável do pensamento iluminista. Mas consideramos ter compreendido, com igual clareza, que o próprio conceito deste pensamento, não menos que as formas históricas concretas, das instituições sociais às qual esta estreitamente ligada, implicam já o germe da regressão que hoje se verifica em todo lugar. “Se o iluminismo não acolhe em si a consciência desse momento regressivo, ela assina sua própria condenação”. A realidade, com efeito, é que “o aumento da produtividade econômica, que gere, de um lado, as condições de um mundo mais justo, propicia de outro lado, para o aparto técnico e para os grupos sociais que dele dispõe, uma imensa superioridade sobre o resto da população. O indivíduo, diante das impotências econômicas, é reduzido à zero”. Eis, então, que é urgente reafirmar a ideia de que “hoje se trata de conservar, estender, desdobrar a liberdade, em vez de acelerar, mesmo que medianamente, a corrida para o mundo organizado. (ADORNO; HORKHEMER apud REALE ; ANTISERI,2006, p.486.).

A partir dessa citação, ao falar que o iluminismo volta a converter-se em mitologia, traz inferência de que a corrida do mundo organizado fez com que o homem não se valesse mais do próprio intelecto, e está ancilla administraionis (servo da administração). O esclarecimento tornou-se mito novamente, na medida em que, após dominar a natureza, ele progrediu tecnicamente, mas como o desenvolvimento do sistema tornou-o desumano e sem razão, lhe cobrando os fins e não os meios, acabando por deixar a razão ser serva de quem detém o poder.

A Indústria Cultural só se preocupa com o sujeito no momento em que ele é um consumidor ou empregado. Dessa forma, ela transforma-o em um objeto, e nas palavras de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Adorno (1983, p.13): “[...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente”.

Enfim, a

Indústria Cultural reflete a racionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. A indústria cultural obscurece por razões objetivas, aparecendo como uma função pública da apropriação privada do trabalho social. Na continuidade de seu próprio desenvolvimento, o esclarecimento se inverte em obscurantismo e ocultamento. Para Adorno, a Indústria Cultural corresponde à continuidade histórica de condições sociais objetivas que forma a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial – seja fordista, seja flexível – do terror e da morte. (ADORNO, 2000, p. 22)

Horkheimer (2006), por sua vez, prega que precisamos de uma racionalidade além do sistema e do poder vigente, pois o capitalismo tem aprofundado as desigualdades sociais e criado distanciamento do sujeito e seu sentido do ser. O perecimento do potencial emancipatório da racionalidade, devido à sua redução à razão instrumental, causa a crise de razão. Para Adorno e Horkheimer, (2006, p.25) “o conhecimento é a radicalização da angústia mítica.”.

Com a crise da Razão instaurada, as verdades não são mais universais, estão sempre em prol de um sistema, e a ideia é pôr em denúncia aquilo que se chama de razão pela Indústria Cultural. Adorno tem a ideia de desmascarar os sistemas filosóficos que tentam se eternizar na razão instrumental e, como sugestão inicial, fala sobre a dialética negativa, uma luta contra o domínio dos idênticos.

A dialética negativa de Adorno (1966) nos coloca dentro de uma de suas saídas para busca de sentidos mais ocultos e profundos. Segundo Reale e Antiseri, (2006, p.472): “[...] na dialética que nega a identidade entre realidade e pensamento e que, portanto, desbarata as pretensões da filosofia de captar a totalidade do real”.

Afirmando a não-identidade entre ser e pensamento, Adorno e Horkheimer tentam desmascarar o idealismo, positivismo, marxismo oficial, iluminismo, etc.), através da dialética negativa. A dialética Negativa nos aproxima do real, absorvendo as inseguranças registradas na Indústria Cultural, no momento que identificamos o não-idêntico, abrimos nosso pensamento para o individual e para o diferente.

Adorno ainda nos oferece uma saída através do mito e da arte, alegando que a linguagem científica utiliza de conceitos, violência e ações cognitivas, e que a linguagem artística capta o significado próprio sem ofender, fazendo uma crítica ao social e desdobrando brandamente a liberdade. Em outras palavras, uma busca pela racionalidade estética.

Enfim, nesta esfera em que os autores refletem sobre a educação e emancipação, como meios da autonomia, precisamos de uma razão com habilidades para denunciar a instrumentalização do homem, sujeitos esclarecidos nas palavras de Horkheimer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos que regeram este artigo demonstram, através de Adorno e Horkheimer, que o modelo capitalista e suas tecnologias não envolvem claramente a forma de pensar do ser humano tratando-o como objeto do consumismo, objeto do trabalho para o consumo. Constatamos, assim, que as discussões da Tecnologia e da Indústria Cultural, enfocadas por Adorno e Horkheimer, refletem o quanto os seres humanos, devem reconhecer

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

a sua emancipação para uma consciência menos ingênua.

O sonho da formação de sujeitos emancipados ou menos ingênuos nesta sociedade pode começar na sala de aula, mas a práxis tem que ser mais efetiva focada em não seguir o modelo do capitalismo e todo seu totalitarismo. A ideia de a educação filosófica ser reprodutora de ideologias e divagadora deverão ser superadas e abertas para a compreensão do ser humano no mundo e na sociedade acima de tudo.

Por hora, percebemos que os estudos de outros conceitos inerentes a Indústria Cultural deveriam ser abordados com mais profundidade. No entanto, aqui, nos cabem apenas trazer conclusões parciais, pois apesar de denunciar uma Crise da Razão, os estudos suscitam novos desafios intelectuais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5º ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. [Edição digital] Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-dialetica-do-esclarecimento-theodor-adorno-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>, acesso em 1 abr. 2018.
- ADORNO, T.W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1999.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Textos Escolhidos**. Tradução de José Lino Grünnewald [et al.]. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ADORNO, T W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GANDON, O. **Deuses e Heróis da Mitologia grega Latina**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.155.
- JIPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- MAAR, W. L. **Adorno, semiformação e educação**. Educação. Soc, Campinas, v.24, n.83, p. 459-476, agosto 2003.
- REALE, G; ANTISERI D. **História da Filosofia**. V. 6. São Paulo: Ed. Paulus, 2006, p. 469-488
- RUDIGER, F. **Martin Heidegger e a questão técnica: Prospectos acerca do futuro do Homem**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

INGRESSO VERSUS PERMANÊNCIA: EXCLUSÃO “DA” OU “NA” UNIVERSIDADE

Emanoela Carolina Vogel¹⁸⁹ - UFSC (Curitibanos)
Patrícia Freitas Schemes Assumpção¹⁹⁰ - UFSC (Curitibanos)

RESUMO: Introdução: Na última década assistimos à expansão das vagas no ensino superior público brasileiro, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Essa expansão visou atender as metas impostas pelos organismos internacionais à educação no país, pois segundo dados do Plano Nacional de Educação, em 2001, apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam frequentando um curso superior quando a média dos países da América Latina era de 32% (MOREIRA, GANAM, 2018). Sobre o segundo ponto, observa-se a manutenção de estruturas e práticas universitárias que não dão mais conta das mudanças nas características do perfil do estudante universitário. O Campus de Curitibanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fruto dessa expansão, vivencia em seu cotidiano esses dois pontos, que promoveu a diminuição de processos excludentes “da” universidade, porém, enfrenta ainda entraves no enfrentamento da exclusão “na” universidade. **Objetivos:** Descrever, por meio de relato de experiência os principais enfrentamentos dos estudantes que passaram a integrar as instituições de ensino superior, especificamente no Campus de Curitibanos da UFSC, com a expansão das vagas no ensino superior público brasileiro. **Metodologia:** Por meio da atuação na Assistência Estudantil do Campus supracitado, na qual se realizam acompanhamentos dos estudantes bolsistas, oriundos de escolas públicas e de grupos familiares com renda per capita de até 1,5 salário mínimo, levantou-se as principais dificuldades relatadas pelos estudantes em sua trajetória acadêmica. **Principais Resultados:** Os principais percalços enfrentados por esse novo perfil de estudante se referem à dificuldade em acompanhar as disciplinas por serem oriundos de ensino médio público, não tendo apreendido determinados conteúdos básicos; não compreensão dos trâmites burocráticos da universidade, por serem, muitas vezes o primeiro membro do grupo familiar que está realizando um curso superior; sofrimentos emocionais decorrentes da dificuldade de adaptação à vida universitária, algumas vezes distante da família, e permeada por prazos e pressões; dificuldade de retomada dos estudos de estudantes mais velhos e de combinação das dinâmicas familiares, de trabalho e de estudos de estudantes que são pais, mães, trabalhadores. **Considerações Finais:** Inicialmente, percebe-se que universidade não está preparada para receber esse novo perfil de estudante, sendo que muitos docentes esperam pelo estudante ideal e que chegue pronto à academia. O corpo docente e técnico da universidade tem dificuldades em lidar com a diferença que permeia as instituições, diversificada por regionalidades, culturas, identidades de gênero, orientações sexuais, classes sociais e trajetórias escolares e de vida.

¹⁸⁹Assistente Social da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAe) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), do Campus de Curitibanos (CBS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Curitibanos, Santa Catarina, Brasil. E-mail: emanoela.vogel@ufsc.br.

¹⁹⁰Assistente Social da Coordenadoria de Assistência Estudantil (CoAe) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), do Campus de Curitibanos (CBS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Curitibanos, Santa Catarina, Brasil. E-mail: patricia.assumpcao@ufsc.br.

**O ENSINO DE FILOSOFIA CONECTADO COM A VIDA E COM O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO PENSAR**Rafael Batista¹⁹¹ - UFPR

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo pesquisar as contribuições de Kant e Dewey para o ensino de filosofia na educação básica. Investiga o ensino de filosofia e sua relação com o desenvolvimento de um pensamento autônomo e que conecte a vida com os conceitos filosóficos. O procedimento adotado consiste numa pesquisa bibliográfica na obra *Sobre a pedagogia* de Immanuel Kant e nas obras *Vida e educação*, *Como pensamos* e *Democracia e educação* de John Dewey. Procura-se aproximar os autores com uma discussão teórica sobre o ensino de filosofia; em Kant o foco é no conceito e na finalidade da educação; em Dewey analisa-se o entendimento de que a educação é um fenômeno direto da vida e intimamente ligado com as experiências do educando. Mostra ser possível um diálogo de aspectos conceituais dos autores para que a prática filosófica no Ensino Médio possa ser pensada a partir desse referencial. Desta forma, delineiam-se possibilidades de contribuição do ensino de filosofia na educação básica: o pensamento autônomo e a relação da vida com os conceitos filosóficos.

Palavras-chave: Autonomia, Ensino de Filosofia, Vida.

INTRODUÇÃO

A filosofia como componente curricular da educação básica sempre viveu uma situação desafiadora em nosso país. Entre idas e vindas no currículo oficial da Educação Básica, destacam-se sua eliminação no período pós-1964, em virtude de sua natureza crítica, sendo retirada pela reforma empreendida pela Lei 5.692/71. Em julho de 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, propondo a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Efetivamente, seu retorno é marcado pela promulgação da lei federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008, acrescentando o inciso V ao artigo 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases): Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Passados alguns anos, um novo cenário de instabilidade paira sobre a presença da disciplina de filosofia na educação básica, agora instituída por meio da obrigatoriedade de ‘estudos e práticas’ no Ensino Médio, perdendo caracterização de componente curricular obrigatório. Mudança instituída pela Medida Provisória MPV 746/2016. O cenário é incerto, pois a presença e os rumos do trabalho com filosofia no Ensino Médio ainda serão definidos, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas redes de ensino.

Pode-se observar que esta crise instaurada no ensino de filosofia no Brasil é um efeito de uma crise mundial que se materializa num projeto restritivo para a área das humanidades. Essa restrição se dá em nome de uma educação voltada para o crescimento econômico que desconsidera o papel inegável das humanidades para com a democracia.

¹⁹¹ Mestrando em Filosofia. Mestrado Profissional em Filosofia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, Brasil. rafaelbatistafilosofia@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e filhos. (NUSSBAUM, 2015, p. 4)

Diante desse cenário, intensifica-se a necessidade de compreender o papel da filosofia na educação básica e qual sua contribuição para a formação dos jovens e adolescentes. Comumente se acredita que a filosofia ajude na emancipação do jovem estudante, construindo um sujeito com autonomia de pensamento. Papel este que não é exclusivo da filosofia, mas que é esperado da sua presença na educação básica. Associado a isso, há uma necessidade implícita, nesta etapa de ensino, de que ocorra uma conexão dos conteúdos específicos com a vida do estudante, de modo que os conceitos estudados façam sentido e ressignifiquem a experiência e a visão de mundo do jovem. O que se pretende é estabelecer uma fundamentação filosófica para pensar o ensino de filosofia alicerçado na autonomia do sujeito estudante.

Dado o presente contexto, este artigo discorre sobre a seguinte problemática: O ensino de filosofia na educação básica é capaz de promover a autonomia de pensamento e estabelecer conexões da vida com os conceitos filosóficos?

Cabe salientar que este trabalho não se constitui num manifesto para a permanência da filosofia no ensino médio, nem tampouco tem a pretensão de delimitar, por exaustão, o papel da filosofia na formação do jovem estudante. O que se quer é traçar o entendimento das possibilidades de contribuição do ensino de filosofia para a formação na educação básica.

Estuda-se possibilidades de contribuição para a formação a partir dos seguintes aportes: Immanuel Kant e John Dewey. De Kant estuda-se o conceito e a finalidade da educação, fazer com que a criança seja um sujeito autônomo e cidadão do mundo. De Dewey analisa-se o entendimento de que a educação é um fenômeno direto da vida e intimamente ligado com as experiências da criança. As contribuições desses filósofos serão analisadas sob o ponto de vista de aproximá-las com o ensino de filosofia no ensino médio. Desta forma, pretende-se traçar algumas das possibilidades de contribuição da filosofia para com a educação básica.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica realizada na obra *Sobre a pedagogia de Immanuel Kant* e nas obras *Vida e educação*, *Como pensamos* e *Democracia e educação* de John Dewey.

A escolha das obras se deu na medida em que os referidos autores se relacionam diretamente com a problemática da pesquisa. Kant discute a autonomia do pensamento e Dewey a concepção de uma educação que esteja ligada a vida do estudante. O trabalho segue relacionando os autores e seus respectivos conceitos que respondem ao problema da pesquisa.

Utiliza-se um método vertical, que “busca a significação filosófica profunda de tais ou tais obras analisadas uma a uma” (GEROULT, 2015, p. 162), preza por refazer os passos do autor, seguindo um tempo lógico. Busca-se entender a arquitetura do texto a partir de seus conceitos e relacioná-los entre si.

RESULTADOS

Para o presente trabalho é válida uma reflexão de Kant sobre a educação, a partir de ideias que contribuíram para o estabelecimento da educação na sociedade moderna. Buscar-se-á uma análise de sua obra *Sobre a pedagogia*, que possibilitou o entendimento da educação como uma prática da liberdade, objetivando a autonomia das crianças.

A obra foi organizada em três partes. Na introdução é feita uma análise da disciplina desde a infância, visando um desenvolvimento para a maturidade, sendo necessária para a formação humana. A segunda parte trata 'Sobre a educação física', que aborda os cuidados com o corpo e a saúde. Por fim, a terceira parte, 'Sobre a educação prática', dá contribuições voltadas para a moral e para a formação cultural, essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

A questão da educação permeia o pensamento de Kant, que a entende como o "processo inicial do esclarecimento da razão, que culmina obrigando o homem a ver-se como humanidade" (PINHEIRO, 2007, p. 13). Para o filósofo, existem vários obstáculos no desenvolvimento do homem e da humanidade, fazendo com que a educação seja necessária, somente por ela o indivíduo torna-se plenamente responsável. "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber a educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros" (KANT, 1999, p.15).

Mas o que é o homem? Há aqui um duplo aspecto, entre um ser biológico e um ser racional, entre a natureza e a humanidade, sendo o segundo aspecto sempre uma espécie de resultado produzido pela educação. Nesse sentido, a educação está relacionada com uma ideia de progresso, que carrega consigo um ideal de perfeição do homem, em vista de seu ingresso na humanidade. "Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação" (KANT, 1999, p. 22). Percebe-se que o autor busca uma teoria da educação em que a ideia de humanidade é a orientadora do progresso. Esse progresso seria como que impulsionado pelos obstáculos, dando início à reflexão. A partir disso ocorreria a passagem do homem natural para a humanidade racional. A humanidade, para Kant se encontraria no campo de uma natureza racional. É preciso deixar claro que tal conceito não está relacionado a uma natureza humana, mas sim à racionalidade que faz com que o homem dê um princípio de ação e seja levado a agir a partir de tal princípio.

Esse duplo aspecto que constitui o ser humano é expresso em dois âmbitos: o fenomênico e o numênico. "O primeiro é representado pela condição de cidadania do indivíduo na sociedade, e o segundo pela liberdade desse indivíduo, agora sujeito moral" (PINHEIRO, 2007, p. 38). O papel da educação diante dessa perspectiva é estabelecer a ligação possível entre esses dois mundos, dando sua contribuição para o progresso citado anteriormente. Vale ressaltar que o homem é uma unidade, mas que só podemos observar cada face separadamente.

Percebe-se que a educação é um problema para o homem. Analisando o célebre texto kantiano *Resposta à Pergunta "O que é Esclarecimento?"* (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?) conclui-se que a saída da minoridade, necessária para o esclarecimento, depende da educação. Assim, remete-se a questão da possibilidade de passagem da sensibilidade ao entendimento, superando as adversidades impostas pela natureza e levando o homem a sua mais alta destinação. "Não cabe ao indivíduo a tarefa de conseguir atingir o fim supremo, mas à humanidade" (PINHEIRO, 2007, p. 61).

Acima foi dito que a educação em Kant se daria em uma prática da liberdade, mas de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

que forma? Como ensinar a liberdade? A liberdade deve ser pensada sempre visando a humanidade

Kant nos ensina, na Crítica da razão pura, que o objeto desejado, quer seja todo o fenômeno, ou a prova da liberdade, é inacessível ao indivíduo, por ele não ser objeto do conhecimento, mas, quando muito, de fé. Ora, a dificuldade sobre a questão da possibilidade de ensinar liberdade vai além dos limites do individualismo. Apenas quando se leva em conta a humanidade é possível pensar nas condições de possibilidade de ensino da liberdade (PINHEIRO, 2007, p. 72).

Pode-se perceber que a educação visa o alcance da humanidade e o estabelecimento de uma racionalidade que faça com que os seres humanos sejam levados a agir. Esta seria a meta final da espécie, que, para Kant, é a realização de uma constituição política perfeita. Neste sentido, política e educação são indissociáveis.

Até agora se analisou um entendimento sobre o processo de educação em Kant. Mas o que seria, então, a pedagogia? Em que situação fica a filosofia perante essa problemática? O filósofo entende que a educação se constitui em um processo filosófico e a pedagogia se caracteriza como uma ciência da educação. Então a educação ocupa-se de fundamentar o que é o homem e qual sua tarefa no mundo, enquanto a pedagogia deve fazer com que essa destinação seja efetivada.

No âmbito desse trabalho, deve-se pensar em alternativas para que a filosofia no ensino básico cumpra com essa destinação, que é a promoção da autonomia do pensamento. Um dos possíveis caminhos para a realização desse projeto é o entendimento do que Kant propõe: “No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates. [...] Contudo, devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhos. O método socrático deveria constituir a regra do método catequético” (KANT, 1999, p. 70).

O método socrático se daria através da apresentação de uma série de problemas e, a partir desses, fazer com que os estudantes efetuem um julgamento. Esse procedimento, para Kant, se diferiria de um método mecânico de ensino. Através do método socrático o ser humano pode atingir o uso pleno da razão, em termos kantianos.

Desta forma, a tarefa fundamental da educação é dar mecanismos para que o homem se torne moral. Mas isso só ocorrerá se ele puder pensar por si mesmo, sendo autônomo, capaz de dar a si mesmo leis que possam ser universais.

O pensamento de John Dewey dialoga com o pensamento kantiano, no sentido de que a educação contribui para o desenvolvimento da sociedade. A análise de seu pensamento para a educação se dá a partir das obras *Vida e educação*, *Como pensamos* e *Democracia e educação*. Pretende-se analisar a problemática da pesquisa agregando a análise de Dewey do papel da experiência e da vida para a educação, juntamente com o desenvolvimento da autonomia proposto por Kant.

Pode-se abordar a educação em Dewey como uma reconstrução da experiência. A experiência pode ser definida como uma ação sobre outro corpo e sofrer dele uma reação. Nesse sentido a experiência não é exclusividade humana. Delimitando para o campo humano, esse agir e reagir não fica preso somente ao plano biológico, mas perpassa à reflexão, o conhecimento e uma reconstrução da experiência. Assim, experiência pode ser definida como “a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (TEIXEIRA, 1978, p. 14).

O pensador entende que a vida, a experiência e a aprendizagem não podem se separar,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pois são processos simultâneos e imbricados na educação. Mas o que seria educação? “Processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1978, p. 17). Desta forma, a educação está intrinsicamente ligada à vida, sendo um fenômeno direto dela. No momento em que o ser humano reflete e reorganiza a experiência, lhe é possibilitado um conhecimento para ele oriente suas experiências futuras. Assim, o fim da educação se identifica com seus meios, seria semelhante a dizer que a educação é resultado e processo de forma simultânea.

Entender o processo educativo em Dewey é conceber o indivíduo como um ser social; a educação deve libertar o indivíduo das forças e impulsos existentes, libertação que pode ocorrer na forma de direção desses impulsos. Nisso se pode pensar o papel da escola, que para Dewey não deve ser um lugar de preparação isolada, mas uma situação real de vida, em que indivíduo e sociedade se inter-relacionem.

Todo o pensamento de Dewey sobre a educação fundamenta-se numa premissa democrática, em que as sociedades não busquem somente a preservação dos seus costumes, mas uma renovação e revisão.

O que se tem é a possibilidade de pensar a educação relacionada a uma experiência de vida, no sentido de que o processo educativo possa ressignificar a vida do estudante. “O pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (DEWEY, 1959, p. 26).

DISCUSSÃO

Por mais que os autores pertençam a épocas e regiões bem diferentes, este artigo promove uma espécie de relação das contribuições de suas filosofias para com a educação e, especialmente, para o ensino de filosofia.

Pode-se dizer que há fortes evidências para fundamentar a contribuição da filosofia para a autonomia do pensamento na educação básica. Verifica-se a partir da fundamentação em Kant, de uma educação que contribua para o ideal de humanidade. Essa vocação da filosofia pode se dar ao apresentar e discutir com os estudantes temas importantes para que eles se compreendam como humanidade.

Mas como a filosofia na educação básica pode auxiliar nessa tarefa? Pode-se responder utilizando Dewey, no entendimento de uma educação atrelada a vida do estudante e que ressignifique a sua experiência. Surge a possibilidade de o ensino de filosofia na educação básica proporcionar uma ressignificação da experiência do estudante.

Quanto ao trato pedagógico próprio da filosofia e seu ensino na educação básica, sugere-se o entendimento de reterritorialização, sendo um processo em que o estudante ressignifique os conceitos estabelecidos na tradição filosófica numa relação com seu contexto.

Relacionando os dois autores e aproximando-os de uma discussão sobre o ensino de filosofia, pode-se pensar em práticas que evidenciem as contribuições da autonomia de pensamento e conceitos relacionados com a vida do estudante. Essas práticas podem ser sobre quaisquer eixos estruturantes a filosofia no ensino médio. A proposta é que o professor pense em práticas que dialoguem com esses referenciais teóricos e apresentem uma série de problemas para que o estudante faça um julgamento; sempre ligados a uma situação real da vida através do trabalho conceitual na ideia de reterritorialização dos conceitos.

Diante de um momento de instabilidade da presença da filosofia no currículo da Educação Básica, torna-se urgente saber quais as suas contribuições e qual o espaço da experiência filosófica na formação do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia na educação básica se faz necessária e pode auxiliar no desenvolvimento de um pensamento autônomo. O que se buscou é pensar em possibilidades do ensino de filosofia na educação básica como o desenvolvimento da autonomia do pensamento.

Além disso, a filosofia na educação básica deve estar intimamente ligada à vida, ela deve ser pensada através do estabelecimento de uma relação dos conceitos filosóficos com a vida do estudante, possibilitando entendimento de alguns aspectos de sua experiência anterior e possibilitando orientar as futuras.

Desta forma, esse artigo estabelece uma proposta para o ensino de filosofia que dialogue com Kant e Dewey; no sentido de pensar a filosofia e seu ensino através do desenvolvimento da autonomia de pensamento e estabelecendo conexões da vida com os conceitos filosóficos. Mostra ser possível um diálogo de aspectos conceituais dos autores para que a prática filosófica no Ensino Médio possa ser pensada a partir desse referencial.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- GUEROULT, Martial. O método em história da filosofia. *Sképsis*, Ano VIII, nº 12, p. 160-170, 2015.
- PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação**. Caxias do Sul: Educs, 2007.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978. p. 13-41.

O MODERNISMO EM LAGES: INDÍCIOS NA ARQUITETURA RESIDENCIAL

Sarah Klauberg¹⁹² - UNIPLAC
 Vanice dos Santos¹⁹³ - UNIPLAC
 Márcia Heck¹⁹⁴ - UNIPLAC
 Fernando dos Santos Calveti¹⁹⁵ - UNIPLAC
 Bruna Tratz Passos¹⁹⁶ - UNIPLAC
 José Alberto de Oliveira Grechoniak¹⁹⁷ - UNIPLAC

RESUMO: O trabalho exposto é oriundo da pesquisa vinculada ao Edital nº 080/2017 - Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) – 2017/2018. A pesquisa manifesta-se no curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIPLAC e estende-se pelo diálogo entre as áreas da Arquitetura e Urbanismo e Filosofia. Esta última interligada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Políticas Públicas da instituição. Este estudo tem por finalidade a identificação e a catalogação de imóveis residenciais com aspectos modernistas na cidade de Lages, Santa Catarina, A análise é feita a partir das características difundidas nas metrópoles brasileiras principalmente que tiveram origem em São Paulo e no Rio de Janeiro entre as décadas de 30 e 70 do século passado. O período foi marcado pela redução de adornos nas edificações, tornando a forma o somatório entre lugar, construção e programa. Após seu apogeu, o manifesto modernista expandiu-se por várias regiões, apresentando-se em Lages como regra e preceito para a construção, ou possuindo apenas alguns apliques, atribuindo aos exemplares, assim, um grau maior ou menor de aproximação ao moderno oficial. A metodologia da pesquisa se dá através de revisões bibliográficas, pesquisa documental, diários de campo e fotografias. O resultado é a criação de um catálogo arquitetônico e urbanístico que mostra a memória de 36 casas modernistas do município.

Palavras-chave: Modernismo, Arquitetura, Lages.

INTRODUÇÃO

O presente artigo compreende-se no projeto de pesquisa de iniciação científica financiada pelo PIBIC/CNPq UNIPLAC – 2017/2018, intitulado “Rastros (a)temporais do modernismo na constituição arquitetônica de Lages”. Produzida por uma equipe

¹⁹² ¹ Acadêmica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: sarahklauberg98@gmail.com

¹⁹³ Docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: vanicedossantos@gmail.com

¹⁹⁴ Docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e pesquisadora da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: marciaheck@uniplaclages.edu.br

¹⁹⁵ ¹ Docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e pesquisador voluntário da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: calveti@uniplaclages.edu.br

¹⁹⁶ Acadêmica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: brunatratz@uniplaclages.edu.br

¹⁹⁷ ¹ Acadêmico da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: joseagrechoniak@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

multidisciplinar, oriunda de diálogos entre as áreas de Arquitetura e Urbanismo e Filosofia, esta última interligada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, da UNIPLAC, na linha de Políticas e Processos Formativos em Educação. Envolvendo graduandos e docentes de graduação e pós-graduação. A pesquisa visa promover a consciência sobre o patrimônio arquitetônico da cidade de Lages, Santa Catarina, especificamente as edificações residenciais que, por suas características tipológicas, apresentam filiação ao período Moderno.

A literatura especializada considera que uma parte preciosa do legado modernista da arquitetura brasileira são as residências que datam do período de 1930 a 1970. Grande parte dessas obras reconhecidas e consagradas, em geral, restringe-se aos grandes centros, em especial à ex-capital Rio de Janeiro e a São Paulo, ambos tendo dado origem às chamadas ‘escola carioca’ e ‘escola paulista’ da arquitetura moderna brasileira. Embora haja certa regionalização em relação aos parâmetros, é possível identificar elementos e características, tanto em nível conceitual e estrutural quanto em nível figurativo e superficial, em cidades espalhadas Brasil afora. Destacam-se entre estas características o que o arquiteto franco-suíço Le Corbusier estabeleceu em 1926 em artigo publicado na revista *L’Esprit Nouveau* como os Cinco Pontos da Nova Arquitetura, sendo eles a fachada livre, a janela em fita, o uso de terraço jardim como cobertura da edificação, o uso de pilotis e a planta baixa livre.

Logo, justifica-se a proposta desta pesquisa, pela inexistência ou insuficiência documental e informativa a respeito das casas modernas em Lages. Ao ter como base a literatura para seleção de atribuição e relevância dos exemplares, o catálogo digital, produto final da pesquisa, propõem preencher a lacuna existente no que diz respeito a bibliografia e a promoção da consciência sobre o patrimônio arquitetônico da cidade de Lages, Santa Catarina. Mais especificamente sobre as edificações residenciais que por suas características apresentam filiação com o período Modernista. Dessa forma entende-se que o trabalho, de forma associativa, contribui para os processos formativos, no que diz respeito ao reconhecimento dos espaços, tão caro aos objetivos e investigações do mestrado em educação.

Assim, ao analisar quais são os exemplares de casas modernas do ponto de vista arquitetônico procurou-se localizar quais correspondiam ao programa residencial. Soma-se a necessária contextualização em um período histórico equivalente ao ápice do modernismo na arquitetura brasileira, diferenciando os aspectos notáveis que confirmam a escolha, registrar através de fotografias e fichas e ao fim apresentar um catálogo digital referencial local, elaborado e editorado pelos pesquisadores, do que perdure como memória das casas modernas de Lages.

METODOLOGIA

Com a finalidade de elaborar um catálogo digital qualificado do ponto de vista arquitetônico focado na presença do movimento moderno em residências da cidade de Lages, o estudo teve seu início com percursos projetados sobre o mapa da cidade de Lages. O marco zero da cidade foi considerado na Catedral Diocesana, com raio de abrangência de 1,3km. De acordo com as distâncias surgiram os caminhos a serem percorridos, assim como os parâmetros de avaliação das residências para a composição das fichas catalográficas. Os critérios para catalogação, resumida em um número dado a cada casa, foram a inscrição no arquivo da Prefeitura do município, a sua localização relativa, a área da casa, o número de pavimentos, a situação no quarteirão, a sua materialidade e topografia. Soma-se ao levantamento em campo a parte teórica e conceitual do trabalho a partir de revisão

bibliográfica, responsável pelo esclarecimento da pesquisa.

Através da discussão do grupo decidiu-se quais seriam os aspectos principais notados nas casas e se iniciou os registros fotográficos dos contextos, dos objetos e de seus eventuais detalhes considerados importantes para a elaboração do catálogo. Nestes registros foram verificadas as alterações às quais determinam que edificações realmente se enquadram no objetivo da pesquisa.

Buscou-se também, por intermédio de uma solicitação formal junto à Secretaria de Planejamento e Obras do Município, documentos referentes aos projetos. De acordo com o órgão, a maioria destes foram perdidos ou extraviados por diversos motivos. Desta forma, o apuramento dos pontos ligados a informações autorais e legais dos projetos, seus espaços internos, estrutura e possíveis registros de modificações ao longo dos anos foi impossibilitada.

Para a complementação de informações no que tange a área do terreno e a área construída - relação relevante quanto à análise arquitetônica -, foi consultada a base de dados do município de acesso público via rede mundial (GEOLAGES, 2018). Os demais dados foram coletados nas visitas in loco, resultando na catalogação final de 36 casas.

RESULTADOS

As casas estudadas em Lages, foco desta pesquisa, mostraram que o movimento arquitetônico moderno está presente em diversas residências da área central, marcando a paisagem urbana, através de sua horizontalidade, purificação de formas e diminuição de adornos, todos estes analisados por intermédio da revisão bibliográfica e fotográfica.

De forma de que a falta de registros acerca destas, procurou-se preencher este espaço com um catálogo referencial local digital que confirmará a existência por meio de levantamentos, imagens e análises. Auxiliando a promover a discussão sobre o reconhecimento e a importância do patrimônio lageano, sua preservação e restauração.

A inexistência ou insuficiência documental e informativa a respeito das casas modernas em Lages prejudicou o trabalho, entretanto, a pesquisa visa reconhecer os aspectos que as qualificam como relevantes, através da comparação com o panorama referencial fornecido pelas fontes bibliográficas revisadas. As edificações de programa residencial com características modernas em Lages são dotadas de qualidades que, por descontinuidade ou incoerência, perderam força na produção contemporânea local. O vocabulário moderno ou modernista aparece em algumas obras, reportando cânones e preceitos ou apenas convenções e apliques, atribuindo aos exemplares um grau maior ou menor de alinhamento ao moderno oficial.

O resgate desses aspectos notáveis através da disponibilização dos registros, imagens e análises por meio do produto final da pesquisa proposta, um catálogo referencial local digital que preserve documentalmente o acervo constituído pelas casas modernas de Lages, prolongará sua memória. Para referendar o alinhamento das casas pesquisadas ao inventário Moderno, alguns pontos podem ser destacados, como: implantação e partidos em harmonia com a situação, o relevo, as vias e a orientação; bases e corpos principais diferenciados por recuos e avanços; coberturas horizontais em lajes ou telhados com beirais planos ou ocultos por platibanda; distinção de planos e volumes, em geral organizados ortogonalmente; tratamento das superfícies condizentes com os planos ou volumes; estrutura de concreto, embora não aparente nem explícita; acessos resolvidos em rampas e escadas; distribuição de cheios e vazios em panos e painéis delimitados; elementos de proteção solar como marquises, venezianas, persianas e elementos vazados; pouca ornamentação ou decoração, e ênfase na

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

forma sintética; emprego dos materiais como concreto, vidro, madeira, pedra e metal em evidência; presença da vegetação complementar à edificação; horizontalidade predominante. (LE CORBUSIER, 2004)

As casas estudadas em Lages, ainda que mesquem rudimentos proto-modernos e vocabulário Modernista, assumem a diligência da inovação e da afirmação de uma arquitetura mais atenta aos condicionantes de seu tempo, sem desatender de uma validade que pode ser dita atemporal.

DISCUSSÃO

Passado quase um século do seu apogeu, é possível afirmar que o Movimento Modernista marcou a história da arquitetura mundial e nacional. A sua reprodução em massa de certa forma indiscriminada em algumas regiões - mostra a sua popularidade no Brasil, chegando a reproduções e soluções parciais em escala residencial. A pesquisa mostra que os exemplares lageanos estão localizados na parte central e com urbanização há décadas consolidada na cidade. A arquitetura moderna neste contexto se insere como testemunhos pontuais da evolução urbana do tecido pouco densificado da cidade e também como forma de diagnóstico do próprio “espírito modernista” dessas edificações.

Nos dias de hoje se vê que boa parte das edificações, com uso original como residencial, já sofreu intervenções arquitetônicas para adaptação de usos comerciais e residenciais. Do ponto de vista conceitual, a própria necessidade de intervenção - frente à difusão da ideia de planta livre do modernismo - pode ser considerada como um sinal de que as edificações tiveram apenas características modernistas e elementos fachadistas ao invés de concebidas desde o projeto com a ideia do modernismo puro.

Já do ponto de vista do planejamento urbano destaca-se o que Mendonça (2011) chama de “propostas arquitetônicas de redesenho do espaço urbano”, que seriam estratégias de reinvenção da paisagem urbana usando a arquitetura. Nesse caso, chama a atenção a inserção desses elementos em uma morfologia urbana definida por alinhamentos e lógicas de composição com heranças históricas e ecléticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ideário arquitetônico modernista corresponde em parte com o apogeu de um ciclo econômico muito característico da cidade de Lages. A inserção de um movimento de vanguarda arquitetônico mostra que a cidade estava - e está - inserida em um contexto cultural mais amplo do que a sua região geográfica. O trabalho tem o papel de documento daquela época, daquela cidade, sua sociedade e aspirações. Compreender aquele contexto colabora, por fim, a entender a cidade contemporânea, em suas diversas camadas históricas e estilísticas.

REFERÊNCIAS

- BROWNE, Enrique. 1994. **Casas Latinoamericanas**. Mexico, G. Gili, 144p.
COHEN, Jean-Louis. 2013. **O futuro da Arquitetura desde 1889: Uma história mundial**. São Paulo, Cosac Naify, 1994, 528 p.
CAVALCANTI, Lauro. **Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura 1928-1960**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001, 468 p.

- COMAS, Carlos Eduardo Dias. **Precisões brasileiras sobre um passado da Arquitetura e Urbanismo Modernos a partir dos projetos e obras de Lucio Costa, Oscar Niemeyer, MMM Roberto, Affonso Reidy, Jorge Moreira & cia., 1936-45.** Paris FR. Tese (Doutorado em Arquitetura), Université de Paris VIII, 2002, 600 p.
- COMAS, Carlos Eduardo Dias; ADRIÀ, Miquel. **La casa latinoamericana moderna: 20 paradigmas de mediados de siglo XX.** México: Gustavo Gili, 2003, 134 p.
- COSTA, Lucio. **Sobre arquitetura.** Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962, 359 p.
- _____. **Registro de uma vivência.** 2.ed. São Paulo: Empresa das Artes, 1997, 612 p.
- DIENER, Kareenn Cristina Zanela. **Lages em Detalhes: arquitetura e arte.** Lages: Ed. Uniplac, 2018, 333 p.
- DUNSTER, David. **100 Casas Unifamiliares de la Arquitectura del Siglo XX.** 3. ed. Gustavo Gili: México, 1998, 181 p.
- FRAMPTON, Kenneth. **História crítica da arquitetura Moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 1997, 470p.
- GEOLAGES. **Setor de Geoprocessamento do Município de Lages.** Disponível em: <http://geo.lages.sc.gov.br/pages/imobiliario/index>.
- HECK, Márcia. **Casas modernas cariocas [1930-1965].** Porto Alegre RS. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, 513 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5250>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- HEIDEGGER, Martin. Construir, Habitar, Pensar. In: _____. **Ensaio e Conferências.** 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/lages/panorama>.
- LE CORBUSIER. **Por uma Arquitetura.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 205 p.
- LE CORBUSIER. **Precisões: Sobre um estado presente da arquitetura e urbanismo.** 2.ed. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.
- MENDONÇA, Dafne Marques de. Arquitetura do Movimento Moderno enquanto estratégia de redesenho nas cidades brasileiras: possibilidade e limitações. In: 9º SEMINÁRIO DO COMOMO BRASIL. 2005, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: DOCOMOMO, 2005. Disponível em: <http://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/153_PB_OR-ArquiteturadoMovimentoModerno-ART_dafne_mendonca.pdf>
- SANTOS, Cecilia R. dos. PEREIRA, Margareth da Silva, et al. 1987. **Le Corbusier e o Brasil.** São Paulo, Tessela / Projeto.
- SEGAWA, Hugo. 1998. **Arquiteturas no Brasil: 1900-1990.** 2ª ed, São Paulo, Edusp, 224 p.

**SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ARTICULAÇÃO ENTRE RACIOCÍNIO LÓGICO E SENSIBILIDADE HUMANA**

Isabel Nercolini Ceron¹⁹⁸ - UNIPLAC
Carmen Lucia Fornari Diez¹⁹⁹ - UNIPLAC

RESUMO: Diante da relevância dos saberes docentes, este artigo tem como objetivos: identificar a compreensão dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica; conhecer quais são os saberes docentes na Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa tem um caráter bibliográfico, com estudo de caso, realizado por meio de revisão de literatura refletindo a partir de pensadores como: Alarcão (2003), Arruda (2012), Barros (2009), Ostetto (2008), Tardif (2002) e outros, relacionando-os com a pesquisa de campo. Assim, para fazer um levantamento sobre as práticas docentes e saberes direcionados a essas práticas, elaborou-se um questionário previamente estruturado, que foi aplicado a sete professores da Educação Infantil de uma unidade particular do município da serra catarinense. Posterior à coleta de dados, no qual retornaram cinco questionários, fez-se a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo. Os resultados da coleta de dados, foram confrontados com diferentes autores, contextualizando-os. Estes resultados mostraram, que as relações sociais se apresentam cada vez mais complexas; que, o professor como mediador das emoções precisa potencializar a articulação entre o raciocínio lógico – razão - e a sensibilidade humana – emoção, refletindo sobre uma postura mais integradora. Esperamos que a reflexão desenvolvida contribua para uma avaliação da prática pedagógica e formação de professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Saberes Docentes. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Somos seres de emoções, individualidades e particularidades. Todo indivíduo possui sua história de vida construída por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas, estabelecendo crenças, valores e interesses e possibilitando a edificação de uma bagagem de conhecimentos. Posteriormente, amplia-se as interações com outros grupos sociais, tais como a escola, a igreja, as amigas, entre outros, no qual acontecem diversas vivências e a apropriação das diferentes culturas.

Por meio destas relações, a identidade é construída e está em constante processo de transformação. Considerando que é na diversidade de expressões culturais e de vivências que os sujeitos aprendem uns com os outros na interação com as diferenças, é importante respeitá-las. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade” (SILVA, 2000, p. 75).

O professor traz consigo suas experiências familiares, sua escolarização, sua vida pessoal, universitária e acadêmica e suas experiências em sala de aula, que constituem sua

¹⁹⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. isabelnceron@gmail.com

¹⁹⁹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil(2001) Professora Titular da Universidade do Planalto Catarinense , Brasil. miuxe@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

identidade. Diante da relevância dos saberes docentes, este artigo tem como objetivos identificar a compreensão dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica e conhecer quais são os saberes docentes na Educação Infantil. Para a elaboração deste artigo foi realizada uma análise dos dados obtidos por intermédio de uma pesquisa de campo aplicada com sete professores de uma unidade particular de Educação Infantil de um município da serra catarinense. Por meio da aplicação de questionário previamente estruturado, realizou-se um levantamento com as professoras da instituição sobre as práticas docentes e saberes direcionados a essas práticas.

As respostas das participantes vieram de encontro com o embasamento teórico apresentado ao longo do artigo. É nesse momento que o professor é desafiado a assumir-se como mediador das emoções capaz de potencializar a articulação entre o raciocínio lógico – razão - e a sensibilidade humana – emoção, refletindo sobre uma postura mais integradora. O presente artigo é resultado da produção da disciplina Conhecimentos e Saberes, cursada no primeiro semestre do Mestrado em Educação de 2018 na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Bagno (2000), a pesquisa é um veículo para o desenvolvimento de conhecimentos. Em relação à pesquisa científica, Bagno (2000, p. 18) afirma que ela é “[...] a investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso.” Enfatiza ainda que “[...] pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência digna deste nome” (BAGNO, 2000, p. 18).

Bagno (2000) reforça como seria relevante que o destino final de um projeto de pesquisa tivesse um destinatário, uma proposta a ser compartilhada com a comunidade pois, “[...] fazer pesquisa é assumir pelo menos um compromisso: aumentar o conhecimento das pessoas acerca de um determinado assunto” (BAGNO, 2000, p. 28).

Verificando a importância de reconhecer o conhecimento dos professores pelos saberes docentes, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com estudos de caso. Tem caráter bibliográfico pois foi efetuada uma revisão de literatura utilizando alguns autores que contextualizassem a identidade do professor, a articulação dos diferentes saberes e a aprendizagem significativa das crianças na Educação Infantil, como Alarcão (2003), Arruda (2012), Barros (2009), Ostetto (2008), Tardif (2002), entre outros.

Por meio de estudo de caso e coleta de dados, buscou-se averiguar como os saberes docentes se apresentam na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil de uma instituição particular de um município da serra catarinense. Os resultados obtidos pela aplicação de um questionário aos professores foram relacionados e contextualizados.

A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS EM UMA UNIDADE PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a realização da pesquisa, foi selecionada uma unidade de educação particular de uma cidade do planalto serrano catarinense. A escola está localizada próxima a região central da cidade, atendendo 448 alunos distribuídos em oito turmas de Educação Infantil – com crianças entre três a cinco anos de idade, de caráter parcial de atendimento – e doze turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A escola segue a perspectiva sócio interacionista de educação.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Para analisar a compreensão das professoras acerca dos saberes necessários à prática pedagógica na Educação Infantil, foram levantados dados e concepções das mesmas por meio de um questionário. Das sete professoras convidadas e atuantes na Educação Infantil da unidade, todas aceitaram participar da pesquisa, contudo retornaram cinco questionários que serviram de suporte para a análise descrita neste artigo. O questionário consistia em oito questões fechadas sobre dados gerais das professoras da instituição e seis questões abertas específicas sobre suas práticas pedagógicas. Este artigo salienta os resultados considerados mais relevantes de cada questão.

Nas oito questões de caráter fechado, constatou-se que das cinco professoras de Educação Infantil da unidade, todas possuíam formação em Pedagogia e pós-graduação na área da educação. Das educadoras participantes, uma professora concluiu sua formação inicial entre 1 a 5 anos, três entre 10 a 15 anos e uma professora há mais de 15 anos. Em relação ao tempo que lecionavam como professoras de Educação Infantil, uma respondeu entre 1 a 5 anos e quatro entre 10 a 15 anos. Na questão sobre a frequência em que buscavam formação continuada, duas professoras mencionaram realizar mensalmente e três, semestralmente.

O questionário apresentava como primeira pergunta aberta, qual a faixa etária que cada professora atuava naquele momento na Educação Infantil da instituição. Uma professora respondeu que lecionava em uma turma de três anos, duas em turmas de quatro anos e duas nas de cinco anos. Por questão ética, foram preservadas as identidades das professoras, sendo identificadas durante o texto como “Professora 1, 2, 3, 4 e 5”.

CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO

Das cinco professoras que responderam o questionário, quatro destacaram que para a aprendizagem ser significativa e prazerosa para as crianças não pode faltar o lúdico. Segundo Oliveira (1992), a Educação Infantil precisa oferecer situações de interação entre as crianças e com os adultos, assim como a exploração do meio à sua volta, trazendo sempre o lúdico, a fantasia e o faz-de-conta. Por meio destas interações a criança constrói significados diversos, participando ativamente do processo de aprendizagem.

O educador deve estar atento para proporcionar interações que contribuam para a ampliação de conhecimentos das crianças, podendo estas desenvolverem e construir aprendizagens significativas. Conforme Oliveira (1992, p. 73) o educador

[...] deve ser capaz de observar, reconhecer e avaliar o nível de desenvolvimento das crianças e suas necessidades. Fundamental nesse processo é a atitude de tentar colocar-se no lugar da criança para captar sua forma de ser e as hipóteses que está construindo sobre o mundo em cada momento.

O olhar sensível e a escuta atenta do professor foram enfatizados nas respostas das “Professora 3” e “Professora 5”. Para a Professora 3: “O professor deve ter um olhar sensível e uma escuta atenta, priorizando sempre a participação ativa da criança, ou seja, a criança como protagonista do processo”. De acordo com a Professora 5: “O educador deve ter a escuta sensível, saber, conhecer o que o seu aluno quer, e assim trazer estratégias que despertem cada vez mais o interesse dessa criança, por exemplo, o brincar na Educação Infantil não pode faltar, envolver os conteúdos propostos de maneira lúdica, seja através dos jogos, brincadeiras, como também a música que é algo muito presente, a criança internaliza de maneira agradável”.

Esses depoimentos contribuem para o planejamento de experiências relevantes às

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

crianças. Os desejos, as experiências e as vivências de cada criança precisam ser respeitadas e valorizadas. Se o educador propor uma atividade desconexa com a realidade de seus alunos, será mais difícil obter seu interesse, seu envolvimento e entusiasmo. Portanto, o diálogo constante entre o educador e as crianças é fundamental para conhecer seus gostos, suas preferências, suas curiosidades, seus anseios.

É por meio da escuta sensível do professor que a criança passa a ser mais participativa, capaz de fazer descobertas experimentando outras atividades educativas.

A escuta, tal como observação, deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, relações, intenções, desejos, mundos de vidas, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética contínua de reciprocidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.33).

Nesse sentido, o depoimento da professora 5 traz a reflexão sobre a escuta como prática cotidiana da ação educativa, garantindo às crianças seu direitos à participação na construção do conhecimento.

Sobre a aprendizagem significativa, a “Professora 4” salientou: “A criança precisa se sentir pertencente, atuante, envolvida e segura para um aprendizado significativo [...]”. A criança atuante, participativa, envolvida é a protagonista no processo de aprendizagem. Pelo olhar atento do professor é possível proporcionar práticas significativas e situações desafiadoras, considerando o real interesse e as necessidades das crianças.

PROCESSO REFLEXIVO: UM SUJEITO QUE ASSUME SUA PRÁTICA

Uma das questões levadas às professoras da unidade particular de Educação Infantil, indagava-as sobre como realizavam a avaliação e reflexão de sua prática pedagógica. Diante desta pergunta, a “Professora 1” destacou a relevância da observação cotidiana dos pequenos, respeitando o jeito e o tempo de cada criança aprender.

A prática de um professor reflexivo é de um sujeito que se preocupa com o desenvolvimento de suas crianças, com o processo de aprendizagem, respeitando a individualidade de cada uma, o seu modo de ser e aprender. Segundo Alarcão (2003), um professor reflexivo é aquele que atua de forma flexível, criativa e não um mero reprodutor de ideias e práticas exteriores. Para que isso aconteça é necessário sensibilidade e paixão pelo que o professor faz.

Entre as cinco professoras, a “Professora 2” ressaltou que costuma realizar a avaliação e a reflexão de sua prática pedagógica sozinha, recorrendo à coordenação quando necessário; “Geralmente acontece sozinha, porém quando estou com uma dúvida, procuro a coordenação”.

Outras duas professoras salientaram a importância da partilha de experiências entre os educadores. A “Professora 3” respondeu: “Procuro avaliar o que deu certo e o que não deu também, principalmente na hora do registro do dia, e quais estratégias utilizar para que a prática pedagógica aconteça de forma que venha a acrescentar no cotidiano escolar. Acredito ser muito importante sim, a troca de experiências entre os educadores. Na medida do possível buscamos esta troca”. Por sua vez, a “Professora 5” destacou: “Essa reflexão pode ser comigo mesmo, mas penso que é importante a troca de ideias com os colegas, o pensar juntos, isso acrescenta em nossa prática.”

Para um professor reflexivo poder exercer sua prática com sucesso, a escola também

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

precisa ser reflexiva, oportunizando a partilha de experiências e estudos entre os profissionais da educação, assim como a participação da comunidade na discussão e solução de situações cotidianas no processo de aprendizagem. Alarcão enfatiza que, “[...] a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva” (ALARCÃO, 2003, p. 44). É necessário que o professor observe o problema, reflita sobre ele, agindo e refletindo também depois da ação, contudo isso não deve ser feito pelo docente sozinho, mas com o apoio da escola, crianças e comunidade. Assim estará desenvolvendo o processo de reflexão.

O registro é uma ferramenta essencial no dia-a-dia do professor. Ao criar o hábito de registrar o que ocorre em sala de aula com cada criança, o educador pode refletir a cada passo no processo de aprendizagem, buscando modificar e melhorar, se necessário. Para Ostetto (2008, p. 13),

[...] o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação.

Pelas suas próprias experiências pessoais e profissionais, o professor constrói e reconstrói conhecimentos, transformando sua prática pedagógica com novas estratégias e ações que contribuam para a solução dos problemas em sua sala de aula, atendendo as reais necessidades das crianças. O trabalho cotidiano dos professores não é apenas para aplicar os saberes produzidos por outros, mas também é um espaço de produção, reflexão, transformação e de mobilizar seus próprios saberes (TARDIF, 2002). A subjetividade do professor é extremamente relevante para compreender sua prática em sala de aula, assim como os significados que ele mesmo atribui a ela (TARDIF, 2002, p. 230).

ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS: EVIDENCIANDO OS SABERES DOCENTES

Os professores possuem diferentes saberes resultantes de suas relações e vivências; são sujeitos do conhecimento, com saberes, práticas, competências e habilidades de sua profissão docente, atores e mediadores do processo de aprendizagem que utilizam seus conhecimentos específicos em suas práticas profissionais cotidianas (TARDIF, 2002). O sujeito se torna professor integrando e interagindo sua bagagem de vida, sua formação inicial, sua prática na sala de aula e sua formação continuada. São as experiências da vida pessoal e profissional. Portanto, [...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática” (TARDIF, 2002, p. 232).

Ao considerar a articulação dos conhecimentos no processo de planejamento e as estratégias de organização das experiências a serem vivenciadas com as crianças, três professoras enfatizaram a relevância de considerar o interesse e a necessidade das crianças. A “Professora 1” acredita na importância de conhecer a história de vida das crianças para desenvolver seu planejamento. Segundo Meyer (2008, p. 44) é importante: “Valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos”. As professoras 1, 2, 3 e 4 também acentuaram como é interessante considerar o lúdico no processo de aprendizagem. Para Barros (2009, p. 55), seria necessário compreender os momentos de brincadeiras das crianças e como eles podem ser percebidos “[...] como uma

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o”.

Ao questionar as professoras quais são os saberes docentes que consideram necessários para uma prática inovadora e significativa para as crianças, duas professoras trouxeram como saber indispensável a formação continuada. A “Professora 2” destacou: “Todo professor deve estar por dentro do desenvolvimento infantil conhecendo as perspectivas que mais auxiliam no processo bem como no âmbito escolar em relação ao espaço e tempo na utilização de atividades lúdicas, educativas, higiene e alimentação”.

Diante disso, percebe-se como a teoria e a prática estão interconectadas, uma contribuindo para a outra num processo constante. A formação continuada precisa possibilitar essa interconexão das teorias com o que o (a) professor (a) vive no dia-a-dia com seus pequenos. Diferente do que a concepção tradicional compreende, a prática e a teoria estão totalmente relacionadas, pois ambas caminham juntas, em constante transformação, tendo como principal objetivo a real aprendizagem infantil. Neste processo o professor precisa agir como ator, tomando decisões, refletindo sobre suas práxis.

O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito de trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores (TARDIF, 2002, p. 236-237).

Percebe-se um distanciamento grande entre os saberes do prático profissional – o professor da escola – com os saberes disciplinares da formação inicial docente. As instituições de formação de professores estão impregnadas de disciplinas e teorias fragmentadas e, muitas vezes, vazias e desconexas com a realidade da prática profissional do professor. Ainda se percebe a concepção tradicional em que o saber se forma fora da prática. É um equívoco, uma ilusão, almejar construir uma teoria sem prática, conhecimentos sem ações (TARDIF, 2002).

A formação de professores traz maiores subsídios à prática profissional se estiver embasada nos conhecimentos específicos do docente. O papel do saber, saber-fazer e saber-ser no processo do trabalho docente está totalmente voltado para o desempenho do professor em suas atividades, como em relação à sua identidade profissional. (TARDIF, 2002). É relevante compreender que a prática profissional não é apenas um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários; é nela que a relação da teoria com a realidade é possível de ser efetuada, realizando um filtro nos conhecimentos universitários e verificando, assim, quais são relevantes para a prática pedagógica e para as crianças. Os saberes dos professores “[...] estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade ” (TARDIF, 2002, p. 264).

A “Professora 3” ressalta que “O professor precisa ser comprometido com a educação sendo reflexivo, investigador, inovador e criativo. Ter um olhar sensível fazendo com que sua prática permita as crianças a serem ativas, participativas e protagonistas de todo o processo [...]”. Desse modo, sensível é aquele professor que consegue ter discernimento de observar e considerar cada criança com sua especificidade, respeitando e compreendendo as diferenças.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2002, p. 267).

As relações sociais se apresentam cada vez mais complexas. O professor como mediador das emoções precisa potencializar a articulação entre o raciocínio lógico – razão - e a sensibilidade humana – emoção -, refletindo sobre uma postura mais integradora. “Hoje, o racionalismo não pode seguir ignorando subjetividades, afetividades e emoções, porque já reconhece os limites da lógica pura” (ARRUDA, 2012, p. 291).

Um professor ator (TARDIF, 2002) é aquele que produz saberes e saber-fazer por meio de sua prática profissional, refletindo e criticando sua própria prática, buscando transformá-la conforme necessário, diante das dificuldades que encontra no seu dia-a-dia, para atingir seu objetivo maior: a criança. Deste modo, a contribuição dos saberes dos profissionais práticos escolares é essencial para compor uma formação de professores mais efetiva, assim como, a formulação de um currículo. O saber-fazer também é conhecimento e, para que a teoria tenha efetiva contribuição no fazer pedagógico, ela precisa estar contextualizada com a realidade da prática docente. Professores são sujeitos do conhecimento, por isso é necessário reconhecer que eles também possuem saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo foi possível perceber e destacar a maneira como as professoras envolvidas e comprometidas com a Educação Infantil se percebem enquanto sujeitos capazes de transformar vidas, articulando a teoria a suas práticas buscando atender as necessidades de suas crianças e contemplar os objetivos de seus planejamentos.

As respostas das participantes vieram de encontro com o embasamento e reflexões teóricas apresentadas ao longo do texto. Por meio da coleta de dados e das leituras efetuadas, foi possível reconhecer a compreensão das professoras acerca dos saberes necessários à prática pedagógica, destacando o olhar sensível do professor para a construção de conhecimentos significativos, o processo reflexivo de sua prática, assim como a articulação dos conhecimentos produzidos no processo de planejamento e as estratégias de organização das experiências a serem vivenciadas com as crianças, considerando os interesses e as necessidades das mesmas.

Considera-se importante salientar a disponibilidade das professoras em atender a pesquisa bem como enfatizar que, de uma maneira quase que total, as respostas consideraram que para um trabalho ter significância à criança é necessário comprometimento, planejamento, flexibilidade e afetividade, saberes docentes essenciais para a Educação Infantil.

É de extrema relevância ressaltar os diferentes saberes do professor, compreendendo que a teoria e a prática, os saberes acadêmicos e saberes da experiência caminham juntos, um complementando o outro e contribuindo para o objetivo maior, que é o desenvolvimento integral e significativo das crianças.

O professor que está nas escolas se envolve ativamente no processo de aprendizagem, com suas experiências, seus valores e emoções, por isso é necessário ouví-lo, valorizando suas ideias e pontos de vista. Uma pesquisa universitária salientaria muito mais com a colaboração e a co-elaboração do professor de sala de aula escolar num trabalho de parceria, pois através de seus conhecimentos, seus saberes e saber-fazer, estaria colaborando na formação de futuros professores de maneira muito mais significativa, partilhando sua prática e suas vivências profissionais.

Desta forma, pesquisa sobre as práticas pedagógicas precisam estar em diálogo permanente com os professores que, muito mais do que objetos de pesquisa, são sujeitos que

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

possuem saberes específicos de seu trabalho cotidiano escolar (TARDIF, 2002). Diante desta perspectiva, as pesquisas relacionadas à educação teriam maior contribuição se fossem realizadas para o ensino e com os professores, e não apenas sobre o ensino e sobre os professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARRUDA, Marina Patrício. **O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções**. In. Educação temática digital. v. 14. n. 2. p. 290-303. Campinas, SP, 2012. Disponível em: < [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/40887/ssoar-
etd-2012-2-patricio_arruda-O_paradigma_emergente_da_educacao.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/40887/ssoar-etd-2012-2-patricio_arruda-O_paradigma_emergente_da_educacao.pdf?sequence=1)>
Acessado em: 23 agosto 2018.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o Brincar?: da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148p.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes de (org.). **Creches: crianças, fez de conta & cia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.. **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. Portugal, 2007. p.32-33.
- OSTETTO, Luciana. **Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GT 5: Formação de Professores: Políticas Curriculares e Cultura da Paz na Educação

A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICOAnna Paola Xavier Chiaradia²⁰⁰ - UNIPLACLurdes Caron²⁰¹ - UNIPLAC

RESUMO: A inclusão da deficiência é tema atual e de extrema importância para entendermos as transformações sociais e no âmbito das políticas públicas educacionais que resultaram no processo inclusivo de estudantes com deficiência no ensino regular. O objetivo deste trabalho é o de apresentar um breve histórico da deficiência desde as sociedades primitivas até a atualidade. Remonta aos povos primitivos e chega às até sociedades atuais, buscando elementos que permitam observar como a deficiência foi tratada ao longo da história da humanidade. Trata-se de estudo bibliográfico, concentrado nas pesquisas de Silva (1986), Fonseca (2000), Batista (2004), Doval (2006), Gugel (2007), Oliveira (2012), Nunes, Saia e Tavares (2015). Os resultados apontam que, embora se tenha avanços importantes em relação à inclusão da pessoa com deficiência, resquícios do pensamento de que estas são incapacitadas para o trabalho e para relações sociais permanece. Daí resulta a importância de pensarmos historicamente sobre a deficiência, pois, embora a legislação garanta os direitos dessa população, muito ainda há para ser feito, haja vista que se mantém a ideia da deficiência como incapacidade de aprendizagem.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Histórico da deficiência. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão da deficiência é tema atual e de extrema importância para entendermos as transformações sociais e no âmbito das políticas públicas educacionais que resultaram no processo inclusivo de estudantes com deficiência no ensino regular.

Embora a legislação garanta os direitos dessa população, muito ainda há para ser feito, haja vista que se mantém a ideia da deficiência como incapacidade de aprendizagem. O pensamento não é novo, pois, desde as organizações humanas primitivas pessoas com deficiência foram excluídas das relações sociais e educacionais. Embora haja mudanças significativas, há que se compreender a temática. Para essa compreensão, faz-se necessário buscar nos registros históricos como foram percebidas as pessoas com deficiência.

O objetivo deste trabalho é o de apresentar um breve histórico da deficiência desde as sociedades primitivas até a atualidade.

De acordo com Silva (1987) e Gugel (2007), podemos perceber o avanço ocorrido ainda no Período Pré-histórico, 4.000 a.C., considerando de maior destaque e que marcou a transição de tempo a descoberta e utilização do fogo, seguido das armas de médio e grande porte, as lançadeiras de pedras, a invenção da roda, a construção de embarcações, e o aprimoramento de armadilhas para animais selvagens. A necessidade de proteção para o corpo deu origem ao vestuário, os deslocamentos por grandes distâncias originou os meios de transporte e também a confecção de utensílios para armazenagem de alimentos. Mais tarde, a fixação de pequenos grupos oportunizou a construção de moradias seguras e confortáveis.

Nos primórdios da humanidade, pode-se dizer que as preocupações voltavam-se

²⁰⁰ Universidade do Planalto Catarinense. paolachiaradia@hotmail.com

²⁰¹ Universidade do Planalto Catarinense. lurcaron@gmail.com

basicamente para a sobrevivência. Contudo, o ser humano desde sempre está em constante busca de melhores condições de vida, o que também culmina no aparecimento de especialistas em áreas específicas, sendo, os primeiros, os construtores, os que se ocupavam das artes e os que se voltavam para a agricultura e a alimentação. Aos poucos, os primeiros ensaios da ciência foram surgindo e naturalmente se firmando (SILVA, 1987).

Segundo Silva (1987), havia aqueles que, por observação, eram responsáveis por cuidar dos ferimentos, dos cuidados com as crianças, os que procuravam entender e explicar os mistérios do mundo, os observadores de corpos celestes, os responsáveis pela ordem e os que se dedicavam aos seres superiores. Nesse processo, podemos também relacionar as descobertas e o estabelecimento gradativo de alguns códigos de comunicação e armazenamento de informações. Em todo esse contexto, a deficiência estava presente, mas foi mantida, em algumas sociedades, no lugar do indesejado, do amaldiçoado e incapacitado para toda e qualquer relação e função social ou de trabalho. Em outros, variadas formas de considerar a deficiência foram encontradas, conforme registrado em estudos paleontológicos, pictóricos ou escritos.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica efetuada em materiais impressos e disponíveis na web. O objetivo foi o de identificar diferentes percepções sobre a deficiência desde os tempos primitivos até a atualidade. Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Contribuíram para este trabalho os estudos de Silva (1986), Fonseca (2000), Batista (2004), Doval (2006), Gugel (2007), Oliveira (2012), Nunes, Saia e Tavares (2015).

RESULTADOS

Conforme observado por Silva (1987) e Gugel (2007), não se pode discernir como povos primitivos tratavam pessoas deficientes, mas sabe-se que existiram. Mais tarde, em civilizações que já dominavam a escrita, como o Egito Antigo, pessoas com deficiência se integravam em diferentes hierarquias e classes sociais, marcando presença entre faraós, escravos, artesãos e altos funcionários. Conforme Silva (1987), por meio de estudos científicos, comprovações arqueológicas e registros em papiros, afrescos e túmulos pessoas com deficiência permeavam os diferentes níveis e condições de vida da época.

Cita-se como exemplo a figura do músico anão na V Dinastia, presente no Oriental Institute em Chicago, indicando que não havia, na época, impedimentos físicos para ocupações e ofícios, situando a música e a dança. Pessoas com cegueira também foram registradas nesses documentos, ao ponto de uma das regiões egípcias ser chamada de Terra dos Cegos por conta da incidência de infecções nos olhos, resultando em cegueira. Também registrou-se em papiros diferentes tipos de tratamento que buscavam a cura das infecções (SILVA, 1987).

Povos hebreus foram, conforme registros, assolados por doenças e deficiências em razão das dificuldades enfrentadas em sua peregrinação e da perseguição que sofreram até se instalarem na Palestina. Para esses povos, tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou intelectual, ou qualquer outra deformidade, por menor que fosse, indicavam impureza ou pecado. Tem-se como exemplo os casamentos, sendo que, caso um dos cônjuges acabasse por

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

adquirir algum “defeito” físico, o contrato poderia ser anulado. Dentre as deficiências, registram-se cegueira, surdez e paralisia, bem como deficiência causada por ferimentos de guerra (SILVA, 1987).

Na Grécia, sob a concepção de homem e da razão, a capacidade de reflexão, ação, pensamento, sentimentos e movimentos, os filósofos ou sofistas iniciaram o caminho para o mundo do saber filosófico e, mais tarde, científico (SILVA, 1987). Contudo, ainda que houvesse a característica de ensino e reflexão sobre o homem e suas particularidades na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isso eram condenados à morte, lançados das rochas de Taygéte ou nas águas de Barathere. Os sobreviventes viviam como escravos ou abandonados à própria sorte.

Na Pérsia, os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviadas pelos deuses, pois acreditava-se que se comunicavam com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário de respeito e adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. Também a deficiência decorrente das lutas por território eram frequentes (SILVA, 1987). A Grécia foi pioneira nos movimentos de assistência médica, tendo como precursores Asclépios, Demócetes de Crotona, Eródicos, Hipócrates e Claudio Galeno, envolvidos com questões medicinais e, indiretamente, com a possibilidade de tratamento para deficiências físicas e sensoriais que repercutiram durante séculos (SILVA, 1987).

Os médicos Gregos influenciaram os Romanos. Com o aumento das mutilações em batalhas, serviços médicos e instalação de hospitais militares tiveram início. Segundo arqueólogos, os hospitais contavam com salas de recepção, salas de cirurgia e cerca de sessenta quartos (SILVA, 1987).

A deficiência esteve presente nas artes romanas, como se pode observar em um vaso exposto no Museu de Louvre, provavelmente do Século IV a.C., com a pintura de uma pessoa com deficiência motora. Os romanos consideravam os valores espirituais dos deficientes. Cita-se com exemplo Asclepiades, Sêneca e Clarano, filósofos que também eram pessoas com deficiência. Estes, orientavam os não deficientes, por estes acreditarem que aqueles compreendiam os problemas que afetavam a maioria das pessoas, partindo do princípio de que suas deficiências eram incompreensíveis e difíceis de aceitar, e tal fato os colocava em lugar de superioridade na compreensão das dificuldades humanas (1987).

REFLEXÃO

Entendemos a Deficiência como uma condição humana que não impede os sujeitos de viverem em sociedade e exercerem os mesmos direitos previstos a todos. De acordo com Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 67), a deficiência é compreendida de duas maneiras, como “uma manifestação da diversidade humana”, que compreende “Um corpo com impedimentos”, ou seja, “[...] de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial”. O outro modo, “vem do padrão de normalidade que entende o corpo com impedimentos como anormal e, por isso, impõe barreiras sociais acentuando as desigualdades”. Segundo os mesmos autores,

A opressão não é um atributo dos impedimentos corporais, mas resultado de sociedades não inclusivas. Já a segunda forma de entender a deficiência sustenta que ela é uma desvantagem natural, devendo os esforços se concentrarem em reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais. Essas duas narrativas não são excludentes, muito embora apontem para diferentes ângulos do desafio imposto pela deficiência no campo dos direitos humanos (DINIS, BARBOSA, SANTOS, 2009, p. 67).

Conforme estudos de Silva (1987), indícios encontrados em desenhos pré-históricos mostram sujeitos com deformidades, embora não se saiba de que maneira ocorria o convívio e aceitação dos mesmos nas sociedades primitivas. Fósseis encontrados por paleontólogos dão a impressão de que as pessoas com deficiência viviam à margem da sociedade, realizando tarefas de menor periculosidade ou, quando impossibilitados de locomoção, permaneciam nas cavernas.

Da Antiguidade à Idade Moderna

Estudos nas áreas da história, paleontologia e arqueologia indicam que a deficiência parece nascer com a humanidade. No decorrer de milhares de anos e da evolução da espécie humana, diferentes visões e percepções sobre esse tema podem ser levantadas, sendo que sobressai na maioria das civilizações a ideia da deficiência como problema, passível de rejeição familiar e social, no entanto, em algumas delas, a deficiência era tratada como algo divino e as pessoas com deficiência eram vistas como seres iluminados (SILVA, 1987).

Contudo, não há como saber de fato qual tratamento as pessoas com deficiência recebiam anteriormente à escrita e registro de ações humanas, pois foi fundamental a evolução das Ciências para que as pessoas com deficiência se tornassem tema de estudos e de discussões e fossem situados seu lugar na sociedade e seu direito de sujeito e cidadão. Para Gugel (2007):

Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência (GUGEL, 2007, p. 3).

A vida nos tempos antigos era mais complexa para os seres humanos, tendo em vista que necessitavam de todas as suas forças para manter a sobrevivência. Conforme ressalta Gugel (2007), a presença de uma pessoa incapacitada fisicamente influenciaria o desenvolvimento do grupo e dificultaria sua busca pela sobrevivência. Para Silva (1987), trabalhar nessas condições seria extremamente complicado, pois os seres humanos primitivos passariam por muitos períodos em locais de difícil acesso, sugerindo que, para acessar esses locais, as pessoas com deficiência necessitariam contar sempre com o auxílio do grupo²⁰².

Ainda de acordo com Silva (1987), até o desenvolvimento da Ciência, no período denominado de Revolução Científica, no Século XVII (MOREIRA, 2004), o ser humano

²⁰² “Entre os povos chamados de Cro-magnon, foi encontrado esqueleto indicando curvatura limitadora da espinha dorsal, provocando inclinação da cabeça para frente e flexão das coxas, conhecida, hoje, como espondilose. Entre os Neandertais, foram encontrados ossos de um homem, na localidade de Krapina, Norte da Iugoslávia, com indícios de traumatismo na clavícula, e, outro esqueleto, encontrado em La-Chapelle-Aux-Saints na França, tem sinais de artrite deformante” (SILVA, 1987). Segundo o mesmo autor, “a presença de reumatismo é estimada em 20% dos esqueletos ou ossos encontrados”.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

buscava a origem das enfermidades nas próprias crenças, o que o levava a entender as ocorrências a partir dos desejos dos deuses. Mais informações sobre a deficiência apareceram com a escrita²⁰³ e contribuíram para a compreensão tanto dos usos e costumes daquela época quanto dos caminhos percorridos pela humanidade, passando pela credice, o mito e a religião usados para explicar a vida e os motivos pelos quais pessoas nasciam com deficiência, até chegar no campo das Ciências, do século XVII em diante. Na Antiguidade, segundo Fonseca (2000), aceitar ou não esses sujeitos também era uma questão condicionada à religiosidade. Conforme explicam Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1108),

[...] alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e outros os protegiam e os sustentavam para buscar a simpatia dos deuses ou por gratidão pelos esforços dos que se mutilavam nas guerras. Ora, a deficiência era vista como um castigo divino ora, alvo de favores como forma de agradar os deuses.

Citamos como exemplo a Grécia antiga, considerada como berço da civilização, que entendia os surdos como inválidos, portanto sem condições de participar do convívio social. Assim como outras deficiências, a surdez era motivo para que seres humanos fossem lançados do topo de altos rochedos. Se, por acaso, houvesse sobreviventes, viveriam como escravos ou abandonados à própria sorte. Exemplo contrário, ou seja, da surdez como forma de comunicação com os deuses, foi localizado por estudiosos no Egito e na Pérsia, mas, isso não impedia os surdos de serem condenados à inatividade e excluídos da educação (SILVA, 1987; FONSECA, 2000; STROBEL, 2009).

Quanto à civilização romana, não foram localizadas na literatura referências precisas quanto às pessoas com deficiência. Havia, conforme registros históricos, preocupações com a forma humana por meio da promulgação de leis referentes aos recém-nascidos e em que circunstâncias seus direitos eram garantidos ou negados. Dentre as condições para negação de direitos, a chamada “vitalidade” e a forma humana eram as principais. As leis previam, portanto, a eliminação dos que poderiam ser considerados, à época, disformes ou doentes (SILVA, 1987).

Martins (2015, p. 14-15), sobre o destino das pessoas com deficiência na Roma Antiga, destaca que,

[...] muitas vezes os homens cegos eram vendidos para executar a aviltante tarefa de remadores das galés, evidenciando que, em algumas comunidades, existia o hábito de vender os filhos que apresentavam deficiência para a execução de trabalhos extremamente árduos, livrando-se assim do problema de carregar o “peso” de uma pessoa considerada improdutiva e obtendo, ainda, algum lucro (MARTINS, 2015, p. 14-15). (Grifo da autora).

Desse modo, para Pessoti (1984), as evoluções e conquistas, bem como, as formulações de direitos humanos estiveram interligadas aos aspectos sociais, econômicos, jurídicos e teológicos que, por sua vez, dependem da cultura e das condições da vida de um povo.

Conforme Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109), a era cristã viu a deficiência como

²⁰³ Estudos relatam que o registro escrito surge com a humanidade e sua necessidade de marcar sua presença por meio de pinturas rupestres. Aos poucos, as técnicas foram se aprimorando e a escrita tem sido considerada como marco da evolução e do surgimento das primeiras civilizações urbanas, “[...] na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã” (GOMES, 2007, p. 3).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

um caso de eliminação “direta ou indireta”, usando para justificar tanto o “sagrado” quanto o “divino”, entendendo o deficiente “[...] conforme sua funcionalidade deficiente e classificando-a como manifestação do demônio ou castigo divino”, conforme já mencionado. A realidade foi mudando aos poucos, quando sociedades de diferentes nações passaram a desenvolver práticas de “assistencialismo” e a “[...] promover readaptação da pessoa com deficiência”. Contudo, essa “readaptação” foi centrada na ideia da “piedade” e do “isolamento”, entendendo que as pessoas com deficiência não poderiam conviver em sociedade, restando-lhes o trabalho “caridoso e assistencialista” que “algumas pessoas ofereciam para mantê-los afastados do convívio social”.

Para Doval (2006, p. 23), desde o período medieval que as “[...] relações da sociedade com as Pessoas Portadoras de Deficiência – (PDDs) se caracterizaram pela eliminação física ou social, pela piedade, pela curiosidade e por estudos. Havia locais para que estas pessoas pudessem ser isoladas da vida em sociedade”.

Oliveira (2010, p. 29) também explica esse momento na perspectiva da religiosidade, ou seja,

[...] em função da assunção de ideias cristãs, as pessoas com deficiência não podiam mais ser exterminadas, já que passaram a ser consideradas como possuidoras de uma alma e criaturas de Deus. Entretanto, continuavam ignoradas à própria sorte, dependendo da boa vontade e, da humana para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Mudanças nesse cenário iniciam no século XVIII, quando a denominada ciência moderna passa a explicar a deficiência sob o critério da organicidade, ou seja, ela tem sua origem em causas naturais, sendo, portanto, um problema a ser tratado pela medicina e não como um fator religioso.

Embora tenha sido uma conquista “a percepção da deficiência como causa orgânica”, o atendimento a essa população “manteve o caráter de exclusão e de confinamento”, por meio da criação de hospitais psiquiátricos para onde eram enviados sujeitos com deficiência, “considerados como doentes”, ou que, sob o julgamento social, estavam “incomodando a sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

Desse modo, de acordo com Batista (2004, p. 62): “Apesar da evolução dos estudos médicos, principalmente na investigação sobre a etiologia das deficiências, a discriminação e a segregação continuaram presentes, tanto no tratamento oferecido, quanto nas relações estabelecidas”.

Podemos dizer, então, que a evolução da humanidade corresponde à evolução da Ciência como forma de explicar os fenômenos a partir de estudos e pesquisas científicas. As explicações sobre a deficiência se deram no âmbito científico, saindo do aspecto sobrenatural e religioso para uma explicação de ordem natural. As primeiras explicações no âmbito das ciências se deram sob o aparato médico, o que levou a pensar a deficiência como doença a ser tratada, sendo que, para isso, diferentes tipos de tratamento foram desenvolvidos para tentar curar as pessoas com deficiência. Com o tempo, os avanços permitiram identificar esse processo como condição da vida humana (OLIVEIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo sobre o modo como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da evolução humana, Kirk e Kallagher (1987, p. 6), conforme citados por Martins (2015, p. 10),

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

apontam quatro estágios no processo de atendimento às pessoas com deficiência,

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (KIRK, KALLAGHER, 1987, p. 6).

Pode-se dizer, no entanto, que nas diferentes sociedades deste século XXI ainda há resquícios da ideia de deficiência como doença, citando como exemplo o Retardo Mental, incluso na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), portanto, segundo o conceito biomédico, passível de tratamento. As orientações sugerem o isolamento quando o retardo mental passar do aspecto moderado (SILVA, 2005), o que indica a segregação a que as pessoas com deficiência têm sido expostas desde os tempos primitivos.

Em relação às demais deficiências, diferentes regulamentações internacionais e nacionais têm sido elaboradas a fim de promover a inserção das pessoas com deficiência na sociedade como sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos a quem cabem a igualdade e a equidade.

Humanidade e deficiência parecem surgir juntas, no entanto, a deficiência, salvo algumas exceções que a tratavam sob a perspectiva do divino, da mitologia ou da caridade, foi considerada ao longo das eras como um empecilho aos demais membros dos grupos familiares e, por isso, sujeita ao abandono à morte ou ao confinamento.

A partir do desenvolvimento da Ciência, e de estudos de diferentes sujeitos que passaram a observar as pessoas com deficiência e suas especificidades, esta condição foi considerada como patologia que dependia de tratamento adequado. Também nesses casos podemos dizer que o preconceito esteve presente no afastamento das pessoas com deficiência do convívio social, no seu condicionamento como incapazes e, portanto, na negligência de sua educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. K. **Afinal quem é deficiente? Uma questão de identidade e diversidade.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. S.P. 2014.

BATISTA, C. A. M. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho.** 234f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2004.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8216/1/ARTIGO_DeficienciaDireitosHumanos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DOVAL, J. L. M. **Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho: desafios e tendências.** (Dissertação Mestrado em Administração), Rio Grande do Sul:

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Escola de Administração, 2006.
- FONSECA, R. T. M. O trabalho protegido do portador de deficiência. In: MANTOAN, M. T. E.; OLIVEIRA, J. R.; QUEVEDO, A. A. **Mobilidade, comunicação e educação: desafios à acessibilidade**. Campinas: WVA, 2000.
- GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2128>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Ampid. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos direitos dos Idosos e das Pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas,SP: Mercado das letras; Natal,RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). Disponível em: <<http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-29-01-16-19-18-15.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- MOREIRA, L. **Portal otorrino**. Disponível em: <<https://portalotorrino.com.br/guia-do-implante-coclear/o-que-e-o-implante-coclear>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p.1106-1119, 2015.
- OLIVEIRA, L. M. B. Cartilha do Censo 2010. **Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: 12 nov. 2017.
- SILVA, A. P. S. **A Casa Verde entre... por dentro do discurso oficial da deficiência mental**. 2005. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102020/229198.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 dez. 2017.
- SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**. São Paulo. CEDAS, 1987. Disponível em: <<https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->>. Acesso em: 12 mar. 2017. (sem indicativo de páginas).
- STROBEL, K. **A história da educação de surdos**. Coleção Letras-Libras. Eixo formação específica da educação de surdos. Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS a modalidade a distância. 2009. 49p. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.
-

ALTERIDADE E EMPATIA: IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ariane Berri Riegel²⁰⁴ - FURB
Anastácio Sadzinski Junior²⁰⁵ - PMM
Andrea Wuo²⁰⁶ - FURB

RESUMO: Este artigo refere-se a uma intervenção proporcionada ao Profissional de Apoio Escolar que acompanha estudantes com deficiência no município de Massaranduba/SC a partir de uma experiência descrita no livro *O poder da Empatia* do filósofo e historiador da cultura Roman Krznaric. O objetivo foi sensibilizar estes profissionais sobre o papel da empatia nas relações entre estudantes e professores no contexto da inclusão escolar e, assim, pensar a alteridade. A pesquisa é qualitativa e teve como instrumento de produção de dados a observação, discussão em grupo e registro. O aporte teórico foi discutido a partir do conceito proposto por Levinas e Skliar que trazem a questão da alteridade e do olhar para o outro. A intervenção deu-se através de uma dinâmica intitulada “Sentindo na Pele” e possibilitou reflexões acerca do processo educativo e emocional dos estudantes com deficiência. Através da observação do desenvolvimento da dinâmica, análise oral e depoimentos escritos, foi possível analisar os modos como os profissionais de apoio escolar lidam ou compreendem a empatia.

Palavras-chave: Inclusão, Profissional de Apoio Escolar, Alteridade.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva traz como pressuposto “novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens e de relações sociais que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho” (BRASIL, 2006, p. 05). Diante disso, parte-se da premissa de que é necessário perceber o outro, compreender sua maneira de aprender e apreender o mundo. Para tanto, a pesquisa traz a sensibilidade em se colocar na posição do outro como forma de possibilitar esta compreensão. Entende-se, nesse processo, um movimento de sensibilidade para pensar o papel da empatia e alteridade.

A alteridade, neste contexto, tem como referência a proposta discutida por Emmanuel Levinas que busca indagar a filosofia do ser, sendo seu estudo movido pela (in)capacidade dos indivíduos reconhecerem e respeitarem o outro. Levinas, segundo Volpe (2009) preocupa-se com a ética ao olhar para a outra pessoa e propõe um caminho para viver a ética nas relações com o outro e assim construir relações com base na alteridade. Concebe a possibilidade de relacionar-se com o outro de forma a não ignorar seu ser, ou seja, pensar na singularidade do outro é deixar de pensar num “ser totalizado” e pensar em cada um deles como único. Para Levinas (1980, p. 10) citado por Volpe (2009, p. 244), nessa “totalização”, os “indivíduos únicos, singulares, não contam, não tem valor, porque há uma lógica maior que

²⁰⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, turma 2018 na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas. Orientadora: Professora Dra. Andrea Wuo. EMAIL: ariane.br@bol.com.br.

²⁰⁵ Psicólogo – Prefeitura Municipal de Massaranduba. EMAIL: anastaciosad@hotmail.com.

²⁰⁶ Doutora em Educação – PUC São Paulo. Professora PPGE – Universidade Regional de Blumenau -FURB. EMAIL: wuoandrea@gmail.com.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

os envolve, as finalidades do sistema e a totalidade os reduzem a 'portadores de uma forma que os comanda sem eles saberem'".

O autor Alain Touraine confirma a ideia de totalidade em Levinas quando diz que a diferença e a alteridade não tinham seu espaço no passado, isso porque alguns princípios determinavam uma unidade de seres humanos para além de suas diferenças individuais. (Touraine, 2004, p. 108).

A esta relação entre os indivíduos sem totalizá-los, Levinas chama de ética. Sua ética supõe negar a violência, concebida pelo autor como aquela que desconsidera o outro. "A ética da alteridade reconstrói o reconhecimento do outro como princípio de responsabilidade por sua condição irreduzível aos interesses do eu" (Ruiz, 2011, p.227).

Alteridade, para Levinas, é a condição de ser; sem alteridade o humano não seria como é: humano, sujeito histórico. "O sujeito só existe como realização histórica de sua abertura na relação com o outro. Ele é o que se constrói pela relação com o outro" (Ruiz, 2011, p.227). O ser é uma existência relativa ao outro, o eu só se constrói como sujeito histórico a partir do outro. A alteridade é a condição do ser humano, uma abertura para o outro e é sempre uma relação ética.

Pensar a existência do "eu" a partir das relações sociais; pensar no "eu" como singular mas constituído com marcas dos outros, remete a pensar também que no encontro com o outro há uma pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser.

Este artigo refere-se a uma intervenção proporcionada ao Profissional de Apoio Escolar que acompanha estudantes com deficiência no município de Massaranduba/SC a partir de uma experiência descrita no livro *O poder da Empatia* do filósofo e historiador da cultura Roman Krznaric. O objetivo foi sensibilizar, através de uma dinâmica, sobre o papel da empatia nas relações entre estudantes e Profissionais de Apoio Escolar no contexto da inclusão. Para a dinâmica de grupo utilizou-se o referencial teórico de Ima Veiga (1991). Neste movimento de refletir sobre empatia, podemos considerar a abertura para o outro – alteridade - e para o diferente, respeitando a singularidade de cada sujeito através de uma relação ética, conceitos trazidos por Levinas.

O filósofo Roman Krznaric afirma que "a empatia pode gerar uma grande revolução", (2015, p. 09). O autor considera esta revolução nas relações humanas. Educação inclusiva se dá nas relações, sobretudo humanas; então, na relação professor-aluno (relações humanas) é possível (re)significar práticas através da empatia.

O autor traz o significado de forma clara quando diz que "empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações" (Krznaric, 2015, p. 10). A dinâmica proposta para o grupo de Profissional de Apoio Escolar encontra-se nessa perspectiva de compreender e (re)significar suas próprias ações a partir da experiência de se colocar na posição do outro.

Esse grupo de profissionais, denominado Profissional de Apoio Escolar²⁰⁷, reúnem-se mensalmente para pesquisa, formação e orientações repassadas pela Coordenadora de Educação Especial, psicóloga, psicopedagoga e fonoaudióloga do município de Massaranduba/SC. Possibilitam-se também espaços para falar de suas incertezas, conquistas, dificuldades e sentimentos, momentos importantes para a atividade profissional deste grupo.

Essas atividades a este grupo acontecem no ano de 2018. Entre os anos de 2012 a 2017, os profissionais que acompanhavam os estudantes com deficiência em sala de aula eram

²⁰⁷ Profissional de Apoio Escolar: estudante de Pedagogia, Psicologia ou outra licenciatura.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

denominados Segundo Professor²⁰⁸. Os encontros mensais acontecem desde o ano de 2012 e são redimensionados de acordo com a necessidade do grupo ou da secretaria de educação.

Com base na leitura do livro *O poder da empatia* de Krznaric e vendo a importância do profissional que acompanha estudantes com deficiência em sala de aula compreender o outro, a proposta da dinâmica *Sentindo na Pele* vem de encontro com esse objetivo.

A dinâmica de grupo consiste em uma sequência de atividades sendo executadas de maneira natural e, em seguida, de maneira que cada profissional pudesse vivenciar uma dificuldade possivelmente enfrentada por um estudante com deficiência. Assim, a proposta era perceber vivências de alunos com deficiência intelectual, autismo, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiências encontradas nas escolas da rede municipal. Após a aplicação da dinâmica, foi aberto momento de reflexão de forma oral e escrita. O registro tornou-se base para análise da mesma. Considera-se a dinâmica de grupo, reflexão e registro, estratégia possível para chegar ao objetivo proposto. Como nos diz Veiga, (1991, p. 92), “a técnica é sempre um meio para, nunca fim”.

O LIVRO

O Filósofo e historiador Roman Krznaric escreveu o livro *O poder da empatia* para mostrar porque a empatia é uma qualidade essencial e que todos devem aprender para uma ação transformadora. Ao escrever sobre o poder radical da empatia, afirma que a empatia transforma a vida das pessoas e pode promover mudanças sociais. Chega a afirmar que “a empatia pode gerar uma revolução” (2015, p. 09). Refere-se às relações humanas.

Krznaric concebe nossa cultura ainda individualista e obcecada por si mesmas. Difere empatia de compaixão pois, para ele, compaixão não assume a função de compreender as emoções ou o ponto de vista do outro. Também afirma que os interesses de uma pessoa não coincide com os interesses de outra pessoa. Como exemplo do que vem escrevendo, traz a história da designer industrial Patricia Moore, ícone no que diz respeito à empatia.

Em 1979, aos 26 anos, Moore decidiu investigar como os idosos vivenciavam as experiências mais básicas da vida para criar produtos e eletrodomésticos que possam ser manipulados sem dificuldade.

Encontra-se, a seguir, a história da designer descrita por Krznaric em seu livro *O poder da empatia* (2015, p. 10-12)

Em 1979, Moore trabalhava como designer de produtos na mais importante empresa de Nova York, a Raymond Loewy, responsável pela criação da sinuosa garrafa de Coca-Cola e pela icônica logomarca da Shell. Com 26 anos e recém-formada na faculdade, ela era a única designer do sexo feminino entre 350 homens no escritório em Manhattan. Durante uma reunião de planejamento com o propósito de promover ideias para um novo modelo de geladeira, fez uma pergunta simples: “Não poderíamos projetar a porta de tal maneira que uma pessoa com artrite pudesse abri-la com facilidade?” Um de seus colegas mais velhos virou-se para ela e respondeu com desdém: “Pattie, não projetamos para essas pessoas.” A jovem ficou furiosa. O que ele queria dizer com “essas pessoas”? Exasperada com a resposta do colega, ela decidiu conduzir o que veio a ser um dos mais radicais experimentos sobre empatia do século XX. Iria descobrir como era ser uma mulher de 85 anos.

“Eu não queria ser apenas uma atriz fingindo ser uma pessoa idosa”, disse-me ela, queria uma verdadeira imersão da personagem, uma personagem empática, através

²⁰⁸ Segundo Professor: profissional contratado para acompanhar estudante com deficiência em sala de aula. Habilitação em Pedagogia e/ou Educação Especial.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

do qual eu pudesse realmente me por na pele de outra pessoa.” Assim, com a ajuda de um maquiador profissional, Moore se transformou. Aplicou sobre o rosto camadas de látex que a fizeram parecer velha e enrugada, usou óculos velados que lhe borrravam a visão, obstruiu os ouvidos de modo a não poder ouvir bem, colocou suspensórios e enrolou bandagens em volta do torso para ficar encurvada, prendeu nos braços e pernas talas que a impediam de flexionar seus membros e arrematou o disfarce com sapatos desiguais que a obrigavam a ter um andar trôpego e precisar de uma bengala.

Agora estava pronta.

Entre 1979 e 1982, Moore visitou mais de cem cidades da América do Norte encarnando seu personagem, com o objetivo de entender o mundo a sua volta e descobrir quais eram os obstáculos cotidianos que os idosos enfrentavam e como eles eram tratados. Tentou subir e descer escadas íngremes de metro, viajar em ônibus lotados, empurrar portas pesadas de lojas de departamentos, atravessar ruas movimentadas antes que o sinal fechasse para pedestres, usar abridores de latas e, e claro, abrir geladeiras.

Com isso, Patricia se tornou a "mãe" do design “inclusivo” ou universal, acessível a todos, onde seus produtos são projetados para todas as pessoas, independentemente da idade ou das habilidades físicas. Seu trabalho era projetado para melhorar a vida das pessoas e isso foi possível porque “viveu a vida dessas pessoas”. Inspirou dezenas de designer que tem o cuidado de “olhar com os olhos do outro”.

A ATIVIDADE EM SI

A dinâmica foi pensada à luz do que se apresentou no livro de Krznaric: colocar-se no lugar do outro. Aos profissionais de Apoio Escolar a dinâmica foi intitulada Sentindo na pele e foi desenvolvida pela equipe multidisciplinar da rede municipal deste município: psicólogo, fonoaudióloga e psicopedagoga bem como a Coordenadora da Educação Especial em um dos encontros mensais do Profissional de Apoio Escolar no município de Massaranduba, SC.

Ao iniciar a intervenção, o grupo foi convidado a participar de uma dinâmica, porém, sem detalhes para que não sofressem interferência, explicações ou auxílio nas atividades propostas. Em seguida, como não havia muitas explicações, a pesquisadora anunciou que se faria algumas atividades práticas e para isso a pesquisadora seria “a chefinha” e os demais teriam que realizar todas as atividades solicitadas. As ordens eram as seguintes: 1. Encostar o nariz no ombro direito; 2. Colocar a perna direita pra frente e o braço esquerdo para cima; 3. Ajoelhar-se, dar três palmas e levantar; 4. Contar os números até dez; 5. Dizer três palavras que rimam com avião.

E, logo após, cada um recebeu um papel que continha um acessório que lhe daria possivelmente dificuldade em realizar as atividades propostas e alguns receberam também o papel em branco, ou seja, não continha nenhuma dificuldade a ser acrescentada. Os “acessórios” eram: óculos com a visão centrada em um único espaço central para representar estudante com baixa visão, fone de ouvido conectado a um celular e volume alto para representar estudantes com dificuldades auditivas ou sensibilidade auditiva, casaco de grossa espessura e apertado para representar a sensibilidade do autista, luva de silicone com gel e máscara com essência representando a sensibilidade tátil e olfativa do autista bem como estereotípias.

Conforme cada profissional estava com seu “acessório”, novas ordens foram dadas. Estas ordens foram ditadas com sequência rápidas e sem intervalos com o objetivo de representar, muitas vezes, a passagem de uma atividade para outra em sala de aula sem a certeza de que o estudante compreendeu a primeira. As ordens foram: 1. Colocar a perna

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

direita pra frente, o braço esquerdo para cima, o pé esquerdo na ponta do pé, a cabeça para trás e o cotovelo direito para o alto; 2. Levantar o hálux (dedão do pé); 3. Dizer a sétima letra do alfabeto; 4. Dar uma leve mordida na lúnula (parte branca da unha); 5. Ler uma palavra que está fixada na sala a partir do lugar em que está.

Como já mencionado, a dinâmica aplicada teve base na experiência de Patricia Moore que viveu a vida de idosos para projetar seus produtos. O objetivo da dinâmica Sentindo na Pele teve por premissa oportunizar também uma vivência de um estudante com deficiência com base nas dificuldades: auditiva, visual, tátil. Porém, as ordens dirigidas ao grupo na segunda proposta, tiveram objetivos próprios, sendo:

1. Colocar a perna direita pra frente, o braço esquerdo para cima, o pé esquerdo na ponta do pé, a cabeça para trás e o cotovelo direito para o alto. Nesta ordem o objetivo foi o de perceber que, para estudantes com deficiência, vários comandos ao mesmo tempo são difíceis de serem interpretados e, portanto, executados. Nesta situação procurou-se esclarecer que os comandos devem ser curtos e claros e, se necessário, com exemplos práticos;
2. Levantar o hálux (dedão do pé). A reflexão nesta atividade foi perceber que, para alunos com deficiência, o termo solicitado ou o conceito estudado não está sendo compreendido. Um exemplo real que trouxemos para a reflexão foi uma estudante com deficiência intelectual não compreender o conceito adição até a professora encontrar uma explicação que a fizesse entender: botar a mais;
3. Dizer a sétima letra do alfabeto. Esta foi uma ordem de raciocínio rápido. Muitos alunos com deficiência necessitam de mais tempo para executar uma atividade e de estratégias diversas que não seja só a memória;
4. Dar uma leve mordida na lúnula (parte branca da unha). Com objetivo semelhante à atividade número dois;
5. Ler uma palavra que está fixada na sala a partir do lugar em que está. Nesta situação, a sensibilidade estava em perceber a dificuldade de estudantes com deficiência visual.

À medida que cada um executava a atividade, da maneira que lhe era possível realizar, os objetivos estavam lançados na expectativa de que cada profissional pudesse exercer uma análise reflexiva do que estava acontecendo e de como estava se sentindo durante o movimento no grupo para então refletir e (re)significar suas próprias ações. Encontramos base dessa didática nos escritos de Veiga (1991, p. 104), ao relatar que o ensino socializado

[...] é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor [...] deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades enfrentadas.

Encerrada a dinâmica, realizou-se uma roda de conversa para discutir sobre a atividade, o objetivo e o que o grupo sentiu com a aplicação da mesma. Buscou-se analogia entre os objetivos propostos em cada ordem com a realidade do trabalho em sala de aula. Esse movimento de falar e ouvir foi significativo, pois todos os participantes da atividade puderam perceber-se nas falas. Neste movimento de fala a escuta é possível direcionar o olhar e o sentir a condição humana, olhando para si a partir da história do outro. Nogueira (2016, p. 91), acredita ser esse processo o caminho para a humanização diante do aprender a condição humana do outro.

Aprender a condição humana e, nesse sentido, aprender os caminhos da

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

humanização, passa por um processo de aprender a olhar para si na relação com outro; aprender a perguntar sobre si mesmo a partir do que vive o outro; aprender ainda, a amar, respeitar, compreender e valorizar a si mesmo, a partir dos modos como nos valorizamos, respeitamos, compreendemos e amamos os outros.

A dinâmica permitiu esse processo de olhar para si na relação com o estudante com deficiência e seus pares e ainda proporcionar o respeito e a valorização de si e do outro no processo de ensinar/aprender e, assim, potencializem o valor da empatia e o pensar na alteridade.

RESULTADOS

A dinâmica, iniciada sem explicações devidas e comandos longos, possibilitou reflexões acerca das atividades que são realizadas em sala de aula em que o professor supõe que os estudantes tenham compreendido e, na verdade, estes não as realizam por falta de entendimento. Podemos perceber isso no depoimento de V quando relata: “Eu percebi que não conseguia ajudar o meu próximo por não compreender o que foi pedido para fazer na tarefa... Assim como eu não compreendia o que exatamente era pra fazer, pode ser o mesmo sentimento que ele pode estar passando” e relato de N e J: “no começo me senti um pouco perdida” e “naquele momento do começo estava um pouco confuso”.

Quanto as palavras desconhecidas incorporadas na intervenção, a reflexão foi perceber que, para alunos com deficiência, o termo solicitado ou o conceito estudado nem sempre está sendo compreendido. No relato de L, é possível perceber a reflexão diante deste ponto: “Me senti muito perdida, pois, eu não sabia o significado das palavras utilizadas e com isso, não conseguia desempenhar meu papel” e J diz: “Também tinham algumas palavras estranhas ditas em alguns momentos da brincadeira”.

A sensibilidade sobre o papel da empatia possibilita reflexões sobre a atuação pessoal e profissional. O relato de MM mostra a reflexão no âmbito pessoal a partir do profissional e ações a serem desenvolvidas a partir dela: “A dinâmica serve de lição para várias situações e experiência que tive em minha vida...e tenho procurado conscientizar também pessoas do meu convívio para que possamos continuar em evolução para um ambiente mais agradável, seguro e produtivo”.

Em relação ao processo de olhar para si na relação com o estudante com deficiência no processo de ensino/aprendizagem, percebemos, no relato de V um diálogo sobre seu profissional: “Compreender a dificuldade é a melhor maneira de alcançar progressos no processo de aprendizagem... o estagiário (Profissional de Apoio Escolar) deve ter um olhar diferenciado para perceber e ter criatividade para realizar tarefas que seja produtivo para o aprendizado do estudante”. A profissional N também descreve: “Me senti, e me sinto muito importante para a sala de aula onde atuo...onde preciso dar os comandos muitas vezes para ele fazer as atividades” e a profissional B também: Comecei a analisar a aluna com outro olhar... comecei a entender certas situações que ela trazia. O relato de M mostra o olhar sobre sua importância enquanto profissional da inclusão: “O auxílio durante estas atividades se mostra muito importante”, referindo à sua função enquanto Profissional de Apoio Escolar.

A sensibilidade sobre o papel da empatia nas relações, objetivo primeiro da intervenção, pode ser percebida através dos relatos de D, V e MM: Os profissionais trazem claramente a expressão colocar-se no lugar do outro: “coloquei-me no lugar de cada um deles”(D). É possível perceber a expressão no relato de V: “Devo procurar conhecer muito bem a deficiência do estudante e colocar-se no seu lugar. Assim como eu não compreendia o

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

que exatamente era pra fazer, pode ser o mesmo sentimento que ele pode estar passando”. E também no que descreve MM: “Achei de extrema importância à experiência que tivemos quando nos colocamos no lugar do nosso aluno ou até mesmo no lugar de outras pessoas com algum tipo de deficiência ou dificuldade”.

A partir da sensibilidade para a importância da empatia proposta na dinâmica, percebe-se a ideia de alteridade, na mesma fala de MM: “Achei de extrema importância à experiência que tivemos quando nos colocamos no lugar do nosso aluno ou até mesmo no lugar de outras pessoas com algum tipo de deficiência ou dificuldade. Muitas vezes no decorrer do nosso dia a dia a empatia passa de forma despercebida, e acabamos não levando em consideração a forma como o outro se sente, encara suas dificuldades, suas frustrações”. Ou seja, se o outro é singular e ao mesmo tempo constituído de relações sociais, a minha atuação, o pensar da escola e o que a sociedade sustenta como princípios, interferem na constituição do “eu” desta outra pessoa numa relação constante – alteridade.

DISCUSSÃO

A intervenção realizada teve como objetivo sensibilizar, através de uma dinâmica, sobre o papel da empatia nas relações entre estudantes e os Profissionais de Apoio Escolar. Também possibilitou reflexões acerca do processo educativo e emocional dos estudantes com deficiência. A compreensão dos profissionais citados a respeito do papel da empatia, entendida por Krznariz como a arte de se colocar no lugar do outro, foi bastante desenvolvida. Os relatos demonstram a ação de se colocar no lugar do outro, a compreensão do que o outro sente, as (re)significações das próprias ações a partir da experiência do sentir do outro.

Em relação à alteridade, referenciamos aqui Levinas, que descreve alteridade como condição do ser, relação que constrói o sujeito histórico na abertura para o outro. Nessa perspectiva, pensar a existência do “eu” a partir das relações sociais; pensar no “eu” como singular mas constituído com marcas dos outros, nos leva a pensar que a intervenção realizada ao Profissional de Apoio Escolar, no movimento da empatia, pode transformar as atitudes de uns para com os outros e, nessa dialética, influenciar a continuidade da constituição de vários “eus”.

A dinâmica vivenciada pelos Profissionais de Apoio Escolar traz um novo olhar para o Outro, onde não se veem mais as pessoas com deficiência como uma massa coesa tida como diferente, mas se atentam agora para cada diferença peculiar e cada modo de compreender o mundo dentro de uma determinada limitação, gerando com isso alteridade. Skliar chama a atenção para esse fato quando denuncia que a escola tem se preocupado pela “obsessão do outro” e não pela “questão do outro”, referindo-se à ética e a responsabilidade quanto à ética. Ou seja, não há preocupação com as diferenças, mas sim em colocar os diferentes todos dentro de uma “mesmice” (Skliar, 2006, p. 24).

Não temos como precisar quantitativamente os resultados que a dinâmica pode ter no contexto escolar, mas o fato de sentir como o Outro se sente, ser o Outro por um determinado momento, tem em muito para colaborar na melhora do ambiente escolar; podemos inferir que ao se colocar no lugar do Outro, o Profissional de Apoio Escolar tem seu horizonte de visão ampliado, melhorar sua compreensão da limitação/dificuldade do educando, e enriquece o potencial das atividades escolares adaptadas desenvolvidas por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva pressupõe relações humanas. Portanto, parte-se da premissa que se faz necessário perceber o outro, compreender o outro para melhor desenvolver o ensino e a aprendizagem nas escolas. Através da intervenção realizada ao Profissional de Apoio Escolar, foi proporcionado momento de sensibilidade a estes profissionais na ação de se colocar no lugar do outro. Neste movimento, buscou-se a empatia e a alteridade. Nos relatos de alguns participantes, foi possível perceber o valor da empatia nas relações com seus estudantes.

Entendemos que a intervenção realizada em um grupo coletivo possibilitou também aos participantes a reflexão das relações humanas: a relação humana entre os sujeitos do grupo e a relação entre profissional e estudante e estas relações passaram a ser analisadas a fim de não mais cometer a ideia de violência trazida por Levinas, que é a desconsideração pelo outro. Partindo do entendimento de que o “eu” é ao mesmo tempo singular e constituído de relações sociais, o corre-corre do nosso dia, a “violência” que naturalmente ocorre nesta relação eu-outro, acaba influenciando a constituição do “eu” dessa outra pessoa. Portanto, colocar-se no lugar do outro pressupõe que transformamos nossa maneira de nos relacionar com o outro e isso possibilita novas constituições desse outro “eu”.

Percebemos, assim, a importância da empatia nas relações humanas quando se fala em educação, sobretudo na educação inclusiva.

Partindo desta perspectiva, apontamos como primordial as intervenções a partir da empatia para se pensar à alteridade. Desta forma, a escola em seu ambiente escolar ou o professor em sala de aula pode desenvolver a alteridade através de intervenções que propiciem a empatia e, com isso, (re)significar algumas ações educativas e sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL/MEC/SEESP. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Rio de Janeiro: 1997.
- NOGUEIRA, Valdir. **Educação e humanização pelo e no reconhecimento da outreidade**. In: _____ *Escola, cidadania e temas correlatos*. São Paulo: Clube dos autores, 2016.
- RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *Ética e alteridade em Emmanuel Levinas*. IN: CANDIOTTO, Cesar (org). **Ética**: abordagens e perspectivas. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. IN: RODRIGUES, David (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- TOURAINÉ, ALAIN. *A busca de si: diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1991.
- VOLPE, Neusa Vendramim. Levinas: ética e alteridade IN: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi (org.) **Ética em movimento**. São Paulo: 2009.

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A DIVERSIDADE PRESENTE NA
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**Karin Rank Liebl²⁰⁹ - UNIVILLE

Resumo: A pesquisa tem por **objetivo** compreender se as avaliações em larga escala, consolidadas no Brasil, respeitam os pressupostos que embasam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. A pesquisa tem como **metodologia** a análise de referenciais teóricos importantes na área para a compreensão de como se desenvolveu, a partir dos anos 1990, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular paralelamente às reformas do Estado – reformas estas que consolidaram as avaliações em larga escala como maneira de mensurar a qualidade do ensino. A **introdução** à discussão busca, a partir destas análises, entender como se percebe a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais mediante as avaliações em larga escala. Utilizou-se como aporte teórico acerca das reformas do Estado que culminaram na consolidação das avaliações em larga escala no Brasil, Bonamino e Sousa (2012), Souza e Oliveira (2003), Sousa (2014) e Sousa e Lopes (2010). Tais estudos apontam a prática das avaliações em larga escala como uma maneira de medir a qualidade da educação, a partir de uma lógica gerencialista, utilizando conceitos como performance, eficiência, eficácia e gestão para embasar as políticas educacionais. No que tange à compreensão do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e a diversidade no ambiente escolar, fez-se uso dos estudos de Rebelo e Kassir (2017), Kassir (2011), Meletti e Bueno (2011) e Matos e Mendes (2014). Estes estudos apontam que todos os alunos têm o direito de participar efetivamente dos processos educativos de acordo com suas potencialidades, tendo respeitadas suas limitações, bem como diversidade que se faz presente no ambiente escolar. Após a análise acerca das avaliações em larga escala, do entendimento sobre a diversidade e da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tem-se como **principais resultados** o entendimento que tal processo de avaliação ocorre de forma homogênea o que se contrapõe às propostas, respaldadas pela legislação e tratados internacionais, de respeito à diversidade no ambiente escolar, particularmente, para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nas **considerações finais**, aponta-se a necessidade de repensar a realização das avaliações em larga escala com alunos com necessidades educacionais especiais, verificando se estas têm se consolidado como uma prática excludente nas instituições escolares.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Diversidade. Reformas de Estado.

²⁰⁹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-MAIL: karinsbs10@gmail.com

**COMPARTILHANDO SABERES SOBRE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE- UNIPLAC**

Andreia Vieira Maia²¹⁰ - UNIPLAC
Kareenn Cristina Zanela Diener Diener²¹¹ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução_ Este relato de experiência surgiu da ministração do curso de extensão intitulado “Altas Habilidades/Superdotação_ Compartilhando Saberes, realizado no primeiro semestre de 2018 pelas autoras, tendo como público alvo os coordenadores dos cursos da UNIPLAC e membros do NDEs. Tendo como **objetivo** geral oportunizar aos coordenadores uma reflexão e conhecimentos sobre as necessidades educacionais globais dos indivíduos com AH/SD. A **metodologia** utilizada foram as exposições orais dialogadas, debates e apresentação de audiovisuais. Os primeiros **resultados** desta ação começaram a surgir durante o curso, em documento enviado ao colegiado em atenção a sugestão dos participantes do curso, solicitando a “inclusão na ementa da disciplina compartilhada – Educação e Necessidades Especiais”, a matéria com tópicos sobre AH/SD, que foi aprovado. Oportunizando aos alunos das licenciaturas uma reflexão sobre saberes, práticas pedagógicas e necessidades globais dos indivíduos com AH/SD. Ao término do curso foi elaborado uma proposta de ações e sugestões que possam ser aplicados a partir do ano de 2019 nos cursos de graduação ou na UNIPLAC de forma geral, este documento foi entregue na oportunidade aos reitores da Universidade que se faziam presentes. **Considerações Finais:** As autoras deste curso de extensão sentem-se realizadas pela oportunidade de discutir sobre o tema e sensibilizar a comunidade docente para a “invisibilidade” dos acadêmicos com AH/SD. Sugerindo ações que podem contribuir para reverter esse processo e dar maior visibilidade ao tema.

²¹⁰Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Lages. Santa Catarina. Brasil. Email: radijamaia@hotmail.com

²¹¹Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages. Santa Catarina. Brasil. Email: jdiener@terra.com.br

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR SABERES**

Larise Piccinini²¹² - UFSC
Joana Célia dos Passos²¹³ - UFSC

RESUMO

Este artigo discute a Educação das Relações Étnico-raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física sob a ótica dos estudos decoloniais. O estudo surgiu das reflexões provocadas pela disciplina “S.E. Educação e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo” baseada em leituras de alguns autores como Dávila (2006), Quijano (2010), Ramos (1995), Santos e Meneses (2010), entre outros que contribuem na ressignificação dos saberes hegemônicos e na compreensão da origem das desigualdades sociais. As conclusões mais relevantes deste estudo foram: o reconhecimento de que o espaço acadêmico precisa se constituir em um espaço/tempo de memória, que (re) significa, (re) apropria e produz novos saberes/culturas. Além disso, deve abordar as questões étnico-raciais de forma responsável e ética (des) estruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia cultural e atitudes de discriminação e preconceito que reproduzimos na sociedade contemporânea, perpetuando uma cultura que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais.

Palavras Chave: Formação de Professores, Educação Física, Educação Étnico-Racial.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a Educação das Relações Étnico-raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física sob a ótica dos estudos decoloniais. O estudo surgiu das reflexões provocadas pela Disciplina “SE Educação e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo”²¹⁴. Também, uma breve contextualização sobre os conceitos de colonialismo e colonialidade para a compreensão da origem das desigualdades. Consideramos este tema muito pertinente para a formação docente, especialmente na formação de professores de Educação Física, pois são temas socialmente vivos, que explodem do corpo, nos afetam na corporeidade e nas relações com os outros.

O objetivo deste artigo é dar continuidade a reflexões e discussões acerca do racismo e

²¹² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do grupo de estudos, pesquisas sobre diferença, arte e educação - ALTERITAS. E-mail: larieducapicci@gmail.com.

²¹³ Doutora em Educação (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação/UFSC. É líder do grupo de estudos e pesquisas Alteritas, pesquisadora associada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTi-SC/UFSC). Membro da Red de Colaboradoras/es de la “Iniciativa para la erradicación del racismo en la de Educación Superior” da Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. E-mail: passos.jc@gmail.com.

²¹⁴ Disciplina do Doutorado em Educação do PPGE/UFSC, ministrada pela professora Dra. Joana dos Passos no semestre 2017.2, a qual fomentou diversas leituras e discussões pertinentes aos estudos sobre as relações étnico raciais no Brasil e seus impactos no contexto educacional.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

dos elementos que o sustentam nos dias de hoje, para tanto, é necessário compreender a origem das desigualdades e como os saberes dos povos colonizados foram invisibilizados em detrimentos dos conhecimentos dos colonizadores e do pensamento racional. Também, aponta possibilidades de decolonizar os saberes historicamente construídos, os quais reforçam a desigualdade e injustiças e que impedem que percebamos o mundo a partir do nosso próprio mundo.

Neste estudo utilizamos os estudos decoloniais e suas teorias para refletir sobre as relações de poder e as estratégias de decolonização dos currículos na formação de professores/as de Educação Física. Percebemos em experiências docentes²¹⁵ que quando surge uma discussão sobre diferença, racismo ou diversidade no contexto educacional, surgem relatos significativamente importantes, mas embora aparentemente sejam contra a discriminação, carregam diversas narrativas de identidades essencializadas²¹⁶. Outro fato que merece destaque quando o assunto é o racismo, a expressão mais efetiva da colonialidade, é o silenciamento das discussões²¹⁷. Neste sentido, concordamos com Schucman (2014) quando explica que o racismo não está na ação isolada, mas está presente nas relações, está constituído nas subjetividades dos sujeitos. Em seus estudos, a autora relata que a maioria dos entrevistados concorda que existe o racismo, mas não “se percebem” racistas. O brasileiro/a afirma que existe o preconceito devido à cor da pele, no entanto, não se identifica como preconceituoso. Então, se existe racismo no Brasil, onde estão os racistas? Esta negação dificulta a compreensão das relações raciais desiguais existentes no país, mascarando a origem e a realidade desigual entre brancos e negros no Brasil.

Isto posto, implementar a educação étnico-racial no curso de Educação Física Licenciatura conscientizando os/as acadêmicos/as sobre a importância de discuti-la de forma ética e responsável torna-se desafiador, pois existe a necessidade de ressignificar as concepções pré-definidas de cultura e saberes epistemológicos eurocêntricos²¹⁸, bem como tratar sobre o racismo no Brasil.

ESTUDOS DECOLONIAIS: APONTAMENTOS PARA DECOLONIZAR OS SABERES

O posicionamento decononial busca ressignificar a definição de critérios que definam a verdade, o que conta ou não como conhecimento. Sousa e Meneses (2010) organizaram e reuniram diversos autores do pensamento decolonial em sua obra intitulada “Epistemologias do Sul” trazendo reflexões epistemológicas na produção do conhecimento, sobre as consequências da modernidade eurocêntrica com “o tratamento hegemônico do conhecimento” e a possibilidade de outras epistemologias que valorizem a diversidade dos saberes existentes no mundo.

Para compreendermos o processo de colonialismo enraizado na nossa cultura que

²¹⁵ Experiências docentes com componentes curriculares que abordavam a temática racial no curso de Educação Física Bacharelado e Licenciatura, experiências as quais utilizamos para ilustrar/contextualizar a problemática deste estudo.

²¹⁶ Termo utilizado para entender as relações de identidades baseadas nas distinções antagônicas historicamente criadas entre o colonizador e o colonizado (BALLESTRIN, 2013).

²¹⁷ Em experiências anteriores, quando o assunto/debate era sobre racismo, acadêmicos/as manifestam certa resistência ao debate, surgem falas que manifestam um pensamento reducionista, devido ao entendimento de que discutir sobre o assunto seria reforçar a “discriminação”, o que na verdade seria desvelar o racismo.

²¹⁸ Segundo Quijano (2005) eurocentrismo é fundamentado em uma perspectiva de conhecimento que possui raízes na Europa Ocidental muito antiga, mas que a partir do sec. XVII torna-se mundialmente hegemônica.

ignora qualquer produção do conhecimento que não seja o racional e eurocêntrico é preciso entender os conceitos de colonialismo, colonialidade e estudos decoloniais. Os estudos pós-coloniais se constituíram a partir de diversas áreas do conhecimento, as quais compartilham a teorias relacionadas às continuidades e descontinuidades das relações após a chamada descolonização do terceiro mundo, uma teorização das relações de poder que continuam se reproduzindo na vida social, seja no aspecto epistêmico, político, cultural e econômico (BALLESTRIN, 2013).

O colonialismo se refere à dominação²¹⁹ e exploração econômica, política e social em que foram submetidos os continentes americanos, africano, asiático e a Oceania pelos povos de origem europeia (QUIJANO, 2010). O colonialismo apoderou-se não só das terras e dos recursos naturais, mas também, dos sujeitos em sua totalidade, perpetuando a exploração e dominação por mais de quatro séculos (PAIM, 2016). Embora a independência político-administrativa das antigas colônias tenha se materializado, o processo colonizatório continua atuando sob a forma de colonialidade, a qual se sustenta por meio de representações hierárquicas na construção de significados sociais: formas de poder/saber (ibidem). Sendo assim “nega-se: outros sujeitos, os não europeus, concebendo-os como subalternos, obedientes, inferiores, ou seja, se fundamenta na ideia de raça como diferença biológica entre colonizados e colonizadores. Nega-se, também, outros conhecimentos e formas de perceber o mundo, que não sejam a partir da razão racional e da verdade eurocêntrica” conforme já apontaram Gaudio e Piccinini (2018, p.95). Como superação da colonialidade Costa (2006, apud, BALLESTRIN, 2013, p. 90) defende a “desconstrução dos essencialismos” por meio de uma epistemologia crítica diante dos discursos colonialistas ainda dominantes na contemporaneidade.

Para Santos e Meneses (2010) a estruturação das epistemologias dominantes foi fortemente impactada pelo colonialismo e seu poder político, econômico e militar imposto aos povos dominados/colonizados, que ao serem considerados “subalternos”, seus saberes foram invisibilizados, considerados locais e inferiores.

Para uma decolonização epistemológica do saber surgem autores/as²²⁰ que defendem uma teoria decolonial, alguns indicam o rompimento com o pensamento eurocêntrico, já outros autores estabelecem um diálogo com os diferentes saberes e são críticos quanto às formas de poder opressoras (PAIM, 2016). Este autor explica que para a decolonização dos saberes se materializar é necessário um rompimento com as relações de colonialidade por meio da educação e do potencial da ação pedagógica do professor para a transformação e reconstrução de um novo modo de viver, poder e saber no mundo, corroborando com Walsh (2013, apud PAIM, 2016, p.149): educación política significa abrir las mentes, despertar las masas [...]”.

Os intelectuais acima mencionados contribuem para que possamos tensionar possibilidades epistemológicas críticas ao paradigma epistemológico eurocêntrico da modernidade, o qual concebeu uma verdade que ecoou a experiência europeia para o mundo ocidental “naturalizando” um imaginário social, cultural, científico dominante. Desta forma, este estudo escolhe o pensamento decolonial como concepção epistemológica compreendendo a necessidade da construção de saberes que percebam o mundo como espaço em que outros

²¹⁹ Este sistema de dominação iniciou em 1492, com a invasão europeia nos países do continente americano e introduzindo formas de exploração dos recursos e das pessoas (PAIM, 2016).

²²⁰ Ver Walsh (2008, 2009, 2013), Quijano (2003, 2005), Maldonado-Torres (2007, 2009) entre outros pesquisadores que defendem a teoria decolonial e contribuem na perspectiva crítica da colonialidade como figura de poder na modernidade.

saberes/verdades possam coexistir.

RELAÇÕES RACIAIS E A POLITICA EDUCACIONAL DE BRANQUEAMENTO NO BRASIL

Os estudos sobre o negro no Brasil se basearam na ótica eurocêntrica, pois a literatura que abordou o tema tornou-se mais um material ilustrativo do que realmente se importou em abordar a problemática real do negro na sociedade brasileira, ou seja, não se baseou em situações históricas concretas e sim em conhecimentos importados da antropologia europeia e norte-americana, o que promoveu “uma racionalização ou despistamento da espoliação colonial” (RAMOS, 1995, p. 165). Estudos trazem conceitos de raça, aculturação e mudança social fundamentados em uma ideologia de superioridade de raças, o que ele considera tendências antropológicas “quietistas e imperialistas” (Ibid., p. 166) as quais construíram uma condição alienante no Brasil. Um exemplo disso foi a percepção de que a mudança da condição social poderia se dar a partir da intervenção das políticas de educação e saúde baseadas em concepções eugênicas, com mecanismos de branqueamento e limpeza da sociedade, ao invés de análises críticas sobre as bases econômicas, sociais e políticas desta sociedade.

Dávila (2006) investigou a relação entre raça e políticas públicas na área educacional no Brasil entre o período da Primeira República e a Era Vargas (1917-1945) “quando as instituições educacionais contemporâneas foram formadas, o pensamento racial ajudou a guiar as políticas públicas” (p. 12). O autor faz uma análise das reformas educacionais apontando algumas contradições: de um lado, criaram novos recursos e oportunidades para as pessoas historicamente excluídas, como também, para expandir o ensino público. Por outro lado, provoca impactantes desigualdades no tratamento dos alunos/as pobres e negros nas escolas públicas, os quais foram marcados como degenerados, doentes e “problemáticos”. Isto devido aos reformadores educacionais, especialmente na década de 1930, que aproveitaram a oportunidade histórica dos princípios das ciências eugênicas²²¹ e da lógica da industrialização moderna para colocar em prática a ideologia do aperfeiçoamento das raças e limpeza pela eugenia, pois acreditavam que, com a racionalização e a profissionalização pela educação o Brasil alcançaria seu pleno desenvolvimento.

Nesta época, surgem, também, movimentos e publicações de estudos científicos que buscavam negar a inferioridade dos negros brasileiros e celebrar a miscigenação como característica positiva, obras de Gilberto Freyre, Arthur Ramos e Sergio Buarque de Holanda, as quais trazem a ideia de “ambiente e cultura” não somente a categoria raça como determinante da competência e evolução social. Um exemplo é Freyre o qual afirmava que a diversidade racial no Brasil era uma força ao desenvolvimento e as deficiências e fraquezas de alguns sujeitos era devido ao ambiente, não a raça. Para Dávila (2006, p.31) a defesa de Freyre em relação ao ambiente como fator determinante do sucesso validava a prática da

²²¹ O termo eugenia foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. A eugenia se consolidou no período entre guerras pela Europa e América e buscava o aperfeiçoamento da população por meio do estudo e “aprimoramento de traços hereditários” (DAVILA, 2006). Dávila explica que a eugenia “pesada” buscava eliminar a reprodução de pessoas com traços indesejados: deficiências, cor da pele, entre outros, através da esterilização ou do genocídio (como no caso da Alemanha nazista, Grã-Bretanha e dos Estados Unidos). Já a eugenia “leve” difundia a saúde, a higiene e a aptidão física como melhoramento da população (no caso da América Latina).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

eugenia: “Freyre deu seu aval a ciência da eugenia como uma forma de lidar com as condições raciais”.

As reformas políticas educacionais, baseadas nos princípios da ciência eugênica não tinham como líderes somente pedagogos, “eram médicos e cientistas sociais atraídos pela perspectiva de utilizar a educação pública como arena para a ação social” (DAVILA, 2006, p. 32). Assim, autoridades científicas buscam formas de “curar” a população através da educação e da saúde pública. Nesta perspectiva, a educação se fundamentava na aptidão física, no treinamento para o trabalho e cuidados com a higiene, além disso, a partir da ideia de um país moderno e industrializado se baseou, também, na racionalização sistemática aplicada a indústria. Para o autor, os reformadores transformaram o sistema escolar numa máquina eficaz em fornecer aos pobres negros/as ferramentas necessárias para o branqueamento e regeneração, construindo uma hierarquia racial efetiva, duradoura e inquestionável, já que, era fundamentada na ciência e no mérito.

Com as reformas educacionais introduz-se a disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras, que por meio dos exercícios físicos da ginástica com métodos das escolas que compuseram o movimento ginástico europeu²²², torna-se um meio eugênico muito eficaz como ferramenta para classificar os mais fortes, aptos, competentes e úteis para a pátria.

Os objetivos e propostas pedagógicas da Educação Física quando introduzida no Brasil tiveram influências sócio econômicas, científicas e culturais da época. Estas tendências ainda influenciam a formação do professor de Educação Física e sua práxis pedagógica, embora muitas outras teorias tenham sido discutidas e desenvolvidas para superar o tecnicismo e eugenismo que sustentaram a área por décadas. Aproximadamente até a década de 1980²²³, a tendência predominante era a prática da Educação Física fundamentada na aptidão física, na saúde e nos hábitos de higiene, com o objetivo de formar uma geração forte, saudável e disciplinada. Somente a partir da década de 1980 é que começam a surgir teorias críticas emancipatórias que passam a valorizar os princípios pedagógicos.

A formação dos professores de Educação Física se baseou por muito tempo na tendência tecnicista e hoje ainda percebemos reflexos desta prática desvinculada da teoria e de um “sentido” para o movimento, em reflexão e criticidade. Hoje os cursos de formação de Educação Física - Licenciatura tem o papel de desafiar o futuro professor em proporcionar práticas pedagógicas que sejam para “todos”, superando a visão hegemônica historicamente presente na Educação Física fundamentada em aspectos apenas bio-fisiológicos dos conhecimentos do ser humano, voltada para a técnica esportiva com foco em bons resultados que exclui os “menos habilidosos” conforme apontam os estudos de Kunz (2004), Betti (1999) e Bracht (2005).

Preocupa-nos a formação do/a professor/a de Educação Física, porque embora, muitos estudos críticos tenham colaborado para uma formação mais humanista, a realidade percebida

²²² Movimento que surge a partir dos séculos XVIII e XIX, a ginástica passa a ser sistematizada com métodos formulados com os princípios da Grécia antiga: saúde, força e beleza. Nesta época de pleno avanço científico, a ginástica era fundamentada nos aspectos biológicos e fisiológicos, uma “ginástica científica” para educar o corpo, “adestrá-lo”, assim a ginástica passa a ser vista como ferramenta para a educação do corpo (AYOUB, 2004).

²²³ Conforme alguns autores como Kunz (2013), Darido (2003, 2008) e Coletivo de Autores (2012) Entre os anos de 1969 a 1979 com a ascensão do esporte devido a copas de 1958 e 1962 a tendência tecnicista da Educação Física ganha força, com a ideologia de que “esporte é saúde”, porém, se mantém as mesmas características de força, virilidade, aptidão física e agora focada, também, no ensino da técnica esportiva.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

na escola²²⁴ ainda precisa de reflexões e transformações. É preciso superar as práticas pedagógicas que concebem “o corpo como máquina de rendimento e reprodução de movimentos estereotipados, sem reflexão e consciência do ‘porquê’ e ‘para que’ o movimento é realizado” conforme já constatado em Piccinini (2011). Defendemos uma educação do movimento que dê sentido ao aprender, estabelecendo relações significativas com a vida, a história, a cultura, o “ser, estar e conviver” no mundo, e não somente a transmissão de conhecimento por meio de métodos importados, influenciados e institucionalizados por outras áreas do conhecimento que tinham outros objetivos que não eram fins educacionais como podemos perceber nos métodos ginástico-militares e esportivizados (NOBREGA, 2009, apud PICCININI, 2011).

Neste sentido, aprofundar estudos que tragam o panorama dos currículos apresentados pelos cursos de licenciatura em Educação Física no âmbito das humanidades²²⁵, em especial das relações étnico raciais torna-se fundamental para uma formação de professores de Educação Física para superar a perspectiva apenas técnico-instrumental e biológica do movimento humano, mas que desenvolva competências críticas, sensíveis e humanas para a superação do racismo, dos preconceitos e das relações desiguais. Também, que valorize outras culturas de movimento que possam sobrepujar aquelas práticas hegemônicas colonizadoras, racionalizadas, tecnicistas e condicionantes historicamente elencadas como pertinentes a área. Uma Educação Física que traga outras possibilidades de movimento, de criação, de sensibilidade, que estimule uma linguagem de movimento carregada de cultura e sentido, como por exemplo, de algumas culturas corporais de raízes afrobrasileiras como a capoeira, algumas danças e brincadeiras cantadas.

DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE DECOLONIZAR SABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

As discussões sobre educação atravessam reflexões sociológicas, filosóficas e políticas, portanto, as reformas educacionais e as propostas de reformulação dos currículos andam de mãos dadas com as intenções políticas, estruturais e econômicas do país que foram/são determinantes nestas reformas conforme aponta Suchubert (1986, apud GESSER, 2014). Os desafios para o estudo e desenvolvimento do currículo e suas reformas se apresentam num espaço histórico de lutas e contradições complexas representativas de cada contexto (GESSER, 2014). Interessa-nos, então, a prática que vem do estudo e da teorização que nasce e se materializa a partir das lutas pela transformação social, política e cultural, capazes de “mobilizar tudo o que podemos encontrar em termos de recursos intelectuais para entender o que é que continua a fazer as vidas em que vivemos e as sociedades em que vivemos profundamente anti-humanos” (HALL, 1992. p.17, apud WALSH, 2012, p. 23).

Sabemos que a implantação das leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008 foi devido a

²²⁴ Em experiências como docente do ensino superior, especialmente nas orientações de estágios supervisionados realizados na educação básica.

²²⁵ Expressão elencada no sentido de revalorização dos componentes curriculares mais humanizadores no currículo como formação cultural para além do objetivo utilitário promovido pela racionalidade instrumental. Uma formação mais “humanizada” prepara melhor que uma formação técnico-instrumental, porque ela traz apontamentos para um trabalho pedagógico fundamentado na reflexão, na sensibilização e no diálogo, possibilitando a capacidade de construir os conhecimentos compreendendo criticamente a realidade (ROUANET, 1998)..

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

um processo de lutas e resistências históricas contra o racismo e preconceitos sociais enraizados na sociedade, contra a dominação dos povos originários e em favor da decolonização de suas histórias e culturas conforme esclarece Paim (2016) e já constatado nos estudos de Gaudio e Piccinini (2018). Neste contexto, destacamos as lutas e ações realizadas pelos movimentos negros, seja pela resistência contra o racismo sofrido até os dias atuais, seja pela busca incessante de criação de políticas públicas para reduzir as desigualdades entre negros e brancos²²⁶, causados pela escravização e pelo abandono estatal no pós-abolição²²⁷. Essas ações foram fundamentais para alguns avanços como, por exemplo, a criação de políticas públicas de ações afirmativas, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, a promulgação da Lei Federal 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96, obrigando a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos oficiais da Educação e inclusão do dia Nacional da Consciência Negra no calendário nacional.

Em 2004 as Instituições de Ensino superior, em especial as que ofertam Licenciaturas e formação continuada de professores, ficam obrigadas a incluir conhecimentos sobre a cultura afro brasileira e a garantia da educação étnico racial nos currículos como requisito legal²²⁸ conforme prevê a Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004.

Torna-se pertinente compreender como a educação das relações étnico-raciais vem ocupando espaço nos cursos de formação de professores de Educação Física, já que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” conforme prevê o artigo 6º da resolução Nº 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, p. 05). É preciso ir além da ideia de obrigatoriedade do conteúdo curricular, mas compreender a importância desse debate estar inserido no cotidiano da formação do professor, como também, no “chão da escola” nas aulas de Educação Física como forma de desestruturar as relações de poder/saber fundamentados numa concepção colonialista historicamente construída. Neste sentido, é preciso fortalecer um projeto pedagógico que subsidie uma formação dos/as professores/as com inserção no espaço da práxis docente, que valorize o contexto educacional e seja impactante nesses contextos na forma de consolidar a “a educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e

²²⁶ Negros e negras embora representem 54% da população brasileira, sofrem com grandes desvantagens nas oportunidades no mercado de trabalho, diferenças salariais - ganham 59% dos rendimentos dos brancos (IBGE, 2016); representam 70% da população que vive na extrema pobreza; representa maior percentual de analfabetismo - 11% negros, 5% brancos (PNAD, 2016); representam maior riscos de morte e vulnerabilidade de violência entre jovens segundo dados apresentados pelo IVJ-Violência e Desigualdade Racial (BRASIL, 2017); representam 61% da população encarcerada (DEPEN, 2014).

²²⁷ O estado institucionalizou somente em 1931, por meio de uma lei promulgada por Getúlio Vargas, a integração de trabalhadores pretos e pardos ao mercado de trabalho. A referida lei, embora limitada, facilitou que a população negra ingressasse no mercado urbano, já que, garantia que dois terços dos funcionários de indústrias fossem brasileiros, o problema é que ela incluía apenas aqueles que viviam nas cidades e, a maioria dos negros morava em áreas rurais (BRASIL, 2017).

²²⁸ Requisito legal exigido aos cursos de graduação que busca orientar, planejar, executar e avaliar as ações desenvolvidas para uma Educação das Relações Étnico-raciais na formação do profissional, em especial aos cursos de licenciatura. Ela surge como uma das estratégias capazes de ressignificar os conhecimentos existentes acerca das relações étnico-raciais, incluindo conteúdos e disciplinas curriculares relacionados ao tema, promovendo diversas atividades acadêmicas para discussões sobre a temática como palestras, encontros e seminários, fomentando pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas relacionadas à temática (BRASIL, 2009).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” como prevê o seu Art. 5º VIII (BRASIL, 2015, p. 6).

O currículo deve superar a ideia de normatizar documentos legais, deve materializar concepções políticas que constroem saberes, percepções de mundo e significados que se materializam no “planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional” (LOPES, 2011, apud PASSOS, 2016, p.15). Não basta atualizar os currículos para cumprir os requisitos legais, incluindo novos conteúdos relacionados ao tema, é necessário repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, as metodologias de ensino e os espaços de aprendizagem, a ampliação das perspectivas de estudos devem permitir que “as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para a população negra se reconhecer e ser reconhecida na cultura nacional” conforme esclarece Passos (2014, p. 184).

A prática do currículo não dependerá somente dele, mas sim do contexto, da sua contextualização na prática. A teorização curricular deverá se preocupar com as condições para a sua realização, portanto, reflexões e autocrítica são importantes para que a teoria curricular contribua para a renovação (GIROUX, 1981, apud SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Os estudos decoloniais possibilitam a compreensão das relações de poder historicamente construídas que hierarquizaram e colonizaram as propostas curriculares das instituições de ensino. Desta forma, é possível uma análise crítica do currículo, de forma a estudá-lo no contexto em que se expressam em práticas educativas e em espaços de aprendizagens, espaços de disputas que se afirmam as diferenças, as identidades e que muitas vezes se constroem fortes argumentos para a justificativa das desigualdades baseadas no mérito. Entendemos que é preciso aprofundar estes estudos para um posicionamento crítico que contribua para a emancipação dos currículos de formação dos professores/as de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto abordou a importância das questões étnico-raciais nos cursos de formação de professores/as, fundamentando-se nas teorias decoloniais. A partir do breve estudo e de intensas reflexões sobre as desigualdades raciais e os conceitos de colonialismo, colonialidade e decoloniais, que esclarecem as origens das desigualdades raciais, entendemos que questões étnico raciais e o racismo devem ser tratadas no contexto educacional de forma crítica e sensível, pois são ações pedagógicas fundamentais dos/as profissionais da educação que deve superar a ideia de currículo como conceitos técnicos e instrumentais, mas compreendê-lo como conhecimento político, sociocultural, corpóreo e sensível com potencial de provocar a criticidade, a sensibilidade e a transformação do sujeito.

Percebemos que o contexto educacional exerce importante papel como um espaço socializador das experiências/vivências dos sujeitos e deve oportunizar o acolhimento da diversidade cultural e social, como também, momentos de reflexões, perspectivas críticas e indignação frente às injustiças. Compreendemos que a possibilidade de exercer a reflexão e a crítica capacita o sujeito para repensar as suas práticas condicionantes e alienantes, para compreender o mundo e ter autonomia para fazer as suas próprias escolhas.

As conclusões deste estudo foram que o espaço acadêmico precisa se constituir em um espaço/tempo potente para ressignificar e produzir novos saberes/culturas, desestruturando pensamentos enraizados em uma hegemonia cultural e atitudes de discriminação e preconceito

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

que reproduzimos na sociedade contemporânea perpetuando uma cultura que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. **Ginástica Geral e Educação Física Escolar**. Campinas: UNICAMP, 2007.
- BALESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 de junho de 2017.
- BETTI, I.C.R. Esporte na Escola: mas é só isso professor? **Motriz**, vol. 1, nº 1, 25-31, junho de 1999. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/igor/15c9261e2251a78e?compose=15d1e19431480797&projector=1>. Acesso em: 23 maio de 2010.
- BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. In: Movimento. Ano VI, nº 12, Porto Alegre - RS: ESEF/UFRGS, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- _____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 17 de Julho de 2015**. Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes** / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DARIDO, Suaraya. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal**. 48ª edição. São Paulo: Global, 2003.
- GESSER, Verônica; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. **Currículo: histórico, teorias, políticas e práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- KUNZ, Elenor (org.) **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa.; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poesis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. v,8,n.13. UNISUL, 2014.
- _____. O Impacto Das Ações Afirmativas No Currículo Acadêmico Do Ensino Superior Brasileiro. **Revista ABPN**, v.8, n.19, mar.2016 – jun. 2016, p. 08-33.
- PICCININI, Larise. **A dança-improvisação e o corpo vivido: ressignificando a corporeidade na escola**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2011.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica a Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo, Hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.
- QUIJANO, A. **La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: **LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- _____. (2005). Colonialidad y modernidad-racionalidad. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-modernidade-Racionalidade>>. Acessado em 01 de agosto de 2017.
- _____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito**, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

**ESTADO DA ARTE SOBRE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL E SANTA
CATARINA**

Josélia da Silva Córdova Franzoi²²⁹-UNIPLAC
Lurdes Caron²³⁰ - UNIPLAC

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o “Estado da Arte”, de produções científicas pertinentes a Formação de Professores para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Efetuamos o levantamento a partir dos descritores: Ensino Religioso no Brasil, Ensino Religioso em Santa Catarina. Este, foi realizado nos bancos de dados Scientific Electronic Library online (SCIELO); Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG/EST de São Leopoldo Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Com a limitação do período pesquisado e os descritores utilizados, localizamos nos cinco bancos de dados um total de 21 publicações que se aproximam do tema pesquisado. O estado da arte contribui na constituição da parte teórica de uma determinada área do conhecimento. A partir da Lei Federal 9.475/97, o Ensino Religioso recebeu uma nova configuração, deixou de ser confessional e, seu objeto é o estudo do fenômeno religioso. A formação de professores de Ensino Religioso é uma urgência, porém, continua sendo um desafio. De nada vale ter a presença do Ensino Religioso de forma escrita nos Projetos Políticos Pedagógicas nas instituições de Ensino, é indispensável sua materialidade nas práticas pedagógicas. O Ensino Religioso na escola pode contribuir na educação para a tolerância, por meio do diálogo do respeito para conviver com as diferenças.

Palavras chave: Estado da Arte. Ensino Religioso. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar o “Estado da Arte”, de produções científicas referente a Formação de Professores para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental. Efetuamos o levantamento a partir dos descritores: Ensino Religioso no Brasil, Ensino Religioso em Santa Catarina. Esse levantamento foi realizado nos bancos de dados Scientific Electronic Library online (SCIELO); Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG/EST de São Leopoldo Rio Grande do Sul; Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

A opção por estes bancos de dados se deu por compreendermos que os mesmos são fontes de pesquisas científicas, e que encontraríamos estudos pertinentes ao foco de pesquisa. Selecionamos a PUCSP, PUCPR e IEPG/EST porque essas Instituições de Ensino Superior nos cursos de mestrado e doutorado tem maior número de trabalhos acadêmicos sobre Ensino

²²⁹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – PPGE/UNIPLAC. E-mail: joseliafranzoi2009@hotmail.com

²³⁰ Docente pesquisadora e professora no Mestrado em Educação e na Graduação da Universidade do Planalto Catarinense – PPGE/UNIPLAC. E-mail: lurcaron@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Religioso - ER e a FURB por ter tido Cursos de Graduação em Ciências da Religião – Habilitação em Ensino Religioso e dos egressos desses cursos, mais de oito, fizeram o mestrado em Educação na FURB com temas sobre Ensino Religioso. Na UNIPLAC, pesquisamos na biblioteca livros publicados sobre Ensino Religioso e na Revista GEPES VIDA. Delimitamos o tempo na busca de produções da última década compreendendo o período entre 2007 a 2017. Com a limitação do período e os descritores utilizados, localizamos nos cinco bancos de dados um total de 21 publicações que se aproximam do tema pesquisado.

De acordo com Romanowski (2006), o Estado da Arte pode contribuir na constituição da parte teórica de uma determinada área do conhecimento e procura:

Identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI, 2006. p. 39).

De acordo com Romanowski (2006, p. 39), um dos objetivos do Estado da Arte, ocorre por meio da pesquisa de produção de conhecimentos, e demarcação da área: “em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. [...] esses são referenciais teóricos que subsidiam as investigações; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores”.

No SCIELO foram encontrados com o descritor: Ensino Religioso no Brasil quatro estudos:

1) “Religião em sala de aula: O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras”, de Cesar Ranquetat Jr, publicado em 2007. O autor aborda o Ensino Religioso ao longo da história brasileira, em um caráter confessional-cristão. Porém, com a Lei Federal 9.475/97, o ER recebeu uma nova configuração. Segundo esta Lei o ER passa a ser direito do cidadão e, na escola pública não pode ser trabalhado na concepção de confessional e, muito menos, por meio do ER fazer proselitismo na escola.

2) “Do confessional ao Plural: uma análise sobre o novo modelo de Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras”, de Cesar Ranquetat Jr, publicado em 2008. O referido trabalho trata do novo modelo de Ensino Religioso, se afasta de toda forma de confessionalismo e proselitismo, objetivando estar de acordo com o campo atual de pluralização. Analisa questões da laicidade e a relação entre Estado e Igreja Católica Apostólica Romana – ICAR. Esse trabalho dá ênfase a Lei 9475/97, que aborda o Ensino Religioso nas escolas públicas, e reforça que o mesmo perde, seu caráter confessional. Reforça o estudo do trabalho anterior e acrescenta que o Ensino Religioso, passa a ser reconhecido como área de conhecimento.

3) “O Ensino Religioso na escola como elemento indispensável na formação integral do ser humano” de Rosival Sanches Meneses, publicado em 2014. Essa pesquisa mostra a importância da presença do ER. Tem como objetivo principal compreender a proposta atual do Ensino Religioso na escola e a sua importância na formação integral do ser humano.

A partir dessa pesquisa e observações pode-se dizer que o Ensino Religioso demanda que professores que tenham formação para executar sua função. As ações pedagógicas em ER são pautadas no diálogo, na compreensão e na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância, entre outros” (MENESES, 2014, p. 86).

4) “Educação e História do Ensino Religioso”, de Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, publicado em 2015. Esse artigo aborda como o ER que em 1931, foi reintroduzido no currículo das escolas públicas e se encontra sob grande discussão até o século XXI. Propõe mostrar como a história desse componente curricular foi sendo estabelecido e discutido. A presença do Ensino Religioso no currículo escolar tem sido trabalhosa, validando a importância de se compreender as disciplinas e as etapas de formação dos docentes dando um maior destaque a formação continuada.

No banco de dados da EST, com o descritor Ensino Religioso no Brasil, na última década, apenas dois trabalhos foram aproveitados:

1) “Ensino Religioso Escolar: Ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos”, de Arthur Felipe Moreira de Melo, publicado em 2014. O presente trabalho examina possíveis aportes epistemológicos à prática docente do ER na escola pública, priorizando o professor como principal interlocutor. Fala da história do ER no Brasil desde o período colonial até o ano de 2010. Destaca que a disciplina de Ensino Religioso pode trabalhar contra o preconceito referente as identidades religiosas.

2) “Ensino Religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado”, dos autores: Elivaldo Serrão Custódio e Remi Klein, publicado em 2015. Este artigo traz discussão acerca do desafio do ER e o diálogo inter-religioso nas escolas públicas. Contextualiza a trajetória do ER no decorrer da história, a compreensão do pluralismo religioso e o direito à liberdade religiosa como liberdade de consciência, de crença, de culto. Custódio e Klein (2015) refletem, que o País necessita progredir nas discussões acerca da liberdade religiosa e, acerca das diferentes matrizes religiosas presentes no Brasil, busca-se o respeito e o tratamento igualitário. Os fatos apresentados na atualidade em relação a intolerância religiosa, é considerada uma das indagações difíceis de serem confrontadas pelas instituições de ensino, devido à falta de tolerância e o desrespeito da dignidade humana, assegurada pela declaração dos Direitos Humanos.

No banco de dados da PUC-PR, com o mesmo descritor seis estudos foram encontrados:

1) “A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil” de Maria Zélia Borba Rocha, publicada em 2013. O qual, a autora fala da luta pela laicização da escola pública no Brasil, remontando, aos movimentos republicanos no século XIX. As Cartas Magnas e as leis educacionais brasileiras expressam em seus atos o conflito religiosidade versus laicidade no ensino público.

2) “O Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil: colaborações para construção da cidadania em um Estado laico”, de Ramon Mulin Lopes, publicado em 2014. Esse trabalho propõe um debate acerca do enquadramento do ER no âmbito do caráter laico do Estado. E tratado como na grade curricular será ministrada pelos profissionais incumbidos à área. Portanto, não se trata de um “manual do professor de ER”, tampouco, visa impor um modelo ou uma diretriz padronizadora do ER no Brasil.

3) “Ensino Religioso no Brasil: Concepções e modelos nas escolas pública”, dos autores: Raimundo Márcio Mota de Castro e José Maria Baldino, publicado em 2011. Configura-se um debate que, desde o início do século XXI, no Brasil, vem apresentando como polêmico no âmbito educacional, o ER concebido a partir de diversos modelos, nos diferentes contextos históricos.

4) “O Ensino Religioso na escola brasileira alianças e disputas históricas”, dos autores:

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Elcio Cecchetti e Ademir Valdir dos Santos, publicado em 2016. Esse trabalho aborda alianças em embates quanto ao ER na história da educação brasileira que foram nutridos desde os primórdios, devido às influências da Igreja Católica Apostólica Romana e de autoridades eclesiásticas, assim como de outras instituições e intelectuais defensores de princípios e valores religiosos.

5) “O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação”, de Gisela Waechter Streck, publicado em 2012. O referido estudo, abrange as possibilidades de educar o ser humano para a alteridade e para a tolerância. Conclui que o Ensino Religioso na escola pode contribuir na educação para a tolerância, por meio do diálogo e do respeito e sensibilidade para conviver com as diferenças.

Já no banco de dados da PUC-SP utilizando o mesmo descritor, encontramos mais dois estudos:

1) “O Ensino Religioso nas escolas públicas: uma violação da laicidade do Estado?” De Fátima Polidoro, publicado em 2010. A autora traz o ER como possibilidade de promoção do ser humano em todas as suas dimensões, possibilitando integrar e conviver adeptos de diferentes vertentes religiosas. Aborda, também, a situação da sociedade secular, para compreender o papel do ER em um Estado laico. E ainda, cabe ao Estado garantir o Ensino Religioso como direito dos cidadãos e discentes, excluindo qualquer forma de proselitismo.

2) “O mal-estar no Ensino Religioso: localização, contextualização e interpretação” de Teresinha Maria Mocellin, publicado em 2008. A tese da autora analisa o Ensino Religioso nas escolas públicas, na atualidade brasileira. Parte do pressuposto de que há um mal-estar relativo a essa disciplina. Essa metáfora, oriunda da área da saúde, aparece, em muitos discursos, como algo difuso no Ensino Religioso. Fazer uma radiografia para localizá-lo foi o objetivo principal do trabalho.

Seguindo com o mesmo descritor, no banco de dados da UNIPLAC encontramos o estudo “Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional”. de Francine de Oliveira Kerkhoff, publicado em 2016. Na sua dissertação analisou a inclusão do ER no Projeto Político Pedagógico no município de Videira-SC, e procurou conhecer aspectos históricos do ER no Brasil e em Santa Catarina.

Na atualidade, vivemos a diversidade cultural e religiosa, onde individualmente se professa a fé de inúmeras formas. Pensando no futuro, busca-se novas capacidades para dar continuidade de construir o Ensino Religioso, com o seu devido reconhecimento, apesar de haver inquietações entre laicidade e religiosidade. O conhecimento sobre a diversidade cultural e religiosa é possível auxiliar docentes e discentes no combate à discriminação e na construção de todos tem os mesmos direitos.

Passando para um novo descritor: Ensino Religioso em Santa Catarina, no banco de dados do IEPG/EST, encontramos uma Tese de Doutorado “Tem Azeite na Botija? Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC”, de Lourival José Martins Filho, publicado em 2009.

A partir da pesquisa os docentes participantes, relatam de fortalecer as práticas pedagógicas ao trabalhar o Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E por meio das entrevistas e seminários, é perceptível a falta de comprometimento das instituições formadoras para com está área do conhecimento. Se faz necessário, inserir essa discussão nos currículos de formação de docentes para as séries iniciais. “Os processos de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais também deve ser repensado é fundamental incluir esta área no momento em que os professores estão participando de formações no âmbito das redes de ensino”. (MARTINS FILHO, 2009, p. 137)

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

No processo de alfabetização como prática para apropriação de conhecimento, o mesmo ocorre na Língua Portuguesa, na Matemática entre outras disciplinas. Outrossim, acontece com o Ensino Religioso. E ainda, de nada vale ter a presença do Ensino Religioso de forma escrita nos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições de Ensino, é indispensável sua materialidade nas práticas pedagógicas. Enquanto as expressões escritas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, é fundamental sua concretude nas práticas pedagógicas.

No banco de dados da PUC-PR com o descritor Ensino Religioso em Santa Catarina “Ensino Religioso e a interpretação da lei”, das autoras: Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui, publicado em 2007. No qual as autoras tratam das diferentes interpretações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, da reformulação do Artigo 33, de 1997, que implementou e regulou o Ensino Religioso em escolas públicas. Considerou dois casos específicos, o de São Paulo e o de Santa Catarina, mostrando como essas diferentes interpretações da lei condicionaram o tipo de atuação possível de agentes religiosos nos processos tanto de capacitação dos professores como de definição de currículo.

No banco de dados da FURB com o descritor Ensino Religioso em Santa Catarina encontramos três dissertações:

1) “Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença”. De Simone Riske Koch, realizada em 2007. Objetiva compreender os efeitos de sentido que podem ser produzidos em relação às diferenças no discurso de um dos documentos oficiais da educação que norteia o componente curricular de Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina: a Proposta Curricular de Santa Catarina: Implementação de Ensino Religioso. Entretanto, o ER resulta de reflexões a respeito de consequências, indagações e perspectivas para um desempenho pedagógico, que valorize e interaja com qualidade com as diferenças no espaço educacional.

2) “Interculturalidade e Ensino Religioso: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica”. Dissertação de Francisca Helena Cunha Daneliczen, defendida em 2007. Esta pesquisa investiga como o componente curricular de Ensino Religioso no Ensino Fundamental aborda a interculturalidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. O desafio está posto ao extraordinário no âmbito desta pesquisa e seus interlocutores a indagação na alteridade e afinidade entre os diferentes indivíduos e culturas, nas suas perspectivas para a obtenção de um mundo melhor, contribuindo para a educação intercultural.

3) “Discursos do Ensino Religioso Escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos”. De Alinor dos Santos, realizada em 2011. Esta pesquisa procurou compreender os discursos do Ensino Religioso Escolar que permeiam os dizeres de alunos da escola pública. Metodologicamente, foram coletados registros-discursivos de três escolas públicas de Santa Catarina, sendo os sujeitos, alunos matriculados na 8ª série do Ensino fundamental, bem como alunos do 1º ano do Ensino Médio.

A seguir apresentamos nossa formulação de quadros com os trabalhos encontrados por meio da pesquisa que realizamos no estado da questão, retratando os descritores, juntamente com as publicações, seus autores e ano respectivo:

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Quadro 1- Descritores, autores e obras no site do SCIELO

Descritor	Autor	Título	Ano
Ensino Religioso no Brasil	Cesar Ranquetat Jr	Religião em sala de aula: O ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras(artigo)	2007
	Cesar Ranquetat Jr	Do confessional ao Plural: uma análise sobre o novo modelo de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras (artigo)	2008
	Rosival Sanches Meneses	O Ensino Religioso na escola como elemento indispensável na formação integral do ser humano(dissertação)	2014
	Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Educação e História do Ensino Religioso(artigo)	2015

Fonte: dados coletados no banco de dados do Scielo (2018).

Quadro 2- Descritores, autores e obras do site da EST

Descritor	Autor	Título	Ano
Ensino Religioso no Brasil	Arthur Felipe Moreira de Melo	Ensino Religioso Escolar: Ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos(dissertação)	2014
	Elivaldo Serrão Custódio e Remi Klein	Ensino religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado	2015
Ensino Religioso em Santa Catarina	Lourival José Martins Filho	Tem Azeite na Botija? Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC (Tese)	2009

Fonte: dados coletados no banco de dados da EST (2018).

Quadro 3- Descritores, autores e obras do site da PUC-PR

Descritor	Autor	Título	Ano
Ensino Religioso no Brasil	Maria Zélia Borba Rocha	A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil (artigo)	2013
	Ramon Mulin Lopes	O Ensino Religioso nas escolas públicas no Brasil: colaborações para construção da cidadania em um Estado laico (artigo)	2014
	Raimundo Márcio Mota de Castro e José Maria Baldino	Ensino Religioso no Brasil: Concepções e modelos nas escolas pública. (artigo)	2011
	Elcio Cecchetti e Ademir Valdir dos Santos	O Ensino Religioso na escola brasileira alianças e disputas históricas (artigo)	2016
	Gisela Waechter Streck	O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação (artigo)	2012
Ensino Religioso em Santa Catarina	Maria Amélia Schmidt Dickie e Janayna de Alencar Lui	Ensino Religioso e a interpretação da lei (artigo)	2007

Fonte: dados coletados no banco de dados da PUC-PR (2018).

Quadro 4- Descritores, autores e obras do site da PUC-SP

Descritor	Autor	Título	Ano
Ensino Religioso no Brasil	Fátima Polidoro	O Ensino Religioso nas escolas públicas: uma violação da laicidade do Estado? (artigo)	2010

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

	Teresinha Maria Mocellin	O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação (Tese)	2008
--	--------------------------	---	------

Fonte: dados coletados no banco de dados da PUC-SP (2018).

Quadro 5- Descritores, autores e obras do site da FURB

Ensino Religioso no Brasil	Autor	Título	A no
Ensino Religioso em Santa Catarina	Simone Riske Koch,	Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença. (Dissertação)	2007
	Francisca Helena Cunha Daneliczen	Interculturalidade e Ensino Religioso: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica. (Dissertação)	2007
	Alinor dos Santos	Discursos do Ensino Religioso Escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos. (Dissertação)	2011

Fonte: dados coletados no banco de dados da FURB (2018).

Quadro 6- Descritores, autores e obras do site da UNIPLAC

Ensino Religioso no Brasil	Francine de Oliveira Kerkhoff	Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional (Dissertação)	2016
Ensino Religioso em Santa Catarina			

Fonte: dados coletados no banco de dados da Uniplac (2018).

Quadro 7 - Relação dos Descritores com os números apresentados nos mecanismos de busca

Banco de Dados	Ensino Religioso no Brasil	Ensino Religioso em Santa Catarina
SCIELO	04	00
EST	02	01
PUC-PR	05	01
PUC-SP	02	00
FURB	00	03
UNIPLAC	01	00
Total de descritores	14	05
Total de publicações		19

Fonte: dados coletados no banco de dados da SCIELO, EST, PUC-PR, PUC-SP, UNIPLAC (2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado da Arte contribui na constituição da parte teórica de uma determinada área do conhecimento. A partir da Lei Federal 9.475/97, o Ensino Religioso recebeu uma nova configuração deixou de ser confessional. Assumiu como objeto, o estudo do fenômeno religioso. É de suma importância a formação dos professores da educação e em específico, dos de Ensino Religioso com ênfase na formação continuada. De nada vale ter a presença do Ensino Religioso de forma escrita nos Projetos Políticos Pedagógicas nas instituições de Ensino, se nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar a disciplina de ER deixa de ser trabalhada. O Ensino Religioso na escola pode contribuir para a educação da tolerância e do respeito ao diferente, por meio do diálogo para que haja sensibilidade das pessoas no convívio

com as diferenças e assim, oportunizar vivência em harmonia e a paz. O Ensino Religioso está garantido nas legislações da educação brasileira e é reconhecido um componente curricular da área do conhecimento, portanto, é urgente a formação em nível de graduação com habilitação de professores para esta área de ensino.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, R. M. M de; BALDINO, J. M. **Ensino Religioso no Brasil: Concepções e modelos nas escolas pública**. ET: Educação Popular, diversidade cultural e construção de saberes / nº 03. 2011.
- CECHETTI, E.; SANTOS, A. V. dos. **O Ensino Religioso na escola brasileira alianças e disputas históricas**. VaActa Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, Apr.-June, 2016.
- CUSTÓDIO, E. S.; KLEIN, R. **Ensino Religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado**. Protestantismo em Revista, São Leopoldo. 2015. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/2425/2321>. Acessado em 23 mar.2018.
- DANELICZEN, F. H. C. **Interculturalidade e Ensino Religioso: olhares e leituras a partir de uma experiência pedagógica**. 2007. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2007/329203_1_1.pdf. Acessado em 03 abr. 2018.
- JUNQUEIRA, S. R. A. **Educação e História do Ensino Religioso**. Educação em Revista, Curitiba. 2015.
- KERKHOFF, F. de O. **Ensino Religioso no Brasil: tensões e desafios da diversidade entre formação histórica e prática profissional**. 2016 Disponível em: <https://biblioteca.uniplaclages.edu.br/biblioteca/repositorio/000000/0000003b.pdf>. Acessado em 06 abr. 2018.
- KOCH, S. R. **Discurso e Ensino Religioso: um olhar a partir da diferença**. 2007. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/TE/2007/318007_1_1.pdf. Acessado em 02 abr. 2018.
- MARTINS FILHO, L. J.; WACHS, M. C. **'Tem azeite na botija?' :Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC**. São Leopoldo, 2009. Tese (Doutorado). Disponível em: http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=213. Acessado 24 mar.2018.
- MELO, A. F. M. de. **Ensino religioso escolar: ponderações sobre aspectos dialógicos e epistemológicos**. São Leopoldo, RS, 2014. Dissertação (Mestrado) Disponível em: http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=516. Acesso em 22 mar.2018.
- MENESES, R. S. **O Ensino Religioso na escola como elemento indispensável na formação integral do ser humano**. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/562>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- MOCELIN, M. T. **O mal-estar no ensino religioso: localização, contextualização e interpretação**. 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2074>. Acesso em 28 mar. 2018.
- POLIDORO, F. **O Ensino Religioso nas escolas públicas: uma violação da laicidade do Estado?**. 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2137>. Acesso em 26 mar. 2018.
- RANQUETA Jr, C. Religião em sala de aula: **O ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras**. Revista Diálogo Educacional. 2008.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ROCHA, M. Z. B. Rocha. **A luta político-cultural pelo ensino religioso no Brasil**. 2013
Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38841/pdf>. Acessado em 08 abr. 2018.

ROMANOSWSKI, J. P; ENS, R.T. **As pesquisas do tipo “Estado da Arte” em educação**.
Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez.2006.

SANTOS, A. dos. **Discursos do Ensino Religioso Escolar: uma análise a partir dos dizeres dos alunos**. 2011. Disponível em:
http://www.bc.furb.br/docs/DS/2011/347657_1_1.PDF. Acessado em 04 abr. 2018.

SCMIDT, M. A.; DICKIE Janayna de Alencar Lui. **Ensino Religioso e a interpretação da lei**. Disponível em: [Brasilfile:///C:/Users/josel/Downloads/ANTROPOLOGICO%20-%202007%20\(3\).pdf](http://brasilfile:///C:/Users/josel/Downloads/ANTROPOLOGICO%20-%202007%20(3).pdf). Acessado em 15 abr.2018.

STRECK, G. W. **O Ensino religioso e a diversidade religiosa no Brasil: desafios para a educação**. revistapistispraxis.2012

**ESTADO DA QUESTÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**Sandra Maciel de Arruda Voos²³¹ UFP-Portugal

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo acerca de Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual e diz respeito à elaboração do estado da questão sobre o tema investigado. As buscas foram efetuadas na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de 2016 a 2018. O critério adotado considerou os descritores: “Educação Inclusiva” e “Deficiência Intelectual”. Inicialmente foi feita uma busca simples pelos descritores com refinamento dos trabalhos revisados aos pares e posterior registro do período de busca entre 2016 a 2018. Excluímos os trabalhos repetidos e os que não abordavam a temática em questão, restando para análise 09 periódicos. Com base nos dados aqui levantados, compreendemos que a Educação Inclusiva por se apresentar como uma “ideia-força” e incluir vários significados que vão desde o simples aumento de atividades até a inclusão efetiva de pessoas com deficiência intelectual, tem enorme potencial educativo dentro da perspectiva de diferenciação dos conceitos educacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Estado da questão.

INTRODUÇÃO

A construção do estado da questão sobre esses termos teve como objetivo buscar a relação entre Educação inclusiva e Deficiência intelectual. A metodologia adotada foi a de um estudo sobre o “estado da questão”, na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, no período de 2016 a 2018. O “estado da questão” possibilita que os pesquisadores possam registrar seu percurso metodológico para o levantamento bibliográfico sobre seu tema ou o objeto de pesquisa no estado atual da ciência.

Consoante aos escritos de Nóbrega-Therrien e Therrien, o Estado da Questão (EQ) tem por finalidade:

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (2010, p. 02)

Assim colocado, esse processo pode ser confundido com Estado da Arte ou com Revisão Bibliográfica. Entretanto, conforme destacam os autores, trata-se de um estudo efetivado pelo pesquisador para encontrar e esclarecer seu objeto de pesquisa. A construção do estado da questão potencializa reflexões sobre determinado tema, tornando-o relevante para o conhecimento científico, como o caso aqui apresentado.

Considera-se que o termo Educação Inclusiva está sendo muito utilizado atualmente

²³¹ Pedagoga, Filiação institucional Universidade Fernando Pessoa - Porto – Portugal.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

em estudos e leis aplicadas a educação. Sobre o cenário legal, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) evidencia em seu art. 208, III, que o Atendimento Educacional Especializado- AEE as pessoas com deficiência devem acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, também neste contexto temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que orienta que estados e municípios transformem seus sistemas educacionais, de modo que se tornem mais inclusivos.

De acordo com Pletsch (2010), implementar políticas de inclusão escolar é uma árdua tarefa que precisa ser enfrentada além do aspecto social, tendo como cerne a garantia de práticas curriculares e processos de ensino que possibilitem o real desenvolvimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, surge a necessidade de investigar como a inclusão se dá de forma efetiva no setor educacional, social e suas fragilidades perante a obrigatoriedade de leis inclusivas que podem ser encontradas na literatura atual existente. Cabe aqui ressaltar que dentro da Educação Inclusiva encontramos diversos tipos de deficiências que deverão por sua vez ser trabalhadas dentro de suas especificidades.

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Sendo esse, o diploma normativo que define e caracteriza a pessoa com deficiência. Segundo este decreto, é considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. (BRASIL, 1999).

Por se tratar de uma gama enorme de deficiências, vamos aqui focar apenas na pessoa com deficiência intelectual/mental, pois dentro desta deficiência encontramos vários obstáculos para uma inclusão de sucesso. Mendes, Vilaronga and Zerbato (2014) destacam que o ensino desses alunos em turmas comuns tem sido um desafio para professores, pois o trabalho com a diferença exige uma prática que contemple a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Por sua vez, nos ocorre pensar em como o professor de classes regulares irá atuar de maneira interativa com tantos desafios? Não deixando de lembrar que ainda existe um currículo comum a ser realizado o que nos faz pensar em qualificações e aprofundamentos cada dia mais complexo para os profissionais que atuam dentro deste contexto? Cabe a quem proporcionar tal aperfeiçoamento?

O Decreto n. 7.611/2011 também previu apoio técnico e financeiro pela União aos sistemas públicos de ensino, por meio de formação continuada de professores [...] (BRASIL 2011). Sendo assim, podemos assegurar que é dever do estado a capacitação dos profissionais para o sucesso da inclusão escolar, mas não impede que busquemos constantemente esta atualização de conhecimentos.

METODOLOGIA

Com a finalidade de observarmos o tratamento dado ao assunto no campo da produção acadêmica nos últimos dois anos, fizemos um levantamento das produções existentes em documentos de domínio público, por periódicos relacionados ao tema investigado. As buscas foram efetuadas na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de 2016 a 2018.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A escolha do banco de dados se deu por se tratar de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Inicialmente foi feita uma busca simples pelos descritores Educação inclusiva e Deficiência intelectual, com os resultados do processo de refinamento inicial de 103 artigos que relacionam os termos definidos para esse estado da questão conforme apresentado no quadro abaixo.

Em seguida a busca foi refinada a partir dos periódicos revisados por pares configurando 53 artigos sobre o tema em questão. Selecionamos ainda o período entre 2016 a 2018 para verificar quantos artigos sobre Educação inclusiva e Deficiência intelectual resultando 18 artigos. E, finalmente buscamos selecionar os artigos em língua portuguesa com o resultado final de 09 artigos que serão analisados para a discussão cujo objetivo foi realizar um estudo acerca da Educação inclusiva e Deficiência intelectual.

Quadro 1 – Processo de refinamento de busca dos periódicos Capes

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados aos pares	2016-2018	Artigos em português
Educação inclusiva E Deficiência intelectual	103	53	18	09

Acesso em: 28 de julho de 2018

A construção do estado da questão sobre os termos se fez de extrema importância pois possibilitou uma maior aproximação do objeto de pesquisa, permitindo mais clareza sobre conceitos e abertura de novas possibilidades de questionamentos. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), esse processo indica a busca realizada pelo pesquisador sobre como se encontra “o tema de sua investigação no estado atual da ciência”. Dessa forma, é possível identificar categorias de análise, rever objetivos, construir reflexões acerca do tema abordado e principalmente, refletir sobre as contribuições da pesquisa em andamento para que esta possa se tornar relevante para o conhecimento científico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS PERIÓDICOS

Em meio a essa construção alguns artigos foram examinados tendo em vista a pertinência dos mesmos para a conceituação que buscamos.

Quadro 2 – Periódicos selecionados para análise

Autor	Ano	Natureza/Título
Vanessa Cabral da Silva Pinheiro e Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro	2016	A Bidocencia Como Uma Proposta Inclusiva

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

É. G. Amorim, O. M. Medeiros Neta e J. Guimarães	2016	A Deficiência Em Foco Nos Currículos De Graduação Da Ufrn: Uma Abordagem Histórica (1960-2015)
Elisa Tomoe Moriya Schlunzen , Junior Klaus Schlunzen , Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Olga Lyda Anglas Rosales Tarumoto e Mario Hissamitsu Tarumoto	2016	Mediação Pedagógica On-Line Em Educação Inclusiva
Analice Valdman de Miranda,e José Luis Felicio Carvalho	2016	Inclusão profissional de pessoas com deficiências: um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro
Márcia Denise Pletsch, Daniele Francisco de Araújo e Marcela Francis Costa Lima	2017	Experiências De Formação Continuada De Professores: Possibilidades Para Efetivar A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Intelectual
Barbara Amaral Martins, Ketilin Mayra Pedro, Clarissa Maria Marques Ogeda, Rosilaine Cristina Silva, Fabiana de Oliveira Koga e Miguel Claudio Moriel Chacon	2016	Altas Habilidades/Superdotação: Estudos No Brasil
Nerli Nonato Ribeiro Mori	2016	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos
María Victoria Martín Cilleros Maria Cruz Sánchez Gómez	2016	Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad
Oliveira Barros, Alina Lúcia; Oliveira Barros, Amanda; de Medeiros Barros, Geni Leda; Botti Rodrigues Santos, Maria Teresa	2017	Sobrecarga dos cuidadores de crianças e adolescentes com Síndrome de Down

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O primeiro artigo A Bidocencia Como Uma Proposta Inclusiva, fundamenta-se pelo viés da integração entre as duas áreas da educação,” [...] uma estratégia que tem como princípio a parceria entre os professores da classe comum e da educação especial.” (Bidocencia). A experiência da bidocencia foi realizada em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

Esta proposta acaba por ser um grande ganho para o processo de inclusão, pois assim teremos a experiência e conhecimento do professor de educação especial junto a prática e conhecimento do professor do ensino comum. A proposta da bidocencia que estimula a troca de experiências, estudo de caso e o acompanhamento da Sala de Recursos Multifuncionais no

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

turno inverso ao da escolarização, proporciona a interação do aluno especial tanto em sua socialização, quanto ao trabalho relacionado às suas necessidades e especificidades. Ressaltamos as palavras de Glat e Blanco (2009) que afirmam que a entrada de alunos atendidos pelo ensino especial não deve ser vista como uma diluição de serviços e sim a continuidade desta rede de apoio especializado incluindo a formação inicial e continuada de professores especialistas.

A educação inclusiva necessita ser concebida e colocada em prática tendo como base uma epistemologia que entenda a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem do ser humano, e não apenas como conjunto de regras, tratados e leis. Cabe aqui ressaltar que uma escola inclusiva não depende somente do professor e sim de toda a comunidade escolar, esta experiência em difundir os dois setores da educação acaba por expandir o conhecimento e disseminar a importância que envolve a inclusão e todos os comprometimentos para o sucesso da proposta.

O segundo artigo intitulado *A Deficiência Em Foco Nos Currículos De Graduação Da Ufrn: Uma Abordagem Histórica (1960-2015)*, mostra a importância da formação do professor para o sucesso da educação inclusiva, realiza um estudo histórico que mostra uma visão geral dos últimos 50 anos de inclusão da pessoa com deficiência e sua evolução. O artigo retoma o histórico da deficiência através de paradigmas como: exclusão e segregação social, seguido pela integração social ou de serviços e por último, o paradigma da inclusão social ou de suporte.

Com a evolução dos tempos os paradigmas foram se alterando e com ele a denominação para a pessoas com deficiência também, de portador de deficiência, excepcional, pessoa com incapacidade e várias outras nomenclaturas, ainda hoje não se sabe ao certo como se referir a “pessoa com deficiência”, este último termo agora empregado pela ONU.

Após este breve estudo histórico do conceito da deficiência, entramos agora na evolução das leis que amparam as pessoas deficientes, “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009 [ONU, 2007]).

O artigo *Mediação Pedagógica On-line Em Educação Inclusiva*, são descritas as ações que caracterizaram o processo de mediação pedagógica realizado por Tutores Online vinculados ao Polo São Paulo, nos mostra a proposta de um novo curso a distância. Apresenta seus módulos, disciplinas e carga horária, por não se tratar do alvo de nossa pesquisa o consideramos irrelevante neste contexto, pois buscamos aqui estabelecer mais informações ao processo de Inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual.

O quarto artigo é intitulado *Inclusão profissional de pessoas com deficiências: um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro*. Nos traz agora a importância de leis de inclusão no mercado de trabalho, um direito inerente a pessoa com deficiência assim como o direito a inclusão educacional e social. As principais legislações desenvolvidas para garantir acesso ao mercado de trabalho às pessoas com deficiências envolvem o estabelecimento de cotas no setor privado – Lei nº8.213 de 1991 (BRASIL, 1991) – e a reserva de vagas nos concursos públicos – Lei nº8.122 de 1990 (BRASIL, 1990).

Garcia (2014) observa que o Artigo 93 da Lei nº8.213 de 1991 é

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

usualmente conhecido como Lei de Cotas, conforme esta lei, a empresa com 100 ou mais funcionários é obrigada a preencher de 2% a 5% de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência e as proporções crescem à medida que aumenta o quadro funcional. No entanto, apenas em 1999, com a edição do Decreto Federal nº3.298(BRASIL, 1999), foram definitivamente regulamentadas tanto as vagas nos concursos públicos quanto as cotas no setor privado. (texto retirado do quarto artigo)

Esta obrigatoriedade por vezes torna a inclusão ao mundo do mercado de trabalho ineficiente, pois a concepção do emprego como importante fator de inclusão social por intermédio da ampla adaptação das empresas, vai de encontro ao atual cenário de despreparo e desorganizações produtivas para receber em seus quadros profissionais com deficiências.

O quinto artigo, Experiências De Formação Continuada De Professores: Possibilidades Para Efetivar A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Intelectual. Trata-se de uma análise qualitativa de um Programa de Formação Continuada pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ), realizado no ano de 2015. Através de estudos foi constatado que mais da metade dos alunos da Educação Especial matriculados (incluídos) em classes comuns da Educação Básica é constituída por pessoas que apresentam deficiência intelectual. Segundo Mendes et al (2016) “além de ser o maior contingente do alunado, o fato da natureza do déficit ser na área cognitiva, fazem com que dos alunos do público-alvo da Educação Especial, esses alunos são os que causam mais dúvidas e desafios ao espaço educacional” (p.51). Com esta análise verificamos que a inclusão proposta em lei teve seus objetivos sem amparo, pois o foco para o sucesso da inclusão está na preparação destes profissionais envolvidos (professores), sendo a formação continuada ofertada pelo estado e sua prioridade para a efetivação da inclusão educacional e social.

Portanto, para que possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as atividades escolares devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. A este respeito, cabe dizer, que além da falta de conhecimento dos docentes, suas práticas também podem ser comprometidas pela escassez de formação continuada, inexistência do trabalho colaborativo aliada a longas jornadas de trabalho e a má remuneração, entre outros fatores (LIMA, 2017).

No artigo seguinte Altas Habilidades/Superdotação: Estudos No Brasil, realizou uma pesquisa sobre dissertações e teses segundo o ano de publicação, que teve um intervalo temporal de 27 anos (1987 a 2014). Este estudo nos mostra que a porcentagem de estudantes identificados é mínima, tornando os alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD) completamente invisíveis no contexto escolar.

Segundo Cupertino (1998, p. 12), “os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis”.

Diante dos dados analisados, percebemos que embora o número de publicações tenha aumentado substancialmente nos últimos anos, esse assunto ainda é incipiente frente ao número de publicações de outras áreas e a demanda de trabalho que estudantes com AH/SD requerem para que sejam identificados e atendidos de maneira a promover um ensino equitativo. O que se refere também a capacitação das pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem, para que estas pessoas possam desenvolver suas habilidades na íntegra.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

No artigo Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. Trata-se de uma pesquisa teórica, estabelecendo uma relação entre psicologia, educação e inclusão, que tem como público alvo as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Tendo como objetivo discutir a educação inclusiva de alunos com transtornos, focando em aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento na interface psicologia e educação, traçando um panorama histórico desse processo e estabelecendo relações com a educação inclusiva. Perpassa pelas nomenclaturas usadas para definir o espectro autista, encontrando a dificuldade em se obter uma definição de autismo através de um diagnóstico e um afastamento do conceito inicial ligado à esquizofrenia e psicose.

Por tratar-se de um comportamento atípico surge novamente a capacitação das pessoas ao seu redor, tanto na área da educação quanto no envolvimento familiar e social, pois precisam de uma educação humanizadora, pautada em leis gerais do desenvolvimento, mas reconhecendo as singularidades na organização psicológica das crianças especiais.

O próximo artigo Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad, em um debate online entre Salamanca (Espanha) e Castelo Branco (Portugal), reflete as opiniões relacionadas com a deficiência em determinados temas de qualidade de vida, onde as práticas em comum de inclusão que estavam sendo realizadas nos dois locais foram expostas.

A Universidade de Salamanca, entre uma das responsabilidades que tem com a sociedade, é promover o engajamento e participação responsável ativa na defesa e luta por diversidade e direitos humanos, pois mesmo com o empoderamento das pessoas com deficiência, reconhecimento dos seus direitos e consolidação de parcerias eles encontram obstáculos como a crise financeira e política, globalização, ausência ou fraqueza de valores, a cultura do imediatismo e a fragilidade do estado de bem-estar social.

Diante à inclusão e independente de obstáculos, é preciso prestar especial atenção ao treinamento dos futuros profissionais, com base em todos os graus acadêmicos com uma dedicação especial para a diversidade humana. Segundo as orientações do Espaço Europeu da Educação Superior, o futuro profissional deve ser capaz de assumir pelo menos os seguintes papéis de aprendiz: aprendiz autônomo e estratégico, aprendiz em uma comunidade, aprendiz de novas tecnologias; aprendiz disposto a assumir mobilidade e diversidade, aprendiz criativo, crítico e reflexivo para que, acrescentem suas habilidades de compartilhamento de conhecimento e compreendam a importância do ouvir e saber como abordar a pessoa com deficiência

No último artigo: Sobrecarga dos cuidadores de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, a mais frequente das cromossomopatias resultante da trissomia do cromossomo 21. Os resultados foram constituídos através de pesquisa realizada com 84 cuidadores primários de crianças/adolescentes com SD de 0 a 21 anos (grupo estudo), assistidas na Unidade de Odontologia para Pacientes Especiais vinculada ao HU da UFS, localizado em Aracaju e considerado serviço de referência no estado de Sergipe (SE).

das mudanças ocorridas na família contemporânea, a diferença de papéis entre homens e mulheres ainda é uma realidade, sobretudo no que se refere às famílias com menor poder aquisitivo. O perfil dos cuidadores de crianças/adolescentes com SD são mães, na faixa entre 41-60 anos, com união estável, sem ocupação laboral, de baixa renda per capita e nível de escolaridade, com formação religiosa católica, com problema de saúde e em uso contínuo de medicação. Sendo a sobrecarga destes cuidadores predominantemente moderada. As crianças/adolescentes com SD frequentam escola, recebem benefício social e dependem de

seus cuidadores para realização de atividades de vida diária.

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

A análise dos documentos encontrados configurou uma pequena amostra da importância da capacitação dos profissionais envolvidos diretamente com o sucesso da inclusão e suas práticas, pois além de constatarmos a ineficiência na oferta de aperfeiçoamento também se peca na falta efetiva de uma avaliação, esta que irá formar a base da capacidade ou dificuldades encontradas para o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

A importância da inclusão não se questiona, mas sim a forma como está sendo realizada e falta de integração entre os setores de educação formal e especial, não podemos somente buscar a inclusão sem efetivarmos a inclusão do conhecimento, da troca e da parceria entre estas duas linhas de trabalho que dentro de suas especificidades se tornam a chave para que possamos abrir as portas da educação inclusiva.

A avaliação, realizada por profissionais da área da saúde, das pessoas com deficiência torna-se o ponto de partida para que possamos conhecer nossos alunos e assim poder ajudá-lo a compreender suas limitações e também suas superações, não se pode igualar as deficiências e esquecer o ser humano e suas capacidades, necessitamos estar mais abertos e reaprender a educar, ensinar e amar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018
- PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva & MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. **A Bidocencia Como Uma Proposta Inclusiva.** In *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, Number s1, 2016 37–40 [periódico revisado por pares]
- AMORIM, Medeiros Neta; GUIMARÃES. **A Deficiência Em Foco Nos Currículos De Graduação Da Ufrn: Uma Abordagem Histórica (1960-2015)** HOLOS, Ano 32, Vol. 2 (2016) [periódico revisado por pares]
- SCHLUNZEN, Elisa Tomoe; MORIYA, Schlunzen Junior Klaus; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; TARUMOTO, Olga Lyda Anglas Rosales & TARUMOTO, Mario Hissamitsu. **Mediação Pedagógica On-Line Em Educação Inclusiva** in *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, Number s1, 2016, pp. 713–718 [periódico revisado por pares]
- MIRANDA, Analice Valdman de; CARVALHO, José Luis Felício. **Inclusão profissional de pessoas com deficiências: um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro.** REGE - Revista de Gestão 23 (2016), pp. 186–196 [periódico revisado por pares]
- PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa **Experiências De Formação Continuada De Professores: Possibilidades Para Efetivar A**

- Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Intelectual.** Periferia, Educação Cultura e Comunicação, vol.9 n.1 jan-jun 2017. [periódico revisado por pares]
- MARTINS, Barbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; SILVA, Rosilaine Cristina; KOGA, Fabiana de Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Altas Habilidades/Superdotação: Estudos No Brasil.** Journal of Research in Special Educational Needs, Vol. 16, Number 1, 2016, pp. 135–139. [periódico revisado por pares]
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.** Acta Scientiarum, Education Maringá, vol. 38, n. 1, Jan.-Mar., 2016 pp. 51-59 [periódico revisado por pares]
- CILLEROS, María Victoria Martín; GÓMEZ, Maria Cruz Sánchez. **Análisis Cualitativo** Ciência & Saúde Coletiva, 21(8), pp. 2365-2374, 2016 [periódico revisado por pares]
- BARROS, Alina Lúcia Oliveira; BARROS, Amanda Oliveira; BARROS, Geni Leda de Medeiros; SANTOS, Maria Teresa Botti Rodrigues. **Sobrecarga dos Cuidadores de Crianças e Adolescentes com Síndrome de Down.** Ciência & Saúde Coletiva, vol. 22, núm. 11, nov., 2017, pp. 3625-3634 [p

**SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESSIGNIFICANDO
CONCEITOS E PRÁTICAS**

Simone Beatriz Luiz Rodrigues²³² - UNIPLAC
Tânia Mara Theodorovicz Trecino²³³ - UNIPLAC
Lurdes Caron²³⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo objetiva realizar reflexões resultantes de um estudo de caso que buscou conhecer os saberes dos docentes sobre a inclusão dos estudantes no ensino regular. Com o intuito de detectar as dificuldades encontradas pelos sujeitos no trabalho pedagógico, buscando ressignificar conceitos e estratégias necessárias à prática pedagógica do futuro. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental I e II e em uma creche, e contou com a participação de cinco professores que trabalham com estudantes da educação especial. De abordagem qualitativa, o estudo teve como instrumentos de coleta de dados entrevista semi-estruturada. A análise dos dados permitiu-nos perceber que os saberes docentes inclusivos se constroem nos encontros de formação continuada, no cotidiano da sala de aula e se mesclam com a própria história de vida do professor. Portanto, para ressignificar a educação e a inclusão nas escolas, faz-se necessário novas maneiras de organizar, refletir e desenvolver o saber pedagógico.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre os saberes docentes a respeito da inclusão de estudantes da educação especial no ensino regular. Com o intuito de detectar as dificuldades encontradas pelos sujeitos no trabalho pedagógico, buscando ressignificar conceitos e estratégias necessárias à prática pedagógica do futuro. Além disso, esse estudo preocupa-se em investigar que saberes inclusivos, advindos da prática e construídos no espaço escolar o professor considera importante para bem exercer sua atividade docente.

Vivemos em um cenário marcado por crises e incertezas. Nesse contexto a escola não tem conseguido exercer completamente sua função social, de formar cidadãos conscientes, responsáveis e atuantes na sociedade, dessa forma os professores se sentem desmotivados e com sentimento de impotência diante dos desafios encontrados. Adquirir conhecimentos nesse panorama, requer esforços coletivos no sentido de enfrentar a crise na escola. Com essa postura, a construção da identidade docente tem relação com os saberes construídos no cotidiano escolar, no qual os professores organizam suas práticas a partir de suas vivências, seus valores, e dos conhecimentos adquiridos em sua formação.

²³² Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade do Planalto Catarinense PPGE/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. E-mail: simonebl@bol.com.br

² Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade do Planalto Catarinense PPGE/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. E-mail: taniatrecino@yahoo.com.br

³ Docente Pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade do Planalto Catarinense PPGE/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. E-mail: lurcaron@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Compreendemos a necessidade de novas posturas e práticas educativas, sendo que é papel de todos os professores de preparar o sujeito para conviver com o outro em sociedade, considerando as especificidades de cada um. O conhecimento advindo da prática construídos no espaço escolar, transformam-se em saberes plurais, que podem apresentar mudanças durante o percurso profissional.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado tem como objetivo conhecer os saberes dos docentes sobre a inclusão dos estudantes no ensino regular. Com o intuito de detectar as dificuldades encontradas pelos sujeitos no trabalho pedagógico, buscando ressignificar conceitos e práticas necessárias ao fazer pedagógico do futuro.

METODOLOGIA

Esta investigação foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), e do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) Flor de Maio²³⁵, da Rede Pública de Educação Municipal de Lages-SC, especificamente com docentes que atendem estudantes da Educação Especial.

Do total de cinco professores, três deles atuam na docência há mais de 10 anos, um deles há cinco anos e outro há dois anos. Todos possuem licenciatura em Pedagogia, quatro têm pós-graduação e uma está cursando a especialização. Nesse ano letivo de 2018, lecionam: uma como regente do 4º ano do ensino fundamental I, uma como regente do pré II da educação infantil, uma atua como professora de apoio à inclusão no 8º ano do ensino fundamental II, outra também como professora de apoio à inclusão mas no pré II da educação infantil, e uma como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesta pesquisa foi realizada uma entrevista semi-estruturada que continha oito perguntas objetivas, tendo como pontos principais os saberes inclusivos dos professores. Todos eles, receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Optou-se por realizar um estudo de caso qualitativo, que consistiu no levantamento de informações a respeito dos “Saberes docentes inclusivos de professores do ensino regular incluindo, Educação Infantil e Fundamental I e II”.

Conforme escreve Severino (2009, p. 16), “a produção do conhecimento por meio da pesquisa [...], impõe [...] o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos, enfim de desvelamento dos sentidos da realidade”.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram classificados de forma sistemática por meio de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização), tabulação e análise de conteúdo:

Bardin explicita que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

²³⁵ Flor de Maio é um nome fictício utilizado exclusivamente para esse artigo.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Esta classificação possibilita maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a elaboração do texto para esse artigo. Os participantes desse processo de investigação, responderam conforme seus saberes e entendimento sobre a Educação Inclusiva, todos se mostraram preocupados com a questão e se colocam em busca de conhecimentos para os auxiliar em sala de aula com seu aluno especial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação inclusiva mostra que a escola por muito tempo se dedicou à escolarização de certos grupos privilegiados. Caracterizou-se então, uma exclusão apoiada nas práticas educacionais representadas pelos contextos sociais. A partir da democratização da educação, percebemos uma incoerência quando os sistemas educativos passam a universalizar o acesso, mas continuam excluindo os indivíduos considerados fora dos padrões aceitos pelas escolas.

Até a LDB nº 9.394/96, pouco destaque se dava sobre a Educação Especial. Foi a partir dos movimentos sobre democracia e dos direitos dos cidadãos, como a Conferência de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais no ano de 1994, na Espanha com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que o termo inclusão passou a configurar com o conceito de “educação para todos”, independente de sua condição física ou psíquica, social, raça e cor.

Nesse contexto, a problematização das causas da exclusão escolar, desencadearam reflexões sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diferentes grupos e, assim proclamam que as escolas comuns representem o meio mais efetivo para o combate as atitudes de discriminação, evidenciando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

A educação inclusiva no Brasil foi ganhando evidência, portanto, as responsabilidades sobre as escolas e a sociedade se tornaram maiores, em relação a pessoa com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação. Passou a ser responsabilidade de todos, lutarem pela inclusão dessas pessoas na educação, daí então vemos constantes desafios para a inserção social desses sujeitos, a começar pelo direito ao ensino e aprendizagem. Também o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério Público Federal (MPF), a Lei Brasileira de Inclusão entre outros, tem contribuído para a construção da educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir a análise dos resultados da pesquisa, mantendo o anonimato dos sujeitos participantes, que foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Explicitaremos algumas falas dos professores, contextualizando com a fundamentação teórica previamente sistematizada por meio de revisão bibliográfica. Os professores, doravante, serão identificados como

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

“Professor: (P1), (P2), (P3), (P4) e (P5)”. Trataremos esses dados a partir de duas dimensões: a formação profissional e a prática pedagógica inclusiva.

A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os professores apontaram que os conhecimentos iniciais foram construídos durante a graduação, alguns fizeram a pós-graduação na área da Educação Especial e isto também, contribui de forma significativa para a construção do conhecimento docente. No entanto, os relatos demonstram a falta desse conhecimento específico, pois a maioria dos professores não sabem como trabalhar efetivamente com os alunos da educação especial. Uma professora ressaltou a importância da formação continuada, prestada pela secretaria municipal de educação, e também a sua busca pessoal pelos saberes, que contribuam para atender a esses estudantes.

“Além da minha graduação né, após eu saber do problema dos meus alunos eu fui pesquisar, porque até então eu não tinha curso nenhum, o que me auxilia são as formações continuadas, junto com a secretaria de educação e pesquisas que eu faço por conta própria, pra pode entender e isso me ajudar lá né, porque primeiro a gente tem que entender né, porque eles são diferentes e eu tenho que entender qual é essa diferença pra conseguir trabalhar porque senão não tem como, segundo a P4”.

“Ah, foi estudando, foi indo em busca, pesquisando e aprendendo cada dia com os próprios alunos né, a gente vai trabalhando, vai conhecendo as dificuldades que eles tem e a gente vai em busca de aprimorar cada vez mais. Junto da prática a cada dia e cada vez, a gente vai em busca não em cima da deficiência, mas pelas habilidades para a gente ir melhorando cada dia mais”, relatou a P1”.

O desenvolvimento dos saberes docentes inclusivos perpassam a formação inicial, a formação continuada e a epistemologia da prática, é constituído pelo saber reflexivo sobre a prática cotidiana, assim Tardif (2002), ao renovar o pensamento sobre a docência destaca:

[...] a importância de se estudar o cotidiano, os saberes da experiência profissional. Nesse sentido, vamos descobrindo como as experiências – e os saberes que dela emergem – caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade, delimitando o modo como o professor se vê e entende sua profissão (TARDIF, 2002, p. 278).

Os saberes inclusivos dos professores são construídos no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, e engloba a vida desses profissionais como destacado por Tardif (2002, p. 232) “ [...] o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”.

Sendo assim, nos relatos dos professores temos a confirmação de que esses conhecimentos são construídos no seu dia a dia, que além do conhecimento teórico adquiridos em sua formação, a sua prática cotidiana lhe permite a autonomia de se construir como um professor inclusivo ou não.

ARTICULANDO OS SABERES INCLUSIVOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica pressupõe conhecimento teórico e vice versa. Foi perguntado aos professores sobre a articulação entre saberes inclusivos e práticas pedagógicas. Sobre a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

questão, a P3 respondeu da seguinte maneira:

“O que que eu faço, faço uma adaptação da atividade, do que eu tô dando para o aluno regular, pro aluno especial para que ele possa ter noção daquilo que a gente tá, no caso da fulana [...] por exemplo hoje eu tô dando divisão, eu trabalho com material concreto com ela, enquanto os outros estão lá, passo atividades para os alunos e enquanto eles estão trabalhando eu vou trabalhar com a fulana com o material concreto, separado, pra que ela possa acompanhar”.

P4 respondeu da seguinte forma: *“Eu sempre tô conversando, até sobre a deficiência deles, converso, falo explico, peço para que eles tenham paciência, porque eles precisam entender o porquê né, ah não pode falar, a gente tem que falar disso, os colegas tem que saber o que eles tem, pra não criar conflito, tanto que um tem um problema bem diferente do outro, então eu não consigo trabalhar igual com os dois, e eles também tem que ter um tratamento diferente com os dois, eu procuro falar de preferência quando eles não tão na aula, não liga, tenha calma, porque às vezes eles mexem, provocam, mas é uma coisa involuntária né, até mesmo com um pouco de ingenuidade por conta da deficiência... [...]até me ajudam agora, é bem importante essa mediação”.*

As entrevistas apontam que os saberes inclusivos são construídos essencialmente na prática educativa, na interação com os estudantes e os demais professores, nesse cenário “[...] os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228). As professoras demonstraram preocupação em ajudar seus alunos, organizando suas práticas em uma abordagem inclusiva, que englobasse os conhecimentos de maneira significativa, procurando por meio da afetividade transmitir confiança e desenvolver a autonomia dos educandos.

O PLANEJAMENTO COLETIVO COMO NECESSIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Nessa questão, quatro dos cinco professores, responderam que fazem o planejamento sozinhos, a situação mais complexa é da professora do ensino fundamental II, como relatado a seguir:

“a princípio a gente não tem planejamento conjunto, alguns professores me dão de antemão os conteúdos que vão ser trabalhados naquela semana, aí eu já vou dando um jeito de providenciar algumas atividades pra trabalhar com eles, outros não, eu tenho que inventar na hora ali, pensar em alguma coisa que não fuja do assunto, tem que ser rápido, sabe muitas vezes eu não consigo, eu tento fazer com que eles façam igual, [...] eu tenho que correr atrás no meu arsenal, eu tenho folha, tenho tinta, tenho revista pra eu inventar na hora”, relatou a P4.

Conforme Zanata (sd, p. 2) “O significado do ato de planejar, do planejamento em toda ação humana a ser realizada, está diretamente vinculado a um processo coordenado de um conjunto de passos, estrategicamente organizados pelo ser humano”.

Sendo assim, para atingirmos os objetivos estabelecidos, necessariamente precisamos nos organizar, criar estratégias, elucidar caminhos a serem percorridos nesta trajetória. E principalmente no planejamento escolar, estes meios precisam estar bem claros para que a aprendizagem do estudante ocorra significativamente.

Zanata (sd, p. 2) enfatiza que:

A arte de participar de um planejamento coletivo implica aos professores, inclusive os da educação especial, ter uma postura positiva e assertiva frente aos desafios que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

irão encontrar. É preciso contornar possíveis entraves como considerar a realidade, a situação da escola que temos e o confronto com o que queremos e o que precisamos construir; enfatizar a importância de se ter um currículo significativo organizado por competência e de áreas de conhecimento interligadas que favoreçam o aprendizado do estudante da educação especial juntamente com os demais estudantes da escola; colocar-se frente à equipe escolar numa posição de respeito, responsabilidade, cumplicidade, ética profissional.

Desta forma, o professor regente da turma, e o professor de apoio, precisam trabalhar juntos pelo mesmo objetivo, idealizar e planejar de forma cooperativa as atividades a serem desenvolvidas, visto que, este é um grande desafio nas escolas, pensar no desenvolvimento e nas limitações de todos os estudantes, para que aconteça de fato a inclusão do estudante com deficiência, e para que todos sintam-se com seus direitos de igualdade contemplados. Esse é o principal objetivo da escola, garantir uma formação da diferença, em que todos desenvolvam a aprendizagem, sendo respeitados as especificidades de cada um.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

No trabalho pedagógico normalmente, o professor, a professora encontram diferentes dificuldades e algumas delas, bem mais complexas. Sobre a questão, a P3, professora que não conta com o auxílio do professor de apoio, ressaltou que:

“A minha maior dificuldade é o tempo específico que tem que ter com ela (aluna especial), tempo e atenção que eu tenho que ter com ela, porque não tem como eu dar uma atividade pra ela lá e deixar ela sozinha, ela não consegue sozinha, tem que ter uma orientação todo tempo ali, ou eu deixo ela, ou eu deixo os alunos, um me chama, vou atender, quando volto ela já perdeu o raciocínio, essa é minha maior dificuldade”.

“Eu vou te falar é a aceitação dos colegas, e a compreensão também dos alunos e de alguns professores... [...]eu acho que é porque eles não são inseridos, você sabe os adolescentes tem os grupinhos, e eles não conseguem se encaixar nesses grupos, entendeu, tanto o grupo de amizades, como grupo de trabalho, você tem que tá lá mendingando pra incluir eles num grupo, esse é um dilema que eu tenho passado ultimamente, os professores acham que os alunos (especiais) são meus e eu tenho que dar jeito”. Declarou a P4.

“Nós temos a fulaninha, que é cadeirante, eu sendo mulher tenho vergonha de mexer com ela no banheiro, tenho vergonha dela, e vejo que ela também tem vergonha, ela fica quietinha lá, e não tem muita conversa, e tem a outra que tem um buraquinho na barriga (local por onde a criança urina) e eu não tenho coragem de ver e mexer, sei lá eu só conheço ela da cintura pra cima, sei lá a gente fica... sem jeito, eu não sei nem te explicar como”. Comentou a P2.

Os professores responderam que as dificuldades são diferentes na visão de cada um, envolveram temáticas sobre crenças e cultura pessoal, competência pedagógica, relações com as famílias, preconceitos, diferenças e saberes docentes.

Portanto, ser professor é uma ação complexa como nos aponta Nóvoa (1992) e Benites (2007) In: Iza (2014), quando esses salientam que as crenças, normas e valores influenciam a identidade do professor. Nesse entendimento, salientamos que nas formações sejam considerados os aspectos da dimensão pessoal do ser professor.

[...] defendendo que essa ocupe espaço central na formação dos professores, uma vez que só quando se lida com o desenvolvimento pessoal torna-se possível adentrar o território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor; território esse muitas vezes marcado pela afetividade e por saberes

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

oriundos da experiência (IZA, 2014, p. 289).

O ser humano é um ser complexo, portanto o professor também carrega consigo toda a sua história e suas vivências, as quais contribuem para suas práticas, e assim refletem nas dificuldades que encontram ao se depararem com as diferentes situações dos estudantes, que demandam de um grande esforço por parte dos professores para que se contemple as necessidades de cada indivíduo.

COMO TORNAR A INCLUSÃO MAIS SIGNIFICATIVA E EFETIVA

Aqui a reflexão destaca a realização de inclusão significativa e efetiva no ambiente escolar. Neste sentido, a P1 respondeu:

“Um trabalho bem articulado, AEE, saúde, CRAS, assistência social, um trabalho em rede. Que eu acho que assim, agora se perdeu um pouco, antes parece que a gente tinha mais autonomia para estar em busca, e agora limitou um pouco. E isso prejudica o trabalho”.

O trabalho do professor do AEE é solitário, individualizado e sistemático, no entanto para atender os estudantes em todas as suas especificidades foi necessário buscar a parceria multidisciplinar para proporcionar um atendimento integral. Destacamos a importância da formação de redes de apoio para um trabalho realmente efetivo, destacando a interrelação entre educação, assistência social e saúde.

Tal constatação aproxima-se de Arruda (2008), a educação é um fato eminentemente histórico, suas modificações vão aparecendo na proporção em que os modelos adotados se revelam inadequados para satisfazer as necessidades emergentes. Nesse sentido práticas lineares, individualizadas não são mais suficientes para atender a demanda da educação atual.

Sendo assim, fica claro a fundamental importância do professor do AEE como mediador da política de inclusão no espaço escolar. É indispensável a articulação desse profissional com todos os sujeitos da educação especial, portanto, sem essa articulação fica inviável a concretização de uma escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das incertezas que nos cercam em todos os momentos de nossas vidas, precisamos estar preparados para o inesperado, tudo é muito imprevisível, muito acelerado e transformado rapidamente. Contrariamente, o processo de inclusão nas escolas é lento, e exige uma postura transformadora dos profissionais rompendo com conceitos ultrapassados, o despreparo dos professores, não pode ainda ser uma justificativa para dificultar a inclusão dos estudantes com deficiências ou transtornos.

Portanto, com a pesquisa percebemos que os saberes inclusivos dos professores se constroem em situações distintas: 1. Nos encontros de formação continuada, com ênfase na deficiência ou transtorno, portanto uma formação técnica; 2. No cotidiano da sala de aula, nos espaços escolares, nas interações, dessa forma uma formação da prática. Essas duas situações de construção dos saberes inclusivos, se mesclam com a própria história de vida do professor, suas crenças, seus valores, suas convicções.

No dia a dia escolar, a relação com o outro, as diferentes atividades, as diferentes linguagens estão sendo tecidas por todos os sujeitos ali inseridos. Nesse sentido o papel do professor é fundamental no processo de inclusão dos estudantes da educação especial. Em função disso, acreditamos que a ressignificação de conceitos e práticas, devem estar permeadas por meio de mediações sistemáticas e intencionais, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

É incontestável que a formação é importante para os saberes docentes. Entretanto, pensar em melhorar a qualidade da educação e a inclusão nas escolas, vai muito além de reformas curriculares, exige antes de tudo de novas maneiras de organizar o trabalho na escola, ancoradas não no trabalho individual, mas sim em formas coletivas de planejar, refletir e desenvolver o saber pedagógico.

A prática pedagógica do futuro impõe a compreensão humana, como garantia de sua própria existência. E para que tenhamos uma educação preocupada com o futuro da humanidade, o ser humano precisa compreender-se como gênero humano, que se constrói conjuntamente, por meio de suas ações individuais e coletivas. Assumindo um compromisso antro-po-ético, sendo coerentes e responsáveis por suas ações, solidários pelas causas da sociedade e do planeta, numa forma democrática, unidos por uma causa, agindo com civilidade, como cidadãos do mundo, de uma comunidade planetária.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marina P. (Re) Significando a mediação social: um mediador de emoções. Pelotas: Mundial, 2008. V.300.55.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: . Acesso em: 12 abr. 2012.

_____. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

IZA, D. F. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. IN: Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 04 abr 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér org.. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 26, p. 13-27, 2009.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZANATA, Eliana Marques. O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155279/1/unesp-nead_reei1_d03_texto02.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2018.

**INCLUSÃO, ESCOLARIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO**

Janete Lopes Monteiro²³⁶ -FURB
Rita de Cassia Marchi²³⁷ – FURB

RESUMO: Este texto é parte de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA). O objetivo principal da pesquisa é investigar a participação das crianças com deficiência intelectual no processo de inclusão e escolarização, articulando-o com a legislação, as políticas públicas de inclusão escolar vigentes no país e a Sociologia da Infância. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo três crianças com deficiência intelectual (DI) matriculadas em uma escola básica da rede municipal da cidade de Florianópolis/SC. A metodologia utilizada envolve os procedimentos e as técnicas de observação em diferentes momentos do cotidiano escolar, a elaboração de diário de campo, as entrevistas realizadas com os profissionais da escola e os pais, além da análise de documentos da escola, da interpretação do contexto, das ações e dos diálogos realizados com diferentes sujeitos. Os resultados parciais da pesquisa, demonstram que os dispositivos legais garantem o acesso das crianças com deficiência à escola, contudo a existência de barreiras atitudinais e pedagógicas e a carência de formação continuada dos profissionais da escola fragilizam o processo de escolarização e participação dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Sociologia da Infância, Deficiência Intelectual

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa, em andamento, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais e junto ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA).

A escolha pela temática decorre da afinidade e atuação profissional da pesquisadora com a área da educação, da formação na área da Educação Especial Inclusiva e da percepção da carência de estudos que tenham por foco estudantes com deficiência intelectual.

²³⁶Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau -SC, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais. Membro do Grupo de Pesquisa NEICA - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente. Orientadora: Prof. Dra. Rita de Cassia Marchi. Bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina - UNIEDU. E-mail: janetelmonteiro@yahoo.com.br

²³⁷Doutorado em Sociologia Política (UFSC/PARIS V - 2007), Pós-Doutorado em Sociologia da Infância (Universidade do Minho -2016), Mestrado em Antropologia Social (UFSC-1994), Graduação em Ciências Sociais (UFSC-1986). Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB) nos cursos de Mestrado em Educação (PPGE) e Ciências Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa - Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente - NEICA. E-mail: rt.mc@bol.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A problemática que mobilizou a realização da pesquisa foi: Como acontece o processo de inclusão e a participação de crianças com Deficiência Intelectual (DI) no processo de escolarização nas escolas regulares de ensino público em Florianópolis (SC)?

Assim, o estudo tem como objetivo investigar o processo de inclusão, participação e escolarização das crianças com deficiência intelectual, articulando-os com a legislação, as políticas públicas de inclusão escolar vigentes no país e a Sociologia da Infância.

A pesquisa em curso tem seu aporte teórico na interface da literatura sobre a inclusão escolar, os documentos legais que garantem os direitos das crianças com deficiência de frequentar as escolas regulares de ensino e ter acesso ao conhecimento e a Sociologia da Infância, disciplina que tem como princípios centrais a ideia da infância como uma construção social e histórica e a criança como ator social de pleno direito.

INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Educação inclusiva e inclusão escolar são termos que se destacaram no século XX e permanecem em cena no século XXI nos debates de pesquisadores, professores, famílias e comunidades acadêmicas dado o significado desses termos, os desafios em lidar com a diversidade, a carência de conhecimentos específicos dos profissionais da educação, as lutas das famílias para garantir seus direitos e as angústias dos estudantes inseridos em contextos escolares frágeis, instáveis, excludentes e politicamente disputados.

A educação é um direito fundamental de mulheres e homens, de todas as idades e de diferentes classes sociais e etnias, porquanto é mister universalizar o acesso e garantir a qualidade da educação, promovendo a remoção de barreiras que impedem a participação ativa de sujeitos no processo educativo. Tal premissa é destacada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência que ocorreu em Jomtiem, na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990).

No tocante às crianças, jovens e adultos com deficiência, o direito à educação foi reconhecido durante a Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu em Salamanca/Espanha, em 1994, e que culminou na elaboração da Declaração de Salamanca (1994). Esta Declaração determina que as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola regular e que os governos devem estabelecer meios legais para instituir os princípios de educação inclusiva, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra maneira (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 302) destaca que a escola deve rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer estudante e trilhar o caminho de uma política de educação inclusiva, na qual deve desenvolver “ [...] políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado”.

Silva (1987) destaca que por um longo período de tempo, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência foram vitimadas por atitudes preconceituosas, identificadas e apontadas com termos pejorativos – anormais, excepcionais, retardados, aleijados, mancos, enfeitados, incapacitados - e colocados à margem da condição humana. De acordo com Plaisance (2015, p. 231), “[...] essas designações subentendem obstáculos insuperáveis, intrínsecos às próprias pessoas, inerentes. Obstáculos para a educação, para o trabalho, para a vida cotidiana. Em suma, impedimentos consubstanciais.”

No atual contexto histórico, com a implementação dos instrumentos legais, como a LDBEN 9394/96 e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

(2008), dentre outros, a premissa é a garantia de educação para todos (educação inclusiva), incluindo neste processo as pessoas com deficiência, e que eram, em tempos precedentes, majoritariamente encaminhados para a educação especial.

A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A Sociologia da Infância (SI) é um campo do saber relacionado ao estudo da infância e da criança como sujeito histórico, social e cultural, e que foi insuflado pelo francês Marcel Mauss (1872-1950) nos anos 1930. Para este autor a infância remete a uma fase da vida com marcos cronológicos flutuantes, que varia de duração conforme a sociedade na qual está inserida. Esta visão contrapunha a ideia dominante de que a infância era um período demarcado por fases, sujeita a maturação biológica e psicológica, independente de contextos socioculturais (REIS, 2015).

A infância, desta forma, não é um fenômeno universal e nem desaparece mesmo diante de mudanças na sociedade, decorrentes de fatores históricos, sociais, culturais e tecnológicos. A infância, sendo um constructo social é, portanto, “[...] altamente temporal e suscetível a mudanças, [...] é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a “idade adulta”. ” (MARCHI, 2009, p.232).

A Sociologia, até a emergência da SI, não havia reservado às crianças uma atenção específica, pois estas sempre foram estudadas como um fenômeno relacionado à escola e à família e ligadas à socialização da criança como um meio de imprimir, impor, às crianças, os valores da sociedade adulta. (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; MARCHI, 2010).

Na contemporaneidade, contudo, infância e criança são conceitos que estão no centro da discussão de instâncias sociais, políticas e econômicas, dada a relevância da garantia de direitos, de proteção e de participação das crianças.

Diante disto, o estabelecimento de mecanismos legais teve como objetivo primordial proteger as crianças de abusos, do abandono, da negligência, da exploração e outras mazelas sofridas nas infâncias, assim como assegurar os direitos e as condições básicas e essenciais para todas as crianças.

Os primeiros documentos internacionais que ressaltaram os direitos das crianças foram a Declaração²³⁸ dos Direitos da Criança de 1923 (Declaração de Genebra), a Declaração dos Direitos da Criança de 1948 (versão revisada e ampliada) e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças - UNICEF, promulgada em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Em 1989, a Convenção Sobre os Direitos da Criança é elaborada e adquire mais corpo. O novo documento, passa a ter 54 artigos e foi dividido em três partes que abarcam os direitos relativos à provisão, à proteção e à participação da criança (UNICEF, 1989).

A máxima desta lei está relacionada aos direitos de participação e de liberdade adquiridos pelas crianças e adolescentes, e que, em momento anterior a esta lei, estavam reservados apenas aos adultos. (SOARES, 1997; ROSEMBERG e MARIANO, 2010; MARCHI e SARMENTO, 2017).

²³⁸ Nas versões de 1923 e 1948, a denominação da Declaração era “Declaração dos Direitos da Criança”, em 1959 ela passa a ser denominada de “Declaração Universal dos direitos das crianças” e em 1990 recebe a titulação de “Declaração sobre os direitos da criança.”

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Assim, a partir de 1989, às crianças são conferidas a liberdade de expressão, pensamento, consciência, religião e associação (UNICEF, 1989).

O Brasil ratificou a Convenção de 1989 e a promulgou como documento legal por meio do decreto nº 99.710 em novembro de 1990. Outro documento legal, de igual importância para as crianças brasileiras, foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na forma de Lei nº 8.069/1990, que surgiu com o objetivo de garantir, através da lei escrita, os direitos relativos à infância e à juventude, visando a inclusão social e o direito à cidadania.

Na construção de espaços pedagógicos participativos, como a escola onde se desenvolve a pesquisa, é imprescindível a garantia dos direitos de proteção e de participação das crianças, o reconhecimento e valorização de suas ações e também o esclarecimento às crianças dos processos ou ações nas quais estão inseridas (TOMÁS; FERNANDES, 2009).

Assim, neste trabalho, estão sendo apresentados os resultados parciais e a discussão da investigação sobre a participação das crianças com DI no processo de escolarização, entendendo os educandos como sujeitos de pleno direitos.

METODOLOGIA

A pesquisa, em desenvolvimento, é de abordagem qualitativa e utiliza os procedimentos e técnicas como a observação em diferentes espaços e momentos do cotidiano escolar, a elaboração de diário de campo, a realização de entrevistas - com questões abertas - com as crianças, com os profissionais da escola e com os pais ou responsáveis, além da análise dos documentos da escola, da legislação nacional e municipal e da interpretação do contexto, das ações e dos diálogos realizados com diferentes sujeitos.

A geração de dados está sendo realizada em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis (SC), que trabalha numa perspectiva inclusiva e possui 22 crianças com variadas deficiências matriculadas em diferentes classes do ensino fundamental. Dentre essas, há cinco estudantes com DI. A presente pesquisa, no entanto, se desenvolve com duas crianças – os irmãos gêmeos de 12 anos - matriculados no 6º ano e uma menina com 14 anos no 8º ano, pois eles possuem domínio da linguagem oral - condição imprescindível nos momentos da realização das entrevistas. Participam da pesquisa, além dos estudantes e seus responsáveis, também profissionais do corpo docente, membros da equipe pedagógica e professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os procedimentos éticos de pesquisa foram realizados, conforme exigência para realização de estudos com seres humanos, sobretudo com crianças com deficiência, conforme especificado na Resolução nº 196 /1996 e na Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência - Estatuto da pessoa com deficiência) e também da própria Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.

Diante disto, foi realizado todo o protocolo burocrático e providenciado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e profissionais da escola e o Termo de Assentimento para Menor, para as crianças. Neste último documento, está expresso que a criança é convidada a participar da pesquisa, mas ela tem a opção de aceitar ou não, visto que ela é um sujeito de direito.

RESULTADOS PARCIAIS

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Tendo em vista os objetivos propostos para este estudo, foram efetuadas, no período de 20 a 30 de agosto 2018, sete inserções no campo de estudo para a realização de observações e entrevistas, além da análise documental da escola – o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

Destaca-se que, antes da inserção no campo de investigação, as famílias foram convidadas a conhecer a proposta de pesquisa, tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a realização do estudo. Os três estudantes - principais objetos da pesquisa - foram informados e consultados, posteriormente, pela própria família e se dispuseram a colaborar com o estudo.

Assim, as observações com a turma do 6º ano foram realizadas às 2ª, 3ª e 4ª feiras no período vespertino, envolvendo as disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia, Artes e Ciências. Já com a turma do 8º ano, as observações ocorreram no turno matutino, às 4ª e 5ª feiras, com as disciplinas de Ciências, Artes, Português e Geografia.

Para preservar identidades, conforme combinado previamente, eles escolheram nomes fictícios para serem utilizados no material escrito. Os irmãos gêmeos optaram pelos codinomes “Vírus²³⁹” e “Rio²⁴⁰”, e a jovem da turma do 8º ano escolheu o codinome “InuYasha²⁴¹”.

Nas observações, foi possível perceber que “Vírus” e “Rio” apresentam semelhanças e diferenças. Ambos interagem bem com a turma, utilizam o computador com destreza, têm dificuldades para se concentrar, não sabem ler e escrever, mas realizam cópia do quadro desde que o conteúdo esteja escrito em caixa alta. Porém, conseguem escrever quando as palavras são soletradas. Assim, durante as atividades ou avaliações, alguns professores realizaram a leitura e soletraram suas respostas, para que eles as escrevessem e pudessem participar do processo. Mas, as atividades e avaliações nem sempre são adaptadas para eles e alguns professores acreditam que eles sejam “preguiçosos”.

“Vírus” tem mais autonomia e independência que “Rio”. Este último, busca apoio constante no irmão, por meio do olhar, e não demonstra iniciativa para resolver problemas. Na organização dos trabalhos em dupla ou em grupos, eles sempre fazem juntos, ou seja, não se inserem em outros grupos – são excluídos devido suas dificuldades de acompanhar a aula e o ritmo da turma.

“InuYasha”, por sua vez, é introspectiva, quieta, dedicada aos estudos e participativa. Sabe ler e escrever, mas realiza trocas ou omissões de letras, apresenta dificuldades na interpretação de textos e no uso do computador, mas solicita ajuda dos professores. As atividades e provas não são adaptadas para “InuYasha”, pois, de acordo com os professores, ela prefere que nada seja diferente do que os colegas fazem em sala.

Quanto às entrevistas, usou-se um gravador para registrar os diálogos com a orientadora educacional, a supervisora escolar, a mãe dos gêmeos do 6º ano e a professora de ciências, que leciona para as duas turmas. As perguntas versaram sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, a participação dos estudantes com DI nos diferentes momentos das aulas, a qualificação e capacitação dos profissionais da escola, as dificuldades e possibilidades de se trabalhar com estudantes com deficiência intelectual.

Os dados obtidos, por meio das observações, entrevistas e diálogos com diferentes sujeitos, evidenciaram que: a escola acolhe os estudantes com diferentes deficiências,

²³⁹ Nome usado pela criança num jogo no computador.

²⁴⁰ Nome de um personagem da série televisiva “A Casa de Papel”: um hacker e sabe tudo sobre programação de computadores e pirataria.

²⁴¹ Em referência a uma série de mangá shōnen escrita e ilustrada por Rumiko Takahashi

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conforme especificado nos documentos legais; barreiras atitudinais e pedagógicas prejudicam o processo de ensino e aprendizagem; os alunos com DI interagem com diferentes sujeitos na escola, mas são excluídos dos trabalhos em grupos pelos colegas de sala; os estudantes com DI apresentam dificuldades, mas também potencialidades; a equipe pedagógica, os professores e a mãe dos gêmeos entendem que é necessário mais formação e capacitação para dar conta da diversidade; a presença de um auxiliar de sala ou professor da educação especial é visto como um recurso humano de valor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI.

DISCUSSÃO

Os resultados parciais obtidos, com relação à inclusão e à participação de crianças com Deficiência Intelectual no processo de escolarização demonstram que o direito das pessoas com deficiência de ter acesso à escola regular, especialmente a pública, está garantido. No entanto, por meio das observações e das entrevistas realizadas, foi possível perceber que o acesso ao conhecimento e o processo de escolarização estão fragilizados, devido a existência de barreiras atitudinais e pedagógicas e da carência de formação continuada dos profissionais da escola para lidar com a diversidade em sala de aula.

É preciso a compreensão que os estudantes com deficiência possuem um ritmo de aprendizagem diferenciado dos demais estudantes, que apresentam dificuldades em realizar abstrações e sequenciar ideias, mas que também possuem potencialidades, desde que sejam disponibilizadas condições adequadas. Essas condições estão relacionadas à elaboração de métodos, estratégias e adequações curriculares, adequadas às necessidades específicas dos estudantes. Para Mitller (2003, p. 158) “[...] um currículo acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial para a inclusão”.

Adequações curriculares são elementos fundamentais, contudo para que os professores tenham condições de realizá-las é preciso que eles se apropriem de conhecimentos, não obtidos na formação inicial.

A carência de formação continuada para lidar com a diversidade, o número elevado de estudantes nas salas de aula que dificultam a escuta e o atendimento dos estudantes com deficiência, formam verdadeiras barreiras para a efetiva inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já especificado no início deste texto, esta pesquisa está em desenvolvimento e, portanto, seus resultados e análises são ainda incipientes.

A temática abordada, inclusão escolar de estudantes com deficiência, com foco na escolarização e participação dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares da rede municipal de Florianópolis, desponta num momento histórico em que há uma vasta legislação que garante direitos para este público, ao mesmo tempo em que revela a carência de recursos humanos, de formação docente, de adequações curriculares para oferecer ensino de qualidade para todos os estudantes.

As famílias vivem momentos de inquietações, frustrações e expectativas quanto ao futuro de seus filhos e filhas. Professores e demais profissionais da escola vivenciam os desafios em lidar com a diversidade crescente e com as diferentes barreiras. Neste universo,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

em meio as angústias e as incertezas, encontram-se os estudantes com DI, que nem sempre são ouvidos ou participam das decisões em que eles são os principais envolvidos. É imperativo dar-lhes voz, saber o que pensam, o que esperam da escola e para seu futuro. Eles são protagonistas, atores do processo, mas nem sempre são ouvidos.

Entende-se, pela lente da Sociologia da Infância, que suas vozes podem e devem ser ouvidas, que suas ideias e pensamentos devem ser compartilhados e reconhecidos. Isso transcorre, porque a criança é “ [...] um ser humano, um sujeito social que pensa e pratica, ouve e sente a presença ou a ausência de seus direitos mais fundamentais” (QUINTERO, 2002, p.156).

Levando em consideração o exposto, o estudo proposto poderá colaborar para as reflexões sobre as questões da escolarização dos alunos com deficiência intelectual (possibilidades e percalços), a formação dos professores, o estudo do currículo, além de possibilitar momentos de discussões sobre a inclusão, a adaptação de materiais, o direito dos estudantes de se pronunciar, dentre outros aspectos que são essenciais no trabalho docente com este público.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996**, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 34(1), p. 227-246 jan./abr. 2009.

_____, Rita de Cássia. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 23, n 1, p. 183-202, 2010.

_____, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38,n.141,p.951-964, out./dez. 2017.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. tradução, supervisão e coordenação: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre : Artmed, 2003.

PLAISANCE, Eric.. Políticas para a pequena infância e a educação inclusiva: uma contribuição para a Sociologia da pequena infância. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (Org.) **Infância: Sociologia e sociedade**. São Paulo: edições Levana /Attar Editorial, 2015. p. 21-37

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. especial, p, 137-162 jul./dez. 2002.

REIS, Magali dos. A construção sociológica da infância. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg. (org.) **Infância: Sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana / Attar Editorial, 2015. p. 167-185.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: summus, 2006. p. 299- 318

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de pesquisa**, v. 40,n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p.7-31, março/ 2001.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopias ou realidade. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças** - contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de estudos da criança, 1997. P.77-111.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. **Participação e acção pedagógica**: a valorização da competência e acção social das crianças. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. P. 2522-2541.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989.

**GESTORAS ESCOLARES, E A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM AUTISMO NO
ENSINO REGULAR**

Rosymeri Bittencourt dos Reis²⁴² – PPGE/UNIPLAC – Lages, SC
Lurdes Caron²⁴³ – PPGE/UNIPLAC – Lages, SC

RESUMO: O processo de inclusão no ensino regular de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessita da articulação de todos os envolvidos na comunidade escolar, portanto, as gestoras têm um papel importante para efetivação desta perspectiva de educação. Este artigo tem como objetivo conhecer os desafios que a escola enfrenta para efetivar a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em Centros de Educação Infantil de Lages. A fundamentação teórica contou com pesquisa em fontes bibliográficas e documentais. O estudo é de abordagem qualitativa. A metodologia fez uso de entrevista semiestruturada com quatro gestoras que, em suas escolas, tinham educandos com TEA. As respostas das gestoras foram analisadas com base na metodologia de análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2014). As categorias para análise foram: gestoras escolares, escola, inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo. A partir das entrevistas com as gestoras escolares constatamos que são muitos os problemas para efetivação da inclusão de educandos com deficiência, destacando-se como principais neste estudo o despreparo e acomodação por parte de alguns professores, a aceitação dos pais em entender que o filho tem uma deficiência, a falta de apoio da Secretaria da Educação.

Palavras-Chave: Gestora Escolar. Escola. Inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo.

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no ensino regular de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessita da articulação de todos os envolvidos na comunidade escolar, portanto, as gestoras têm um papel importante para efetivação desta perspectiva de educação.

Este artigo tem como objetivo conhecer os desafios que a escola enfrenta para efetivar a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em Centros de Educação Infantil de Lages.

Atendendo as exigências éticas, o Projeto de Dissertação passou pela Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade – CEP/UNIPLAC aprovada pelo parecer nº 68111417.3.0000.5368. Este artigo trata-se de um recorte da dissertação.

Para esta reflexão, nos debruçamos em uma das questões da entrevista realizada com Gestoras Escolares que tratou do seguinte: “Sabemos que a escola enfrenta desafios para efetivar a inclusão dos educandos com deficiência. Descreva os problemas que a sua escola enfrenta para efetivar a inclusão de educandos com TEA no ensino regular”.

²⁴² Mestra em educação pelo PPGE/UNIPLAC. 2018. Professora do Atendimento Educacional Especializado.

²⁴³ Docente Pesquisadora e professora do Mestrado em Educação do PPGE e na graduação da UNIPLAC. Pós-doutorado em Educação e Religião. Doutora em Educação: Currículo. Autora de vários livros sobre Formação de Professores, Ensino Religioso e Educação Especial. E-mail: lurcaron@gmail.com

METODOLOGIA

A pesquisa teve por objetivo conhecer os problemas que a escola enfrenta para efetivar a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular. Para atender ao objetivo proposto foi realizada entrevista semiestruturada com quatro gestoras escolares de quatro Centros de Educação Infantil Municipal de Lages que por questão de ética foram identificados como: CEIM1, CEIM2, CEIM3 e CEIM4. Para as gestoras usamos as siglas: GE1, GE2, GE3 e GE4.

A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa. Seguindo a compreensão de Weller e Pfaff (2010, p. 20): “A pesquisa qualitativa nas últimas décadas estabeleceu-se como uma tradição de pesquisa em distintos países e contextos culturais”. As pesquisas educacionais de abordagem qualitativa para os mesmos autores “[...] alcançaram ampla aceitação nas Ciências da Educação em âmbito mundial” (WELLER; PFAFF, 2010, p. 20).

Conforme Chizzotti (2014, p. 28): “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Na pesquisa qualitativa, o estudo baseia-se nas particularidades e na compreensão do ponto de vista dos participantes, com caráter subjetivo do objeto analisado. É por meio da sensibilidade que o pesquisador consegue emergir respostas narradas pelo participante da pesquisa.

A abordagem qualitativa busca compreender a totalidade do fenômeno de maneira flexível, explicando o porquê das coisas, emergindo o viés qualitativo dos elementos e, nela, os participantes poderão discorrer livremente sobre o tema em discussão. Para analisar as entrevistas adotamos a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016).

Segundo Moraes e Galiazzi,

Os materiais submetidos à análise podem ter muitas e diversificadas origens: entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações de aulas, discussões de grupos, diálogos de diferentes interlocutores, além de outros. Independentemente de sua origem, estes materiais serão transformados em documentos escritos, para então serem submetidos à análise (MORAES, GALIAZZI, 2016, p. 113).

Os materiais são ricos em conteúdo, mesmo que nesse tipo de análise o que prevalece não é a compreensão em si, mas a crítica. Na análise textual discursiva, o foco principal está nos elementos ocultos, nas mensagens implícitas, no que pode ser desvelado por meio da entrevista ou de qualquer outro material.

REFLEXÃO: A VOZ DAS GESTORAS ESCOLARES

Ao questionar as Gestoras Escolares, sobre os problemas que enfrentam para efetivar a inclusão escolar de educandos com TEA, obtivemos respostas diversificadas, como veremos a seguir:

A entrevistada GE1 respondeu que:

Um dos problemas é a aceitação dos próprios pais, de nos ajudar, de levar nos atendimentos, de realmente cumprir o seu papel e sentir que o filho precisa se

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

desenvolver. Os pais precisam deixar de ter aquela visão de que quanto mais isolado o filho, melhor, principalmente os casos mais graves. Procurar a APAE para levar o seu filho. Falta de preparo por parte dos profissionais, não tem o conhecimento necessário para atuar no desenvolvimento da criança, há certa acomodação por parte do segundo professor. Preocupa-me essas crianças que apenas passam pela escola e não aprendem nada (GE 1, 2017).

A entrevistada GE1 respondeu que um dos problemas que a escola enfrenta é dificuldade dos próprios pais em levar os filhos com deficiência nos atendimentos multidisciplinares, que incluem Fisioterapia, Psicóloga, Terapia Ocupacional e outros. Na visão da entrevistada, os pais precisam entender que os educandos com deficiência necessitam de interação com outras crianças.

Algumas famílias relutam que seus filhos frequentem os atendimentos multidisciplinares, dificultando o desenvolvimento de potencialidades e habilidades das crianças. No entanto, estudos como os relacionados nesta dissertação mostram que a interação, a troca de experiências entre educandos com deficiência e seus pares proporciona o desenvolvimento de ambos. Contudo, se a família enfrenta essa dificuldade, também a escola pode se tornar o espaço do diálogo para auxiliar essa família a superar os obstáculos que a impedem de contribuir para o pleno desenvolvimento das potencialidades da criança com Autismo.

Também como já situado, a função da escola vem sendo ampliada na medida em que se exige dela a orientação das famílias. Para isso, há necessidade, de formação, capacitação, sensibilidade e compreensão de que nem todos os professores estão preparados ou têm os conhecimentos necessários para saber que o educando com Autismo pode se desenvolver, ampliar seu universo de saberes, cognitivos, sociais e culturais quando interage com outras crianças.

Cunha corrobora nosso entendimento ao situar que,

O empenho da escola poderá implicar mudanças na família. Conversas constantes demandam ajuda mútua e procedimentos sempre voltados para a educação do estudante. As ações carecem de ser conduzidas em conjunto, com diretrizes específicas e combinadas (CUNHA, 2016, p. 127).

As famílias que desacreditam nas potencialidades de seus filhos com deficiência não conseguem reconhecê-los como pessoas com competência. Sendo assim, cabe à escola dialogar com os pais, conscientizando-os da importância dos atendimentos multidisciplinares para o desenvolvimento do educando com deficiência. Isso porque, a família é de suma relevância no desempenho educacional do educando com deficiência, beneficiando tanto nos aspectos motor/físico, quanto emocional e intelectual.

A entrevistada GE2 expôs que,

Eu sinto falta de preparo por parte dos professores, também não temos materiais apropriados ao desenvolvimento das crianças com deficiência. Sentimos falta de um respaldo por parte da secretaria de educação que não coloca um profissional da área a disposição da escola para que trabalhe com essa criança, não há um acompanhamento dessas crianças, nem material próprio para se trabalhar com ela.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Não temos um profissional que atue na área que possa nos ajudar nessas atividades, um profissional que faça uma análise da situação dessa criança e que elabore um plano de ação com o objetivo no desenvolvimento dessa criança. Ele tem um grande interesse por tecnologia, como: computador e celular (GE 2, 2017).

Existe um problema em comum relatado pelas entrevistadas GE1 e GE2 que é o despreparo dos professores e a acomodação desse profissional em se aperfeiçoar para realizar um trabalho de qualidade junto aos educandos com deficiência.

No tocante a formação profissional, Cunha esclarece que,

[...] o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola (CUNHA, 2011, p. 90).

A família tem a responsabilidade, em conjunto com o educador e toda a instituição escolar, de incluir o educando com Autismo na sociedade. Agindo assim, este educando relacionar-se-á com outras crianças de modo a favorecer o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos.

Faz-se necessário, portanto, que os educadores estejam preparados para atender os educandos com deficiência e suas necessidades. Pensar em inclusão escolar é pensar em um ambiente inclusivo. Para Cunha (2011, p. 100), significa “[...] entender este ambiente inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”.

Na prática pedagógica do educador inclusivo permeia o respeito e o conhecimento da individualidade do educando com Autismo e os demais, estimulando-os a construir conhecimentos. O profissional preparado para manejar os recursos que a escola lhes coloca à disposição, usufrui do conhecimento adquirido em capacitações para promover a educação do educando de forma que atinja o escopo estabelecido.

Além do despreparo do educador, citado como um dos problemas enfrentados pela escola, a entrevistada GE2 mencionou a falta de apoio por parte da Secretaria da Educação Municipal, não disponibilizando um profissional que possa orientar e elaborar um plano de ação com vistas às necessidades do educando com Autismo.

A mesma entrevistada diz não existir na escola materiais apropriados para trabalhar com o educando com deficiência, enfatizando que o mesmo demonstra interesse pela tecnologia, mas não há aparato tecnológico que possa ser utilizado como ferramenta pedagógica.

Entendemos que o sucesso da inclusão no desenvolvimento do educando com Autismo na escola regular decorre das expectativas de se obter avanços relevantes desses educandos na escolaridade, por meio da apropriação de práticas pedagógicas condizentes com a diversidade dos aprendizes. Esse sucesso poderá se concretizar caso a escola regular reconheça que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas procedem do modo como as aulas são ministradas, bem como resultam da forma pela qual a aprendizagem é concebida e avaliada.

Lembramos que:

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

“Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos” (INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010, p. 34).

Entendemos que a inclusão dos educandos com deficiência necessita do apoio de toda a comunidade escolar, desde os funcionários da escola até a equipe da Secretaria da Educação. Na continuidade das análises, apresentamos a fala da entrevistada GE3:

Eu não vejo problema, porque nas escolas do município de Lages quando uma criança é diagnosticada com alguma síndrome a prefeitura e a secretaria de educação, disponibilizam um professor para atender essa criança, para orientar. O aluno com autismo está incluso na sala, em qualquer brincadeira, com qualquer atividade. Se nós formos pensar que nós temos que ter um olhar diferente sobre ele, já estamos discriminando. Ele é um ser humano como qualquer outro, com suas qualidades e seus defeitos e cada um tem o seu tempo de aprendizado, então isso tem que ser respeitado (GE3, 2017).

Ao contrário das demais entrevistadas, GE3 ressalta que não identifica problemas para efetivar a inclusão de educandos com Autismo no ensino regular, pois sempre que a escola recebe um educando com deficiência a Secretaria da Educação disponibiliza um professor de apoio. Para a entrevistada, o educando com Autismo está incluso, pois o mesmo participa de todas as brincadeiras e dos eventos realizados pela escola.

Situamos que a inclusão escolar abrange todos os educandos, com ou sem deficiência, em um trabalho conjunto, em que todos estejam envolvidos no processo, ou seja, inclusão é pensar em todos. Nas palavras de Mantoan (2004, p. 49), “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!”.

A inclusão educacional não está atrelada somente à matrícula do educando na escola regular. Diz respeito à permanência do educando com deficiência, sua participação em todos os eventos da escola e, principalmente, o desenvolvimento de sua aprendizagem. Contudo, apenas estar na escola e ter um professor de apoio não significa que o educando com deficiência está incluso no ensino regular. Em outras palavras, incluir o educando com deficiência é apostar em suas capacidades, conhecer suas especificidades, necessidades e proporcionar-lhe um ensino de qualidade.

Na afirmação de Mantoan,

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todas às escolas, sem garantir o prosseguimento até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário de que muitos pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno está condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial (MANTOAN, 2004, p. 55).

Em uma gestão escolar inclusiva há espaços para que os educandos desenvolvam as competências imprescindíveis para participar da sociedade como seres que refletem e podem intervir socialmente como cidadãos que têm direitos políticos, sociais e econômicos. Situamos nossas colocações a partir das reflexões de Glat e Lima de que,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Vale sempre salientar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atentando as suas necessidades (GLAT; LIMA, 2002, p. 26).

A escola que trabalha em uma perspectiva inclusiva organiza estruturas para que o educando com deficiência não seja excluído do processo educativo, mesmo reconhecendo suas limitações e dificuldades, sejam elas: físicas, motoras, intelectuais e/ou sociais.

O tempo de cada um também se constitui fator elementar no processo de inclusão, sendo este, um dos aspectos apontados por GE4:

não tivemos problemas para incluí-lo, tivemos algumas dificuldades, no início, para que ele aceitasse as pessoas, porque ele vinha só do convívio familiar. Foi um aprendizado, foram passos e avanços aos poucos que foram acontecendo. Hoje está acompanhando como toda criança, ele teve um período de adaptação em que ele precisou conhecer e se sentir seguro, como as demais crianças que precisam desse tempo, evidentemente que esse processo foi mais lento. Nós fomos conquistando essa segurança que ele sente em relação a nós e em relação a escola (GE4, 2017).

A entrevistada GE4 declarou não ter problemas para a inclusão do educando com Autismo, explicando que a escola enfrentou algumas dificuldades relativas à adaptação do educando pelo fato de este, ter contato social anterior somente com a família. A entrevistada relata que, aos poucos, o educando com Autismo foi se adaptando e sentindo-se seguro no ambiente escolar.

Este depoimento revela aspectos importantes da proposta de educação inclusiva, que é acolher e dar as condições necessárias para o educando com deficiência interagir com o outro, fazendo jus aos seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar.

O educando com Autismo, ao ingressar no ensino regular, passa por uma fase de adaptação. O acolhimento é indispensável nesse momento em que as crianças ainda carecem bastante dos cuidados e do apoio emocional fornecido pelos educadores. Há casos de deficiência cujo grau de dependência da criança em relação aos pais é maior, causando-lhe medo e insegurança quando distante daqueles em quem confia.

Esse educando, então, pode necessitar de mais tempo para perceber que sua educação e cuidados estão sendo compartilhados com pessoas estranhas ao seu convívio, mas, com as quais poderá estabelecer laços afetivos seguros e confiáveis.

No caminho de adaptação, o educador pode articular dinâmicas e estratégias, planejando a forma de preparar o ambiente escolar, “[...] levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas” (BRASIL, 1998, p. 82).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

É importante lembrar que o educando, tenha ele deficiência ou não, mas especialmente o que se enquadra no TEA necessita de atenção, de aconchego e de carinho, de sentir-se acolhido no ambiente escolar, sem discriminações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, por meio das entrevistas com as gestoras escolares que houve avanços em questões referentes à inclusão escolar, citando o professor de apoio à inclusão como suporte necessário ao educando com deficiência e a SRM. Mesmo com os avanços assinalados, ainda existem barreiras para que se efetive a inclusão de educandos com Autismo, como o despreparo de professores, a falta de materiais apropriados e o suporte da Secretaria da Educação.

Na percepção das gestoras, os problemas enfrentados pela escola para efetivar a inclusão de educandos com deficiência perpassam pela aceitação dos pais em levar seus filhos aos atendimentos multidisciplinares e, ao mesmo tempo, o despreparo e a acomodação de professoras na busca por conhecimentos necessários para ampliar o atendimento a esses educandos.

Os estudos e discussões sobre a inclusão de educandos com TEA vêm adquirindo amplitude. Com o passar do tempo, porém, entendemos que refletir sobre o tema educação inclusiva ainda é uma ação complexa e que envolve todos os atores que fazem parte da trama educacional, como: professores, gestores, educandos e funcionários.

A pesquisa colaborou para nossa formação continuada e, esperamos contribuir na formação de professores e com a inclusão de educandos com Autismo no meio escolar e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, E. **Práticas pedagógica para inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GLAT, R. N., LIMA, M. L. de. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, a. 14, n. 24, 2002.

INCLUSÃO. REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, out. 2005; jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004. 95p.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **A análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

WELLER, V. PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia de pesquisa qualitativa em educação**.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS IMAGENS DO NEGRO NA EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**

Luana Carvalho Arantes²⁴⁴ - UNASP-EC
Germana Ponce de Leon Ramirez²⁴⁵ - UNASP-EC

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da representação social do negro, sob a ótica de Serge Moscovici envolvendo a forma de se perceber a imagem do negro no âmbito educacional e a necessidade de se investir em práticas educacionais que considerem a diversidade étnico-racial nas escolas, com ênfase na formação do professor, atentando-se para os valores culturais brasileiros de uma sociedade miscigenada. Metodologicamente este trabalho caracteriza-se por uma revisão de literatura. Dessa maneira, verifica-se que a escola é um espaço propício à transformação de concepções, de rompimento de barreira e de construção de uma sociedade que busca a igualdade, a partir do respeito das diferenças. À vista disso, o professor adquire papel fundamental para o enfrentamento dessas questões de forma crítica, tendo em vista que este pode estabelecer estratégias educativas que gerem compreensão e respeito nas relações multiétnicas. O professor deve receber, em sua formação, treinamento para estar atento a atitudes racistas e não se tornar um reproduzidor de práticas discriminatórias- até mesmo de maneira inconsciente. Prima-se, então, pela política do não silenciamento às questões raciais e da concessão de importância das culturas africanas não apenas no âmbito teórico e na matriz curricular, mas de maneira prática e efetiva.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Afrodescendente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que é fruto de estudos realizados no processo de construção da dissertação de mestrado de um dos autores deste ensaio, retrata a temática das representações sociais sob a perspectiva de Serge Moscovici, considerando a imagem social do negro no ambiente escolar. É necessária a valorização de práticas educativas inclusivas, que primem pela diversidade étnico-racial, sob o prisma de se investir na formação de professores que estejam aptos a lidarem com as diferenças de maneira construtiva e humana. Para tanto, não se pode olvidar dos aspectos históricos de discriminação vivenciados pelos negros e o estigma que eles ainda sofrem.

Nessa linha de pensamento, o presente artigo tem por objetivo trazer à baila reflexões acerca da importância das representações sociais da imagem do negro e seus desdobramentos no campo escolar, a fim de salientar a relevância e urgência de se investir em práticas educacionais, com enfoque na formação de professores, abrangendo, treinamento profissional para esses docentes, de modo a buscar uma conscientização da necessidade de construção de estratégias que façam da escola um ambiente que prima por uma perspectiva multicultural e não excludente para com a etnia negra.

²⁴⁴ Aluna do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP (UNASP-EC), Brasil. arantesluana@hotmail.com

²⁴⁵ Professora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho, SP (UNASP), Brasil. germana.ramirez@unasp.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

No que se refere à abordagem metodológica, realizou-se uma revisão de literatura de caráter analítico, voltado para as práticas educativas e a formação de professores, considerando a representação social do negro.

Dessa feita, é pertinente destacar que a nossa Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que a educação é direito de todos e deve ser promovida e, também, incentivada com o auxílio da sociedade, visando ao desenvolvimento do indivíduo, bem como a sua qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Dessa forma, a educação constitui direito não apenas de uma parcela social, mas de todos os segmentos sociais, a fim de se construir uma nação livre, soberana e solidária, conforme nos ensina Lopes (2005).

É relevante destacar o pensamento de Sant'Ana (2005) de que os preconceitos se materializam em posições e passam a ter reflexos nas relações interpessoais. Dessa forma, a fim de se assegurar que a educação valorize a cidadania a todos as parcelas populacionais, torna-se imperioso que os participantes do processo ensino aprendizagem estejam conscientes da diversidade étnico-racial que circunda o ambiente e escolar, de forma a contribuírem para a não proliferação de práticas discriminatórias.

A educação inclusiva tem como fito possibilitar transformações no processo educacional, propiciando melhoria para que todos se sintam integrados ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Silvério e Souza (2010) advertem que a escola tem muita dificuldade em lidar com a diversidade cultural como um valor, sendo que a falta de tratamento dessa questão, deveria ser o mote de partida para as discussões de desenvolvimento educacional. Desse modo, quando se objetiva progresso na seara educacional, o contexto social e cultura dos indivíduos que integram essa realidade não pode ser ignorado pelos docentes e discentes.

Dessa feita, conforme preceitua Moscovici (2015), as representações sociais apresentam uma maneira específica de comunicação e compreensão daquilo que já se sabe, propiciando uma abstração de sentido das coisas e a introdução de percepções do mundo que irão gerar reproduções significativas. Desta forma, as representações em apreço constituem um fenômeno de notável relevância em nossa sociedade, tendo em vista que a maneira de se

pensar a realidade social, manifestada na comunicação, possibilita a visualização do modo de se comportar do sujeito em suas relações humanas.

Vale destacar que o conhecimento advindo do senso comum abarca uma gama de valores presentes no discurso social, que refletem circunstâncias de um determinado grupo. Nesse viés, retrata Spink (1993) que ao se analisar a representação social, o indivíduo não é considerado como um produtor com total independência, e não é apenas um fruto decorrente de uma determinação social.

Nessa ótica, a representação social considera o contexto que envolve o indivíduo, abrangendo não apenas a subjetividade, mas também fatores históricos que influenciam a interpretação da realidade cotidiana. O conhecimento proveniente do senso comum pode denotar um universo de valores, sabedoria e entendimentos decorrentes de experiências práticas, aproveitáveis para o desenvolvimento humano e social.

Observa-se que quando não há reflexão acerca das verdades absorvidas, pelo indivíduo, decorrentes de um pensamento social de uma parcela populacional a que o indivíduo esteja inserido, este, pode deixar de estar consciente dos porquês da estruturação de sua maneira de enxergar determinados fatores, abrindo portas à formação de preconceitos. Desse modo, esclarece Moscovici (2015) que, por vezes, os sujeitos não se encontram

conscientes de fatos bastante óbvios, estando comprometida a sua maneira de perceber os fatos, tornando invisível, uma classe específica de indivíduos, como por exemplo, a da etnia negra.

Naiff e Naiff (2013) mencionam que é no universo sociocultural que as representações vão sendo estruturadas, sendo relevante visualizar as relações sociais que envolvem o cotidiano dos indivíduos, a fim de se compreender os comportamentos do homem. Nota-se, por conseguinte, que, por vezes a maneira de tratamento das pessoas para com as outras, refletem, as representações sociais que foram construídas em sua mente, podendo ser firmadas com o questionamento pessoal ou não. O papel educacional entra exatamente no campo da reconstrução do pensamento social, de modo a tentar formar cidadãos que refletem e questionam os padrões discriminatórios sociais que violam a dignidade da pessoa humana.

1 O FENÔMENO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A representação social tem origem a partir das concepções de Durkheim, todavia, visualizada sob uma ótica diferente das representações coletivas trazidas pelo supracitado teórico. Elucida Moscovici (2015) que, para a Sociologia, as representações sociais eram consideradas como irredutíveis a análises ulteriores. Dessa forma, não era concedida a devida atenção às suas dinâmicas internas. Já as representações sociais, que se situam no campo da Psicologia Social, consistem em um fenômeno social e não apenas em um conceito, apresentando, portanto, um caráter mais dinâmico.

Desse modo, Spink (1993) atenta para o fato de que as representações sociais apresentam um cunho transdisciplinar, tendo em vista que podem interessar a diversas ciências humanas. Destaca-se, dessa forma, que a Psicologia Social tem um papel de analisar os fenômenos que transcendem o individual, para considerar, também, o coletivo, pautando-se numa perspectiva de equilíbrio, em que o indivíduo contribui para a criação da realidade social. Nessa direção, argumentam Guerra e Yoshie (2011):

[...] a Teoria das Representações Sociais ajuda a compreender como se dá o processo de transformação de conceitos do universo reificado (ciência) para o universo consensual (senso comum) e a forma como integrantes desses universos compreendem esses conceitos. Assim, no universo reificado se constrói um mundo de "verdades" de uma sociedade, e intermediários, como a mídia e outros processos de comunicação, transmitem essas construções para os membros da sociedade, que por sua vez interpretam e utilizam esses conhecimentos em suas práticas cotidianas, muitas vezes transformando-os.

Salienta Moscovici (2015) que o ambiente físico e social está estruturado em representações, sendo que as pessoas são moldadas por meio delas. Dessa feita, o referido autor alerta, também, ao fato de que, quanto menos conscientes as pessoas são acerca das representações, maior influência essas representações exercem sobre elas. O autor, em comento, chama à atenção, ainda, que mente coletiva transforma tudo o que toca. Nesse viés, o estudo da representação social do negro contribui para transformações sociais, bem como para a adoção do aprimoramento de políticas educacionais inclusivas que valorizem as questões étnico-raciais.

Moscovici (2015) preleciona que as representações sociais situam-se no campo da compreensão e comunicação daquilo que já se sabe, buscando-se, assim, abstrair sentido do mundo e colocar, no mesmo, percepções que irão reproduzi-lo de uma maneira significativa. Desta feita Carvalho e Arruda (2008) argumentam que a teoria das representações sociais apresenta um rompimento com as tradições, tendo em vista que o conhecimento do homem comum não é desconsiderado e nem tratado como ignorância ou como uma consciência falseada.

Nessa perspectiva, retrata Crusoé (2004) que o fato das representações sociais considerarem o senso comum como um conhecimento verídico, possibilita que sejam explicadas práticas que ocorrem nas escolas, uma vez que a identificação das representações de professores e alunos acerca de determinado objeto, auxilia na compreensão de questões atinentes à sala de aula.

É relevante pontuar, ainda, que a representação social estrutura por meio dos processos de ancoragem e de objetivação. Gebara e Marin (2005) retratam que a ancoragem pauta-se na transformação do desconhecido naquilo que é familiar, de modo que a novidade passe então a compor o sistema de representação. Vale mencionar, ainda, que, conforme, Sancovschi (2007) o processo de ancoragem aproxima o que é revestido de uma perspectiva sem sentido e estranha a uma categoria existente. Já a objetivação, segundo Geabra e Marin (2005) constitui o meio pelo qual a representação se cristaliza, sendo que as noções abstratas transformam-se em imagens e, então, passam a integrar elementos da realidade.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A ETNIA NEGRA

As representações sociais e suas estruturações fornecem subsídios para a compreensão da estruturação da imagem do negro que é formada no seio social, a partir de conhecimentos e ideais compartilhadas que consideram um contexto histórico influenciador. Dessa forma, nos ensina Silva (2011) que os objetos colocados em nossa consciência estão alicerçados em uma ideologia discriminatória, tornando o negro um ser cada vez menos familiar.

Vale frisar que Silva (2005) defende que a invisibilidade que é conferida aos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver auto rejeição, o que engendra a negação de seus valores culturais e a preferência estética de grupos sociais que sejam valorizados no âmbito das representações sociais.

Nessa direção, nota-se que a representação social do negro abrange um conjunto de valorações pré-concebidas que vão sendo incorporadas pelos sujeitos, a partir de estereótipos que o estigmatizam numa seara social e também individual, gerando práticas discriminatórias. Silva (2011) retrata, ainda, a concepção de Gomes (1995) de que a discriminação pode ter origem não somente no preconceito por si só, mas, também, numa relação de interesses, na qual um grupo busca privilégios em detrimento de outro, retratando a discriminação sob um viés de poder.

No contexto social do Brasil, Lopes (2005) retrata que o povo brasileiro revela uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que racismo e preconceitos não existem, todavia, se vislumbra, a todo momento, discriminações de forma escancarada ou velada no cotidiano. Assim, verifica-se que as ações silenciosas e também as explícitas revelam uma sociedade que traz em seu bojo ideologias que excluem pessoas em virtude de sua cor, o que é

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

um campo que deve ser trabalhado na educação para a desconstrução de representações tão nocivas ao progresso do ser humano.

Quando se pensa nas representações sociais do negro no contexto brasileiro, de acordo com Nascimento (2016) a democracia racial é marcada por uma perspectiva exclusivista e, também, artificiosa, tendo em vista que o detentor do poder em todos os níveis, sejam eles políticos, econômicos e sociais, é o branco. Nessa órbita, a referida autora explicita que a democracia racial é tida como uma questão fechada, que sendo imposta sem muitos questionamentos, não tem a análise crítica dessa pauta tão estimulada. Nascimento (2016) argumenta, ainda, que:

Devemos compreender a “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo nos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mais institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

Em uma sociedade que tem pensamentos calcados em bases etnocêntricas, a escola não deve omitir-se em trabalhar a questão da discriminação racial. Lopes (2005) ressalta que a sociedade brasileira, sendo preconceituosa e discriminadora não tem oferecido um modelo inclusivo de educação. Assim, a autora supramencionada retrata que a despeito de ser permitida a entrada da maioria na escola, nem todos saem aptos a enfrentarem a vida como cidadãos verdadeiros, sendo que a instituição escolar deve se atentar em promover igualdade de oportunidades a todos, a fim de que o ensino seja de qualidade.

3 AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO NEGRO

Silvério e Souza (2010) ressaltam o pensamento de Bandeira (1993) de que a escola ao se constituir como um espaço democrático de ensino requer verdadeiros desafios ante o modelo educacional vigente, tendo em vista a percepção da diversidade dos alunos. Nesse raciocínio, salientam os referidos autores que a exclusão no âmbito escolar decorre da categorização instituída no imaginário social que confere aos alunos negros, por vezes, uma falsa perspectiva de incapacidade, o que se oculta em discurso que menciona as diferenças econômicas somente e não étnicas.

Para a construção de uma sociedade que valoriza os indivíduos e não perpassa por uma visão discriminatória, a escola deve propiciar reflexões acerca do tema da diversidade cultural, étnica e sua riqueza. Azevedo (2012) menciona que a escola se apresenta como um ambiente carente de reflexividade, devendo os professores propiciarem uma reconstrução das salas de aulas, a fim de gerar compreensão acerca de como a linguagem pode gerar preconceitos, hierarquizações e estigmas.

Nessa esfera, a fim de que os professores possam possibilitar que a escola seja um local que se preocupa com as questões étnico-raciais e que, portanto, facilita a formação de pensamentos críticos, faz-se necessário investir também na formação dos docentes para que os mesmos possam repensar as crenças que sustentam as suas práticas pedagógicas, bem como as teorias que as embasam.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Defende Azevedo (2012) que não há contextos sociais prontos e acabados, sendo os mesmos produzidos ativamente nas interações diárias. Desse modo, atentar-se para a formação do professor, na perspectiva do rompimento de preconceitos e barreiras que ele mesmo possa trazer, encontra-se em consonância com uma educação mais inclusiva. Assim, a interação entre aluno e professor poderá estar alicerçada em uma prática que valoriza mais a negritude.

Todavia, ressalta-se que a implementação das políticas educacionais que valorizem as questões raciais deve ser feita de forma a propiciar reflexões aos gestores educacionais quanto a essas questões, tendo em vista, que ainda, subsistem no imaginário social uma perspectiva que se mostra, por vezes, conservadora quanto às desigualdades raciais.

Destacam-se avanços importantes para a órbita educacional, no que concerne às questões raciais, tais quais a edição da Lei 10.639/03, tendo por fito a valorização da identidade negra. Nesse escopo, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito educacional ganha contornos de grande importância para a educação. Todavia, verifica-se que a questão étnico-racial precisa ser mais efetivamente trabalhada na escola, a fim de se romper com as barreiras de preconceito.

Observa-se, que a escola precisa reconhecer a diversidade cultural que ela contempla, de modo que todos os alunos sejam valorizados e respeitados, oferecendo ao negro a possibilidade de construção de sua identidade e a formação de representações sociais que estejam estruturadas na compreensão da riqueza do contexto sociocultural brasileiro.

Vale destacar que para a constituição de uma educação que considere a pluralidade cultural presente no Brasil, os professores devem se atentar para que as questões étnico-raciais não estejam apenas inseridas nos conteúdos programáticos, mas sejam trabalhadas no dia-a-dia na escola de forma a propiciarem o desenvolvimento social humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação social do negro fornece subsídios para auxiliar a construção das políticas sociais inclusivas, bem como é um fenômeno refletor dos impactos sociais. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico, que se renova a partir das situações circunstanciais, por meio de uma realidade fática que apresenta pontual relevância quando se pensa na discriminação e preconceito racial para com o negro.

A educação ocupa papel capital na produção de conhecimento sobre a sociedade, contribuindo de maneira muito significativa para a formação de perspectivas políticas e sociais, bem como para a construção de uma concepção excludente ou inclusiva de determinado grupo social, verificando-se, que há muito, ainda, para ser feito, ante as lacunas educacionais existentes no campo representação social do negro.

Ensina Moscovici (2015) que ao analisarmos fatos comuns, muitas vezes, não estamos conscientes de questões extremamente óbvias, estando a nossa percepção prejudicada, fazendo com que determinadas situações ou classe de pessoas estejam invisíveis para nós. Dessa forma, o escopo da educação inclusiva para as questões étnicas que abrangem o negro é justamente buscar abrir os olhos da sociedade e formar cidadãos que não tenham uma visão discriminatória, mas sim que lutem pela efetivação de uma nação mais justa e fraterna.

Nota-se, assim, que, para que haja a valorização da diversidade étnico-racial é importante que os direitos assegurados legalmente para essa etnia sejam colocados em prática de maneira efetiva na seara educacional. Objetiva-se, desse modo, que a representação social do negro possa refletir uma imagem que não perpassa por uma perspectiva discriminatória no

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

âmbito educacional, mas sim por um viés, no qual a sociedade civil se mobilize mais pela efetivação de tais práticas.

Nota-se, portanto, que para a construção de uma educação cidadã e plural, devem ser oportunizados espaços para que os docentes reflitam acerca do enfrentamento das questões étnico- raciais no meio educacional. Busca-se, assim, que as políticas de silenciamento e de invisibilidade dos problemas étnico-raciais no meio escolar sejam quebradas por meio de estratégias educativas, com o estabelecimento de práticas pedagógicas - por parte dos docentes - que considerem a importância dos fatores históricos vivenciados pela etnia negra, a fim de que o meio estudantil não seja um local de reprodução de preconceitos delineados em representações sociais, mas sim de respeito, justiça e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A da S. A sala de aula de língua estrangeira com fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. In: FERREIRA, A. de J. **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

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

CARVALHO, J. G.da S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**, Ribeirão Preto-SP, v. 18., n. 41, p. 445-456, set./dez, 2008.

CRUSOÉ, N. M. de C. Teoria das Representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**; Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3792>. Acesso em 02 agosto 2018.

GUERRA, Gilberto Clarício Martinez e ICHIKAWA, Elisa Yoshie. A institucionalização de representações sociais: uma proposta de integração teórica. REGE, São Paulo-SP, Brasil, v.18, n.3, p. 339-359, jul./set, 2011. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616303794> Acesso e 05 de agosto de 2018.

LOPES, V. N. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, K (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MARIN, C. A. e GEBARA, J. Representação do professor: um olhar construtivista. **Ciênc. cogn.**, vol.6, no.1, Rio de Janeiro - RJ, nov., 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212005000300004. Acesso em 20 de julho de 2018.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300008&lang=pt. Acesso em 19 de agosto de 2018.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SANCOVSCHI, B. Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela. **Psicologia & Sociedade**. V. 19, nº 2, páginas 7 – 14, maio/ago, 2007,. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000200002&lang=pt. Acesso em 20 julho 2018.

SANT'ANA, A. O de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. da . **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador : EDUFBA, 2011.

SILVÉRIO, V. R.; SOUZA, K. A. de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico racial. In: ABRAMOWICKS, A.; GOMES, N.L (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set., 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 03 de agosto de 2018.

GT 6: Educação, Gênero E Sexualidades

A PRODUÇÃO DE CINEMA AMADOR COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O COMBATE A HOMOFOBIA

Márcio Luiz Bess²⁴⁶ - IFSULDEMINAS
Lorena Temponi Boechat²⁴⁷ - IFSULDEMINAS
Sandra Fattori Bess²⁴⁸ - IFSULDEMINAS
Arthur Silva Araújo²⁴⁹ - UNINTER

RESUMO: Introdução: “Muito prazer! Meu nome é Pablo” é o título de uma curta metragem produzido pelo Laboratório de Criatividade “VOA” do IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas MG, o filme que aborda temática LGBT, através da dramatização da história de vida de um jovem gay e suas experiências, expectativas e visão de mundo traz de forma poética questões recorrentes na vida de indivíduos pertencentes a esse grupo. O projeto teve como **objetivo** incentivar a produção de cinema amador nas escolas e, por meio desse, promover o aprendizado da utilização de ferramentas tecnológicas como programas de tratamento de imagem e edição de vídeos para fins didáticos e artísticos, entretanto, o principal objetivo é fazer do cinema escolar uma plataforma de livre expressão para construção de conhecimento e compreensão de questões dos contextos onde os agentes estão inseridos para o pleno exercício da sua cidadania, pois, através deste, veem-se promovendo a reflexão de temas transversais, nesse caso, aqui descrito, ligados à identidade de gênero, ao preconceito e as diversas formas de violências que LGBTs são submetidos. A **metodologia** se deu através de etapas, sendo a primeira uma pesquisa documental em material escrito, audiovisuais e outros como relatos de experiências de vida, através desse material a produção do roteiro aconteceu, seguindo para a caracterização, dramatização e edição do material produzido. Após o término dessa etapa inicia a etapa da exibição do resultado final que é a parte mais significativa do projeto, onde pessoas diversas entram em contato com o filme, que passou a serem exibido em festivais de cinema amador, escolas e outros, promovendo rodadas de debates com os autores, atores, psicólogos e demais envolvidos no processo. Como **principais resultados** podemos apontar a participação do filme em festivais de cinema regionais e nacionais, dentre outros eventos, com diversas indicações e premiações recebidas em 2017 e 2018 onde foi exibido, gerou um crescente número de visualizações nas mídias sociais do VOA onde o curta está disponível, dentre outros. Tal ação promoveu a visibilidade da arte cinematográfica produzida pela escola pública, fomentou a formação grupos de interesses em comum, potencializou o intercâmbio de saberes bem como a conscientização de questões direta e indiretamente relacionadas ao tema. Trazemos como **considerações finais** a importância de ações educativas como essa aqui apresentada, provendo dialogo e reflexões sobre o universo LGBT, conseqüentemente a conscientização para o combate a homofobia, visto que, estudos nos mostram um Brasil homofóbico e homicida, onde a violência contra LGBTs é banalizada e passa a ser tratada como algo normal, corriqueiro. A vulnerabilidade dessa população não pode ser minimizada, pois o Brasil é um dos países onde mais se mata LGBTs no mundo. A seriedade e urgência de ações assertivas que o problema demanda não podem ser adiadas, políticas públicas e educacionais precisam ser implementadas para a promoção da informação, do respeito e da tolerância em uma sociedade onde se encontra presente o discurso do ódio, do preconceito e da violência.

²⁴⁶IFSULDEMINAS campos Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. márcio.bess@ifsuldeminas.eu.br

²⁴⁷IFSULDEMINAS campos Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. lorena.boechat@ifsuldeminas.edu.br

²⁴⁸IFSULDEMINAS campos Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil. sandra.bess@hotmail.com

²⁴⁹UNINTER, Curitiba, Paraná, Brasil. arthur_40@hotmail.com.br

ABUSO SEXUAL INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDOFILIZAÇÃO

Evelyn Diconcili Caetano¹ - UNIPLAC
Mareli Eliane Graupe² - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo objetiva refletir acerca de como o abuso sexual infantil e a sexualidade têm sido considerados e problematizados ao longo da história. Pelas pesquisas, segundo o psico-historiador Lloyde deMause (1974), historicamente, crianças e adolescentes têm passado por situações de abuso e violência. Este autor aponta que o abuso sexual era tolerado, incorporado à cultura vigente, com definição diferente da atualidade. Na análise dos estudos de Jane Felipe (2006/2017), as questões de gênero e sexualidade se configuram como leis de conduta social expressadas nos meios de comunicação e no ilusório masculino e feminino. Há uma cultura reducionista do significado do “ser menina” e “ser mulher”. Este trabalho trata-se de um ensaio teórico que, sob a luz dos referidos autores, elucida a construção de alguns preceitos sociais. Diante disso, percebemos que, no decorrer da história, o que conhecemos hoje como abuso sexual infantil, era uma prática “comum”, no qual crianças e adolescentes eram utilizados para satisfação, das mais variadas formas, pelos adultos. E que nos dias atuais, muitas dessas ações de violência se perpetuam. Em virtude disso, apesar das várias discussões relativas ao tema, parte da mídia tem corroborado no sentido de estimular o desejo sexual aos corpos infantis.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil. Pedofilização. Sexualidade. Sedução.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, houve diferentes formas de considerar e problematizar o abuso sexual infantil e a sexualidade, que nos instigou a trazer a abordagem reflexiva do presente estudo. Representações sociais sobre o gênero feminino e masculino estão introjetados em nossa cultura. Os apelos sexuais expostos na mídia, de uma maneira geral, estimulam a exposição de corpos e atitudes que podem estar intimamente ligados à sedução e sexualidade envolvendo crianças e adolescentes.

Consideramos a relevância deste tema porque ele problematiza, de um lado, a fragilidade que perpassa as leis de proteção à criança e adolescente e, de outro, o que a mídia apresenta e representa no universo feminino. Mulheres e meninas são transformadas em objeto sexual sob o olhar lascivo de alguns homens, razão pela qual Jane Felipe (2006) questiona se a pedofilia não estaria presente em diversos âmbitos em contraste com as leis. A autora (2006) conceitua a “pedofilização dos corpos”, pela qual algumas condutas sociais da atualidade visualizam e veiculam, por meio da mídia, corpos infanto-juvenis de forma erotizada.

Desde a Antiguidade, a criança tem sido vítima de várias formas de violência sexual, dentre elas, o abuso sexual. A partir do século XIX, a concepção em relação à criança como um “mini adulto” com participações efetivas em todos os segmentos da vida adulta, começou

¹ Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil. diconcili@gmail.com

² Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil. mareligraupe@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

a se modificar. A categoria “infância” foi instituída e o desenvolvimento da criança passou a ser considerado e estudado. As leis de proteção à criança e adolescente surgiram a partir do século XX. Contudo, o abuso sexual infantil continuou (e continua) ocorrendo, inclusive, e, principalmente, no seio de algumas famílias.

Em discursos de senso comum, para justificar a suposta “superioridade” masculina, está a questão biológica. Nesse sentido, Werebe afirma que as identidades psicológicas, com relação a cada gênero, são construídas a partir dos papéis estipulados e prescritos. A criança percebe as diferenças entre gêneros a partir das ações indicadas pela família e meio em que vive, ou seja, o que será socialmente aceito para um menino e para uma menina. (WEREBE, 1998).

Para Jane Felipe (2006/2017), ao estarmos inseridos em uma determinada cultura seguimos um roteiro de vida. Para tanto, utiliza a expressão “*scripts* de gênero”. O *script* a ser seguido dita como homens e mulheres devem agir em sociedade e delimita seus papéis. São discursos que desenham o que e como pensar, que estão presentes na religião, na família, na escola, na medicina, na mídia, etc.

Os contos de fadas também demonstram *scripts*/roteiros que reproduzem, por meio de príncipes e princesas, o modo como a masculinidade e a feminilidade se definem, como nos relata Ana Canosa (2017). Nestes gêneros textuais, geralmente, o roteiro apresenta o papel masculino construído historicamente como uma identidade-referência e os saberes e as políticas são reiterados por variadas práticas sociais e “pedagogias culturais” que normalizam o machismo (FELIPE, 2006). A violência e a diferença estão naturalizadas e são produzidas e ensinadas culturalmente. Nessa perspectiva, uma nova percepção como sujeitos inseridos em momentos históricos, possibilitará a compreensão de que há a necessidade de mudança à cultura de desrespeito e normalização. Os papéis sociais que rotulam são traduzidos em polos e devem ser postos em questão. (LOURO, 2013).

METODOLOGIA

Trabalhamos, neste estudo, a pesquisa qualitativa e bibliográfica. A pesquisa qualitativa está inserida em uma linha investigativa, que se diferencia da postura positivista no tratamento dos dados. Este tipo de pesquisa tem gerado grande interesse pelas/os pesquisadoras/es por caminhar ao encontro da vida real e suas narrativas. A interpretação da sociedade e sua multiplicidade conduzem a investigação com uma nova maneira e ótica, fugindo dos silogismos tradicionais. (FLICK, 2009).

A pesquisa bibliográfica analisa um problema a partir de diversas posições, por meio de: livros (de leitura corrente – obras literárias, obras de divulgação; de referência – informativas; recessiva – dicionários, enciclopédias, anuários, almanaques) e publicações periódicas (jornais e revistas). Com a utilização da pesquisa bibliográfica pode-se ter uma ampla visão dos fenômenos e dos estudos exploratórios. (LUDKE, 1986)

Os principais referenciais teóricos são: Ariès (1981) e Demause (1974) que dissertam sobre a história dos abusos sexuais infantis. Trazemos à discussão, também, Felipe (2006/2017) - que contribui a respeito do “*script* de gênero” a ser seguido, que tem utilizado corpos infantis produzindo “pedagogias da sexualidade”; Roure (2016) – o qual nos fornece algumas estatísticas do Disque Denúncia em relação à violência sexual; Mattos (2002) – que disserta sobre as leis de proteção à criança e adolescência e a problemática do abuso sexual

infantil; Louro (2013) e Werebe (1998) – cujos estudos discorrem sobre as questões de gênero que permeiam este estudo; e, sob o ponto de vista de Canosa (2017) – que reconhece que as questões de gênero também estão presentes nos clássicos infantis.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDOFILIZAÇÃO

O psichistoriador Lloyd deMause (1974), traçou um resgate histórico da violência em crianças no ocidente: do século IV ao XVIII as crianças eram mortas se nascessem com alguma anomalia, pois acreditava-se que trariam desgraça. Elas também eram abandonadas e/ou apanhavam para serem educadas e eram vendidas como escravas. Do século XIX ao XX, as intervenções para educar as crianças tornaram-se mais brandas, mas castigos físicos como surras continuavam, caso desobedecessem. Já na metade do século XX, os castigos, as sujeições e subordinações deixaram de ser o centro da educação e o olhar dos pais voltou-se às potencialidades infantis e seus estágios de desenvolvimento, assim a criança se tornaria mais forte psicologicamente.

O referido autor (1974), afirma que, na Grécia e em Roma, homens mais velhos faziam sexo com jovens e em Creta havia lua de mel entre homens e meninos. Em Roma, o índice de abusos era menor na aristocracia. Os bordéis de meninos eram comuns, inclusive com uso de escravos, além de que alguns meninos eram vendidos pelos próprios pais. Aquilo que, para nosso contexto contemporâneo percebe-se como violência, na Antiguidade tinha outro significado.

Vasos eróticos descreviam as orgias sexuais com meninos, no qual o pênis nunca era mostrado com ereção. Isto porque os homens adultos gostavam de fazer sexo com crianças castradas, pois achavam “emocionante”. Nos bordeis, as crianças castradas eram utilizadas para a sodomia⁷. Até que, uma lei promulgada por Domiciano⁸ proibiu que tivessem crianças castradas em bordeis. As crianças pequenas eram castradas ainda no berço e cita o autor médico grego bizantino Paulo de Égina descrevendo tal método:

Como a veces nos vemos obligados en contra de nuestra voluntad por personas de alto rango a llevar a cabo la operación, [ésta] se efectúa por compresión. El niño, aún de tierna edad, es metido en una vasija con agua caliente, y después, cuando las partes se ablandan en el baño, hay que apretar los testículos con los dedos hasta que desaparecen”. [...] “La otra posibilidad, dice, es ponerlos en un banco y cortarles los testículos. Muchos médicos de la Antigüedad hacen referencia a esta operación, y Juvenal dice que habían de hacerla con frecuencia.”⁹ (DEMAUSE, 1974, s/p).

⁷ Relação sexual anal entre homossexuais masculinos ou entre um homem e uma mulher. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sodomia/> - Acesso em 22 jul. 2018.

⁸ Em Roma, a castração era proibida durante os reinados dos Imperadores Domiciano e Nerva, no primeiro século EC, mas foi reinstituída nos anos de decadência do Império. As leis promulgadas no nono século pelo Rei Alfredo, o Grande, da Inglaterra, puniam o criado com a castração, se ele estuprasse uma criada. Disponível em: <https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/101996088> - Acesso em: 09 jul. 2018.

⁹ “Como às vezes somos forçados a combater a nossa vontade por pessoas de alto nível para realizar a operação, é realizada por compressão”. O menino, mesmo de tenra idade, era colocado em uma vasilha com água quente e, então, quando as peças são suavizadas no banho, você tem que espremer os testículos com os dedos até desaparecerem “. [...] “ A outra possibilidade, ele diz, é colocá-los em um banco e cortar seus testículos. Muitos médicos da antiguidade fazem referência a esta operação, e Juvenal diz que eles tiveram que fazer isso com frequência”. (Tradução livre)

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Contudo, apesar da proibição, a castração se tornou uma prática muito utilizada e reproduzida nas gerações seguintes. Em contrapartida, já na era moderna, nas classes socialmente e economicamente mais elevadas, as mães não deixavam mais seus filhos aos cuidados de amas de leite e os pais começaram a “entrar em cena” nos cuidados com os filhos, (DEMAUSE, 1974).

Em face de “zelar” pelo filho, alguns pais e avós, na Idade Média, seguiam os conselhos de Falópio e masturbavam o bebê, pois tinham a crença que o pênis da criança aumentaria: “[...] *La actitud de la mayoría de la gente con respecto a la masturbación con anterioridad al siglo XVIII, se pone de manifiesto en el consejo de Falopio a los padres, quienes deben ‘cuidar celosamente en la primera infancia de agrandar el pene del niño’*”³. (DEMAUSE, 1974, s/p).

Segundo deMause (1974), no século XIX, este “pecado desculpável” era permitido e estimulado aos adultos, mas às crianças era proibido e os médicos alertavam que a masturbação poderia provocar insanidade, epilepsia, cegueira e morte. Para inibir a masturbação e, até, como forma de castigo, os adultos utilizavam as mais variadas formas de impedimento como ameaças com facas e tesouras a fim de cortar os órgãos genitais da criança. Usavam, também, a circuncisão⁴, a retirada do clitóris e a colocação de um anel no pênis, à noite, para evitar a ereção durante o sono.

Ariès (1981) exemplifica em sua obra, o abuso sexual que geralmente acontecia com as crianças no século XVI. Heroard, médico de Henrique IV, apresentou como a sexualidade era direcionada à genitália do pequeno Luís XIII, filho de Henrique IV. As brincadeiras de cunho sexual com as crianças eram constantes, pois na época tinham caráter natural. As crianças ouviam, viam e participavam de tudo. O pênis de Luiz XIII⁵ era frequentemente manipulado como se fosse um objeto de brincar pela sua ama. Logo, levantava a túnica e pedia que todos beijassem seu pênis, no qual era obedecido pelos/as empregado/as.

No que se refere à atualidade, o fator relacionado à sedução dos corpos está sendo intensificado e isso se evidencia, principalmente, nas mulheres/meninas. A sociedade em que estamos inseridos apresenta uma fronteira imaginária entre um *script* a ser evitado e combatido, como a pedofilia, e o *script* que estigmatiza corpos femininos e os utiliza como imagens infantis sexualizadas. (FELIPE, 2017). A sedução, pensada em contexto mais amplo, aparece nas características “subliminares” da cultura e passa despercebida, pois é naturalizada. Igualmente preocupante, tem afetado crianças e adolescentes em larga escala.

No Brasil, dados do Disque Denúncia Nacional apontam que casos de violência sexual

³ “[...] A atitude da maioria das pessoas em relação à masturbação antes do século XVIII é revelada no conselho de Falopio aos pais, que devem ‘zelosamente cuidar na primeira infância para ampliar o pênis da criança’”.

⁴ MED Corte do prepúcio, usado como rito religioso entre os judeus e muçulmanos e como medida sanitária na cirurgia moderna; peritomia, postectomia, postetomia.

Remoção do clitóris e dos pequenos lábios da vulva das meninas, praticada entre alguns povos primitivos; clitoridotomia. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/4KL2/circuncis%C3%A3o/> - Acesso em 22 julh. 2018.

⁵ Os gestos e brincadeiras de Luiz XIII eram corroborados por todos com risos e gargalhadas, assim o menino nunca se cansava de expor a genitália. Ariès (1981) cita, entre as narrativas de Heroard, que as brincadeiras aconteciam com a criadagem e muitos adultos divertiam-se observando suas primeiras ereções. As brincadeiras sexuais com sua ama eram variadas. De acordo com o autor (1981), Heroard informou em seus escritos que, aos 14 anos, Luiz XIII foi obrigado a ter relações sexuais com sua mulher, no qual o casamento fora decidido quando tinha um pouco mais de um ano de idade. (ARIÈS, 1981).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

em crianças e adolescentes, registrados em 2014, chegam à 19.165 casos de abuso sexual e 5.410 referentes à exploração sexual infantil. Em 2015, os dados podem ter alcançado cerca de 50 crianças vítimas de abuso sexual por dia. A maioria das vítimas são meninas (54%) de 4 a 11 anos de idade. O abuso sexual infantil está no ranking das quatro violências mais registradas no Disque Denúncia. (ROURE, 2016).

Jane Felipe (2006) utiliza a expressão violência/abuso sexual para evidenciar que o abuso sexual é uma violência e não simplesmente algo liberado que, ao ser “utilizado” fora de controle como uma bebida, configura-se como “abuso”. “No caso do termo corrente ‘abuso sexual’, me causa um certo desconforto, pois ele dá a impressão de que algum uso desse corpo infantil é aceitável, permitido”. (FELIPE, 2006, p. 206)

A autora Felipe (2006) ressalta que, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente na década de 90, com o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8096/1990) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1999), direitos para as crianças e adolescentes foram legitimados no contexto brasileiro. Mas esta movimentação é resultado da mudança de concepção de infância que envolve reflexões políticas, culturais e sociais. Para tanto, os paradigmas de educação e cuidados se modificaram e, portanto, Felipe (2006) inclui, nesse raciocínio, as novas tecnologias como de grande relevância. Porém, neste contexto, a sensualidade e a erotização da imagem infantil, veiculadas em diversos âmbitos fazem com que a autora questione:

[...] quais os mecanismos que têm propiciado um certo apagamento de fronteiras entre idade adulta, juventude e infância? Será que as marcas, antes tão bem delimitadas entre essas faixas etárias, e conseqüentemente as práticas – inclusive as sexuais – permitidas para cada uma delas, estão sendo cada vez mais borradas? Quais são, afinal, as fronteiras? Quais são os limites do exercício da sexualidade quando as crianças estão, de algum modo, envolvidas? (FELIPE, 2006, p.206).

Diante dessa discrepância, a autora Felipe (2006) utiliza os conceitos de “pedofilização” e “pedagogia da sexualidade”, pelos quais as práticas erotizadas são validadas pela mídia, de uma maneira geral, colocando as envolvidas em uma trama de cobiça, pelo seu modo de ser, de falar, de gostar, de vestir, etc. “Remetem a ideia de um corpo para o consumo [...] para o deleite de fantasias sexuais, especialmente as masculinas [...] o corpo erotizado é constantemente colocado em discurso através de diferentes artefatos culturais”. (FELIPE, 2006, p. 216).

Felipe (2006) destaca, neste mesmo sentido, que a música também retrata a cultura de uma época, com representações, papéis sociais, relações, sexualidade e gênero. Por esta razão, a autora (2006) chama atenção para as letras e coreografias de cunho sexual explícito com relação ao funk¹⁰. Diante disso, a referida pesquisadora salienta que a fronteira da pedofilia, de alguma forma é ultrapassada. Isso acontece na música quando são utilizados termos como “menina” e “novinha”. São corpos sendo enaltecidos e desejados que reduzem mulheres a objetos. “Artefatos culturais” ensinados e naturalizados que assujeitam a mulher em uma “pedagogia da sexualidade”. (FELIPE, 2006).

De alguma forma, os discursos falocêntrico e patriarcal podem estar sendo “incentivados” no que tange a sexualização de meninas em torno de músicas que estereotipam

¹⁰ Músicas: Vai malandra – Anitta, MC Zaac e Maejor
Cheia de marra – MC Livinho
Encaixa – MC Kevinho e Léo Santana

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

o gênero feminino. Isto dá margem à falsa justificativa masculina para a violência sexual infantil. A representação heteronormativa de “ser provocado” lhe transfere direitos (imaginários e sem respaldo neste estudo) sobre a mulher e seu corpo, na forma de subjugação e violência em qualquer esfera.

Segundo Jane Felipe (2006):

Ao disponibilizarmos determinadas imagens das meninas não estamos construindo apenas um modo de representá-las direcionadas somente para os homens, mas também para as próprias meninas e adolescentes, que vão sendo subjetivadas por essas pedagogias da sexualidade. Elas aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma, que o poder das mulheres está constantemente referido e atrelado à sua capacidade de sedução, que passa por um belo corpo e a utilização deste como performático. (FELIPE, 2006, p. 222).

Em suas palavras, a autora lança a provocação para repensarmos o tipo de discurso sobre sexualidade que utilizamos, produzimos e reproduzimos em relação a meninos e meninas.

Na perspectiva de problematizar roteiros que apresentam papéis sociais, ponderamos sobre os contos de fadas, nos quais histórias infantis também podem representar movimentos sexistas em algumas épocas, pois por meio dessas histórias são repassados e internalizados valores e modelos socioculturais. A sociedade aprova e reforça modelos de comportamento que não são iguais para cada gênero. Aos meninos atitudes bélicas, que comprovem sua coragem, virilidade e escolha, tal e qual o príncipe encantado dos clássicos infantis. Às meninas paciência, passividade, ser “a escolhida” e, portanto, reconhecida socialmente pelo casamento e maternidade como algumas princesas das histórias. Tais roteiros reproduzem, por meio de seus príncipes e princesas, padrões de feminilidade e masculinidade e papéis sociais. Espera-se que os papéis sociais sejam seguidos, pois do contrário irão macular o “*script* de gênero”. E quando não seguido, este *script* segrega e pune, como exemplo a questão da homofobia. (FELIPE, 2017).

Nesse interim, tais histórias, que encantam crianças e adultos, exaltam a dualidade de gênero e passam uma imagem de como devem ser, agir e pensar meninos e meninas. Perpetuam a distinção, com direções e induções definidas e moldadas no que tange a maternidade, casamento e modo de se ver e reconhecer o outro. As histórias infantis podem representar movimentos sexistas, e ser fortemente representados pela criança. Ponderar sobre o que é ser mulher e colocar em pauta os estereótipos criados por alguns clássicos infantis e suas princesas significa romper com saberes constituídos de uma cultura que enquadra, limita e padronizando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que, no decorrer da história, o abuso sexual infantil foi uma prática comum (de acordo com as relações e pensamentos vigentes), pela qual crianças e adolescentes eram utilizados para satisfação sexual, nas mais variadas formas pelos adultos. Como agravante, percebemos que, nos dias atuais, muitas dessas ações de violência se perpetuam.

No passado, as crianças eram vítimas de violências sexuais que, para determinado

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

contexto social/cultural, não se caracterizavam como violência. As histórias infantis, neste sentido, representam os valores culturais de determinadas épocas. (CANOSA, 2017). Os clássicos infantis, enquanto “artefatos culturais”, também disseminam saberes que têm importante função na formação e nas representações das crianças sobre o que é adequado e permitido na sociedade. O gênero masculino é reverenciado como o príncipe e herói com objetivos claros de conquistar reinos, ou seja, o poder. Quanto à princesa, ela necessita do embelezamento e da docilidade, pelos quais objetiva exclusivamente o casamento. Desse modo, a subjugação da mulher perpassa a história e está “impressa” nas relações sociais e *scripts*/roteiros de vida, podendo ser observados tanto nos clássicos infantis como na música e dança contemporâneas.

Considerando o contexto histórico apresentado, ou seja, que estes atos chamados de violência sexual, em outros períodos históricos eram praticados e permitidos de acordo com os padrões da moralidade vigente na época, precisamos discutir formas de enfrentamento da violência sexual na família, na escola e na sociedade em geral. Enfim, a violência sexual infantil é atualmente reconhecida como uma violação dos direitos humanos e é um problema social que necessita de enfrentamento coletivo.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CANOSA, Ana Cristina. A sexualidade dos contos de fada. In: FREITAS, Dhilma L. de. (org). **Projeto Web Educação Sexual 2017**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VrVIZclViz8>>. Acesso em: 19.dez.2017.
- DEMAUSE, Lloyd. A evolução da infância. Fonte em espanhol: antipsiquiatria.org (cortesia do autor) Fonte original: “**A evolução da infância**” (Capítulo 1). The Psychohistory Press, NeyYork, 1974. Disponível em: <http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.html>. Acesso em: 13.set.2017.
- FELIPE, Jane. *Script* de gênero, sexualidade e infâncias: como naturalizar a cultura do assédio através da Pedofilização dos corpos. In: FREITAS, Dhilma L. de. (org). **Projeto Web Educação Sexual 2017**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OFbRNvQMb5o&feature=youtu.be>>. Acesso em: 19.dez.2017.
- _____. **Afinal, quem é mesmo pedófilo?** Cadernos Pagu. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>>. Acesso em: 14.dez.2017.
- FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <[FLICK_Introducao%20a%20Pesquisa%20Qualitativa%203%20Ed%20\(1\).pdf](FLICK_Introducao%20a%20Pesquisa%20Qualitativa%203%20Ed%20(1).pdf)> Acesso em: 29.ago.2017. Acesso em: 27.fev.2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS, Gisela Oliveira de. **Abuso sexual em crianças pequenas: peculiaridades e dilemas**

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

no diagnóstico e no tratamento. In: FERRARI, Tereza C.C. Vecina (org). **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

ROURE, Glacy Queirós de. Polisse e a dimensão (in)dizível da violência contra crianças e adolescente. In: **Revista Educativa**. Artigo temático, v. 19, n. 1 Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5429/2981>>. Acesso em: 02.fev.2018.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: AVANÇOS E RETROCESSOS NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Celso Vinicius da Silva²⁵⁰ - UNIPLAC
Mareli Eliane Graupe²⁵¹ - PPGE/UNIPLAC

RESUMO: Esta pesquisa tem como foco a temática Políticas Públicas na Educação, em um período pós reforma educacional do ensino básico no Brasil. Nesta foi efetuado uma revisão das bibliografias e legislações referentes à temática abordada, com o objetivo de estabelecer um comparativo das políticas educacionais que foram adotadas pelo governo antes e depois da implementação de tais normativas como a BNCC dentro do ensino básico nacional

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; BNCC.

INTRODUÇÃO

A **BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental** foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. Por sua vez, **o documento para o Ensino Médio** foi apresentado e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2018 e está atualmente em fase de discussão. Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida a partir de uma revisão de literatura sobre os documentos que referenciam o ensino médio, bem como as abordagens de políticas públicas e as relações de gênero que compõem o referido texto.

A temática que direcionou a presente pesquisa foi a importância da existência de políticas educacionais que abordem relações de gênero perante as reformas educacionais do ensino básico nacional, afinal, quando se leva em consideração que a escola é um espaço plural e diversificado coloca-se em cheque a importância de uma legislação que não ignore a presença da diversidade e uma educação que preconize o respeito e visibilidade a pessoas LGBTTI.

O problema que suscitou a busca e aprofundamento da referida temática foi a dúvida que paira em relação a existência de tais abordagens nas novas legislações impostas sobre a educação básica nacional e um comparativo de políticas públicas implementadas antes e depois da reformulação do ensino básico nacional com a chegada de uma Base Comum Curricular e a reforma do ensino médio.

METODOLOGIA

Para Trentini e Paim (1999) A revisão bibliográfica ou também conhecida como Revisão de literatura, é uma análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em

²⁵⁰ Licenciado em Química pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC - Pós graduando em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Docente de química atuante na educação básica do estado de Santa Catarina. *E-mail:* <celso_vinicius,s@hotmail.com>

²⁵¹ Doutora em Educação. Professora na Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* mareligraupe@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

uma determinada área do conhecimento. Martins (2001) traz a revisão de literatura como uma procura em explicar e discutir um determinado tema, tendo como base referenciais teóricos. Marconi e Lakatos (2007) afirmam que tal metodologia objetiva colocar o pesquisador em um contato íntimo com aquilo que já foi estudado em relação a um determinado assunto.

Sendo assim, entende-se que a pesquisa bibliográfica não objetiva apenas a reprodução de algo que já foi discutido, mais dá ao autor a possibilidade de uma reflexão crítica porém embasada sobre um determinado assunto, levando este a conclusões inovadoras.

Este estudo aqui apresentado, utilizou-se então da metodologia de uma pesquisa por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, que embasa o tema proposto pelo autor, tendo em vista a necessidade de se explorar as pesquisas já concluídas em relação a este proposto tema, bem como aqueles relacionados a ele com vistas a um melhor entendimento do assunto aqui discutido, possibilitando com isto, uma conclusão crítica e reformulada sobre o proposto.

RESULTADOS

Segundo Pupo (2017), ainda nos dias atuais as relações entre os homens e mulheres permanecem sendo assimétricas quanto àquilo que a sociedade espera deles. Estas pessoas durante a construção do seu ser são “adestradas” a já saberem desde a infância qual é o seu gênero e como deve se portar, sobretudo, qual é o seu lugar na sociedade, conceitos e cultura criada, perpetuada e impregnada de velhas concepções preconceituosas sobre o homem e a mulher. É na busca de uma escola cidadã e voltada para todos que se defende aqui um ambiente escolar que seja um lugar de formação e de promoção do respeito a individualidade e equidade. Política pública está de extrema importância quando se pensa que o mundo ao qual estes estudantes vão encarar, tem tido características cruéis em relação ao lugar da mulher e as questões de gênero na sociedade.

É o anseio pelo cumprimento da principal função da escola que é a formação de uma sociedade cidadã. A partir deste comparativo pudemos perceber que em um período pré-reformas educacionais como as atuais houveram diversas propostas e ações no âmbito de políticas educacionais que por mais que estas não fossem diretamente ligadas as questões de gênero, davam abertura ao tratamento de tal temática, abertura esta limitada à educação quando ela é tratada uniforme e homogênea como propõe uma Base Nacional Comum Curricular. Tais mudanças impostas ao contexto escolar representam um retrocesso não só a escola pública, mas sim à toda a sociedade.

O QUE É A BNCC?

Homologada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular discutida ao longo de três anos, é um documento proposto no Plano Nacional de educação, e tem como objetivo ser um norteador que estabeleça os objetivos de aprendizagem dos estudantes inseridos na educação básica do Brasil, de forma a englobar todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o final do ensino médio, trata-se então de uma referência de objetivos de cada uma das etapas da formação do estudante.

A BNCC aprovada em 2017 é a apenas sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental. E no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores.

Deve-se enfatizar o fato de que a Base Nacional Comum Curricular não se trata de um currículo, mas sim uma ferramenta de auxílio e orientação na construção do currículo específico de cada escola, sem deixar de lado as particularidades de cada *lôcus*, sejam estas em relação a metodologia, social e regional.

Isso significa que a Base vem de forma a estabelecer os objetivos de aprendizagem de pretende alcançar, por meio de uma definição de competências e habilidades vistas como essenciais a formação do estudante, e o currículo posteriormente elaborado é quem irá determinar as formas estratégicas e pedagógicas de se alcançar tais objetivos.

Para elaboração da Base, o texto foi construído de forma participativa, além de passar pelos órgãos do legislativo e executivo nacional. Contemplando assim os interesses de diversos grupos que compõem o campo educacional.

A Base é um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Ela se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para formação integral e para a construção de uma sociedade melhor. – (Maria Helena Guimarães, ex-Secretária Executiva do Ministério da Educação, 2018)

Sendo assim, após a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular, cada Secretaria estadual e municipal de educação, poderá incluir em seu currículo os conteúdos específicos, contudo, estes limitados à história e geografia da região, bem como as tradições específicas do local. Assim configurando o que foi chamado de Base Diferencial.

Assim, o texto da Base busca uma forma de uniformidade dos conteúdos básicos que devem ser passados a todos os estudantes do país correspondendo ao Currículo Mínimo Obrigatório, de todas as escolas de território nacional. Em contrapartida, não deixa de lado os ensinamentos tradicionais e regionais que já eram trabalhados nas escolas, este corresponde a parte diversificada do currículo escolar, este fará parte então do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

Olhando para trás, não é a primeira vez que as escolas brasileiras têm um documento como base a ser seguida em relação aos objetivos a serem alcançados. Afinal, desde a sua implementação a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), n. 9394 de 1996 já preconizava a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio. E mais tarde sendo incluído a educação infantil.

Tais parâmetros tinham o objetivo de propiciar aos estudantes do ensino básico as condições necessárias de acesso ao conhecimento e exercício de cidadania, todavia, não era um documento tão detalhado e objetivo como pretende ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A elaboração do texto iniciou-se em 2015, onde um grupo de profissionais foram definidos para compor a comissão de especialistas para elaboração da Base, e lançar no mesmo ano um portal chamado de “portal BNCC” com o objetivo de divulgar o texto preliminar da Base, sendo esta a primeira versão da BNCC. Ainda em 2015, abriu-se o espaço para contribuições externas advindas do público, com prazo de *feedbacks* até o início do ano

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

seguinte. Durante esse período, as informações passadas pela comissão são de que houve o recebimento de mais de 12 milhões de contribuições, e que foram a partir de tais contribuições que o documento foi revisado, para permitir o lançamento da segunda versão da BNCC.

Deu-se então início a uma série de Seminários Estaduais com o objetivo de receber mais contribuições relevantes de estudantes, educadores e instituições, com vistas a melhorar mais ainda o documento, para então finalmente entregá-lo ao ministro da educação, contendo as principais observações feitas pelo educadores, principalmente as preocupações em relação a linguagem confusa e genérica ao qual o texto se apresentava, sendo que este deveria ser claro e conciso. Com isto foi anunciado a pelo Ministério da Educação (MEC) à medida que separava a Base em duas partes, um seria direcionada a educação infantil, e outra direcionada ao ensino médio.

No ano seguinte, em 2016, anunciou-se a terceira versão da Base, esta, focada então na educação infantil e ensino fundamental, como antes anunciado. Este documento passou então por mais uma série de discussões e ajustes e teve uma nova versão aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que foi homologada pelo ministério da educação no final do ano de 2017.

Contudo, apesar de passar por dois períodos de contribuições e algumas audiências públicas, aos olhos da sociedade civil e de representações acadêmicas, o documento apresentou-se com concepções reducionistas de direito à educação, principalmente no campo das políticas públicas educacionais.

AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

A Base segue a premissa de que todo estudante deve, ao longo da educação básica, desenvolver competências cognitivas e socioeconômicas para a sua formação. A BNCC elenca 10 competências gerais consideradas como fundamentais para todos os estudantes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis..
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017)

Contudo, logo após ao lançamento da terceira versão da BNCC, muito se contestou sobre a ausência dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”, termos estes que foram retirados de última hora do documento pelo Ministério da Educação (MEC), apesar de o texto repetir por diversas vezes o termo “diversidade”, a ausência destes outros termos no texto, configura um problema de políticas públicas educacionais, afinal por mais “polêmicos” que sejam, tais assuntos precisam ser debatidos de forma franca e aberta na escola, com seriedade e com calma, até mesmo por que são assuntos ditos como “polêmicos” justamente por serem tratados como tabus e serem circundados por pré-conceitos e dogmas.

Esses pré-conceitos se inicial justamente pelo fato de muitos discursos em torno da tal temática deixam de diferenciar sexo de gênero. Sendo que, em linhas gerais o sexo está ligado ao campo biológico de um determinado indivíduo, ou seja, está ligado aos órgãos reprodutores de um “macho” ou “fêmea”, sem deixar de se lembrar das pessoas intersexuais (antes tratadas como hermafroditas). Já o gênero está ligado aos aspectos comportamentais e sociais do indivíduo, ou seja, tem ligação com a forma com que este indivíduo se vê, se identifica, seja com um determinado gênero, seja com nenhum. Já a orientação sexual, por sua vez, é basicamente por quem este indivíduo sente atração, o que comumente classifica os indivíduos como heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.

Neste campo os pré-conceitos surgem com os comportamentos sociais impostos a estas pessoas, com conceitos pré-determinados pela sociedade de como são os comportamentos adequados aos meninos e como são os comportamentos adequados as meninas, bem como, aos comportamentos corretos impostos as mulheres pela cultura patriarcal ainda muito presente na sociedade. Sendo assim, deve se ter em mente que a palavra gênero traz consigo uma vasta carga a ser levada em consideração. Além de abranger as discussões em relação a dominação masculina sobre as mulheres, abarca também a pluralidade de identificação com relação ao gênero.

A escola tem sua parcela de importância nestas discussões por diversas razões, e nenhuma delas é fruto de um posicionamento político partidário, mas sim político! Deve-se lembrar que como já preconiza a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) que dispõe em seu Art. 2º: “A educação é de responsabilidade da família, e do estado, e deve inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Logo, a responsabilidade da formação de um cidadão é da família, escola e sociedade. Sendo assim a escola tem grande relevância e responsabilidade na formação do cidadão que dê importância ao respeito, liberdade e tolerância com igualdade de condições para todos.

Dentro disto devemos saber também que alguns estudos comprovam que um em cada dez estudantes da rede pública nacional declara ser vítima *bullying*, ou seja, de agressões físicas e/ou psicológicas, e isto acontece dentro das escolas, sob os olhares dos educadores. Os dados são de um levantamento desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo base no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) 2015. Contudo estes dados tornam-se ainda maiores quando se leva em consideração que que muitos dos jovens que vítimas de tais agressões não as revelam por medo, culpa e vergonha, ou por serem agressões já naturalizadas na sociedade atual.

Este estudo em especial não especifica os motivos que levaram a tais agressões,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

todavia, um estudo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) confirma que um dos motivos preponderante para o *bullying* escolar esta relaciona as questões gênero. O estudo revela que 32% dos homossexuais entrevistados afirmam ter sofrido algum tipo de agressão decorrente de preconceito em sala de aula. Eles também revelam que educadores e funcionários das instituições de ensino não sabem como agir frente a tais situações de violência. (UFSCar, 2015 p.17)

Os levantamentos aqui apresentados representam apenas situações internas de ambientes escolares, todavia, se abrangêssemos dados semelhantes que abordem a violência contra homossexuais, transgêneros e mulheres na sociedade como um todo, sem sombra de dúvidas que este texto seria longo demais.

Outro ponto importante nesta discussão é que quando se existe o diálogo sobre sexualidades na escola, e este se inicia desde a infância, pode-se evitar situações como a gravidez precoce de uma estudante que vive em uma situação onde a cultura patriarcal se mantem de forma viva e muito forte, onde o homem pode manter relações sexuais com quem e a hora que bem quiser, ou onde faz parte da cultura familiar que a mulher engravide e tenha uma vida destinada a cuidar da casa e dos filhos desde muito cedo, prejudicando a vida social, acadêmica e profissional desta adolescente.

Levar tais questões para o âmbito escolar não deve ser considerado algo polêmico no sentido negativo da palavra, afinal, a palavra “polêmica” pressupõe discussão e/ou debate de ideias divergentes, e ideias divergentes é a base da escola e a base de uma sociedade. A busca que deve existir a partir de tais questões é a premissa de que a escola seja um espaço de respeito e acolhimento para todos. Somo todos a favor da construção de um cidadão que busque uma sociedade tolerante e solidária, sendo assim, a visibilidade destes enfrentamentos enquanto sociedade em hipótese alguma deveria ser algo passível de ser refutado da educação, principalmente da educação pública.

As discussões sobre gênero e respeito à diversidade nas escolas de ensino básico no Brasil, são condições fundamentais para que se tenha uma sociedade livre do machismo, homofobia, misoginia e de qualquer tipo de preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não tem como objetivo a discordância de que existe a necessidade de um repensar do ensino básico nacional, e principalmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas da educação. Deste. Todavia, não podemos ignorar o fato de partes deficientes nas propostas hoje impostas sobre a educação e a ausência de qualquer tipo de política pública e discussões de gênero trarão impactos possivelmente irreparáveis a determinados indivíduos alvo do processo de aprendizagem. Acredita-se aqui em uma reforma educacional com um ensino que possa manter o seu papel de formador de um cidadão, e não apenas um disseminador de ideias prontas e pré-determinadas por relação de poder e interesse de uma parcela da sociedade. Educação esta que é muito diferente do que o governo nos tem imposto e que de modo algum irá atingir a qualidade prometida e desejada, afinal, não se tem em tais propostas nenhum tipo de política educacional, previsão de investimentos, estruturação física das escolas que atenda as demandas propostas, políticas contra evasão e condições de trabalho para educadores.

Vale salientar que é sabido o fato de que para que uma reforma educacional atinja os objetivos hoje impostos pela sociedade em constante transformação, é fundamental que os

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

sujeitos envolvidos conheçam e participem efetivamente da proposta. Hoje a maneira da qual se dá as mudanças impostas sobre o âmbito educacional, tendem a ampliar as desigualdades sociais, o *bullying* e a disseminação cultural da sociedade brasileira. Tendo em vista que as instituições de ensino privado terão condições de promover um ensino amplo e diversificado, enquanto as escolas públicas permanecerão limitadas com poucos recursos e por consequência currículo reduzido.

Por fim, a ausência de um projeto bem elaborado e direcionado a formação de um cidadão crítico e não alienado, hoje se configura a um projeto societário que em um imenso retrocesso direciona o ensino aos interesses mercadológicos à educação pública. Desafia-se assim os educadores e comunidade escolar a se garantir mesmo sem meios, um ensino plural, microscópico e de qualidade aos estudantes mesmo diante de um currículo esfacelado e diante de péssimas condições de infraestrutura das suas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. In: Cadernos de Pesquisa. V. 41 n. 144, p.752-769, Set/Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf> Acesso em: 13 de agosto de 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. (2016) Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-deensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 15 de agosto de 2018.
- MELO, S.D & DUARTE Adriana. Políticas para O Ensino Médio No Brasil: Perspectivas Para A Universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011 Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>> Acesso em 23 de agosto de 2018.
- MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de melhoria e expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem, síntese. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: Acesso em: 20 de julho de 2018.
- BRASIL. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 10 de julho de 2018.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SIMÕES, C.A. O ensino médio no Brasil: realidade e desafios. Trabalho apresentado no Seminário de Políticas Públicas para o Ensino Médio, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 10 de junho 2009.
- MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007
- MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Atlas, 2001
- PUPO, Kátia Regina. Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2007

DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO ESCOLAR; UMA FORMA DE COMBATE AO BULLYNG

Sabrina Lang França²⁵² – UNIPLAC
Joelma Zatti dos Santos²⁵³ – UNIPLAC
Alexsandra Massaneiro Fernandes²⁵⁴ - UNIPLAC
Carmen Lucia Fornari Diez⁴ - UNIPLAC

RESUMO: O presente artigo visa evidenciar o tema direitos humanos em suas violações corriqueiras através do tema bullying no ambiente escolar. É um fato social e precisa ser debatido pela sociedade, escola e família, a Educação em Direitos Humanos deve abranger todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos estudantes um conhecimento teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, no intuito de aprimorar e promover os valores humanos, a ética e a cidadania. Discutir como a inserção de uma disciplina que aborde os direitos humanos pode ajudar nesse combate pautando dos princípios de que todas as pessoas são iguais, sem discriminação de raça, cor, etnia, entre outro e definir como qual seria a melhor maneira de inserir essa disciplina no currículo escolar será o tema abordado.

Palavras-chave: Ensino; Direitos Humanos; *Bullying*

INTRODUÇÃO

O debate dos Direitos Humanos torna-se importante, principalmente nas escolas, ambiente este em que as crianças estão em constante aprendizado, e até mesmo em formação de caráter. Situações cotidianas de *Bullying fazem* com que lições de humanidade devam ser transmitidas, pois esse tipo de violência é uma afronta clara aos princípios básicos da dignidade humana, causando muitas vezes problemas seríssimos nas vítimas, afetando o bem-estar social dessas pessoas.

Sendo assim, o objetivo desse artigo é debater a importância da implementação da matéria de Direitos Humanos nas escolas, abrindo as portas para a formação mais justa e solidária, neste caso mais direcionado ao combate as mais variadas formas de *Bullying* existentes nos ambientes escolares.

Mesmo com a evolução tecnológica, ou por causa delas, pequenas lições importantes são esquecidas, e a evolução e dinamicidade das relações entre os seres humanos, cada vez mais digitais, onde quanto mais famoso virtualmente a pessoa torna-se modelo a ser copiado, falta o sentimento do que realmente nos torna melhores como seres humanos, faltam lições

²⁵²Sabrina Lang França Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. sabrinalang@uniplaclages.edu.br

²⁵³Joelma Zatti dos Santos Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. jzs@uniplaclages.edu.br

³¹Alexsandra Massaneiro Fernandes Santos Mestranda em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. alexsandra_massaneiro@uniplac.edu.br

⁴¹Carmen Lucia Fornari Diez Doutora em Educação no programa de pós Graduação em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil, miuxe@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

para mostrar os direitos e deveres de cada um na sociedade. Lições que mostrem que “ganhar seguidores” humilhando não é correto.

DIREITOS HUMANOS

Muito se tem discutido recentemente, acerca dos Direitos Humanos, mas sempre tem uma dúvida do que realmente e qual seu impacto na sociedade. Muitos por desconhecimento distorcem o significado, entendendo assim, que é somente uma ferramenta para defender bandidos. Porém sabe-se que é um conjunto de princípios extremamente importantes para a manutenção da ordem social e pleno convívio em harmonia na sociedade.

Porém, o que se deve entender é que são os Direitos Humanos que norteiam, qualquer relação humana, que é o princípio de qualquer legislação a ser proposta, esses princípios tem com fundamento a manutenção da paz, a justiça, a liberdade, e mais importante de tudo, a igualdade entre os homens, e seus direitos também iguais, assim a Declaração dos Direitos Humanos já traz no seu preâmbulo: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”

Nota-se que a Declaração já se inicia buscando garantir a dignidade do homem.

BREVE HISTÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

As primeiras discussões voltadas para os direitos do homem surgem durante a Revolução Francesa de 1789, sendo ali onde se intensificou essa tendência, com o surgimento dos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, tais princípios permanecem ainda hoje como bases para o atual modelo, sendo nessa época que se iniciou a codificação com documentos com maior validade legal. (RUIZ, 2014)

No entanto, as revoluções não criaram necessariamente os Direitos Humanos, pois esses não eram seus objetivos, porém se iniciou às discussões nesse entorno, para que posteriormente, mais solidificados os ideais, fossem postos em prática, como nos ensina,

Assim também ocorre com os direitos humanos. Os processos revolucionários de 1776 e 1789 não dão, necessariamente, origem a sua essência. Como certidão de nascimento, tais direitos passam a ter reconhecimento formal, fruto de convenções sociais existentes na época em que tais declarações são instruídas. (RUIZ, 2014, p. 35)

Posterior a isso vários países e sociedade tentaram de alguma forma implantar em suas legislações direitos fundamentais ao homem, até mesmo visando a dignidade humana, mas sempre isolados, mas com a globalização vislumbrou-se a necessidade de que as leis também fossem globais.

Assim, durante e após a Segunda Guerra Mundial, devido as muitas barbáries e atrocidades cometidas pelos países em conflito, fato esse que desencadeou uma maior preocupação, dos governantes da época. Era preciso criar mecanismo de humanização da sociedade, e foi primordial para a manutenção da paz mundial. Conforme leciona RUIZ, uma medida para unificar a direitos foi a criação da (ONU)- Organização das Nações Unidas (1945), seu ápice foi a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, modelo que serve de referência até a atualidade.

Sendo assim, todos os países signatários, devem seguir o descrito na Declaração

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Universal dos Direitos dos Homens, e ainda criar meios para que seja seguido em seus territórios e seja dada a maior proteção possível ao cidadão, tanto que no parágrafo que proclama a Declaração, já menciona que deverá ser ensinada e educado sua população acerca da fraternidade entre os homens, como se vê:

[...] Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, (2018s/p)).

O Brasil fez parte da Convenção Interamericana de Direitos Humanos, ocorrida em San José da Costa Rica, em 1969, porém foi ratificado pelo país somente em 1992, passando assim a ter validade no ordenamento jurídico interno. A Convenção é conhecida por Pacto de San Jose, segue a mesma tendência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto sempre é necessário existir mecanismos regionalizados, assim a principal proteção do pacto é o ser humano, como descrito a seguir;

O objetivo da constituição deste tratado internacional é a busca da consolidação entre os países americanos de um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito aos direitos humanos essenciais, independentemente do país onde a pessoa viva ou tenha nascido. O pacto tem influência marcante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que compreende o ideal do ser humano livre, isento do temor e da miséria e sob condições que lhe permitam gozar dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos. (SANTIAGO.2018, (s/p))

Percebe-se, que a preocupação dos legisladores, passa a ser a integral proteção do homem, sendo vedada qualquer tipo de violência, até mesmo aos criminosos, não podem ser alvo de violência estatal.

É evidente a preocupação com a educação, e com o ensino de direitos humanos às pessoas, buscando elucidar a importância da dignidade humana, para que exista a paz. Com o passar dos anos, temos hoje, em evidencia a importância desses princípios, que aos poucos são massificados na sociedade, tornando-se comuns e de conhecimentos de todos.

O QUE É *BULLYING*?

Mais um tema recorrente em telejornais, jornais, ou qualquer mídia, no entanto muitos ao menos tem conhecimento do real significado dessa palavra, o que realmente ocorre, e mais vezes passa despercebido até que ocorra uma tragédia sem precedentes, principalmente nos ambientes escolares. Trate-se da mais comum forma de violência, sofrida por jovens e ocasionada por outros.

A ideia inicial surge a partir, do que é comum ocorrer, a existência do valentão, do maior, do mais forte, etc. como será apresentado a seguir.

Bullying vem da palavra *bullying*, que significa ‘valentão’. São abusos físicos e psicológicos de um agressor contra sua vítima. “Até a década de 70, não era interpretado como violência, mas sim algo que fazia parte das relações sociais e do amadurecimento das crianças, ou até como brincadeira”, explica Cleofante,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pesquisadora sobre o assunto. Esse ato envolve apelidos, boatos, ameaças, críticas, isolamento e agressão física. (LINARDI, 2018(s/p))

Essa é a origem do termo *BULLIYNG*, qual se caracteriza por mais variadas formas de violência. No entanto, como início do termo, o agressor sempre era o “valentão”, atualmente qualquer um pode estar incorrendo numa agressão, pensando equivocadamente ser uma brincadeira.

No entanto os prejuízos trazidos a vítimas são os mais graves, lógico que variados conforme cada pessoa, as “brincadeiras” se tornam agressões a vítima, conforme ensina Linardi: “O aluno se sente impotente diante da situação e fica acuado, além de não achar nada de divertido nisso”. Ocorrendo um total desinteresse pelo estudo. A escola não é mais um ambiente acolhedor.

Os sinais das agressões se tornam evidente, quando notas pioram, a falta de motivação para o estudo, ou até mesmo quando a criança até então pacífica começa se tornar mais agressiva e deixa de ser a vítima e passa a ser o agressor.

O que já é grave torna-se ainda pior, com a era digital, pois agora a rede mundial de computadores também é ambiente para a violência, de forma *online*, conforme matéria veiculada pela (EBC) Empresa Brasil de Comunicação, “Além de serem vítimas do bullying dentro das escolas, várias crianças e adolescentes já estão sofrendo com um novo tipo de agressão: o Cyberbullying. A palavra é uma união entre cyber - o mundo dos computadores - e a palavra bullying”. Os desgastes causados pelo *bullying* alcança proporções ainda maiores, e mais difícil de apagar, devido a rapidez que as informações se propagam.

Devido essas avanços acerca da violência, até mesmo o judiciário tem buscado se atualizar, para fornecer ferramentas que combatam e reprimem essas opressões, com inclusive, escritórios advocatícios se firmando nesse campo, criando artigos para facilitar o conhecimento, e formas de inibir. Assim o site jurídico Dubbio, em seu artigo; “o que é *bullying* e como combatê-lo”, nos ensina os tipos penais comumente infringidos:

Assim, pode-se, por exemplo, aplicar as penas para os crimes de ameaça, injúria, difamação, constrangimento ilegal, crime de dano, entre outros, quando a prática do bullying genericamente se enquadrar em um desses crimes. Cite-se como exemplo a possibilidade de se aplicar a pena prevista para o crime de lesão corporal para uma briga escolar que cause danos físicos ao ofendido.

No caso em que o bullying assume um caráter racista ou homofóbico é possível a aplicação das penas atribuídas aos crimes de injúria qualificada ou de preconceito ou discriminação.

Já na hipótese do também recente “cyberbullying”, que é aquele praticado por meio da internet, principalmente a partir das redes sociais, a inexistência de norma específica para crimes virtuais dificulta a aplicação de sanção, mas não a afasta por completo, já que também é possível se adotar um tipo penal mais genérico que enquadre tal situação. (Dubbio 2018(s/p))

Dessa forma, vemos que crimes considerados graves são cometidos através do *bullying*, e tais agressões causam graves sequelas às vítimas, muitas passam a viver com o trauma para o resto de suas vidas, e algumas não suportam a pressão, e tornam-se ainda mais violentas que seus agressores, como o que ocorreu com o fato que ficou conhecido como “Chacina de Realengo”. Ocorrido em 2011, onde 12 crianças foram assassinadas na escola em que o atirador teria sido a vítima outrora.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Wellington Menezes de Oliveira, o assassino que perpetrou o **massacre em Realengo**, teria sido vítima de bullying nos anos em que estudou na escola municipal Tasso da Silveira – a mesma a que voltou, nesta quinta-feira, para abrir fogo contra os alunos, matando 12 deles. Ex-colegas de classe do atirador disseram ao jornal *O Globo* que o criminoso sempre apresentou distúrbios de comportamento – e sofria constantes intimidações de alunos da sua turma. (VEJA, 2011(s/p))

Ainda é demonstrada a importância da ampla discussão acerca do tema, as quais condutas agressivas devem ser combatidas, e colocado em práticas metodologias de ensinamentos a valorizar os seres humanos, independentemente de qualquer das condições naturais do homem.

A violência acaba sendo um tipo de relação entre os seres humanos, uma relação imperfeita, onde um lado oprime o outro, dessa forma leciona Rodrigues:

As violências são, portanto, formas de relação, de sociabilidade, de interações humanas, onde um lado exerce poder ou coerção sobre o outro, em geral contra a vontade dele. Percebe-se o quão amplas são essas definições. Portanto, faz-se necessária uma mais aprofundada apreciação dos significados de “violência” para que as pessoas que são protagonistas (como vítimas ou vitimadores) de qualquer violência (qualquer uma delas), que a viveram, que a apreciaram, de forma a contribuir com as reflexões mais gerais com o tema. (RODRIGUES, 2008p.167)

No entanto, como o autor descreve somente os envolvidos tem conhecimentos efetivos para narrar e expor os danos que ocorrem, pois é muito peculiar para uma determinada violência, o que a agressão lhe causou de sofrimentos.

Cabe ainda ressaltar, que apesar do objetivo desse trabalho é voltado para educação, mesmo assim é importante, não deixar de lembrar que o *Bullying* também ocorre em ambiente externo às escolas, como por exemplo, no trabalho. Todavia nesses locais passa a ser tratado por outra nomenclatura, o assédio moral, sua ocorrência também é corriqueira, conforme Linardi nos explica;

Chamado de assédio moral, a versão adulta do bullying pode vir tanto do chefe quanto dos colegas de trabalho. Perseguição e marcação cerrada na hora de executar a função ou críticas sem fundamentos são algumas formas de abuso cometidas nesse ambiente.(LINARDI, 2018(s/p))

As consequências destas atitudes por quem sofre tal agressão de forma psicológica, muitas vezes são irreversíveis, pois estão além de sua capacidade de auto controle da situação, incluem a fragilização da saúde física e mental, isolamento social, desinteresse, agressividade, irritabilidade, passividade, distúrbios de alimentação e/ou do sono e baixa autoestima, levando até mesmo ao suicídio quando não tratada corretamente com profissionais que ajudem a reverter tal situação.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Como sabemos qualquer evolução que se espere, se inicia a partir da educação, na vontade de acumular conhecimento e gerar conhecimento, desenvolver informação, sendo assim a educação se torna uma ferramenta importantíssima para qualquer tipo de violência,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

uma vez que produz conhecimento, e torna o homem menos ignorante.

A carta magna traz três responsáveis por manter a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes, sendo a família, a sociedade e o Estado, então todos devem se empenhar em produzir uma sociedade melhor para esses jovens, conforme determina a lei;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Vemos que a responsabilidade de todos os envolvidos é colocar a salvo os jovens de qualquer tipo de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, no entanto como que ainda ocorre o *bullying*. É inaceitável que a escola seja palco de atrocidade e covardia contra alguns, deve ser desenvolvido um ambiente saudável para as crianças. Nota-se que mais umas vezes a “constituição” é desrespeitada.

A escola, nesse contexto, faz parte da sociedade, que também é responsável por zelar pelo bem jurídico das crianças, que é a vida. Portanto é nesse ambiente que se deve iniciar a educação em Direitos Humanos,

No espaço educacional, a tentativa dos(as) profissionais de se debruçarem sobre as crianças e os adolescentes, ampliando os espaços da escuta e do reconhecimento de sua legitimidade, de seu tempo e de suas experiências para ser um bom início para o estabelecimento de uma educação dos direitos humanos. (BARBOSA e BRAGAGNOLO, 2008, p. 198)

Métodos que facilitam a interação entre educadores e educados, devem ser desenvolvidos pelos mestres, com a finalidade de estreitar os laços e facilitar o diálogo. E ainda, para Barbosa e Bragagnolo (2008, p. 199); “outra forma de intervenção junto às crianças para contemplar os direitos humanos dá-se no momento em que o educador(a) possibilita à criança pensar suas condições”. Assim as crianças têm conhecimento de seu lugar na sociedade, entendendo qual é a função da política de direitos humanos, e que tais leis garantem sua proteção.

Nesse contexto, de ambiente escolar, é importante que o educador, que faz o trabalho diretamente na colheita de informações das crianças, não se envolva com os sentimentos que possam aflorar, e ser atingido pela violência, uma vez que seus princípios e valores são feridos. É necessário que se mostre neutro, para colher bons resultados, possibilitando assim, a elaboração de uma estratégia melhor para transmitir bons conceitos. (GROSSI, 2008, p.131)

O mais importante para esses avanços na educação, é que os debates em torno da educação em direitos humanos têm aumentando, especialistas tem se mostrado favorável há ensinar direitos humanos nas escolas a fim de diminuir a violência escolar. Conforme notícia veiculada no site do senado federal, assinada por BRESCIANINI, vários especialistas se mostram favorável à implantação de aulas de direitos humanos, como forma de combate a violência nas escolas.

Daniel Aquino Ximenes, diretor de Políticas de Educação do Ministério da Educação, defendeu a tolerância e o respeito a LGBTs, negros, índios e mulheres. Ele afirmou que o respeito à diversidade é determinante para a redução da violência nas escolas. Para Ximenes, a Educação em Direitos Humanos e a Mediação de Conflitos são pontos muito importantes para combater e prevenir a violência.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Heleno Araújo Filho, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, afirmou que a violência escolar tem sido denunciada pela entidade desde os anos 1990. E que o ensino dos Direitos Humanos é fundamental para construção de uma cultura de paz.

Representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a doutora em educação Ruth Meyre Mota Rodrigues relacionou a violência à LGBTfobia, a questões de gênero e ao racismo. Ela afirmou que esses são os pontos mais importantes da discussão da violência nas escolas. Para ela, o movimento "escola sem partido" pode dificultar a abordagem desses temas pelos professores. (BRESCIANINI, 2018(s/p))

Importante ressaltar que a violência a ser combatida é para garantir a proteção das minorias, pois essas são sempre as maiores vítimas, nesse contexto a educação vem trabalhar para a dignidade da sociedade, sendo uma ferramenta importante para a construção de uma cultura pacifista.

Os projetos de mudança nas disciplinas escolares, também devem ser voltados para configurar uma mudança social, para se criar e estabelecer valores morais de inclusão de todos os seres humanos, se convertendo em benefícios para a sociedade, como; a melhoria nos desempenhos escolares, formando mais, adiante profissionais melhores capacitados, redução da evasão escolar, em consequência da diminuição da violência psicológica, e ainda a eliminação da discriminação nas escolas. Sempre propondo ao grupo escolar, métodos que aprimorem a qualidade na educação. Sendo embasados na motivação, para a criação de projetos básicos de intervenção nos conflitos, assegurando o bem-estar social das crianças. (DESLANDES. 2012, p.103)

Uma metodologia muito eficiente, na educação é o “não”. A negativa de algumas atitudes fornece ao aluno o sinal de limite, nesse caso o “não” dever ser tratado como limitador. Em questões como o *bullying*, no sentido de limitar, de impedir que condutas que ofendam os colegas sejam praticadas. Pessoas que crescem sem o limitador, tornam-se pessoas medíocres, pois se sentem que são superiores que os demais e que todas suas vontades devem ser seguidas. No entanto vivemos em uma sociedade variada, e a voz de todos deve ser ouvida e respeitada. Nesse contexto podemos usar a criadora do maior canal de finanças do *You Tube*, Nathalia Arcuri, que relata em sua obra recente, o *bestseller*; *Me poupe: 10 passos para nunca mais faltar dinheiro no bolso*, a qual relata que estopim inicial para sua trajetória em busca de seus objetivos, se deu a ouvir um pavoroso “não” de seu pai, ainda na sua infância. “Aquele foi o meu primeiro NÃO realmente significativo. Daqueles que marcam e definem o futuro. E foi importantíssimo para tudo o que veio depois” (ARCURI.2018, p.31). Pode-se dizer que, caso Nathalia Arcuri não tivesse recebido o não naquele momento da vida, talvez tivesse trilhado por outro caminho e não teria alcançado tanto sucesso como tem atualmente.

Na educação não é diferente, os jovens devem ser educados em direitos humanos, para ter esse discernimento desde de certo, acerca dos direitos e deveres como membros de sociedade, objetivando entender eu todos são iguais, e devem ser tratados igualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, podemos concluir que a educação em direitos humanos é peça fundamental para o combate ao *bullying* nos ambientes escolares. Dessa forma, é importante a formação de cidadãos baseados nos valores e princípios dos direitos humanos e não apenas

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

robôs cumpridores de lei.

O sistema de ensino deve criar mecanismo de ensino para aplicar aos jovens, com uma linguagem informal se comparado com a escrita jurídica, facilitando além do entendimento, mas também despertar o interesse pela dignidade do ser homem.

De tal forma, que seja explorada a dignidade do homem, como ponto fundamental para a convivência em sociedade. Claramente que após essa propagação dos princípios humanitários fará com que a sociedade evolua.

Ainda nesse contexto de educação, será quebrado o paradigma que direitos humanos é só para “bandidos”, e sim para todos os seres humanos, sendo que todas as políticas públicas são embasadas na dignidade do homem, e claramente defendida em todas as declarações de proteção ao indivíduo.

Como foi visto especialistas em educação já debatem severamente, a importância da criação de disciplinas em direitos humanos, para o desenvolvimento da sociedade, suprimento a cultura de exclusão das pessoas, e sim criando uma cultura de inclusão de todos os seres humanos independente de qualquer coisa, como credo religioso, cor da pele, tipo de cabelo, opção sexual.

E somente através da educação, já nas series iniciais, e a elaboração de políticas educacionais voltadas para educar seres humanos com valores dignos, desenvolvendo assim uma sociedade justa e digna e livre.

REFÊRENCIAS

BARBOSA, R.; BRAGAGNOLO, R. I. **Infância e Direitos Humanos**: o que a escola tem a ver com isso? Educação em Direitos Humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.

BELÉM, G. L. S. O estudo dos direitos humanos nas escolas: o bullying e a intolerância às diversidades. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-estudo-dos-direitos-humanos-nas-escolas-o-bullying-e-a-intolerancia-as-diversidades/114066/#ixzz5KiLhPgFP> acesso em 05/07/2018.

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em 05/07/2018.

BRESCIANINI, C. P. **Especialistas defendem ensinamentos de direitos humanos para coibir violência nas escolas**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/30/especialistas-defendem-ensino-de-direitos-humanos-para-coibir-violencia-nas-escolas>, acesso em 07/07/2018.

DESLANDES, K. **Por uma cultura dos direitos humanos na escola**: etapas e procedimentos para a construção de projetos de intervenção. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GERONASSO, J. E. S.; LIMA, J. B. **Bullying**: uma violação aos direitos humanos. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7230_6224.pdf acesso em 07/07/2018.

GROSSI, M. P. **Violência, gênero e sofrimento**. Educação em Direitos Humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.

JUNIOR, R. B. de O. MEDEIROS, F. **Cartilha de Direitos Humanos e Bullying e ações de conscientização promotoras da cultura de paz**. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/direito/semidi/publicacoes/livro3/Roberto%20Bastos%20de%20Oliveira%20Junior%20e%20F%20C%20A%20tima%20Medeiros.pdf>, acesso em 07/07/2018.

LINARDI, F. **O que é bullying?** Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o->

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

que-e-bullying/acesso em 06/07/2018.

Plenarinho. Você sabe o que é bullying. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/ja-sou-grande/2014/07/voce-sabe-o-que-e-bullying> acesso em 06/07/2018.

RODRIGUES G. G.; COPATTI, L. C. **BULLYING E A VIOLAÇÃO AOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. Disponível em: [https://www.imed.edu.br/Uploads/liviacopellicopatti2\(%C3%A1rea3\).pdf](https://www.imed.edu.br/Uploads/liviacopellicopatti2(%C3%A1rea3).pdf) acesso em 07/07/2018.

RODRIGUES, T. N. H. C. **Sobre violências e pedagogias**. Educação em Direitos Humanos – Discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.

RUIZ, J. L. de S. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SANTIAGO, E. **Pacto de San José da Costa Rica**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/direito/pacto-de-sao-jose-da-costa-rica/> acesso em 05/07/2018.

SILVA, W. M. de A. **A dignidade humana retratada na Declaração Universal dos Direitos Humanos através da observação de Max Scheler**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 21 set. 2015. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.54417&seo=1>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

TERCIOTI, A. C. G. **Bullying, a violência que precisa ser contida**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 150, jul 2016. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17440>. Acesso em 07/07/2018.

_____. **Atirador de realengo sofria bullying no colégio diz ex-colega**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/atirador-de-realengo-sofria-bullying-no-colegio-diz-ex-colega/> acesso em 07/07/2018.

_____. **CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS**. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm acesso em 07/07/2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. acesso em 06/07/2018.

1. _____. **O que é o bullying e como combatê-lo**. Disponível em: <https://www.dubbio.com.br/artigo/56-repressao-do-bullying> acesso em **07/07/2018**.

_____. **Uma breve história dos direitos humanos**. Disponível em: <http://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/what-are-human-rights/brief-history/the-united-nations.html>. acesso em 06/07/2018.

ESTADO DA QUESTÃO SOBRE SAÚDE INTEGRAL DAS MULHERES LGBPâmela Silva dos Santos²⁵⁵UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Para a compreender a dinâmica saúde-doença, é necessário considerar seus determinantes sociais como exclusão social e todas as formas de opressão e discriminação interferem diretamente na qualidade de vida e saúde das pessoas. Silva *et al* (2017), deram vistas às iniciativas voltadas para a promoção da equidade da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais no Sistema único de Saúde, entre 2004 e 2014, embora a efetivação dessa promoção ainda seja insuficiente. A aproximação das mulheres com as agendas do movimento feminista proporcionou que temas como o machismo, a misoginia e a própria invisibilidade feminina, entrassem na pauta dos movimentos de lésbicas, mulheres bissexuais, transexuais e travestis, qualificando as discussões e evidenciando as lutas por demandas específicas desses grupos (BUONICORE, 2015). O “Estado da Questão” de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), vem misturado ao estado da arte ou revisão bibliográfica, entretanto, se distingue por se tratar de um estudo feito pelo pesquisador para encontrar o tema ou o objeto de sua pesquisa no estado atual da ciência. Esse tipo de estudo favorece o reconhecimento de objetivos, permite reflexões sobre o tema e sobre as contribuições que a pesquisa pode trazer para o conhecimento científico. **Objetivo:** Elaborar o estado da questão sobre o tema saúde integral das mulheres LGBT. **Metodologia:** Pautou-se na busca de artigos na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nos últimos cinco anos, utilizando os descritores: “saúde” e “LGBT”, e selecionados os que artigos que apresentavam os termos no título. **Principais resultados:** Inicialmente foi feita uma busca simples incluído o descritor “mulheres LGBT”, e não foram encontrados resultados. Incluindo o descritor “mulheres”, os resultados apontavam para aspectos gerais da saúde das mulheres. Finalmente, optou-se pelos descritores “saúde” e “LGBT”, onde resultou em 4 trabalhos. Realizou-se também uma busca avançada a partir dos mesmos descritores, seguindo o processo de refinamento que considera a presença dos descritores no campo “título”, o que resultou em 9 artigos encontrados. As buscas resultaram na leitura dos títulos e resumos apresentados no banco de dados, e organização das informações em tabela. Com a análise dos achados, dois trabalhos foram desconsiderados por não se tratarem de pesquisa, mas editorial de revista e levantamento de programas, respectivamente. Destes, seis artigos foram publicados no ano de 2017, e um em 2015. **Considerações finais:** dois artigos encontrados remetiam a busca por produções científicas acerca do tema, os outros cinco trataram de analisar as políticas públicas pelo viés de sua elaboração e também de diferentes categorias de trabalhadores do SUS. Analisando os resultados dos artigos, observa-se em comum a conclusão da presença de discriminação, preconceitos, homofobias e violências no atendimento à saúde das pessoas LGBT, associado também à um padrão de atendimento heteronormativo. Destaca-se a pouca discussão sobre o tema na academia bem como a relevância do protagonismo da população LGBT para garantia de direitos, e ainda a ameaça de retrocessos nas políticas. Importante ressaltar que nenhum discorria especificadamente sobre saúde das mulheres.

Palavras-chave: Saúde. LGBT. Estado da questão.

²⁵⁵ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: psicologa.pamela12@hotmail.com

GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS

Profª Dra. Mareli Eliane Graupe²⁵⁶ - UNIPLAC
Luan Felipe Alves Couto²⁵⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Este trabalho possui como objetivo contribuir para a construção de redes de democratização do conhecimento que consolidem os processos de análise de dados sobre enfrentamento de violências de gênero no campo da educação. Lages possui um alto índice de violências de gênero, liderando o primeiro lugar no ranking de violências contra mulheres em Santa Catarina. Além disso, muitos professores/as procuram o Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC) solicitando assessoria nos casos de violências contra as mulheres, meninas, e estudantes LGBTTT. Há, também, o avanço do discurso da “desonestidade intelectual” propagada pelo Programa Escola sem Partido. **Objetivo:** Este trabalho visa pesquisar sobre a construção de ferramentas teórico-metodológicas para o trabalho com a diversidade sexual e de gênero nas salas de aula, pois a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça/etnia, classe no seu cotidiano escolar. **Metodologia:** É uma pesquisa de caráter qualitativo, cujos dados de campo serão coletados de acordo com os critérios da entrevista focalizada, com a utilização de um roteiro semiestruturado. Nesta pesquisa serão realizadas entrevistas focalizadas com o grupo de formadoras/es da Secretaria Municipal de Lages (Secretaria de Educação, Diretor de Ensino, Coordenadora da Educação Infantil, coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora de projetos sociais da SMEL) totalizando cinco pessoas. Os dados da pesquisa serão interpretados de acordo com o método “análise de conteúdo qualitativo de Mayring”, o qual conceitua a análise de conteúdo qualitativa como um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, através de procedimentos sistemáticos, uma descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo qualitativa é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Além disso, ela é considerada um método para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema. **Resultados Esperados:** Por meio da execução desta pesquisa, espera-se aprofundar a discussão sobre gênero e sexualidade no contexto escolar como uma forma de superação das violências, dos preconceitos e da discriminação de gênero. Também, problematizar o discurso do “senso comum”, ou melhor, da desonestidade intelectual.

²⁵⁶ Doutora em Educação e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIPLAC, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina, UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mareligraupe@hotmail.com

²⁵⁷ Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina, UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: luan.fac_2011@hotmail.com

**A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA JUSTIÇA BRASILEIRA: PREVENÇÃO
A VIOLÊNCIA DAS MULHERES**
**LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA JUSTICIA BRASILEÑA:
PREVENCIÓN LA VIOLENCIA DE LAS MUJERES**

Marilu Antunes da Silva
Osni Valfredo Wagner
Ana Maria Barrera Conrad Sackl

RESUMO: O artigo é sobre a obrigação da Formação dos Profissionais da Justiça brasileira: Prevenção à Violência das Mulheres. Objetiva analisar como o julgamento do caso 12 tem forçado a vontade geral da prática jurídica para implementar uma mudança. A metodologia estudo de caso de sentença 12, da Comissão Latino Americana de Direitos Humanos. Como a resolução sociológica a criação da ideia da consciência coletiva jurídica de Violência contra a Mulher para o Brasil. Pela primeira vez compreendida a sentença o Estado Brasileiro tem a obrigação de prevenir, investigar e processar casos de violência doméstica, para reduzir e eliminar sua ocorrência. Esta decisão mudou o passado e o presente das mulheres, tendo ressignificado a noção de quem “eles” como agentes de aplicação da técnica jurídica são e o que se tornará as tecnologias jurídicas na raiz do feminismo no Brasil. A sentença 12 da Comissão Latino-Americana lançou como as obrigações do Estado brasileiro de fazer Formação para Profissionais de Justiça no Brasil: Prevenção da Violência contra as Mulheres nas esferas de formação dos profissionais e Processar casos de violência doméstica para mulheres brasileiras.

Palavras chave: Brasil; Direito; Gênero; Prática Jurídica; Violência.

INTRODUCCIÓN

La conciencia colectiva jurídica de la Violencia Contra la Mujer en Brasil fue instaurada en el año 2000 en San José de Costa Rica, en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos que recibió una denuncia presentada por la señora María da Penha Maia Fernandes. El análisis de este caso se propone enfatizar cómo los conceptos y las prácticas jurídicas se generan dentro y desde las instituciones, como consecuencia de las prácticas feministas globales que fomentaron la construcción de nuevos tipos de derecho social en el país. Crear tipos "no es un agregado vacío para construir el mundo" (Goodman 1990). La denuncia del caso alega la tolerancia del "Brasil" o "el Estado" hacia la violencia cometida por Marco Antonio Heredia Viveiros en su domicilio en la ciudad de Fortaleza, Estado de Ceará, contra su entonces esposa María de la Penha Maia Fernandes durante los de los años de convivencia matrimonial, que culminó en un intento de homicidio y nuevas agresiones en mayo y junio de 1983. María da Penha, como consecuencia de esas agresiones, sufrió de paraplejia irreversible y otras enfermedades desde ese año. Se denuncia la tolerancia del Estado, por no haber efectivamente tomado por más de 15 años las medidas necesarias para procesar y castigar al agresor, a pesar de las denuncias efectuadas. En el campo de la aplicación del Derecho brasileño para casos de Violencia, ocurren ambigüedades en la selección y organización de tipos sociojurídicos, (en) las instituciones se asume una autonomía que es tramada por medio de la concepción de un "monopolio de decir el derecho" (BOURDIEU, 2002, p. 212); y por el cierre y operacionalización de las herramientas jurídicas para la normalización de la

sociedad en favor de una clase dominante” (BOURDIEU, 2002: 213). Según los documentos del caso "El silencio procesual del Estado" con respecto a la petición, contradice la obligación que asumió al ratificar la Convención Americana en relación a la facultad de la Comisión para "actuar con respecto a las peticiones y otras comunicaciones, en el ejercicio de su autoridad, en conformidad con lo dispuesto en los artículos 44 y 51 del Convenio. La evaluación del caso con base en los documentos presentados por los peticionarios y otros elementos obtenidos, teniendo en cuenta el artículo 42 de su Reglamento. Entre los documentos analizados se encuentran relatos que ilustran cómo el concepto de violencia domestica busca la objetividad en la producción de violencia contra la mujer con elementos dados como parte de un tipo. Estos documentos fueron tan convincentes que hubo la violencia y omisión del Estado por el no uso de criterios comunes, de pruebas científicas - como los informes médicos sobre el tratamiento que la víctima María da Penha tuvo que cumplir, informe del Instituto de Policía Técnica, de 8 de octubre de 1983, y de la Comisaría de Robos y Furtos, en el caso de que se produzca un accidente de tránsito en la ciudad de Buenos Aires. Bourdieu (2002) afirma que “las prácticas y los discursos jurídicos son, en efecto, producto del funcionamiento de un campo cuya lógica específica está doblemente determinada: por un lado, por las relaciones de fuerza que le confieren su estructura y, por otra, conflictos de competencia que en él tienen lugar, y por la lógica interna de las obras jurídicas que delimitan en cada momento el espacio de las soluciones propiamente jurídicas”. Las autoridades jurídicas brasileñas no fueron capaces de lidiar con técnicas sociales más amplias negando y omitiendo los documentos incluidos en los autos para postergar la condena . Para la técnica jurídica la reflexión sobre las evidencias parece impecable, pero el silenciamiento por un largo período de tiempo fue desastroso, había datos objetivos de que el Estado brasileño se habría tornado obsesionado con su misión, en la negación de la defenza de la señora Maria da Peña por sexismo, metodicamente indiferentes al ritual del dogma del Derecho realizado por los pares como : la denuncia contra Heredia Viveiros hecha el 9 de febrero de 1984, sentencia de pronunciación, de 31 de octubre de 1986, en la que la Juez de Derecho de la 1a. Vara declara procedente la denuncia, condenación por el Jurado, de 4 de mayo de 1991, alegación del Procurador General solicitando el recurso rechazado, de 12 de diciembre de 1991. La anulación por el Tribunal de Justicia del Estado, de 4 de mayo de 1994 de la condena del Jurado original. La decisión del Tribunal de Justicia del Estado, de 3 de abril de 1995, aceptando conocer del recurso contra la sentencia de pronunciación, pero negándose a deliberar a su respecto, y sometiendo al acusado a nuevo juicio por el Tribunal Popular. La decisión del Jurado del nuevo Tribunal Popular condenando al acusado de 15 de marzo de 1996.

METODOLOGÍA

La elección del estudio del caso 12.051, María da Penha Maia de Fernandes-Brasil se fundamenta en un criterio de modalidad, objetiva el pensar y el repensar el Derecho desde el caso juzgado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos que sea coherente con esa temática. Usé una aproximación de las teorías feministas y su influencia en el Derecho, presentando un tema con innovador, el de reconocer la violencia contra la mujer contemplada en el campo jurídico.

OBJETIVO

Identificar la sentencia 12051, de la Comisión Latino Americana hay las obligaciones de lo Estado Brasileño de hacer la Formación a los Profesionales de la Justicia brasileña: Prevención a la Violencia de las Mujeres y Procesar los casos de violencia domesticas a las mujeres brasileñas.

DISCUSIÓN TEÓRICO DEL CASO

El problema básico del ritual jurídico en este caso fue que algunas clasificaciones de técnicas y tiempo en que la identificación del Derecho objetiva de ejemplos de los tipos de rituales en cuestión perdieron de vista lo que es importante respecto al tipo en juicio: la violencia contra la mujer. Según I. Jaramillo 2009 :123 "En todo caso todas tienen ideas que en mayor o menor medida reconocen que la subordinación de la mujer era una unión impuesta por la sociedad y que dispuesta a luchar por generar un cambio", siendo encuadrado, en este ejemplo la condena del señor hacia la violencia cometida por Marcos Viveros en Brasil sería admitir una nueva práctica de Derecho para las mujeres y reconocer la violencia domestica como un nuevo tipo socio-jurídico a los ojos de la aplicación de la ley.

Otros signos jurídicos son puestos en el caso de que un nuevo tipo sea considerado relevante. Para validar la construcción de este nuevo tipo conceptual jurídico: categoría mujer sujeto de Derechos en Brasil en oposición al Derecho patriarcal, necesitamos una instancia de Derecho supranacional en este caso por el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) y el Comité Latinoamericano de Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM). El nuevo enfoque el hecho creó muchas ventajas para el Derecho Feminista. Empezó a observarse que las mujeres en Brasil sufrían violencia de género en la esfera privada, tras el entendimiento y aceptación del caso María da Penha como negación de Derechos Humanos universales de las mujeres, generando un efecto de clasificación. Primero se analiza el derecho a la justicia según la Declaración y la Convención Americana, para después complementar el análisis aplicado a la convención de Belén do Pará. En el caso de violencia contra la mujer, el fenómeno apuntó que el derecho es uno de los discursos que reproduce constantemente a las mujeres como sujetos sexitados y que naturaliza las diferencias entre los sexos (Smart, 1999: 82).

Es decir los tipos como: identidades de género y también el cuerpo sexuado son constantemente producidos y reproducidos a través y en el discurso jurídico de los documentos anexados. De acuerdo con Ben Golder (2004), esto no quiere decir que las mujeres reales no existan, sino la afirmación un poco más sutil de que no pueden ser conocidas a no ser a través del discurso del Derecho a la justicia, descriptos en el artículo XVIII de la Declaración); y las garantías judiciales (artículo 8 de la Convención) y la protección judicial (artículo 25 de la Convención), en relación con la obligación de respetar los derechos (artículo 1.1 de la Convención). Para legitimar este efecto de realimentación del Derecho en el reconocimiento de la mujer como posibilidad (Schultz1982), es decir, llevar las prácticas profesionales al reconocimiento sólo después de que su vida fue tratada como un caso criminal usando la fuerza de los artículos XVIII de la Declaración y 8 y 25 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos establecen para cada persona tiene derecho a acceder a recursos judiciales y ser oída por una autoridad o tribunal competente cuando considere que se han violado sus derechos.

El derecho legitima y reafirma el artículo XVIII (Derecho a la justicia) de la Declaración, todos ellos vinculados a la obligación prevista en el artículo 1.1 de la Convención, aparece aquí un ciclo de alimentación para la aplicación del Derecho para

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

mujeres en Brasil a partir de 2000 con el caso María de la Penha. La Convención afirma lo siguiente: .En el artículo 25 (1): Toda persona tiene derecho a un recurso sencillo y rápido o a cualquier otro rasgo a los jueces o tribunales competentes, que la proteja contra actos que violencia contra sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución, por la ley o por la presente Convención, aun cuando tal violación sea cometida por personas que estén actuando en el ejercicio de sus funciones oficiales. La convención apunta a la comprensión de las obligaciones de derechos humanos de un determinado país o Estado; ser capaz de identificar las decisiones judiciales y otros pronunciamientos que interpretan dichas obligaciones; y utilizar como prácticas de aplicación del Derecho.

De acuerdo con esta premisa dondequiera que haya Derecho, éste estará siempre tocando y construyendo cuerpos de Derecho y tocando en las personas por medio de objetos y culturas que las circundan como las relaciones de géneros. Las actitudes se combinan desde una profunda desconfianza hacia las normas. que se ha convertido en una crítica implacable por lo que constituye de normativa sexista o masculina, hasta llegar a considerar al sistema jurídico como un mal sacerdote que pretende proteger a las mujeres (I.JARAMILLO 2009) .

Según los documentos en diversas fases de procesos en Brasil "incidieron más de 17 años desde que se inició la investigación por las agresiones de que fue víctima la señora María da Penha Maia Fernandes y hasta la fecha, según la información recibida, sigue abierto el proceso contra el acusado, no se llegó a la sentencia definitiva, ni se han reparado las consecuencias del delito de intento de homicidio perpetrado en perjuicio de la señora Fernandes "prácticas reconocidas para la compilación de vitales para un uso exitoso de un mecanismo internacional de derechos humanos, como el sistema interamericano." La Corte Interamericana de Derechos Humanos dijo que "el plazo prudencial establecido en el artículo 8 (1) de la Convención no es un concepto de sencilla definición y se refirió a las decisiones de la Corte Europea de Derechos Humanos para precisar sus términos. Estas decisiones establecen que deben evaluarse los siguientes elementos para determinar la razonabilidad del plazo en que se desarrolla el proceso: la complejidad del asunto, la actividad procesal del interesado y la conducta de las autoridades judiciales. "

Las mujeres y los grupos enfrentan riesgos significativos de muerte, para luego reconocer los nuevos tipos jurídicos feministas de acceso al Derecho. Esta búsqueda de Derechos se realizó en el caso María da Penha con riesgos significativos para su vida, mantenimiento y seguridad fuera amenazado por un individuo familiar y por actores jurídicos del Estado brasileño. En el caso María da Penha para alzar la Cámara Interamericana el derecho se presentó como: un producto e instrumento de la cultura masculina, ya que las normas jurídicas se construyen sobre la base de modelos, categorías y valores predominantemente masculinos y se aplican e interpretan mayoritariamente por hombres, reflejando el punto de vista de éstos (MacKinnon, 1987, Olsen, (1990).

El expreso discurso jurídico en que consiste la expresión "en un plazo razonable" debe tenerse en cuenta las particularidades de cada caso. In Casu, el Derecho puede llevar en consideración tanto las alegaciones de los peticionarios como el silencio del Estado. La pieza procesal indica que desde la investigación policial en 1984, había en el proceso elementos probatorios claros y determinantes para concluir el juicio y que la actividad procesal fue a veces retardada por largos aplazamientos de las decisiones, por la aceptación de recursos extemporáneos y por demoras injustificadas.

En este ítem, el tipo de clasificación objetiva del feminismo de la diferencia se caracteriza por la búsqueda de un trato especial, que concrete la igualdad material, a través de la valorización de la diferencia. El derecho no puede / debe tratar a hombres y mujeres del

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

mismo modo, cuando claramente sus posiciones en la sociedad son, aún, tan diferenciadas. (Olsen, 1990). "Considerando que la víctima y peticionaria en este caso cumplieron las exigencias en cuanto a la actividad procesal ante los tribunales brasileños, que viene siendo impulsada por el Ministerio Público y por los tribunales actuantes, con los que la víctima acusadora siempre colaboró. La eminencia de la propuesta analítica profundiza un tipo de Derecho que debería aplicarse para las mujeres en Brasil, con el "feminismo liberal (A.Fachi 2005) defiende reformas legales sobre la base del modelo de igualdad formal, que enfatizan las similitudes entre hombres y mujeres y la deseabilidad de soluciones idénticas a problemas jurídicos similares. "Es decir, de acuerdo con esta estrategia, la igualdad para las mujeres podría lograrse mediante la eliminación de las diferencias de género en la ley.

Desde el momento en que la señora Fernandes fue víctima del delito de intento de homicidio en 1983, presumiblemente por su entonces esposo, y se iniciaron las respectivas investigaciones, transcurrieron casi ocho años para que se efectuara el primer juicio contra el acusado en 1991; los defensores presentaron un recurso de apelación extemporáneo, que fue aceptado, a pesar de la irregularidad procesal y, tras otros tres años, el Tribunal decidió anular el juicio y la sentencia condenatoria existente. "En las extremidades del ritual del proceso en Brasil el Estado perpetuaba en las relaciones sociales de violencia familiar una sombra cuyo ritual consistía en asemejarse de forma trascendente en la no aplicación o retraso del Derecho Constitucional de aquel país.

El nuevo proceso fue preterido por un recurso especial contra la sentencia de pronunciación de 1985 (recurso igualmente alegado como extemporáneo), que sólo se resolvió tardíamente el 3 de abril de 1995, en las permeabilidades que el derecho construye y reconstruye el significado de y que contribuye a la percepción del sentido común de la diferencia, en que se basan las prácticas sexuales y sociales que el feminismo procura desafiar (Smart, 1999: 79), es decir, las relaciones patriarcales. El Tribunal de Justicia del Estado de Ceará reafirmó diez años después la decisión tomada por el Juez en 1985 de que había indicios de autoría por parte del acusado. Otro año más tarde, el 15 de marzo de 1996, un nuevo Jurado condenó al Señor Viveiros a diez años y seis meses de prisión, es decir, cinco años después de ser por primera vez dictada una sentencia en este caso. Y, finalmente, aunque aún no ha concluido el proceso, una apelación contra la decisión condenatoria estaría a la espera de decisión desde el 22 de abril de 1997. "Cuanto más influencia tiene sobre la próxima generación, menos latitud se le permite en comportamiento y opinión "El poder coercitivo de la ley garantiza la transmisión de los valores sexuales conservadores con esos tipos de control sobre la parentalidad "(Rubin 1989).

La etnografía documental apunta que, la demora judicial y la espera para decidir recursos de apelación demuestra una conducta de las autoridades judiciales que constituye una violación del derecho a obtener el recurso rápido y efectivo establecido en la Declaración y en la Convención. Durante todo el proceso de 17 años, el acusado de dos intentos de homicidio contra su esposa, continuó -y continúa- en libertad. En el proceso de María da Penha y sus trámites, defiende, por un lado, que las categorías binarias de hombre y mujer son ambas un producto y reproducción de relaciones de poder, estando especialmente interesada en analizar cómo las mujeres y los hombres son construidos por el derecho y como el derecho reproduce las relaciones de género (McCorker et al., 2000).

Conforme a la Corte Interamericana de Derechos Humanos: se trata de determinar si la violación de los derechos humanos resultantes del incumplimiento por parte del Estado de su deber de respetar y garantizar esos derechos, exige el artículo 1 (1) de la Convención ". Porque hay una el cambio de posición del Derecho brasileño con la relación la cuestión de la

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

mujer el término castigo aparece de forma balizar en los próximos debates allí ocurridos como podemos citar que la Corte estableció lo siguiente: "El Estado está, por otro lado, obligado a investigar toda situación en la situación que se hayan violado los derechos humanos protegidos por la Convención. Si el aparato del Estado actúa de manera que tal violación queda impune y no sea restablecida, en la medida de lo posible, la víctima en la plenitud de sus derechos, se puede afirmar que no ha cumplido el deber de garantizar a las personas sujetas a su jurisdicción el ejercicio libre y pleno de sus derechos. Esto también es válido cuando se tolere que particulares o grupos de particulares actúen libre o impunemente en detrimento de los derechos reconocidos en la Convención.

"Esta se prescribe a una revalorización radical de la experiencia del ritual de las prácticas jurídicas en el Derecho para las mujeres en Brasil. Smart defiende, "simultáneamente, que una estrategia que adopte los términos jurídicos no sólo preserva el lugar del derecho en la jerarquía de los discursos, como, al estimular el recurso al derecho en busca de soluciones, fetichiza el derecho en vez de deconstruirlo". Al afirmar que es a las obligaciones del Estado respecto a la circunstancia de que se haya abnegado de actuar para asegurar a la víctima el ejercicio de sus derechos, la Corte Interamericana se ha manifestado que la segunda obligación de los Estados Partes es "garantizar" el abierto y pleno ejercicio de los derechos, derechos perfilados en la Convención a toda persona sujeta a su jurisdicción.

Esta obligación alude el deber de los Estados Partes de organizar todo el aparato gubernamental y, en general, todas las composiciones mediante las cuales se manifiesta el ejercicio del poder público, de manera que sean capaces de asegurar jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos. En consecuencia de esta obligación, los Estados deben prevenir, investigar y sancionar toda violación de los derechos reconocidos por la Convención y, además, procurar el restablecimiento, en la medida de lo posible, del derecho conculcado y, cuando sea el caso, la reparación de los daños producidos por la violación de los derechos humanos.

Obsérvese la presencia de la tesis de Smart, tratando de cuestiones como las mujeres víctimas de violencia y abuso sexual, y criminales (Smart, 1999) o el derecho de la familia y de los niños (cfr. *The Ties that Bind: Law, Marriage, and the Reproduction of Patriarchal Relations*, de 1984), "Las limitaciones de espacio y tiempo no nos permiten aquí explotar que hubo", que los tribunales brasileños no llegar a pronunciarse una sentencia definitiva después de 17 años, y ese retraso se viene acercando a la posible impunidad definitiva por prescripción, con la consiguiente imposibilidad de resarcimiento que, de cualquier manera, sería tardía. Las decisiones judiciales internas en este caso presentan una ineficacia, negligencia u omisión por parte de las autoridades judiciales y una demora injustificada en el juicio de un acusado, así como ponen en riesgo definitivo la posibilidad de castigar al acusado e indemnizar a la víctima, por la posible prescripción del delito. Demuestran que el Estado no fue capaz de organizar su estructura para garantizar esos derechos. Todo esto es una violación independiente de los artículos 8 y 25 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en relación con el artículo 1 (1) del mismo, y los artículos correspondientes de la Declaración" Asimismo, los peticionarios alegan la violación del artículo 24 de la Convención Americana en relación con el derecho de igualdad ante la Ley y el derecho a la justicia protegidos por la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (artículos II y XVIII).

Catherine MacKinnon (1991) "Sostiene que la estructura fundamental de la sociedad es el género, siendo esta la única que determina la distribución de poder". La declaración de la Comisión Interamericana acompaña con especial interés la vigencia y evolución del respeto a los derechos de la mujer, especialmente los relacionados con la violencia doméstica. Hay

información sobre el alto número de ataques domésticos contra mujeres en Brasil. Sólo en Ceará (donde ocurrieron los hechos de este caso) hubo, en 1993, 1.183 amenazas de muerte registradas en las Comisarías Policiales para la mujer, de un total de 4.755 denuncias. Naomi Scheman (1997) dijo que "todo lo que es socialmente construido existe. Eso parece cierto. Si algo ha sido realmente construido, entonces existe, y es real! "Así, la violencia de las mujeres, si se construye, es real." Pero el comentario de Scheman no es tan directo como parece. Para percibir por qué, veamos los ejemplos, en el caso estudiado que es real, según cita el informe: "Las agresiones domésticas contra mujeres son desproporcionalmente mayores que las que ocurren contra hombres. "La Comisión constató, en su Informe Especial sobre Brasil, de 1997, que había una clara discriminación contra las mujeres agredidas, por la ineficacia de los sistemas judiciales brasileños y su inadecuada aplicación de los preceptos nacionales e internacionales, incluso de los procedentes de la jurisprudencia de la Corte Suprema de Brasil.

Decía la Comisión en su informe sobre la situación de los derechos humanos en 1997: en la crítica feminista mundial señalada por C.Sanchez Munoz 2008, puede trazar líneas de acción contra las diferentes formas de opresión y violencia derivadas de las diferenciaciones de género, teniendo efectos en la forma histórica de construcción de la ley y en la operación del sistema jurídico. "Además de que nunca encontramos un cuerpo no mediado por significados conferidos por la cultura. "Las agresiones y discriminaciones jurídicas por ineficiencia es real". El punto de esta observación también está claro, aunque la observación fuera más explícita a finales del siglo XX en Brasil, cuando pocas personas creían que la violencia doméstica era un problema de Derecho ("en pelea de marido y mujer nadie mete la cuchara, era un dicho popular), menos de lo que es hoy, cuando las autoridades hablan de un aumento endémico de la violencia contra la mujer. (Raramente vale la pena afirmar algo que todo el mundo sabe que es verdad.) La violencia contra la mujer no es algo que haya sido del imaginario por miembro activo de búsqueda de Derechos; hay innumerables casos de personas que han sido físicamente, sexualmente o emocionalmente violadas. Este es el punto de decir que la violencia es real. Las clasificaciones pueden cambiar nuestras valoraciones sobre nuestro valor personal, sobre el tipo de persona moral que somos.

A veces esto significa que las personas aceptan pasivamente lo que los expertos dicen sobre ellas, y se ven a sí mismas bajo, esa luz. Pero las realimentaciones se pueden dirigir de varias maneras (Hacking 2013). Para ciertos tipos de violencia física, tortura, cárcel privada, como la violación sexual, las víctimas deben presentarse al Instituto Médico Legal, que tiene la competencia exclusiva para realizar los exámenes médicos requeridos por la ley para el procesamiento de la denuncia. Algunas mujeres no tienen conocimiento de este derecho, o no tienen acceso a dicha institución de la manera justa y necesaria para obtener las pruebas exigidas. Estos institutos están ubicados en áreas urbanas y, cuando existen, a menudo no disponen de personal suficiente o capacitado para atender y acoger a las mujeres. Uno de los principales argumentos de Carol Smart es que el derecho es un discurso particularmente poderoso debido a su pretensión de verdad, lo que le permite silenciar y descalificar la experiencia de las mujeres (que encuentran la ley) y el conocimiento de las feministas (que desafían la ley (Smart, 1999: 71) Es práctica recurrente cuando las mujeres toman las medidas necesarias para denunciar la práctica de delitos violentos, no hay garantía de que éstos serán investigados y procesados, negándoles el acceso a la justicia. Como señala Hunter (2012:12), en algunos casos la acción legal constituye la única vía posible para escapar de una situación extrema (por ejemplo, el juicio o la expulsión, y la violencia) o la única vía de reparación de una lesión (por ejemplo, la discriminación).

CONCLUSIONES

Apesar de que el Tribunal Supremo de Brasil había revocado en 1991 la sexista "defensa del honor" como justificación para el asesinato de la esposa, muchos tribunales continúan reticentes a procesar y castigar a los autores de la violencia doméstica. En algunas regiones del país, el uso de la "defensa del honor" persiste y, en algunas áreas, la conducta de la víctima sigue siendo un punto central en el proceso judicial de un crimen sexual. En vez de centrarse en la existencia de los elementos jurídicos del crimen, las prácticas de algunos abogados defensores-toleradas por algunos tribunales- tienen el efecto de requerir que la mujer demuestre ser honesta, recatada y del hogar, de su reputación y su inculpabilidad moral a con el fin de poder utilizar los medios judiciales constitucionales. Con las nuevas formas de poner el concepto de la violencia hacia la mujer. Las iniciativas tomadas tanto por el sector público y el sector privado para hacer frente a la violencia contra la mujer comenzaron a combatir el silencio que tradicionalmente la ha ocultado, pero aún tienen que superar las barreras sociales, jurídicas y de otra naturaleza que contribuyen a la impunidad en que a menudo enloquecen. "Según Leah Fritz (1979, p.51), el sufrimiento de las mujeres bajo la tiranía sexista es un vínculo común entre todas las mujeres, que trasciende las particularidades de las diferentes formas que asume la tiranía. En el patrón de respuesta del Estado a ese tipo de violación, se nota medidas incipientes efectivamente tomadas en los campos legislativo, judicial y administrativo: 1) la creación de delegaciones policiales especiales para la atención de denuncias de ataques a mujeres; 2) la creación de casas de refugio para mujeres agredidas; y 3) la decisión de la Corte Suprema de Justicia en 1991 que invalidó el concepto arcaico de "defensa del honor" como causal de justificación de crímenes contra las esposas. En el caso emblemático en estudio, no tuvieron efecto alguno para la señora María. Las mujeres han sido vistas como "naturalmente" inadecuadas a la esfera pública, dependientes de los hombres y subordinadas a la familia. Estos supuestos, como se podría esperar, tienen efectos de gran alcance en la estructuración de la dicotomía y de cada una de las esferas que la componen. Oklin 2008). El 27 de noviembre de 1995. En el caso de María de la Penha los peticionarios solicitan que se declare la violación por parte del Estado de los artículos 3, 4, 5 y 7 de la Convención de Belém do Pará, utilizando los instrumentos de ésta en el caso María da Penha, Interamericana para Prevenir, castigar y erradicar la violencia contra la mujer y alegando que este caso debe ser analizado a la luz de la discriminación de género por parte de los órganos del Estado brasileño, que refuerza el patrón sistemático de violencia contra la mujer y la impunidad en Brasil omitiendo el derecho a las mujeres y generando sistemáticamente la violencia; y en el caso de que el Estado o sus agentes, dondequiera que ocurra. El sujeto jurídico femenino en construcción según Susan Boyd (1999) argumenta también que Smart, al concentrar su análisis en la construcción discursiva del sujeto jurídico, en detrimento de otras prácticas materiales que constituyen el sujeto, refuerza la centralidad del poder del derecho. La propia Carol Smart incluyó una pequeña, pero importante, nota de advertencia en el "Postscript" a *Law, Crime and Sexuality*: "nunca debemos olvidar que las mujeres se construyen discursivamente ... Si olvidamos eso, corre el riesgo de" desempoderar "a las mujeres E inflacionar el poder de discursos más organizados » (Smart, 1999: 231). En este sentido, Smart defiende que el feminismo debe investigar la construcción discursiva de las mujeres desarrollada por las propias mujeres en un discurso feminista. El ámbito de aplicación de la CVM se refiere, pues, a situaciones definidas por dos condiciones: primero, que haya habido violencia contra la mujer según se describe en las letras a y b; y segundo, que esa violencia sea perpetrada o tolerada por el Estado. La CVM protege, entre otros, los

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

siguientes derechos de la mujer violados por la existencia de esa violencia: el derecho a una vida libre de violencia (artículo 3), a que se respete su vida, su integridad física, psíquica y moral y su seguridad personal, su dignidad personal e igual protección ante la ley y la ley; y el recurso simple y rápido ante los tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos (artículo 4, b, c, d, y, f, g los consecuentes deberes del Estado establecidos en el artículo 7 de dicho instrumento. el artículo 7 de la Convención Interamericana para Prevenir, castigar y erradicar la violencia contra la mujer dice lo siguiente: Artículo 7- Los Estados Partes condenan todas las formas de violencia contra la mujer y convienen en adoptar, por todos los medios apropiados y sin demora, políticas destinadas a prevenir, castigar y erradicar tal violencia ya comprometerse a: a) abstenerse de cualquier acto o práctica de violencia contra la mujer y velar por que las autoridades, sus funcionarios y personal, así como agentes e instituciones públicas actúen en conformidad con dicha obligación; b) actuar con el debido celo para prevenir, investigar y castigar la violencia contra la mujer) incorporar en su legislación interna normas penales, civiles, administrativas y de otra índole, que sean necesarias para prevenir, castigar y erradicar la violencia contra la mujer, así como adoptar las medidas administrativas apropiadas que sean aplicables; d) adoptar medidas jurídicas que exijan del agresor que se abstenga de perseguir, intimidar y amenazar a la mujer o de hacer uso de cualquier método que dañe o ponga en peligro su vida o integridad o dañe su propiedad; e) tomar todas las medidas adecuadas, incluso legislativas, para modificar o suprimir leyes y reglamentos vigentes o modificar prácticas jurídicas o consuetudinarias que respaldan la persistencia y la tolerancia de la violencia contra la mujer. f) establecer procedimientos jurídicos justos y eficaces para la mujer sometida a la violencia, incluyendo, entre otros, medidas de protección, juicio oportuno y efectivo acceso a tales procesos; g) establecer mecanismos judiciales y administrativos necesarios para asegurar que la mujer sujeta a violencia tenga el acceso efectivo a la restitución, la reparación del daño y otros medios de compensación justos y eficaces, h) adoptar las medidas legislativas o de otra naturaleza necesarias para la vigencia de esta Convención. Al final de todo el proceso un documento conteniendo las recomendaciones a Brasil. A continuación algunos se mencionan: "Rapidez en el proceso penal del agresor de María da Penha; investigación y responsabilidad de los responsables de los retrasos injustificados del procedimiento, así como las medidas administrativas, legislativas y judiciales correspondientes; adopción sin perjuicio de otras acciones de reparación indemnizatoria moral y material debido a los daños causados por el Estado; intensificación de las reformas destinadas a evitar la tolerancia estatal y el trato discriminatorio con respecto a la violencia domestica contra la mujer, la capacitación y sensibilización de los funcionarios judiciales y policiales especializados para que comprendan la importancia de no tolerar la violencia doméstica Esta decisión cambió el pasado y presente de las mujeres, habiendo resignificado la noción de quienes son y lo que vendrán a ser en las tecnologías y en la raíz del Derecho Feminista en Brasil.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
 _____. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999
 Carr, Helen, Hunter, Caroline (2012), «Unravelling law's kinning practices: feminism, fictive families and the Albert Kennedy Trust.», *Feminist Legal Studies*, 20, 2, pp. 105-120.
 Chunn, Dorothy, Lacombe, Dany (2000), «Introduction», in Dorothy Chunn e Dany Facchi, A. 'El pensamiento feminista sobre el derecho: un recorrido desde Carol Gilligan a

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

- Tove Stang Dahl' (2005) 3(6) *Academia: revista sobre enseñanza del derecho* 27-47.
- Golder, Ben (2004), «Rethinking the subject of postmodern feminist legal theory: towards a feminist Foucaultian jurisprudence», *Southern Cross University Law Review*, 8, pp. 73-95.
- Paula Casaleiro ex aequo, n.º 29, 2014, pp. 39-53
- Goodman, Nelson. *A Study of Qualities*. New York, Garland, 1990. [1940]
- Jaramillo i., 'La crítica feminista al derecho' en R. Santamaría et al. (ed) *El género en el derecho: ensayos críticos* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos 2009), 103-133.
- Hill Collins, Patricia (2001), «Like one of the family: race, ethnicity, and the paradox of US national identity», *Ethnic and Racial Studies*, 24, 1, pp. 3-28;
- Hook Bell. Título original do capítulo 1 de *Feminist theory: from margin to center* (2000, 2ª edição). Direitos autorais concedidos pela Cambridge, MA: South End Press. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão da tradução por Flávia Biroli
- Hunter, Rosemary (2012), «The power of feminist judgments?», *Feminist Legal Studies*, 20, 2, pp. 135-148.
- Mackinnon, Catherine (2000), «Points against postmodernism», *Chicago-Kent Law Review*, 75, 3, pp. 697-712.
- Olsen F., 'El sexo del derecho' en R. Santamaría et al. (ed) *El género en el derecho: ensayos críticos* (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos 2009), 137-156.
- Okin Susan Moller, PHILLIPS, Anne (ed.). *Feminism and Politics*. NY, Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 116-141.
- Sánchez Muñoz C. et al., 'Feminismo liberal, radical y socialista,' en E. Beltrán et al. (ed) *Feminismos: debates teóricos contemporáneos* (Alianza 2008), 75-126.
- Rubin G., 'Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad' en C. Vance (ed) *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina* (Talasa 1989), 113-190.
- Smart C., *Feminism and the power of law* (Routledge 1989)
- Schultz, H. Goerig, A. C.; Michelich, R. J.; Instrumentation of root canals in molars using the step-down technique. *J Endod*, v. 8, n. 12, p. 550-554, Dec. 1982.
- Site: INFORME N° 54/01* CASO 12.051 MARIA DA PENHA MAIA FERNANDES
BRASIL 16 de abril
2001. <https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000sp/CapituloIII/Fondo/Brasil12.051.htm>

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPENSANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Luciane Cristina Correa²⁵⁸ - UNIPLAC
Mareli Eliane Graupe²⁵⁹ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo aborda sobre Educação Infantil e gênero. Possui como objetivo analisar as construções de gênero nos momentos das brincadeiras livres ou mediadas pelas professoras de Educação Infantil. O referencial teórico abarca autores como Oliveira (2012), Finco, Gobbi e Faria (2015), Finco (2003), Graupe (2014), Kishimoto (2010), Louro (2014) e Machado (2000). Este estudo proporcionará uma reflexão acerca das implicações das práticas pedagógicas nas questões de gênero, por meio da linguagem presente em cada atividade e brincadeiras, a qual, de certa forma determinam e reforçam comportamentos considerados “certos” ou não para meninos e meninas. Reconhecer os discursos presentes no momento das brincadeiras e interações das crianças, como fundamental na construção da identidade, pode possibilitar a ruptura de uma educação machista e sexista. Ressaltando a importância das práticas pedagógicas para o bem-estar físico, psicológico e social da criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, brincadeiras, Gênero, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se apresentar as relações de gênero nas brincadeiras das crianças que frequentam os centros de Educação Infantil, as quais passam a maior parte do dia nesse espaço. Acima de tudo, elas são sujeitos de direitos que, em termos educacionais, devem ter asseguradas as condições para construir conhecimentos, partilharem saberes, fazerem escolhas e expressarem sua individualidade e seus sentimentos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010).

Para entender o processo de criação de espaços de creche e pré-escola, Oliveira (2012), proporciona um estudo da implementação recorrente da urbanização e industrialização. Importante ressaltar as lutas de movimentos sociais e das mulheres por maiores oportunidades de trabalho para a conquista profissional igualitária e melhores salários.

Os estudos de Finco, Gobbi, Faria (2015), entendem a ampliação da Educação Infantil como uma luta feminista, dando destaque aos movimentos metalúrgicos e demais trabalhadores e trabalhadoras, questionando também a forma de organização familiar. À luz de uma concepção crítica da passagem da criança para o ambiente escolar, Oliveira (2013), demonstra como as novas relações influenciam a autonomia e os princípios éticos na criança.

Na tentativa de articulação entre Educação Infantil e gênero, a análise de Louro (2014) conduz a desconstrução das “naturalizações” construídas no ambiente escolar, por meio da organização do espaço e os discursos presentes nas práticas pedagógicas das professoras. Inclusive, o estudo de Finco (2003), aponta a necessidade de reconhecermos características,

²⁵⁸ Universidade do Planalto Catarinense – Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*.
lucianecorrea1979@gmail.com

²⁵⁹ Universidade do Planalto Catarinense – Docente no Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*.
prof.mareli@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atividades, brincadeiras aparentemente naturalizadas, resultantes das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço educacional, ou seja, como se produzem e reproduzem no cotidiano escolar, modos de ser menina e menino.

No interior destas instituições de Educação Infantil, Kishimoto (2010), retrata como a forma de organização dos brinquedos proporciona momentos de aprendizagem, favorecendo a diversidade e identidade. Neste sentido, Machado (2000), promove uma articulação entre o conhecimento prévio das crianças e o processo de sistematização e planejamento das professoras.

O artigo finaliza com Graupe (2014), que enfatiza o princípio da equidade de gênero, na perspectiva da igualdade de oportunidades para meninos e meninas.

METODOLOGIA

Para este estudo utilizou-se a abordagem qualitativa. “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. (FLICK, 2009, p.20). Esta abordagem exige uma percepção acerca das limitações de tempo, espaço e contexto no qual estão inseridas distintas realidades expostas à interpretações que vão além de modelos teóricos previamente testados. Desta forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados. (FLICK, 2009, p.21).

A pesquisa bibliográfica representa uma busca por outras leituras e por outros escritos cujos autores tenham, antes, se debruçado sobre a temática de interesse da pesquisa. É de grande relevância para o aprimoramento conceitual e aprofundamento da compreensão acerca das categorias da pesquisa do trabalho dissertativo, que motivou a realização da revisão aqui apresentada.

DISCUSSÃO

As interações e as brincadeiras, eixos norteadores do currículo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), constituem a base para realização das práticas elaboradas pela proposta pedagógica. Elaborada com o objetivo de nortear as políticas públicas, propostas pedagógicas e o currículo, considera a educação como direito social da criança, garantida na Constituição de 1988. Assegurando uma Educação Pública qualificada e garantida pelo Estado, define Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Estes espaços de Educação Infantil, segundo Oliveira (2012), ganharam destaque na metade do século XIX, com o aumento das grandes cidades. As elites políticas desejavam um lugar especializado ao desenvolvimento de seus filhos para suprir o desejo da construção de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

uma sociedade moderna. Discussões referentes à igualdade de acesso entre as diversas camadas sociais, convergiam entre a educação como direito de todas as crianças ou uma visão mais voltada à caridade.

No início do século XX, segundo Oliveira (2012), com o aumento da urbanização decorrente da industrialização houve uma mudança no entendimento relativo ao cuidado e educação das crianças, predominando uma assistência mais científica. Neste contexto, movimentos operários reivindicavam melhores condições de trabalho nas fábricas. “Nesse clima, muitas mulheres, também contratadas pelas fábricas, começaram a se politizar e a exigir seus direitos, o que incluía a criação de locais para guarda e atendimento das crianças durante seu trabalho.” (OLIVEIRA, 2012, p. 22)

A luta das mulheres citadas por Oliveira (2012), remetem à luta pela implementação e expansão da creche e pré-escola como uma luta feminista, pelo olhar de Finco, Gobbi e Faria (2015). Visando a garantia da igualdade de direitos para homens e mulheres, por meio da participação da mulher na vida profissional.

A luta por creches estava entre as bandeiras da União Democrática de mulheres – UMD de Santo André, fundada em 1946, sendo presidida pela operária e ativista Carmem Edwiges Savietto e contando com o ativismo de uma de suas mais antigas filiadas, a operária Armelinda Bedin, ambas eleitas vereadoras pelo PST, legenda que abrigou os comunistas quando seu registro foi cancelado meses antes que elegeu o primeiro prefeito operário e Comunista do estado de São Paulo. (FINCO, GOBBI, FARIA, 2015, p. 62).

Segundo as autoras, a definição de creche como uma luta de homens e mulheres, surgiu na Conferência Nacional das Mulheres Metalúrgicas (2007), buscando criar instrumentos que garantissem o direito à educação da pequena infância operária e indicando frentes de luta.

Neste campo conceitual de Educação Infantil percebe-se que as construções de gênero estão presentes desde a implementação dos espaços educacionais até as práticas desenvolvidas no interior destas instituições. Este papel atribuído as professoras, segundo Oliveira (2012), está articulado ao pleno desenvolvimento da criança, desencadeado pelo processo de passagem da criança do ambiente familiar para a Educação Infantil. É por isso que, professores, professoras e instituições se sentem desafiadas perante a escolha das atividades que proporcionarão o aprendizado e desenvolvimento. Da educação propriamente dita, espera-se que a criança conquiste sua autonomia, que permita não só estabelecer o cuidado, mas sim o desenvolvimento de princípios, valores e ética.

Desenvolvem-se a partir dessa idade os sentimentos de competência e independência que tantas vezes assusta adultos ávidos por controlar as crianças, os processos de identificação que são a base para a constituição de novos grupos e círculos de amizade e companheirismo, as diferenças de gênero, os diferentes papéis sociais, os respectivos padrões sociais de comportamento, as narrativas, o pensamento mais organizado e lógico e o drama de encontrar seu lugar no mundo, na relação com o outro. (OLIVEIRA, 2012, p. 194).

Este processo de controle, aparece muitas vezes nas brincadeiras livres ou mediadas pelos professores e professoras. Para Oliveira (2012), tanto nos jogos dirigidos pelos adultos, quanto de faz de conta, existem regras. As regras são dirigidas geralmente pela cultura e pouco remodeladas com o passar dos anos. “Já as regras criadas para brincar de faz

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

de conta são produzidas no instante na brincadeira pelas próprias crianças, e podem ser reconstruídas a todo momento, gerando mudanças significativas nos resultados dessa atividade.” (OLIVEIRA, 2012, p.203). Desta forma, a imaginação se torna essencial para o desenvolvimento mental, tornando-se a atividade central nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Além da vivência imaginária, as crianças ainda têm muito a aprender do ponto de vista moral. Seguir uma regra por vontade própria, que é o princípio de qualquer jogo, é um dos fundamentos do comportamento ético. É na instituição de Educação Infantil que as crianças enfrentarão seus primeiros dilemas de valores e aprenderão a enfrentar as diferenças e as situações de conflito. (OLIVEIRA, 2012, p.205).

Propor momentos de brincadeira em diferentes espaços internos e externos, construção de cenários pelas crianças com variados objetos, proporcionar cantos temáticos permanentes e elaborar projetos de criação de tabuleiros, são algumas sugestões da autora para enriquecer as brincadeiras de faz de conta.

Estas brincadeiras, entendidas a partir do olhar da criança, foram objeto de análise de Finco (2003). Ao abordar as relações de gênero nas brincadeiras de crianças da Educação Infantil, questionando a naturalização de papéis atribuídos a meninos e meninas.

Observando vários momentos de brincadeira foi possível levantar a hipótese de que as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Esses meninos e meninas ainda não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto: as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola. (FINCO, 2003, p. 95)

A ausência das práticas sexistas pelas crianças foram observadas pela autora nos momentos em que meninos e meninas escolhiam os brinquedos: bonecas, carrinhos, utensílios de cozinha eram socializados livremente. Diante desta percepção, Finco (2003), questiona como os adultos e as práticas educacionais contribuem para uma cultura sexista que normalizam comportamentos. Segundo a autora, esta preocupação quanto à normalização, parte do pressuposto que a identidade de gênero definirá posteriormente a identidade sexual da criança, como se as duas categorias fossem diretamente interligada. Neste caso, organizar os brinquedos de forma a oferecer a liberdade de escolha sem a determinação de papéis favorecem um ambiente de igualdade de gênero.

Porém, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso. (FINCO, 2003, p. 98)

Nesse contexto conceitual acerca das brincadeiras na Educação Infantil, Kishimoto (2010), valoriza o contato com o brinquedo como forma da criança expressar sua individualidade, construindo-se no âmbito das relações sociais. Os brinquedos, por sua vez, precisam ser de qualidade para a garantia e continuidade do lúdico e superação de diferentes formas de discriminação.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais. (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

Ao falar de preconceitos, a autora, destaca o compromisso ético em proporcionar brincadeiras e vivências que favoreçam a construção da identidade e diversidade. Segundo Kishimoto (2010) o conceito de jogo, brincadeira e brinquedo, não tem uma única definição, pois remete a interpretações pessoais, onde uma única prática não consegue por si mesma, oferecer uma ambiente de respeito a singularidade e subjetividade de cada criança. “Recomenda-se criar um ambiente em que meninos e meninas tenham acesso a todos os brinquedos sem distinção de sexo, classe social ou etnia. Ficar passivo diante dos preconceitos é uma forma de reproduzi-los.” (KISHIMOTO, 2010, p. 10)

Neste sentido, para Machado (2000), são as interações entre as crianças, que propiciam a articulação entre os conhecimentos prévios e os científicos. “Crianças brincando juntas trocam informações sobre como construir pistas para carrinhos, com curvas, obstáculos e rampas. A brincadeira prossegue enquanto existir este movimento de troca, genuíno e equilibrado entre os parceiros.” (MACHADO, 2000, p. 37).

Partindo destas interações, ocorre o processo de planejamento e sistematização das informações, as quais constituem a intencionalidade educativa. “O “sucesso” da interação é que vai medir a eficiência da instituição, visto ter sido criada com a finalidade de formalizar o processo educativo.” (MACHADO, 2000, p. 39). Os jogos, se desenvolvido em caráter lúdico, preservam a imaginação e aproximam os conhecimentos da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski (1989), segundo a autora.

Para o profissional de educação infantil, a necessidade de oferecer condições que viabilizem as interações lúdicas tem como suporte o reconhecimento do especial valor destas interações para as crianças, em termos de elaboração de conhecimentos advindos do exercício ativo de papéis sociais, conhecimentos estes imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência de si e do outro. (MACHADO, 2000, p. 43).

Entretanto, para Angotti (2000), a carência de concepções pedagógicas e formativas para o atendimento das crianças em idade pré-escolar, remetem a práticas de caráter compensatório ou estreitamente ligada a alfabetização precoce. “Estes procedimentos de aquisição e apreensão dos saberes práticos dos colegas vêm despidos da necessária compreensão e entendimento da realização deste fazer, do conhecimento do referencial teórico que o possa estar fundamentado.” (ANGOTTI, 2000, p. 45).

Estas concepções, segundo autora, refletiram nas práticas das professoras observadas em seu estudo. Cenas nas quais as crianças eram simplesmente disciplinadas por meio de filas, atividades de repetição, imposição de normas e padrões eram frequentes. No que se refere as brincadeiras, foram observados os momentos do brincar livremente em espaços abertos, na areia e casas de bonecas. Neste momento observou-se as professoras distantes das crianças, conversando entre si e monitorando a brincadeira para evitar acidentes. “Perdiam, assim, a possibilidade de conhecer a essência de seus alunos para que pudessem enriquecer e redimensionar seu fazer à luz dos conhecimentos por eles elaborados, das indagações e questionamentos manifestados, das situações e emoções já vividas.” (ANGOTTI, 2000, p. 62)

O estudo da autora aponta para a necessidade de um fazer pedagógico fundamentado

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

em [...] “concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento... entre outras tantas necessárias para o encaminhamento, direcionamento do próprio fazer.” (ANGOTTI, 2000, p. 64). Cabe ao professor despertar o comprometimento de buscar o conhecimento como impulso ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, gerando a confiança necessária para realização de sua proposta pedagógica.

Assim, poderá superar o papel de mero executor de tarefas (como se estivéssemos assistindo ao clássico de Charles Chaplin), cumpridor de ordens, de obras impostas, para ser o construtor de sua autonomia, para tornar-se partícipe na elaboração e execução de projeto pedagógico coletivo e cooperativo assumido por todos os membros do corpo técnico e docente, na busca de um ideal intencionado de formação do corpo discente infantil. (ANGOTTI, 2000, p. 65).

Na construção deste ambiente, Louro (2014), aponta a importância do olhar mais minucioso, desconfiando de tudo aquilo que é considerado natural no momento seleção de brinquedos, da organização das filas e trabalhos escolares em grupos diferenciados. “Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” (LOURO, 2014, p. 68). A linguagem, presente na constituição de práticas educativas, é considerada pela autora um eficaz instrumento na desconstrução das desigualdades.

Estudiosas/os feministas vêm, já alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento. No entanto, se em algumas sociedades seus esforços estão sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda menosprezados ou ridicularizados. (LOURO, 2014, p. 70)

A percepção daquilo que é dito acerca dos sujeitos ultrapassam as múltiplas linguagens que definem os espaços dos gêneros. Esta linguagem, muitas vezes permeada de adjetivos e analogias, marcada também pelo silenciamento dos sujeitos resultante da não correspondência de comportamentos considerados dentro da norma.

Percebendo se a escola participa na construção de um modelo normativo de gênero e ao domínio de técnicas e conteúdos, Graupe (2014), nos traz uma educação democrática, com princípios e direitos iguais para todas e todos. “@ professor@ deve construir, junto com @s alun@s, um ambiente de respeito pela aceitação e pela valorização das diferentes culturas, trilhando, desta forma, o caminho da superação do preconceito e o da discriminação. (GRAUPE, 2014, p. 398)

A escola, neste sentido, deve permitir que meninos e meninas sejam respeitados e distanciados de estereótipos de gênero e papéis sexuais. Diferente de uma escola conteudista, o desenvolvimento social e afetivo é valorizado. Os princípios de uma educação igualitária, propostos pela pedagogia da equidade, proporciona um questionamento acerca das desigualdades de sexo presentes muitas vezes em histórias e demais práticas cotidianas. Neste contexto, a função social da professora é fundamental no processo de desconstrução e aquisição de um novo pensamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões levantadas nos referenciais teóricos, levaram a inúmeros questionamentos acerca das questões de gênero nas interações, brincadeiras e práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil. Ao conceituarem a Educação Infantil como luta histórica e gênero como construção social, permitiram a desconstrução de paradigmas construídos historicamente.

O reconhecimento da prática cotidiana da Educação Infantil como fundamental na construção da identidade da criança, permitiu maior visibilidade diante atitudes discriminatórias e excludentes, considerando as dimensões das relações e diferenças de gênero. É importante pensar a brincadeira como sendo uma ação que permite à criança ser livre e criativa, sem expectativas criadas pelos adultos. Porém as professoras e os pais, geralmente trazem consigo alguns conceitos naturalizados em contextos socioculturais, permeando dificuldades e barreiras na ação pedagógica.

Percebe-se, com isso, que o brincar se constitui como uma experiência na qual a criança vivencia o mundo, exercendo seus direitos e sua cidadania enquanto aprende a respeitar e valorizar a diversidade. Por meio das vivências e brincadeiras, as crianças que frequentam a Educação Infantil têm oportunidade de se relacionar com adultos e com outras crianças, o que se constitui como experiência formativa dos sujeitos, vindo a contribuir para uma convivência pautada no respeito à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 abril. 2018.
- FINCO, Daniela. GOBBI, Márcia Aparecida. FARIA, Ana Lúcia Goulart. Creche e Feminismo: Desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Pró-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol.14, nº42, 2003, p.95
- FLICK, Uwe. Codificação e categorização. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias. 3 ed. 2009.
- GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNK, Susana Bornéo. (organizadoras). Desafios feministas. Tubarão: Ed. Copiart, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- .LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MACHADO, Maria Lucia de A. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

O DIREITO DE HABITAR UM CORPO: SEM MEDO DA VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO

Joelma Zatti dos Santos²⁶⁰ - UNIPLAC

Sabrina Lang França²⁶¹ - UNIPLAC

Alexsandra Massaneiro Fernandes²⁶² - UNIPLAC

RESUMO: O respeito aos direitos humanos perpassa pela educação, e é através dela também que a cidadania se manifesta. Essa ideia tem conduzido o currículo escolar a se moldar e discutir as questões referentes a inclusão de grupos até então minoritários. Dentre esses grupos, se encontram os que serão abordados nesse estudo, as mulheres, mas principalmente as pessoas LGBT (lésbicas, gays, transgêneros, transexuais). Profusos estudos são realizados constantemente no Brasil e envolvem a exclusão de mulheres, mas estudos educacionais sobre o tema da diversidade sexual são pouquíssimos. A ausência da educação quando se refere ao gênero e a diversidade sexual, teve consequências que hoje atinge pontualmente as escolas. Os pontos abordados nesse estudo se referem aos movimentos sociais que influenciaram a educação como peça chave do desdobramento educacional. Traz a escola como ponto de apoio para um início de um processo de reconhecimento e respeito ao mesmo tempo em que aborda a violência marcante motivada pela discussão do tema.

Keywords: Education, Gender, Sexual diversity.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero e a diversidade sexual, são temas que tem apresentados constantemente na mídia, novelas, series, filmes, revistas publicidade em geral. Toda essa informação, praticamente obrigou que a educação sofresse mudanças para poder abranger esses temas.

Foram décadas para que se pudesse ter oportunidade de discutir esses assuntos no universo escolar, acontece de forma sucinta, pelo motivo de não dispomos oficialmente esses assuntos nas grades curriculares, são tratados como temas transversais, porém sem a obrigação real de ser abordado, o que acaba por causar desconforto para aqueles que vivenciam as situações nas escolas.

O presente estudo tem objetivo de relatar o quão difícil é abordar os temas em sala de aula sem sofrer e causar uma “violência” pontual, pois conviver é uma situação aceitar é outra.

Os alunos vêm das mais diferentes realidades culturais e sociais, pode-se se estender também ao professor, as dificuldades são imensas, é preciso ter conhecimento de causa.

O estudo apresenta alguns autores já estudados ao logo desse curso, foram relacionados 3 (três). Gohn (2011) que disserta sobre uma construção histórica a cerca dos

²⁶⁰ ¹ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestranda em Educação/PPGE. Lages (SC), Brasil. jzs@uniplaclages.edu.br

²⁶¹ ¹ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestranda em Educação/PPGE. Lages (SC), Brasil. sabrinlang@uniplaclages.edu.br

²⁶² ¹ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestranda em Educação/PPGE. Lages (SC), Brasil. alexandra_massaneiro@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

movimentos sociais, que são inúmeros e que aqui apontamos o movimento feminista e o movimento da diversidade sexual (gays, lésbicas, transexuais, etc). Damatta (1986) que aborda a questão cultural, aqui apresentada na condição de que somos seres culturais, viemos de culturas diferentes, por isso a aceitação muitas vezes é mais difícil. PRIOTTO; BONETI (2009), apresentando a questão sobre a violência escolar, na escola, da escola e contra a escola. Aqui abordado como ponto de abolição. Onde a escola é percebida no contexto da violência como o centro do tema, podendo ocasionar ou solucionar os problemas.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Os movimentos sociais fizeram e até então fazem parte da construção histórica da sociedade. Gohn (2011) faz menção à importância desses movimentos para o desenvolvimento social. Ao longo dos anos, vários deles surgiram, cada um em defesa da sua causa, porém quando o foco é educação a luta deles é cada vez mais abrangente, pois várias são as reivindicações:

Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber. O contexto escolar é um importante espaço para participação na educação. A participação na escola gera aprendizado político para a participação na sociedade em geral. (GOHN, 2011, p.15)

Os debates a cerca sobre a diversidade sexual e questões relativas a gênero não são assuntos tão hodiernos, vem ocorrendo desde meados dos anos 70. A pressão por parte de movimentos de grupos gays e lésbicas, e movimentos feministas, passou a ser mais intensa, quando denúncias sobre exclusão começaram a repercutir. No universo acadêmico as representações desses grupos passavam por exclusões nas instituições de ensino com muita frequência, a mídia foi fator crucial para popularizar os movimentos, fazer com que se tornassem conhecidos.

Os debates em torno desses movimentos no contexto brasileiro estiveram por muito tempo vinculado às áreas da Psicologia, Sociologia não se preocupando com que intensidade atingia a educação. Já nos anos 90, houve uma transformação significativa no que diz respeito ao estudo de gêneros. A historiadora Guacira Lopes Louro, que é brasileira, realizou pesquisas referentes às minorias de gênero e sua exclusão na história da educação. Seu livro *Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), é base de estudo para discussões sobre gênero e sexualidade de diversos pesquisadores da área da educação, onde se tem rompido paradigmas pertinentes.

Contudo, lacunas diversas até então são encontradas na educação atual, a CNPq, em tempo recentíssimo resiste em criar uma área de conhecimento que integre o estudo de gêneros na educação. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, do mesmo modo o tema é ausente, se coloca, porém, a necessidade de expor a sexualidade como tema transversal, mas nada se relaciona a homossexualidade. Entre os objetivos dos parâmetros fala-se do respeito para como: “diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 133), mais: “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (BRASIL,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

1997, p. 133).

Sem orientação explícita sobre as questões a cerca da discriminação contras as diversidades sexuais, e homossexuais nos espaço escolar, aos professores cabe interpretar a necessidade ou não do tema e sua inclusão. A falta de orientação põe em xeque o andamento do trabalho, pois a interpretação pode induzir o professor apresentar questões acerca do feminino e masculino, sem compreender outras práticas que sejam aquém da julgada normal heterossexual, o que diante de todo o esforço atual sobre respeito sobre a diversidade é extremamente prejudicial.

A ESCOLA COMO PONTO DE APOIO

A cultura da exclusão vem desde que o homem é homem. Exclui-se por razão da tonalidade da pele, cabelo, estatura, constituição física e orientação sexual, enfim, nesse contexto cultural a exclusão é praticamente possui uma convicção como comum, que faz parte do processo.

É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. (DAMATTA, 1986, p.2)

No discurso educacional, quando analisadas as políticas de inclusão fala-se nas mulheres, porém com relação ao combate a homofobia nada é mencionada, bem como a inclusão do assunto sobre a diversidade sexual, principalmente no universo acadêmico. Do mesmo modo nos referenciais existe essa ausência quando se fala de Políticas de Direitos Humanos em nosso país.

No que refere-se a publica defesa (onde envolve a mídia) à causas dos movimentos feministas, étnicos e alguns outros, de políticos é facilmente lembrada pelo povo mais atento, porém, quando o empasse é o combate a homofobia ou que envolvem grupos de LGBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros) e a busca por seus direitos, a grande maioria política se esconde, pois não dá ibope.

A ausência de informações sobre o tema gênero ou a diversidade sexual por longo tempo na área educacional, provocou, até então tem causado situações pontuais nas escolas, no qual o respeito pelo outro indicou ser imprescindível e indispensável ser resgatado começando pela base familiar, integrando alunos e corpo docente.

Na década de 70, os conceitos de gênero de sexualidade que indica representações de masculino e feminino são culturalmente construídos se acabam se distanciando de compreensões biológicas. O conceito de gênero tem sua importância, para Louro (1997, p. 23):

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Em debates ocorridos sobre gênero é nítida a dominação que homens exercem sobre mulheres, já a temática da homossexualidade/diversidade educacional contém pouca informação no campo educacional.

A homossexualidade, bem como gênero (noções de feminino e masculino) são conceitos histórico-culturais. Na história antiga Foucault apresenta que era muito difícil de encontrar relações afetivas e sexuais entre as pessoas de mesmo sexo, mas existiam, mas é no século XIX que o conceito “homossexualidade” (identidade sexual), referindo-se a uma identidade sexual que poderia ser controlada e vigiada. “(...) foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la com objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos” (FOUCAULT, 1992, p. 233).

Louro (2001, p. 89) relata sobre o tratamento que as instituições escolares abordam as questões como homossexualidade e gênero: investiga especificamente o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade:

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

Britzman (1996), a autora faz crítica a normalidade sobre a cultura escolar a respeito de ser natural, normal essas questões de heterossexualidade:

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes (...). Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora - da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p.79-80)

Sendo assim, é bem capaz que o professor com relação a sua própria sexualidade seja confrontado, ou seja, há uma dificuldade também do professor em lidar com sua própria sexualidade e as diversas possibilidades na obtenção do prazer.

O tema homossexualidade é propício para que o professor olhe para si e sua própria sexualidade, desse modo, a elaboração histórica cultural de conceitos como homossexualidade, heterossexualidade, possa ser pensada no contexto da normalidade.

Para o autor Louro (2003), é comum que as escolas abordem a sexualidade e gênero como sinônimos, estabelecendo padrões, do que é feminino e masculino, estabelecendo a forma de vivenciar a sexualidade de uma única maneira. Tudo para não causar conflitos na própria escola e fora dela. Onde se estabelece uma linha direcionada “natural” ao sexo oposto.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Organizar estratégias de resistência, não significa simplesmente aumentar estudos com relação à diversidade e suporte de estudos aplicados a exclusão de mulheres, vai muito, além disso, é fazer com que o gênero também possa estar em debate constante no universo escolar.

A VIOLÊNCIA GERADA NA ESCOLA

Pensar na violência dentro das escolas, que as pessoas envolvidas nessas situações passam é vivenciar a falta de entendimento e compreensão que a própria escola deveria prestar como parte do processo educacional.

Priotto; Boneti (2009) cita inúmeras violências que são vivenciadas na escola, tanto físicas, emocionais, simbólicas e verbal.

Violência escolar pode ser entendida como uma construção social, que se dá em meio a interações entre sujeitos no espaço escolar. Enfatizando a probabilidade da violência como um processo social que compreende tanto relações externas como internas, e institucionais, em particular no que tange às relações sociais entre sujeitos diversos. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 8)

O autor menciona que a violência pode ser causada, na escola, contra a escola e da escola. Quando se apresenta questões a cerca de gênero e sexualidade, a violência se dá na escola, quando não há aceitação dos próprios alunos e também da escola o que é bem comum e declarado como não aceitável, na ocasião em que o corpo docente não respeita a condição do gênero e da sexualidade no espaço escolar, apesar de intrigante, nesse contexto a violência pode acontecer contra a escola também, ou seja, as pessoas em questão (alunos) se sentindo não compreendidos e violados nos seus direitos acabam por agredir a escola, na pessoa do professor e funcionários.

Há uma imensa dificuldade de aceitar o que é diferente culturalmente, são criados estereótipos, então quando se apresentam esses temas sobre gênero e sexualidade, procura-se naturalizar, porém, discursos moralistas fazem vários apontamentos, culpando a família, ou caracterizando desvio de caráter. Quando o tema é abordado então dessa forma, a violência é gerada no universo educacional, e o que deveria servir para orientar, tem efeito contrário nas pessoas atingidas.

Cabe salientar que muitos dos trabalhos que analisam a temática sobre a violência escolar, se referem a esse tipo de violência como consequência de um processo que começaria na família, a desestruturação familiar, a falta de limites e de referências da maioria dos adolescentes e teria continuidade nos grupos e relações sociais pertencentes ao ambiente externo à escola. Aparecem também, nos estudos realizados sobre a violência escolar, as causas socioeconômicas, a exclusão social, ou melhor, a falta de acesso, o tráfico de drogas, a falta de oportunidades e de trabalho, a influência da mídia, o rápido crescimento biológico, o tempo livre e ocioso, a falta de perspectivas, falta de um sonho. Todos considerados fatores causadores da violência escolar. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 5)

A educação tem o dever de atender, acolher e explicar sobre as mudanças que ocorrem com as informações que vão surgindo nesse mundo moderno. O ato de refletir deve ser praticado na escola de forma constante. Sabe-se, porém, que há resistência no próprio espaço, à aceitação do diferente do inusitado não acontece tão facilmente, e antes de ensinar a respeitar, precisa primeiro aprender a respeitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerado como um desafio constante na educação a discussão de temas que geram impacto geralmente não são bem aceitos no contexto social.

O tema gênero e diversidade sexual exposto no estudo, aponta resistência dentro e fora do contexto escolar, porém precisa e deve ser abordado. Vivenciamos novas situações todos os dias.

Infelizmente, o respeito pelo ser humano perpassa pela sua condição e orientação sexual. A sociedade tem restrições e a escola acaba sofrendo as consequências, precisando abraçar essas questões e tendo que resolvê-las, o que nem sempre é da melhor forma possível.

Ninguém precisa ou deve sofrer violência por sua orientação ou condição sexual. As questões culturais são muito significativas e influenciam diretamente na aceitação do outro. É necessário deixar claro que a violência pode ocorrer de diversas formas, física, mental, verbal etc. No contexto da discussão de gênero e diversidade, acabam sofrendo violências e exclusão aqueles que vivem as situações e muitas vezes aqueles que os defendem, pesquisam, investigam e pretendem entender.

O diferente, o novo, o que foge do senso comum incomoda, a aceitação é difícil, porém aprender a respeitar passa por questões do conhecimento, é necessário entender, conhecer para compreender.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, D. **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- DAMATTA, Roberto. **Explorações: Ensaios de Sociologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p.121-128.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e educação**. In: SILVA, T.T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, M.V. (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011
- PRIOTTOA Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **VIOLÊNCIA ESCOLAR: na escola, da escola e contra a escola**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.
- ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M.J.P. (Org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, Relações De Gênero E Diversidade Sexual**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>. Acessado em 01/08/2018

**SUCESSO E INSUCESSO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA**

Ivanete Maria Weber-UNOCHAPECÓ
Tania Mara Zancanaro - UNOCHAPECÓ

RESUMO: A pesquisa surge das leituras e vivências, visa compreender perspectivas dos docentes sobre sucesso ou insucesso escolar, pois o resultado encontrado é diverso. A metodologia será: entrevistas narrativas com docentes, gravadas, transcritas e examinadas com a análise do discurso por referenciais foucaultianos. O objetivo é compreender como os professores de anos iniciais, concebem e narram os estudantes considerados de sucesso ou de insucesso. O estudo está em execução, na construção de subsídios teóricos e coleta de materialidades empíricas.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Insucesso escolar. Perspectiva docente.

INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete sobre a escola, considerando que esta, nem sempre teve a configuração de hoje, uma vez que ao longo do tempo, passou por significativas transformações. Embora nos últimos anos sejam intensos os discursos acerca das políticas de inclusão, as quais difundem a colaboração, o trabalho coletivo, o reconhecimento da diferença, ainda são muito presentes as metodologias, que atribuem ao sujeito, o resultado pelo seu insucesso, ou o mérito individual pelo seu êxito.

Ao longo da história da educação brasileira, pode ser observado que muitas crianças são nomeadas como crianças com dificuldades de aprendizagem. Essa ênfase na dificuldade individual acaba influenciando os encaminhamentos pedagógicos desses sujeitos, que frequentemente ampliam os números dos quadros estatísticos de reprovação ou fracasso escolar, especialmente nos meios populares.

Por omitir o contexto social, as formas culturais de existência e as circunstâncias históricas que marcam a vida de milhares de pessoas das camadas populares, as próprias vítimas são culpabilizadas. A escola é um lugar de convivência, de certezas e incertezas, de encontros e desencontros, de verdades e dúvidas, objetivos traçados e alcançados ou não atingidos. Neste cenário estão os envolvidos no processo escolar: alunos, professores, funcionários, gestores, famílias, sociedade, que direta ou indiretamente fazem a dinâmica escolar acontecer.

As vivências profissionais trazem termos usuais nos contextos escolares, para caracterizar estudantes, especialmente no processo avaliativo: alunos de sucesso, de insucesso, de fracasso, aluno difícil, mau, bom, alienado, problema, atrasado, perfeito, limitado, deficiente, entre outros. Recentemente, é identificada na escola uma nova categoria de excluídos, denominada de incluídos, ou seja, os estudantes com deficiência que estão matriculados na escola regular. A cultura da classificação ou categorização presente na escola, define que mesmo em tempos em que a palavra inclusão é tão difundida nos meios sociais, a deficiência ainda é carregada de discriminação e preconceitos.

Na educação brasileira, em todos os seus níveis, têm-se um tempo de ênfase nas avaliações, as quais são usadas para legitimar o desempenho de escolas e tais avaliações tendem a padronizar processos que muitas vezes negligenciam a lógica da diferença. Para que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

esses elementos, que suscitam a imposição do poder, possam ser lidos e sentidos de forma diversa, é que me proponho a conversar sobre o tema, de modo a romper os imperativos, bem como, observar outras possibilidades nas quais a escola está imersa, ela, e seus envolvidos, alunos e professores.

Como objetivo pretendo compreender como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola.

A pesquisa, numa perspectiva pós-estruturalista, adotará entrevistas narrativas, a docentes de anos iniciais de uma escola pública estadual de Chapecó. As teorizações a partir de Foucault e seus seguidores compõe a fundamentação teórica, evidenciando noções como discurso, instrumentos e efeitos de poder e de verdade. Fischer (2001, p. 198) salienta que para analisar discursos na perspectiva de Michel Foucault, “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso”. Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2005, p. 96). Thoma (2006, p. 15) salienta que a modernidade dividiu e fragmentou o mundo, estabeleceu binarismos, “como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’. Nessa lógica binária identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão [...]”.

No próximo tópico, trago algumas reflexões acerca de como encontramos dito o sucesso e ou insucesso na escola, na literatura citada.

COMO SÃO DESIGNADOS OS ESTUDANTES NA ESCOLA?

É a escola que institucionalmente possui o principal papel social de proporcionar a aprendizagem das crianças. São levadas a ela com o intuito de atingir o desenvolvimento integral, seja nos aspectos cognitivos ou nas demais áreas. Para tanto, são considerados elementos necessários a esse crescimento, o uso do que na escola é oferecido: atividades, relacionamentos, trocas culturais e afetivas e todas as possibilidades de desenvolvimento.

Sob essa ótica, ao frequentar a escola, é esperado que o estudante passe por um processo de mudança, de aprendizado, que a vivência escolar gera. Aprender o currículo convencional da escola está relacionado ao sucesso escolar. Contudo, alguns estudantes podem não se apropriar do aprendizado que a escola convencionou padronizar, nos tempos escolares definidos institucionalmente, sendo visualizados então, sob o prisma do insucesso.

Azevedo (2003), explicita ao descrever a escola cidadã, como sendo uma possibilidade educativa em que:

[...] a visão da produção do conhecimento como um processo de construção permanente, interdisciplinar; o currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico; a avaliação como um processo de responsabilidade coletiva (educador-educando-família), emancipador, voltado para o sucesso escolar do educando, e a não-exclusão, como um princípio e compromisso social que transversaliza todas as atividades da escola. (AZEVEDO, 2003, p. 147).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Nessa perspectiva, observemos quais os interesses de quem vai para escola, que é um ambiente que lhe proporcione bem estar, convivências, relações saudáveis, desenvolvimento pleno, bem como, aquisição de conhecimentos que lhe dê condições de analisar e atuar no mundo. Desse modo Azevedo (2003), reitera:

[...] o conhecimento é concebido como processo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos, e que aponta para a necessidade e a possibilidade de sua democratização. Um conhecimento socialmente útil, que respeita as questões culturais, socioantropológicas, os saberes e as experiências das comunidades, colocando em questão o senso comum, criando condições para a produção e acesso de novos saberes ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado. [...] (AZEVEDO, 2003, p. 147).

A escola é o espaço das diferenças, a aprendizagem mútua a partir da diversidade, que se concretiza e fica significativa quando o tema analisado refere-se ao resultado do aprendizado. Nesta perspectiva de diversidade, valorização da identidade e diferença, defendidos na proposta educacional atual, há que se estudar e entender o porquê de situações criadas que perseveram ao longo do tempo, para então, poder superar ou melhorar tais perspectivas, em relação as categorias definidas como melhores ou piores, pois como define Lahire (1997):

Os julgamentos dos professores para com determinados alunos registram, de fato, comportamentos reais, e não puros produtos de sua imaginação profissional. Porém, estamos diante de julgamentos que falam de comportamentos reais a partir de categorias escolares de compreensão, e, mais precisamente, de categorias utilizadas no curso primário. Nesses julgamentos, sobressai-se nitidamente uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente. (P. 54).

Esse julgamento salientado pelo autor, torna-se evidente nas escolas onde atuei pois percebi situações onde estudantes, já no primeiro bimestre do ano letivo, a partir de seus comportamentos, notas ou conceitos, tem sua aprovação ou reprovação previamente anunciada, conseqüentemente seu sucesso ou insucesso escolar. Os rótulos são significativos, especialmente relativos aos comportamentos das crianças. Lahire destaca que nas escolas, são construídos e identificados

[...] perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidades intelectuais por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenhos escolares medíocres; alunos disciplinados, atentos e com bom desempenho escolar; mas existem também, ainda que mais raramente, alunos razoavelmente indisciplinados e com bons desempenhos escolares, e alunos relativamente disciplinados com fraco desempenho escolar.[...] (LAHIRE, 1997, p. 54-55).

No meio escolar, empiricamente, percebo maior índice de sucesso dos escolares com melhor comportamento, e em menor quantidade, escolares considerados com mau comportamento. Lahire, menciona que: [...] nem todas as crianças interiorizam as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. (1997, p. 55).

Cabe questionarmos: Qual o papel da escola? As crianças indisciplinadas são incapazes de aprender? O que compreendemos por disciplina? Michaels (2008, p. 297)

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conceitua disciplina como “Relação de subordinação do aluno para com o professor. Obediência à autoridade”. Nesta mesma lógica, indisciplina no dicionário Michaels (2008, p. 467), é: “Falta de disciplina. Ato ou dito contrário à disciplina. Desobediência, desordem, rebelião.” Já, para Foucault (2012, p. 35) caracteriza a disciplina como:

Modalidade de aplicação do poder que aparece no século XVIII e XIX. O “regime disciplinar” caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e dos movimentos dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos; “Técnicas de individualização do poder, como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar sua performance, multiplicar suas capacidades, como colocá-lo num lugar onde ele será mais útil.” O discurso da disciplina é estranho à lei ou à regra jurídica derivada da soberania: ela produz um discurso sobre a regra natural, isto é, sobre a norma.

Para o autor, a relação disciplina ou indisciplina, está condicionada ao poder de normas e regras institucionalizadas, sobre as pessoas, de modo à deixa-las de acordo com o programado para o ambiente, e não apenas a obediência ou desobediência que o conceito anterior explicita. É um exercício de totalidade, de transformação, ao qual o indivíduo se sujeita, e se assujeita. Desse modo, percebe-se nenhuma relação com a possibilidade ou não de aprendizagem.

A pluralidade de estudantes ingressantes na escola, em tempos de políticas de educação inclusiva, dos discursos sobre escola para todos, requer das docentes novas posturas, reavaliação das metodologias, e a desconstrução da ideia de estudantes universais para os quais currículos fixos são válidos, indistintamente. No entanto, acredito que a escola representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças.

López, Masschelein e Simons (2017), ao abordar a escola ou Skolé, como a chamam, como um lugar de igualdade, designam que:

A escola é um lugar de possibilidade, não um lugar de futuro. Foi a modernidade que submeteu a possibilidade ao futuro, mas o possível não é necessariamente projetivo. Se a escola é um lugar de possibilidade, não o é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e representa esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. Nesse sentido a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem demandas da vida cotidiana. Nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade. (p. 187).

Assim, é preciso levar em conta que, sendo a escola um lugar de possibilidade, cada aluno que por ela passa, pode dar vazão ao que de fato quer aprender e se desenvolver, a condição de igualdade posta, é a ignorância, da qual, nessa perspectiva de possibilidade, todos podem avançar pelas escolhas próprias, visto que, cada ser é único, dotado de interesses e capacidades a serem exploradas.

Na seqüência, a escola e seu poder de nomear o bom e o mau aluno, normalizar e normatizar.

**COMO AGE A ESCOLA PARA NORMATIZAR OU NORMALIZAR?
DISPOSITIVOS PRESENTES**

A escola traz em seus propósitos a formação e o desenvolvimento integral de seus envolvidos, os alunos. Sendo ela, um espaço de formação, prepondera o uso de técnicas, ou elementos que favoreçam a convivência social.

Larossa, (2017), defende que:

Na escola não se trata apenas de transmitir conhecimentos sobre esses mundos, mas de oferecer à nova geração a possibilidade de se relacionar ou se apegar a esses mundos, isto é envolver-se. Para reformular com outras palavras: trata-se de o aluno se fazer interessado, criar um *inter-esse*. [...] A formação escolar, a nosso ver, consiste em tornar-se preocupado e interessado, e, portanto, estar cada vez mais apegado. [...] Para resumir: não é preciso ir à escola para desenvolver conhecimentos ou habilidades sobre o mundo, mas o mundo precisa da escola para “encontrar” alguém que preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício. (P. 213)

Para que esses propósitos de formação ocorram com tranquilidade, êxito e sem descontroles, utiliza-se de arranjos que configuram a ordem e a disciplina. Foucault (2012), assim delimita essa organização: “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. (FOUCAULT, 2012, p. 141).

Com essa representação o autor configura a organização criada desde a educação Jesuíta. Esse modo de ordem encontra-se presente nas organizações, em especial, nos espaços escolares. Foucault faz a seguinte descrição:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes em idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondidos por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2012, p. 141, 142).

Esta categorização explicitada pelo autor, hoje ainda se faz presente no meio escolar, seja na forma de estruturar os espaços físicos ou na forma de classificar, premiar ou punir estudantes, por meio da nota ou oportunidades escolares. Contudo, não quero enaltecer o “vale tudo”, o individualismo na escola. Sendo ela um espaço coletivo, são necessárias normas que permitam a convivência mútua, o respeito, a ética, o desenvolvimento de valores humanos. Defendo que a escola é lugar de construção de conhecimento, de educação, de cuidado com o outro, com a escola, com a sociedade e até com o planeta.

Veiga-Neto (2004), explicita a função escolar como lugar de disciplinamento e outorga a essa instituição o seguinte objetivo:

[...] as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes as mais permanentemente determinadas disposições sociais. [...] (VEIGA-NETO, 2004, p. 84).

E complementa que:

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. [...] (VEIGA-NETO, 2004, p. 84).

Tal condição alinha-se ao princípio de poder conferido uns sobre os outros, à medida que se foge à norma pré-estabelecida. Ao normal, o prosseguimento de espaços e tempos normais, ao anormal, o que Foucault (2012), denomina sanção normalizadora, o que é possível perceber na seguinte ilustração:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda um micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo, da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indescência). (FOUCAULT, 2012, p. 171-172)

E nesse conjunto de atitudes, são conceituados os bons e maus estudantes. Os castigos e prêmios são adotados na escola com o fim de normalização, ou seja, estabelecer correções a partir das consequências dos atos, a fim de estarem normalizados em relação aos demais.

Para a normalização ser efetivamente atingida, é que se utiliza a penalidade pois: “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra ela *normaliza*.” (FOUCAULT, 2012, p. 176).

Tal ritual é adotado nas sociedades atuais, para que se atinja o que o corpo social atribui como modelo. Conforme Foucault (2012, p. 177):

As marcas que significavam *status*, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que tem em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares.

Veiga-Neto (2004), ao caracterizar a norma e seus efeitos nas instituições define:

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação ente indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais - e verticais - entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. (VEIGA-NETO, 2004, p. 90).

E nessa perspectiva, as instituições escolares se portam, instaurando processos normativos e normalizadores e excluindo sujeitos que não cabem nesses padrões. Para Foucault (2012, p. 177)

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a de regra, ele introduz, como um imperativo útil o resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais. (FOUCAULT, 2012, p. 177).

Essas determinações de regras, são caracterizadas por Agamben como dispositivo, e explica que dispositivo é “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2010, p. 40).

Há que se pensar, em espaços constituídos de diferenças, culturas, desejos, condições físicas, financeiras, culturais e intelectuais diversas, dentre outros, como fatores de desenvolvimento humano e formação de sujeitos mais receptivos à diversidade, que percebam nela uma possibilidade de construção de uma sociedade mais solidária.

Silva, (2014), ao tratar o tema diversidade, pensando na escola, a discorre como identidade e diferença, afirma o autor que: [...] identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Continua o autor, afirmando que: [...] identidade e diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA, 2014, p.96).

Nesse contexto de identidade e diferença, Silva (2014), permite o questionamento de que identidades e diferenças são produzidas, e afirma: [...] mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. (SILVA, 2014, p. 99). Trata-se, pois, aqui, de admitir as diferenças de organização familiar, a partir de mudanças sociais, econômicas e políticas que a era atual condiciona, bem como os demais contextos sociais, como a escola, por exemplo.

Então, se a escola e seus envolvidos, utilizarem dessa condição única de ser, para o desenrolar de seu dia-a-dia, estará atendendo a todos, assim como valorizando-os, de forma que cada qual se sinta parte do processo, e coautor de sua história e da do outro. Aceitando o outro, e tendo nele a perspectiva de melhorar sua condição de humano, seja pela aceitação, seja pela diferença, seja pela soma das duas, onde um é capaz de complementar ou melhorar o outro e a si próprio.

Pertence aqui, a necessidade da identidade, que deve ser afirmada como única, mas em um conjunto de identidades, que juntas formam a sociedade, comunidade, escola. Silva, (2014), atribui à identidade o seguinte sentido: A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído. A teoria cultural recente expressa essa mesma ideia por meio do conceito de representação. (SILVA, 2014, p. 89), e continua na sua abordagem em relação ao currículo, mais especificamente da escola e a pedagogia, sendo essas responsáveis por: A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2014, p. 91, 92).

Desse modo, considero relevante afirmar que a diversidade precisa ser considerada, pois em espaços como escola, e ou demais instituições públicas, há um misto de gentes que por suas semelhanças e diferenças, enriquecem e contribuem para o desenvolvimento dos pertencentes ao grupo.

CAMINHOS POSSÍVEIS, CONSIDERAÇÕES

A educação nesses novos tempos, necessita munir-se de dúvidas criativas, o que nada mais é, que os educandos e educadores, utilizarem-se de erros, equívocos ou fracassos como possibilidades, ou oportunidades de avanços, ou evoluções em determinado campo de estudo.

Desse modo, descrever o atual contexto escolar sob o aspecto de sucesso ou insucesso, fez-me perceber que sim, os alunos são caracterizados por determinados preconceitos, capazes de os rotular para sua jornada escolar findante ou vida profissional, ou seja, pelo seu desempenho escolar, muitos ficam fadados a ter ou não sucesso, desde os primeiros anos de escola. Também, que sim, a escola é responsável pelo normalizar indivíduos pela normatização, ou seja, criam-se as normas, para que os indivíduos possam se enquadrar em determinados aspectos, ou conjuntos normalizadores, vislumbrando a continuidade de vida dos sujeitos numa vida em sociedade. E ainda, a escola, nessa perspectiva de normalização vive hoje o ensejo de inclusão dos indivíduos, ou seja, aceita a todos, trabalha com todos, porém com a perspicácia de torná-los normais, e, portanto, inclui, para excluir.

Nessa caminhada, pretendo, abrir caminhos no sentido de, ouvindo e escrevendo falas de docentes dos anos iniciais, poder compreender e daí reescrever sobre o tema sucesso e insucesso de escolares, com a humildade de acrescentar conhecimentos a essa passagem que compõe um itinerário obrigatório para estudantes e profissionais da educação, ou seja a avaliação.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. 2 reimp. Chapecó (SC): Argos, 2010.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: a experiência de Porto alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p. 143, 155.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 28. ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso e Escolar nos meios populares: **As razões do improvável**, São Paulo – SP. Editora Ática, 1997.
- LAROSSA, Jorge. **Elogios da escola.** 2017; tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- LÓPEZ, Maximiliano Valério. Masschelein, Jan. Simons, Maarten. **Skholé e igualdade.** In LAROSSA, Jorge. Elogio da escola. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017. P. 177-193.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 34, p.83-9

**VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: O PERFIL DA RELAÇÃO E DOS AGRESSORES
SOB O OLHAR DA VÍTIMA**

Kenny Secchi - UNIPLAC
Luana Ramos dos Santos Nunes - UNIPLAC
Martiele Rosa Bastos - UNIPLAC

RESUMO: A violência contra a mulher apresenta-se como um fenômeno universal caracterizada como uma ação ou comportamento fundamentado no gênero, que gere morte, prejuízo ou consternação anatômica, sexual ou psicológica a mulher. O presente estudo buscou investigar qual o perfil das relações conjugais e dos agressores de mulheres, sob o olhar das vítimas. Realizou-se uma pesquisa descritivo-exploratória, tendo como instrumento para a coleta entrevista semiestruturada com 10 mulheres que sofrem ou sofreram violência de gênero. Os resultados encontrados apontam que as relações começaram de modo prematuro e logo após iniciaram as violências psicológicas. Quanto aos agressores, o fator ciúmes e baixa autoestima aparecem como relevância para o presente estudo. Alguns dos agressores vivenciaram violência doméstica na infância e são usuários de substâncias psicoativas.

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E JUDICALIZAÇÃO NO BANCO DE DADOS BDTDNatielle Santos Machado²⁶³ - UNIPLACMareli Eliane Graupe²⁶⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo possui como objetivo analisar quais são os trabalhos e autoras mais citadas nas Teses e Dissertações com os assuntos “violência de gênero” e “judicialização” focado na “violência contra a mulher”. As buscas foram realizadas no Banco de Dados BDTD com o recorte temporal de 2000 a 2018. Constaram nove trabalhos com os temas apontados acima, sendo duas Teses e sete Dissertações. A proposta é identificar os referenciais teóricos utilizados na abordagem das categorias descritas. Em cada trabalho elencamos três autoras com maior número de vezes apontadas no corpo do texto, de acordo com o objetivo da análise. É uma pesquisa de caráter misto. Colocamos em discussão a importância de pesquisar sobre a violência de gênero contra a mulher, trazendo as informações das diferentes formas de violência, já que ainda é um grave problema que vem sendo enfrentado. As autoras mais citadas nos trabalhos são, Lia Zanotta Machado, Wânia Pasinato, Maria Amélia de Almeida Teles, Maria Filomena Gregori e Leda Maria Hermann.

Palavras-chave: Violências de gênero, Judicialização, BDTD.

INTRODUÇÃO

Este artigo possui como objetivo analisar quais são os trabalhos e as principais autoras²⁶⁵ mais citadas nas Teses e Dissertações com os assuntos “violência de gênero” e “judicialização” focado na “violência contra a mulher”. Foram localizados nove trabalhos com assuntos referentes as categorias analisadas.

Segundo Santos e Pasinato (2005), a literatura sobre violência contra as mulheres têm suas origens no início dos anos 80. A importância de tratar do tema violência de gênero com o recorte violência contra a mulher, é mostrar o quanto houve um avanço em pesquisas e publicações de conteúdos sobre o assunto. A evolução nesta área do conhecimento mostra a necessidade de falar e debater a violência. Grossi (1994) aponta em seu artigo “Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil”, até os anos 90 a violência contra a mulher eram os homicídios. Conforme foi ganhando ênfase através do movimento feminista, passou abranger outras violências. De acordo com Araújo (2008) nunca se falou tanto, nem se pesquisou tanto sobre o tema como nos últimos anos.

Os movimentos feministas lutam pela garantia dos direitos da mulher, para que ela possa viver com dignidade sem violação dos direitos humanos. Na década de 70 as ações dos movimentos feministas alavancaram a importância da violência foco de estudo no campo do

²⁶³ Graduada em Jornalismo e graduanda em Serviço Social na Uniplac, Lages, SC, Brasil.
machadonatielle@uniplaclages.edu.br.

²⁶⁴ Doutora em Educação, orientadora da pesquisa local e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. Prof.mareli@uniplaclages.edu.br.

²⁶⁵ Neste artigo usaremos a linguagem inclusiva no feminino para contemplar o feminino e o masculino ao mesmo tempo. Por mais de dois mil anos usamos a linguagem masculina como universal e neste artigo utilizaremos a linguagem feminina como resistência.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

direito e sobre as consequências diante da violência contra a mulher. Segundo, Schraiber, et al., (2005) o suporte assistencial ligado à justiça partiu especialmente das instituições jurídico-policiais.

A Lei Maria da Penha 11.340/2006 significou uma conquista e um avanço indelével no combate à violência de gênero segundo Bastos (2011). A promulgação da Lei garante no espaço da judicialização à proteção diante da violência contra a mulher.

A problemática da violência de gênero contra a mulher segundo Araújo (2008) continua sendo um grave problema social no Brasil e no mundo. De acordo com Lisboa e Pinheiro (2005) tem sido apontada pela Organização das Nações Unidas (ONU) uma violação dos Direitos Humanos e um problema de saúde pública, sendo um dos principais obstáculos a ser enfrentado. A partir dessas questões citadas, apresentaremos de forma resumida os resultados da pesquisa referentes a trabalhos acadêmicos desenvolvidos em torno dessas categorias.

METODOLOGIA

É uma pesquisa de caráter misto, esta metodologia é uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa Flick (2009). Para a realização da abordagem dos conceitos que serão tratados neste trabalho, os dados da pesquisa qualitativa são importantes. De acordo com Flick (2009) é uma produção, de maneira geral, mais contextual, trabalhando com textos e coletas de informações. Segundo o autor, pode ser elencado com a pesquisa quantitativa apresentando os resultados.

Foi utilizado a pesquisa bibliográfica reunindo informações referente aos temas tratados no trabalho, colocando os conceitos dos mesmos, destacando a importância dessa pesquisa para o desenvolvimento do artigo, Flick (2009).

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa quantitativa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as categorias violência de gênero” e “judicialização” com o recorte temporal de 2000 a 2018.

Para verificar esses dados foi elencado apenas as teses de dissertações com as categorias descritas no parágrafo anterior. Após constatar que haviam nove trabalhos nesse segmento, a proposta foi selecionar quais as autoras mais comuns entre essas publicações e, a partir de qual conceito e abordagem foram citados, ou seja, na parte da judicialização e da violência de gênero.

O modo de seleção das autoras foi através da pesquisa em “Referências” de cada trabalho selecionado. Após, a soma de quantas vezes foram citadas no corpo do texto. As publicações são de abordaram diferentes, mas estavam ligadas as categorias “violência de gênero” e “judicialização”, destacando os principais referenciais para esses assuntos.

RESULTADOS

Identificaram-se nove trabalhos com as categorias “violência de gênero” e “judicialização”, sendo duas Teses e sete Dissertações. Nestes foram elencadas as três autoras mais citadas no corpo de cada texto utilizadas como referencial teórico de acordo com os assuntos descritos acima. Nas tabelas a seguir constam nome das autoras dos trabalhos (Tese e

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Dissertação), título do mesmo, referencial teórico mais citado e a quantidade de citações. Na tabela três possui o resultado das cinco autoras que mais possuem citações entre teses e dissertações, ou seja, nos nove trabalhos onde foram realizadas as pesquisas.

Tabela 01: Teses no período de 2000 a 2018

Referência da Tese	Autor (a)	Número de vezes citados no trabalho
Garcia, Ísis de Jesus. A Produção de Justiça: um estudo sobre o juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher – 2016 – Universidade Federal de Santa Catarina.	Campos, Carmen Hein de.	12
	Debert, Guita Grin.	13
	Rifiots, Theophilos.	13
Reis, Izis Moraes Lopes dos. Diálogos e conflitos entre campos de conhecimento: o Ministério Público após a Lei Maria da Penha – 2016 - Universidade de Brasília.	Azevedo, Rodrigo	19
	Ghiringhelli de.	24
	Machado, Lia Zanotta. Rifiots, Theophilos.	12

Fonte: as autoras, 2018

Tabela 02: Dissertações no período de 2000 a 2018

Referência da Dissertação	Autor (a)	Número de vezes citados no trabalho
Ávila, Anne Caroline Primo. A atuação dos movimentos de mulheres na judicialização dos casos brasileiros de violência de gênero na Comissão Interamericana de Direitos Humanos – 2017 - Universidade Estadual Paulista.	Fernandes, Valeria Diez	23
	Scarance.	46
	Hermann, Leda Maria. Teles, Maria Amélia de Almeida.	58
Matias, Krislane de Andrade. Lei, justiça e judicialização de conflitos a partir de relatos de mulheres no Distrito Federal – 2015- Universidade de Brasília.	Cardoso Oliveira, Luiz	30
	Roberto de.	25
	Gregori, Maria Filomena. Pasinato, Wânia.	32
Maciel, Welliton Caixeta. Os "Maria da Penha": uma etnografia de mecanismos de vigilância e subversão de masculinidade violentas em Belo Horizonte – 2014 - Universidade de Brasília.	Machado, Lia Zanotta.	8
	Pasinato, Wânia.	13
	Rifiots, Theophilos.	4
Brasilino, Jullyane Chagas Barboza. Masculinidades no juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher: performances em cena – 2010 - Universidade Federal de Pernambuco.	Gregori, Maria Filomena.	29
	Medrado, Benedito.	12
	Rifiots, Theophilos.	11
Costa, Renata Cristina de Faria Gonçalves. Vítimas, processos e dramas sociais: escutas e traduções judiciais da violência doméstica e familiar contra mulheres – 2016 - Universidade de Brasília.	Andrade, Vera Regina	15
	Pereira de.	10
	Campos, Carmen Hein de. Machado, Lia Zanotta.	52
Vieira, Sinara Gumieri. Lei Maria da Penha e gestão normalizadora da família: um estudo sobre a violência doméstica judicializada no Distrito Federal entre 2006 e 2012. – 2016 - Universidade de Brasília.	Andrade, Vera Regina	4
	Pereira de.	4
	Campos, Carmen Hein de. Debert, Guita Grin	4
Nunes, Patrícia Tonissi Migliato. A violência contra a mulher e o atendimento prestado às vítimas: a perspectiva do policial civil – 2012 - Universidade Federal de São Carlos.	Pasinato, Wânia.	15
	Santos, Cecília MacDowell.	22
	Saffioti, Heleith Iara Bongiovani.	23

Fonte: as autoras, 2018.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tabela 03: Autoras mais citadas nos 09 trabalhos pesquisados

Nome	Total de dissertações e teses	TOTAL de citações
Machado, Lia Zanotta.	3	84 vezes citado
Pasinato, Wânia.	3	60 vezes citado
Teles, Maria Amélia de Almeida.	1	58 vezes citado
Gregori, Maria Filomena.	2	54 vezes citado
Hermann, Leda Maria.	1	46 vezes citado

Fonte: as autoras, 2018.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados trazem os referenciais teóricos mais comuns e utilizados entre os trabalhos sobre a violência de gênero contra a mulher e a judicialização. Através da análise desses dados destacamos as cinco autoras com maior quantidade de citação entre as Teses e Dissertações. São elas, Lia Zanotta Machado, Wânia Pasinato, Maria Amélia de Almeida Teles, Maria Filomena Gregori e Leda Maria Hermann.

O presente artigo traz a questão da violência de gênero. Mas o que é a violência em si? Segundo Machado (1998) ela está presente em qualquer lugar. Também aponta em seu artigo Matar e Morrer no Feminino e no Masculino, as categorias de violência na sociedade brasileira. Onde mostra a realidade em que elas ocorrem.

A violência institucionalizada, (enquanto pressupõe algum tipo de ação grupal organizada em torno de valores e interesses) nas suas mais diferentes e contraditórias formas, que podem ser assim sub-divididas: a violência institucional (na referência ao institucional, enquanto público e estatal), que se inscreve nos setores policiais e das forças armadas; a violência institucional privada que se inscreve nos setores de segurança privada; e a criminalidade organizada que se inscreve em grupos de extermínio, gangues, galeras e quadrilhas. De outro lado, a violência individual marginal que se inscreve em nome de, ou acoplada a “atividades marginais no sentido de ilegais” como roubo e assalto, e que se diferencia da criminalidade organizada, porque se faz individualmente. De outro lado ainda, a violência interpessoal, aquela que se realiza, se inscreve e atravessa o contexto de relações cotidianas, ordinárias, corriqueiras e legais. (MACHADO, 1998, p. 3).

A partir desse ponto em que Machado coloca, podemos observar as diferentes formas e segmentos onde ocorre a violência. Todas essas categorias descritas pela autora podem acontecer com homem, mulher, criança, adolescente, idoso, ou seja, qualquer pessoa pode sofrer violência. Analisando a violência interpessoal onde ela coloca que atravessa o contexto de relações cotidianas, corriqueiras, podemos destacar a violência de gênero contra a mulher. Conforme já escrito neste artigo Araújo (2008) fala dessa questão como um grave problema social no Brasil. Então a violência em si, desencadeia diversas análises e conceitos referenciados como base de estudos e pesquisas de casos que acabam sendo situados em categorias específicas. Por exemplo, a violência de gênero.

Saffioti (2001) aborda a violência de gênero uma questão ampla e, abrange vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Referente a violência contra a mulher segundo Bandeira (2014) é um fenômeno social persistente, e traz como justificativa o

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

patriarcado considerado pelo estudo feminista um dos pilares dessa violência de gênero.

No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. (SAFFIOTI, 2001, p. 115)

Situar a violência contra a mulher como um ponto essencial da pesquisa, é questionar a violação do direito ao respeito e dignidade que cada uma tem, que através das agressões e abusos sofridos, são descumpridas, Schraiber, et al. (2005). Essa violência pode ser praticada de outras formas, não somente agressão física.

As mulheres experimentam não só um tipo de violência, mas vários, como agressões ou abusos de ordem verbal, física e sexual, e que podem ser cometidos por parceiros ou ex-parceiros, familiares, amigos, conhecidos ou estranhos, e até por instituições públicas ou pelo Estado. (SCHRAIBER, et al. 2005, p.14)

As análises dos trabalhos e autoras referenciadas nesses temas indicam a atenção para a violência contra a mulher, incluindo as diferentes maneiras de sofrer a violência. Segundo Schraiber, D'Oliveira, França Junior & Pinho (2002) desde a década de 70, em torno dessa questão, tem recebido crescente importância e mobilização.

A Lei Federal nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha é uma conquista através das lutas sociais no Brasil, garantido através do judiciário uma tipificação penal da “violência doméstica e familiar contra a mulher”, Rifiotis e Vieira (2012). Essa Lei oferece proteção as mulheres em situação de violência, trazendo a punição e prestando assistência às vítimas, Bastos (2011). Mesmo com a garantia da lei os problemas ainda não estão resolvidos, Nichning (2016, p. 31) afirma,

Assim, ainda que tenha entrado em vigor há mais de nove anos, a Lei Maria da Penha não foi totalmente implementada. Por este motivo a importância dos movimentos feministas brasileiros e a consequente participação da sociedade civil nos conselhos municipais e estaduais. Quanto à divulgação da lei, importante instituto de pesquisa brasileiro demonstrou, mediante pesquisa realizada em 2010, que ela é conhecida por 75,7% das pessoas entrevistadas, e ainda 19,6% já ouviram falar, e apenas 4,5% não conheciam.

No processo de judicialização Rifiotis (2008) destaca a conquista feminista pela igualdade de gênero e reconhecimento desse direito prescrito em lei que garantem a segurança da mulher, tornando-o a legalidade e a legitimidade dos mesmos.

Devemos também considerar outro aspecto importante da judicialização, que é a existência de dois grandes movimentos, ambos internacionais e com desdobramentos locais específicos que cruzam continuamente: um campo feminismo e o outro jurídico. O primeiro questiona as diferenças sociais e busca a conquista da igualdade e da afirmação do direito a diferença, colocando-se numa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

luta por reconhecimento social da desigualdade de gênero. Ela tem no reconhecimento da “violência de gênero” pela via judiciária uma importante estratégia política. Tal movimento não pode ser visto isoladamente daqueles que tem lugar no âmbito do próprio judiciário, notadamente os movimentos alternativos ao direito tradicional, cujo horizonte é a desregulação da vida social, a desjudicialização, tipicamente reconhecível no Brasil através do mecanismo da mediação. (RIFIOTIS, 2008, p. 229)

Mesmo diante da promulgação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) uma garantia de proteção jurídica, segundo Debert e Gregori (2008) há imensas resistências nas práticas e nos saberes que compõem o campo da aplicação e efetividade da mesma.

Neste trabalho buscamos o foco da violência de gênero contra a mulher, pois o índice de feminicídio no Brasil ainda é alarmante. De acordo com Pasinato (2011) essa categoria o (feminicídio) é justamente uma expressão de um ato de violência que leva ao assassinato de mulheres cometidos por homens, uma discriminação de gênero. Segundo Bandeira (2014) em pleno século XXI, os assassinatos de mulheres continuam sendo praticados e têm aumentado.

A estimativa feita pelo “Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil”, com base em dados de 2013, do Ministério da Saúde, alerta para o fato de ser a violência doméstica e familiar a principal forma de violência letal praticada contra as mulheres no Brasil. (VEIGA, LISBOA & WOLFF, 2016, p.2)

As questões colocadas nesta discussão apresentam o quanto se desenvolveu trabalhos teóricos contribuindo com informações importantes direcionadas a violência contra a mulher mostrando a necessidade de abordar o assunto. Pasinato (2010) traz essa concepção sobre o conhecimento que influenciam a decisão das mulheres em buscar ajuda. A autora destaca a importância do acúmulo de pesquisas sobre o tema no Brasil, permitindo esse avanço.

Sabe-se, por exemplo, que parte destes fatores está relacionada ao próprio histórico da violência. Assim, a disposição das mulheres parece se alterar quando ocorrem mudanças na intensidade da violência (quando se torna mais grave, quando se vêem sob risco de morte), na frequência das agressões, quando os episódios violentos (de ameaças ou agressões) tornam-se extensivos aos filhos e outros membros da família, por exemplo. Parte desses fatores refere-se, por outro lado, à existência de condições que permitam à mulher vislumbrar saídas para a situação, como ter acesso às informações sobre direitos, sobre serviços, a aquisição de recursos econômicos e sociais, entre outros. Não é possível estabelecer qual fator, ou qual conjunto de fatores exerce maior influência nas decisões das mulheres. (PASINATO, 2010, p.14-15)

Os avanços já obtidos diante de todos esses processos citados aqui, ressalta a importância que deve ser dada a violência de gênero contra a mulher e a judicialização. As pesquisas, os estudos, as publicações direcionados aos temas, disponibiliza o acesso ao conhecimento de como ocorre todo o processo de conquistas para as mulheres, e muitos passos a serem tomados para a prevenção destas questões persistentes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos conhecer os estudos realizados sobre violência de gênero contra a mulher, um grave problema social de saúde pública no Brasil mesmo diante das manifestações de enfrentamento dessa realidade. Constatamos que nas últimas três décadas a temática de violência de gênero passou a ser objeto de estudo e de pesquisas nas universidades. Hoje temos mais informação sobre o que pode ser violência, em que momento é uma agressão e quais meios pode recorrer para a assistência e proteção. As pesquisas sobre os temas têm sido significantes.

Deste modo, trazemos, de acordo com a pesquisa, as cinco autoras mais utilizadas como referenciais teóricos na abordagem sobre a violência de gênero e a judicialização, sendo utilizado como fonte de pesquisa em trabalhos acadêmicos. Lia Zanotta Machado, Wânia Pasinato, Maria Amélia de Almeida Teles, Maria Filomena Gregori e Leda Maria Hermann. As cinco autoras mais referenciadas de acordo com as categorias citadas acima, trazem por meio de pesquisas assuntos referentes a esse problema enfrentado até os dias hoje. Através dessas publicações podemos analisar a importância de trabalhar essas questões que tratam da violação de direitos humanos Lisboa e Pinheiro destacam isso sendo um dos principais obstáculos a ser enfrentado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. F. **Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação.** Psicologia para América Latina, n.14. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012 – Acesso em 13/06/2018.
- BANDEIRA, M. L. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação.** Sociedade e Estado, v. 29, n. 2. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008 – Acesso em 20/06/2018
- BASTOS, T. B. **Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher: Análise da Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340/2006): um diálogo entre teoria e a prática.** Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2011. p. 216.
- DEBERT, G. G. & GREGORI, M. F. **VIOLÊNCIA E GÊNERO - Novas propostas, velhos dilemas.** Rev. brasileira de ciências sociais, v. 23 nº. 66, p. 166-185. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/11>. – Acesso em: 10/07/2018
- FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 405.
- GROSSI, M. P. **Novas/Velhas Violências Contra a Mulher no Brasil.** Ver. Estudos Feministas, Nº especial, 2º sem. p, 473-483. 1994. Disponível em: <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/16179-49803-1-PB.pdf> - Acesso em 22/06/2018.
- LISBOA, T. K. & PINHEIRO, E. A. **A intervenção do Serviço Social junto à questão da violência contra a mulher.** Katálysis, v. 8, n 2, p. 199-210. 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Trabalhos%20-%20Nati/Artigo%20Teresa%20Kleba.pdf> – Acesso em 22/06/2018.
- MACHADO, L. Z. **Matar e Morrer no Feminino e no Masculino.** Série Antropologia,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- Brasília, n. 239, p. 01-20. 1998. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie239empdf.pdf>. Acesso em 05/07/2018
- NICHNIG, C. R. **Gênero e Violências: Diálogos interdisciplinares**. Florianópolis, 2016.
- PASINATO, W. **Acesso à justiça para mulheres em situação de violência. Um estudo de caso sobre a Delegacia da Mulher e a rede de enfrentamento a violência de Belo Horizonte**. Pagu-UNICAMP, 2010. p. 1-31 – Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st08-8/1407-acesso-a-justica-para-mulheres-em-situacao-de-violencia-um-estudo-de-caso-sobre-a-delegacia-da-mulher-e-a-rede-de-enfrentamento-a-violencia-de-belo-horizonte/file>. – Acesso em 09/07/2018.
- PASINATO, W. “**Femicídios**” e as mortes de mulheres no Brasil. Pagu-UNICAMP, nº 37, p. 219-246. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n37/a08n37.pdf>. – Acesso em: 10/07/2018
- PASINATO, W. I.; SANTOS, C. M. **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil**. Revista E.I.A.L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe, da Universidade de Tel Aviv, em 2005. p. 2-16 – Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down083.pdf> - Acesso em 22/06/2018.
- RIFIOTIS, T. **Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a ‘violência conjugal’ e a ‘violência intrafamiliar’**. Rev. Katál. Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 225-236. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802008000200008/8210> - Acesso em 21/06/2018.
- RIFIOTIS, T.; VIEIRA, D. (Org.). **Um olhar antropológico sobre violência e justiça: etnografias, ensaios e estudos de narrativas**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012. p. 192.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu (16), p.115-136. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf> - Acesso em 20/06/2018.
- SCHRAIBER, L. B. et.al. **Violência Dói e não é Direito: A violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- SCHRAIBER, L. B. et al. **Violência contra a mulher: estudo em uma unidade de atenção primária à saúde**. Revista Saúde Pública, p. 470-477. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v36n4/11766.pdf> - acesso em 21/06/2018.
- VEIGA, A. M.; LISBOA, T. K. & WOLFF, C. S. **Gênero e Violências: Diálogos interdisciplinares**. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171684/G%C3%AAnero%20e%20Viol%C3%Aancias_digital.pdf?sequence=2&isAllowed=y – Acesso em 22/06/2018.

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO BANCO DE DADOS SCIELO

Gabriela Feldhaus Souza¹ – UNIPLAC

Mareli Eliane Graupe² – UNIPLAC

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica referente aos assuntos “violência de gênero” e “judicialização” realizada no Banco de Dados *Scielo* no período de 2000 a 2018. Foram encontrados 10 artigos sobre violência contra mulheres e violência de gênero. A pesquisa buscou identificar nestes 10 artigos quais foram as principais referências teóricas mais utilizadas e citadas no corpo de cada texto. As autoras mais referenciadas foram Theophilos Rifiotis, Guita Grin Debert, Suely Almeida, Maria Filomena Gregori e Lilia Blima Schraiber nos artigos pesquisados. Theophilos Rifiotis foi o autor mais citado da pesquisa, trazendo importantes contribuições, como a luta dos movimentos feministas e a judicialização da “violência de gênero”, que é uma conquista obtida nas últimas décadas. Os dados da pesquisa apontam que violência de gênero e a judicialização são assuntos que necessitam ser cada vez mais debatidos e colocados em questão. Violência contra a mulher é violação de direitos humanos, é atentado a vida. Conhecer e valorizar os estudos relacionados a gênero e suas violências é fazer parte do combate a tais fatos.

Palavras-chave: violências de gênero, judicialização, scielo.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar os principais trabalhos e as autoras²⁶⁶ citadas nos artigos científicos referentes ao tema “violência de gênero e judicialização” no Banco de Dados *Scielo*, a fim de conhecer quais são os referenciais teóricos mais utilizados em artigos de 2000 a 2018. O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente a metodologia que foi utilizada, seus respectivos resultados e uma breve discussão do tema.

É de extrema importância a contextualização e debate da temática das violências de gênero e da judicialização. Para Pasinato & Santos (2005) a origem das leituras sobre violência contra as mulheres teve seu início nos anos 80, sendo fruto das mudanças políticas e sociais do País no movimento das mulheres.

A Delegacia da Mulher pode ser citada como uma grande conquista obtida através dos movimentos femininos, sendo o Estado de São Paulo seu pioneiro no ano de 1985. Inicialmente o atendimento às mulheres em situação de violência por parte da polícia fosse de certo modo precário. Nobre & Barreira (2008) apontam que em relação à violência de gênero, as ações das Delegacias da Mulher, no Brasil, durante 20 anos, o atendimento policial as mulheres em situação de violência se resumia em uma retirada de dúvidas na hora do registro do Boletim de Ocorrência (BO), e que terminava com uma audiência com delegados ou com um atendimento de natureza psicossocial, os autores ainda abordam que a prática de escuta exclusiva para as mulheres era visto como um trabalho “extrapolicial” o que acabava por produzir um distanciamento da missão inicial. O cenário citado revela o grande déficit de cidadania das mulheres no Brasil e os grandes desafios que foram vencidos a cerca dos

²⁶⁶ Neste artigo usaremos a linguagem inclusiva no feminino para contemplar o feminino e o masculino ao mesmo tempo. Por mais de dois mil anos usamos a linguagem masculina como universal e neste artigo utilizaremos a linguagem feminina como resistência.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

movimentos feministas e seu crescente estudo.

Porém, uma conquista foi obtida pelas mulheres no dia sete de agosto de 2006, pois nessa data instituiu-se a Lei nº 11.340, a Lei Maria da Penha, (BRASIL, 2006) que traz em seu Art 2. Que toda mulher, independente de etnia, orientação sexual, renda, cultura, idade, religião, classe ou raça, tem todos os direitos fundamentais que dizem respeito a pessoa humana, assegurando-lhe suas oportunidades e direitos de viver sem violência, preservando sua saúde mental, moral, intelectual, social e física. A Lei também garante outros direitos às mulheres e assegura sua segurança e integridade.

A institucionalização da Lei Maria da Penha auxiliou tanto as mulheres pela conquista de exercer seus direitos como também as delegacias de polícia e demais profissionais do ramo das operações de justiça, pois estabeleceu diante da lei, a questão significativa era a violência contra a mulher e quais seriam suas consequências.

O estudo das teorias feministas tem crescido cada vez mais no Brasil, importante citar Auad (2003) no que diz respeito ao feminismo, onde a mesma afirma não ser o privilégio das mulheres e a destruição dos homens, mas sim, o combate ao machismo e ao sexismo. É de extrema importância ler e buscar a compreensão de teóricas que sejam bem referenciadas e estejam em constante busca pelo crescimento educacional e pelo embasamento teórico, proporcionando debates reflexivos e conhecimento sobre esse tema tão importante.

Por fim, apresenta uma breve discussão sobre a temática apresentada, que busca proporcionar uma leitura reflexiva e construtiva sobre violência de gênero e judicialização.

METODOLOGIA

A presente pesquisa possui o caráter misto, isto é, uma junção de pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com Flick (2009) os aspectos essenciais de uma pesquisa qualitativa consistem na escolha de métodos e teorias convenientes, bem como na análise de diferentes perspectivas, a reflexão dos autores a cerca de sua pesquisa e também na variedade de abordagens e métodos. Ainda de acordo com (FLICK, 2009) as pesquisas de caráter qualitativo produzem seus resultados através da subjetividade e os dados obtidos através da coleta de informações são transformados em textos. A escolha pelas pesquisas de caráter qualitativo vem sendo cada vez escolhidas pelos limites que as pesquisas quantitativas apresentam, pois as mesmas possuem como objetivo classificar da forma mais clara possível à validade e as condições em que os fenômenos estudados ocorrem, esse tipo de estudo garante que a influência do pesquisador, observadores e também entrevistados, sejam completamente eliminadas, o que garante a objetividade do estudo, afinal, dessa forma a subjetividade dos sujeitos que foram submetidos ao estudo, bem como a de sua pesquisadora, são excluídas (FLICK, 2009).

A pesquisa de caráter qualitativo é de extrema importância no desenvolvimento de hipóteses, que posteriormente serão testadas através da pesquisa quantitativa (FLICK, 2009), essa afirmação mostra como as duas abordagens são eficazes trabalhando juntas, contextualizando a presente pesquisa, que possui o caráter misto.

As pesquisas bibliográficas são essenciais na formulação de qualquer material. De acordo com Flick (2009) é aconselhado que o pesquisador se familiarizasse com a literatura já disponível sobre seu tema e avaliando materiais já existentes.

A pesquisa foi realizada a partir da construção de uma tabela referente à etapa 01 do projeto “Estudos da judicialização da violência de gênero e difusão de práticas alternativas

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

numa perspectiva comparada entre Brasil e Argentina”, por se trata de uma proposta que visa aprofundar conhecimentos sobre as práticas alternativas no campo da “violência de gênero” e propor diretrizes ao campo das políticas públicas de tal área. O projeto é interinstitucional realizado em rede com diferentes equipes LEVIS (UFSC), NIGS (UFSC), Margens (UFSC); GECAL (UNIPLAC); GCS (UFRN), e também do apoio de pesquisadoras no Brasil e Argentina com foco nos municípios Florianópolis, Lages, Juiz de Fora, Natal e Uruguaiana no Brasil, e dos municípios La Plata e Florencio Varela em Buenos Aires – Argentina, e Orán e Tartagal em Salta, Argentina.

Os resultados foram 22 artigos científicos publicados de 2000 a 2018 referentes ao tema do projeto interinstitucional, sendo 10 deles exclusivos das palavras-chave “violência de gênero” e “judicialização”. Após a identificação destes 10 artigos foi realizada leitura e a lista das principais teóricas utilizadas e quantas vezes foram citadas nesta área do conhecimento, o resultado será apresentado a seguir.

RESULTADOS

Foram identificados 10 artigos referentes às palavras-chave “violência de gênero” e “judicialização” e quais foram as principais autoras utilizadas como referencial teórico para a construção de tais artigos.

Tabela 01: Artigos do Banco de Dados *Scielo* e suas principais autoras.

TÍTULO	PRINCIPAIS AUTORES	NÚMERO DE CITAÇÕES
Freitas, Lúcia Gonçalves. Argumentação e discurso sobre Lei Maria da Penha em acórdãos do STJ. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, Jul 2014, vol.9, no.1, p.71-89. ISSN 2176-4573	Lúcia Gonçalves de Freitas Carmen Hein Campos	6 vezes no corpo do texto. 3 vezes no corpo do texto.
Bragagnolo, Regina Ingrid, Lago, Mara Coelho de Souza and Rifiotis, Theophilos Estudo dos modos de produção de justiça da Lei Maria da Penha em Santa Catarina. Rev. Estud. Fem., Ago 2015, vol.23, no.2, p.601-617. ISSN 0104-026X	Guíta Grin Debert Theophilos Rifiotis Maria Filomena Gregori Miriam Pillar Grossi	10 vezes no corpo do texto. 9 vezes no corpo do texto. 4 vezes no corpo do texto. 4 vezes no corpo do texto.
Rifiotis, Theophilos. Violência, Justiça e Direitos Humanos: reflexões sobre a judicialização das relações sociais no campo da "violência de gênero" * . Cad. Pagu, Dez 2015, no.45, p.261-295. ISSN 0104-8333	Theophilos Rifiotis Guíta Grin Debert Débora Alves Maciel Santos	21 vezes no corpo do texto. 6 vezes no corpo do texto. 6 vezes no corpo do texto. 6 vezes no corpo do texto.
Pougy, Lilia Guimarães. Desafios políticos em tempos de Lei Maria da Penha. Rev. katálysis, Jun 2010, vol.13, no.1, p.76-85. ISSN 1414-4980	Suely Almeida Guíta Grin Debert Maria Filomena Gregori	12 vezes no corpo do texto. 4 vezes no corpo do texto. 4 vezes no corpo do texto.
Vieira, Letícia Becker et al. Perspectivas para o	Mariza Corrêa	1 vez nas referências.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

cuidado de enfermagem às mulheres que denunciam a violência vivida. Esc. Anna Nery, Dez 2011, vol.15, no.4, p.678-685. ISSN 1414-8145	Lin Chau Jong	1 vez nas referências.
Silva, Raquel de Aquino et al. Enfrentamento da violência infligida pelo parceiro íntimo por mulheres em área urbana da região Nordeste do Brasil. Rev. Saúde Pública, Dez 2012, vol.46, no.6, p.1014-1022. ISSN 0034-8910	Lilia Blima Schraiber Montserrat Sagot Alessandra Bruschi	3 vezes no corpo do texto. 1 vez no corpo do texto. 1 vez no corpo do texto.
Jong, Lin Chau, Sadala, Maria Lúcia Araújo and Tanaka, Ana Cristina D' Andretta Desistindo da denúncia ao agressor: relato de mulheres vítimas de violência doméstica. Rev. esc. enferm. USP, Dez 2008, vol.42, no.4, p.744-751. ISSN 0080-6234	Lilia Blima Schraiber Elaine Reis Brandão Rosa Maria Fonseca	2 vezes nas referências. 2 vezes nas referências. 1 vez nas referências.
Rafael, Ricardo de Mattos Russo and Moura, Anna Tereza Miranda Soares de Considerações éticas sobre pesquisas com mulheres em situação de violência. Rev. bras. enferm., Abr 2013, vol.66, no.2, p.287-290. ISSN 0034-7167	Lilia Blima Schraiber Rosa Maria Fonseca Maria Cecília Minayo	1 vez nas referências. 1 vez nas referências. 1 vez nas referências.
Billand, Jan and Paiva, Vera Silvia Facciolla Desconstruindo expectativas de gênero a partir de uma posição minoritária: como dialogar com homens autores de violência contra mulheres?. Ciênc. saúde coletiva, Set 2017, vol.22, no.9, p.2979-2988. ISSN 1413-8123	Lilia Blima Schraiber Maria Juracy Toneli Ana Bernarda Ludermir	1 vez no corpo do texto. 1 vez nas referências 1 vez nas referências
Silva, Ethel Bastos da, Padoin, Stela Maris de Mello and Vianna, Lucila Amaral Carneiro Women in situations of violence: limits of assistance. Ciênc. saúde coletiva, Jan 2015, vol.20, no.1, p.249-258. ISSN 1413-8123	Ana Flávia Pires Lucas D'Oliveira Stela Nazareth Meneghel Manoel Antonio dos Santos	2 vezes nas referências. 1 vez nas referências. 1 vez nas referências.

Fonte: Autoras do artigo, 2018.

Tabela 02: Autoras mais citadas nos 10 artigos pesquisados

Nome	Quantos artigos	TOTAL de citações
Theophilos Rifiotis	2	30 vezes citado
Guita Grin Debert	3	20 vezes citada
Suely Almeida	1	12 vezes citada
Maria Filomena Gregori	2	8 vezes citada
Lilia Blima Schraiber	4	7 vezes citada

Fonte: Autoras do artigo, 2018.

DISCUSSÃO

É de extrema importância contextualizar o que é violência e como identificar o que é violência de gênero e suas formas de manifestação. Odalia (1991) aborda que não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas de sobrevivência do homem foi a sua capacidade de produzir a violência, levando em consideração o mundo hostil. Porém, a violência ganha contornos diferentes em nossa sociedade, deixando de ser algo necessário

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

para a sobrevivência e passando a ser algo de que o ser humano se utiliza para organizar sua vida, ou seja, uma forma natural de tratar outro ser humano, mostrando-se ser desnecessária.

Para Odalia (1991, p.13) “O viver em sociedade foi sempre um viver violento. Por mais que recuemos no tempo, a violência está sempre presente, ela sempre aparece em suas várias faces”. Tal afirmativa mostra o quanto o ser humano se utilizou da violência como forma de sobrevivência, e como ela foi/é naturalizada.

De acordo com o autor mais citado Rifiotis e Vieira (2012) a “violência” é um problema social, utilizando-se tal termo para qualificar fatos e eventos, onde quando se pensa nas questões de gênero e família, é importante questionar-se sobre os limites e noções obtidas a partir de trabalhos em “violência familiar” e “violência conjugal” ou “violência de gênero.” Essas expressões estendem-se das noções já estabelecidas pelo termo “violência”. O autor também traz que no caso da “violência de gênero” a dimensão política por trás de tal categoria é explícita, sendo este desejado pelos movimentos feministas.

Sobre a temática de gênero, Graupe e Grossi (2014) abordam que estudar gênero tem um significado relacional entre homens e mulheres, e que considera-los de formas separadas faz com que não seja possível uma compreensão sobre nenhum dos dois. “Em outras palavras, a sociedade constrói significados, símbolos e características para definir cada um dos sexos, no decorrer dos séculos que fazem sua história” (GRAUPE & GROSSI, 2014, p.17). As autoras também abordam que essa construção constitui as relações de gênero, e que se criam perspectivas para homens e mulheres a partir desses resultados das formas de percepção sobre gênero.

A violência de gênero entra no conjunto de violências praticadas pelo ser humano que é desnecessária a sua sobrevivência, e nada mais é do que a forma naturalizada de uma pessoa tratar a outra. Para Saffioti (2001, p. 01) “Violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”. De acordo com a autora à violência de gênero diz respeito a toda e qualquer violência que seja perpetrada direta ou indiretamente dizendo respeito ao gênero do sujeito.

Segundo Grossi (1998) muitas são as violências sofridas e perpetradas pelas mulheres que estão em relação direta com a sua identidade de gênero. “O espancamento e o assassinato conjugal são reconhecidos no Brasil como as principais violências que sofrem as mulheres, em razão da grande mobilização feminina ocorrida desde o final dos anos 70 no país contra os assassinatos em defesa da honra” (GROSSI, 1998, p.07). Tais mobilizações proporcionaram um trabalho de conscientização e enfrentamento da violência de gênero. Corrêa (2001) apresenta que a noção de gênero é quase como uma saída lógica de um impasse linguístico/político contra o qual Simone de Beauvoir já nos alertava com sua frase: “Não se nasce mulher, torna-se”, dita pela autora na inauguração do segundo volume de sua obra: *O segundo sexo*, no ano de 1967.

Dora (2016) traz importantes momentos que marcaram a luta pelo direito das mulheres, citando o ano de 1934, onde se admitiu que as mulheres também votassem, porém, afirmou que tal acesso não era real, pois as mesmas não participavam da vida política do país. De acordo com Debert e Gregori (2007, p.166):

A história dos movimentos feministas no Brasil foi assim marcada por conquistas significativas no que diz respeito a seus objetivos legais. Contudo, o que fica evidente nos debates em torno das delegacias de defesa da mulher e mais recentemente em torno da Lei “Maria da Penha” é o encapsulamento da violência pela criminalidade e o risco concomitante de transformar a defesa das mulheres na defesa da família.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

No que diz respeito à judicialização da violência de gênero Rifiotis e Vieira (2012) em seu livro de estudos de narrativas, citam que o processo de judicialização é um movimento duplo, aplicando-se assim ao sistema judiciário e ao mesmo tempo desvalorizando outras formas de solução de conflitos. Os autores trazem ainda no mesmo livro, que a justiça penal é bastante genérica, pois a garantia do direito de dá pela garantia do “bem social”, e no que diz respeito à “violência de gênero” tal questão não pode ser tratada tão genericamente assim, e que se devem levar em consideração as expectativas dos sujeitos. Deste modo a Lei Maria da Penha tornou a violência contra a mulher algo a ser tratado pela justiça.

A lei Maria da Penha entrou em vigor em 2006, e segundo Ghisi, D’Ávila & Paixão (2016, p. 203):

A partir dessa lei, a violência doméstica teve seu conceito ampliado, pois passou a ser definida como toda violência aquela passeada em questões de gênero e praticada no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto. A mesma lei, no artigo 7º, definiu as cinco formas de violência doméstica e familiar contra a mulher: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

Deste modo institucionalizou-se que a violência de gênero, e conseqüentemente a violência contra a mulher, não é somente a agressão física, mas sim aquela psicológica, sexual, patrimonial e moral. Neste ponto diversas mulheres puderam compreender situações de violência que antes eram vistas como um cotidiano comum e naturalizado. Porém, mesmo que a Lei Maria da Penha já esteja em vigor, à necessidade dos movimentos feministas estarem em ação é evidente. (NICHNING, 2016, p.31) afirma:

Assim, ainda que tenha entrado em vigor há mais de nove anos, a Lei Maria da Penha não foi totalmente implementada. Por este motivo a importância dos movimentos feministas brasileiros e a conseqüente participação da sociedade civil nos conselhos municipais e estaduais. Quanto à divulgação da lei, importante instituto de pesquisa brasileiro demonstrou, mediante pesquisa realizada em 2010, que ela é conhecida por 75,7% das pessoas entrevistadas, e ainda 19,6% já ouviram falar, e apenas 4,5% não conheciam.

É fato que diversas melhorias ocorreram após a implementação da Lei Maria da Penha, pois é tratada como crime hoje toda e qualquer violência contra a mulher, podendo acarretar a perda de liberdade de quem o fizer. Porém, tais violências ainda ocorrem na atualidade, mostrando o quão necessária é a mobilização e principalmente os estudos e debates reflexivos sobre o tema. Segundo Veiga; Lisboa & Wolf (2016, p. 02) :

Apesar de ser considerado crime, e, também, uma grave violação dos direitos humanos, a violência contra as mulheres segue vitimando milhares de brasileiras reiteradamente: 38,72% das mulheres em situação de violência sofrem agressões diariamente; para 33,86%, a agressão é semanal.

A violência de gênero também tem sido abordada na área da saúde, de acordo com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

uma das autoras mais citadas na pesquisa Lilia Blima Schraiber (2014) a violência é um objeto peculiar no âmbito da saúde, onde existem diversas dificuldades de enquadramento teórico e prático, pois em alguns momentos ainda se vê a violência como algo a ser tratado pelos setores de segurança pública ou Judiciária, deste modo, ocorre a invisibilidade da violência dentro dos setores da saúde, sendo algo estigmatizado. A autora também afirma que tal preconceito pode ser citado quando se relaciona dentro do campo da saúde, a violência com a pobreza. Assim, a autora aborda a importância de se adentrar nas questões da violência de gênero na área da Saúde, visto que cada vez mais tal questão tem sido abordada e produz enorme repercussão em tal setor.

Deste modo é importante que os estudos sobre gênero e violência continuem crescendo e proporcionando debates reflexivos sobre o tema, onde artigos importantes sejam divulgados e grandes nomes sejam explanados. A educação é a única capaz de proporcionar algo que o indivíduo levará consigo para o resto da vida: o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou as principais obras e suas respectivas autoras que estão sendo mais utilizadas no recorte temporal de 2000 a 2018, buscando auxiliar em possíveis estudos reflexivos sobre o tema, proporcionando conhecer os principais referenciais teóricos da atualidade. Theophilos Rifiotis foi o autor mais citado da pesquisa, trazendo importantes contribuições, como a luta dos movimentos feministas e a judicialização da “violência de gênero”, que é uma conquista obtida nas últimas décadas. O autor traz que o processo de judicialização é algo genérico, e faz uma importante crítica a tal método, enfatizando que a “violência de gênero” não pode e não deve ser tratada de forma genérica, pois é importante pensar no sujeito e em suas expectativas quanto ao poder judiciário.

As autoras Maria Filomena Gregori e Guita Grin Debert, ambas também sendo fortemente citadas na pesquisa, aparecem muitas vezes juntas, debatendo assim como Rifiotis, temas como os movimentos feministas e a Lei Maria da Penha. As autoras fazem uma importante contribuição quando afirmam que a “violência contra a mulher” e a “violência de gênero” não podem ser vistas como separadas, mas sim como fazendo parte do mesmo conjunto de fatos, afinal, violência contra a mulher é também, violência de gênero.

A autora Lilia Blima Schraiber traz a “violência de gênero” de outro ângulo que é igualmente importante, sendo ele, a área da Saúde. A autora formada em medicina traz que a violência de gênero deve ser trabalhada nos setores de saúde, e que principalmente tal questão não deve ser estigmatizada, como ocorre, sendo esta uma grande crítica feita pela autora, que coloca que a violência de gênero é vista ainda com grande preconceito dentro da área da saúde, sendo erroneamente relacionada com a pobreza.

A pesquisa proporcionou a compreensão de relações que ocorrem dentro da temática da “violência de gênero”, tema este que deve ser estudado nas mais diversas áreas. São fatos que a violência de gênero e a judicialização são assuntos que necessitam ser cada vez mais debatidos e colocados em questão, não sendo apenas meros fatos e dados apresentados sem qualquer empatia ou qualquer esforço para que não ocorram mais. Violência contra a mulher é violação de direitos humanos, é atentado a vida. É algo que necessita ser combatido conhecer e valorizar os estudos relacionados a gênero e suas violências é fazer parte do combate a tais fatos.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** – Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- BRASIL. Lei 11.340. 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm Acessado em 22 de Junho.
- CORRÊA, Mariza. **Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal.** Dossiê: Feminismo em questão, questões do feminismo. Caderno pagu (16) 2001: 00.13-30. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a02.pdf> Acessado em 20 de junho de 2018.
- DEBERT, Guita Grin & GREGORI, Maria Filomena. **Violência e Gênero: Novas propostas, velhos dilemas.** Rev Brasileira de Ciências Sociais, v. 23 nº 66. Acessado em 05 de junho de 2018. <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/11.pdf>
- DORA, Denise Dourado, **Gênero e Violências: Diálogos interdisciplinares**, Florianópolis, 2016.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo, 2009 3ª edição.
- GHISI, Ana Silva Serrano, D'ÁVILA, Patrícia Maria Zimmerman & PAIXÃO, Gabriel de Jesus. **Gênero e Violências: Diálogos interdisciplinares.** Florianópolis, 2016
- GRAUPE, Mareli Eliane & GROSSI, Miriam Pillar. **Gênero e Diversidade na Escola.** Tubarão, 2014.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Gênero, Violência e Sofrimento.** Florianópolis, 1998.
- RIFIOTIS, Theophilos & VIEIRA, Danielli. **Um olhar antropológico sobre violência e justiça.** Florianópolis, 2012.
- NICHNIG, Claudia Regina. **Gênero e Violências: Diálogos interdisciplinares.** Florianópolis, 2016.
- NOBRE, Maria Teresa & BARREIRA, César. **Controle social e mediação de conflitos: as delegacias da mulher e a violência doméstica.** Porto Alegre, 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222008000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acessado em 19 de junho de 2018.
- ODALIA, Nilo. **O que é violência?** São Paulo, 6ª edição, 1991.
- PASINATO, Wânia & SANTOS, Cecília Macdowell. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. E.I.A., 16- Nº 1, 2005. <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/482/446> Acessado em 22 de Junho de 2018.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Caderno pagu (16) 2001: pp.115-136. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf> Acessado em 20 de junho de 2018.
- SCHRAIBER, Lilia Blima. Violência: questão de interface entre a saúde e a sociedade. São Paulo, 2014. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000300727&lng=pt&nrm=iso Acessado em 09 de julho de 2018.
- VEIGA, Ana Maria, LISBOA, Teresa Kleba & WOLFF, Cristina Scheibe. **Gênero e Violências: Diálogos interdisciplinares.** Florianópolis, 2016.

GT 7: Educação Ambiental, Sustentabilidades e Ambientalização Institucional

A DECLIVIDADE DO TERRENO ELEVA A TRANSFERÊNCIA DE ELEMENTOS QUÍMICOS PARA AMBIENTES AQUÁTICOS POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL

Douglas Luiz Grando²⁶⁷ - UDESC/CAV
Patrícia Pretto Pessotto²⁶⁸ - UDESC/CAV
Luiza Burigo Cavalcanti²⁶⁹ - UDESC/CAV
Jumara Verônica Ternus²⁷⁰ - UDESC/CAV
Luciano Colpo Gatiboni²⁷¹ - UDESC/CAV

Introdução - O dejetos líquido de suínos (DLS) é fonte de nutrientes às plantas e sua aplicação no solo é uma forma sustentável de aproveitar esse resíduo. Alguns elementos que são essenciais para o crescimento das plantas podem ser perdidos por escoamento superficial, como o fósforo (P), que ao ser transportado para ambientes aquáticos causa eutrofização das águas superficiais. Santa Catarina apresenta uma grande variabilidade no relevo, sendo que as principais regiões produtoras de suínos estão localizadas em áreas com elevada inclinação. A declividade pode elevar o potencial de perdas de água e nutrientes por escoamento superficial.

Objetivo - Buscou-se avaliar as perdas de água e elementos químicos em solos com diferentes declividades e teores de argila contrastantes que receberam doses de DLS.

Metodologia - Foram instalados no ano de 2015 dois experimentos no estado de Santa Catarina, um no município de Rio do Sul (RS) em um Cambissolo e outro em Campos Novos (CN) em um Nitossolo, com teores de argila de 23 e 65%, respectivamente. Foram avaliadas três declividades (15, 25 e 35% em RS e 10, 20 e 30% em CN) e quatro doses de DLS para atender os teores de P (0, 48, 96 e 192 kg ha⁻¹ ano⁻¹), em um delineamento em blocos ao acaso em cada faixa de declive, com três repetições. Foram delimitadas parcelas de 4,25 m² com chapas metálicas as quais direcionaram o fluxo do escoamento superficial para recipientes de armazenamento. Os dados apresentados foram obtidos da soma dos seis primeiros meses de 2018, por meio de medição do volume escoado em cada recipiente e coleta de uma amostra homogênea. As amostras foram digeridas com ácido sulfúrico em autoclave e após foi realizada a leitura dos elementos químicos no ICP (espectrometria de emissão atômica), onde foram determinadas as concentrações de nove elementos (Al, Ca, Cu, Fe, Mg, Mn, Pb, Zn e P). Os dados obtidos foram submetidos a análise de variância e quando significativos as médias foram comparadas pelo teste Tukey (<0,05). **Principais resultados** - O aumento da declividade e teor de argila do solo proporcionou maiores perdas de água e elementos químicos por escoamento superficial, principalmente de Al, Ca, Fe, Mg, Zn e P. Isso pode estar relacionado ao aumento da declividade do terreno que eleva a velocidade de deslocamento da água e conseqüente desagregação de partículas de solo. Essas partículas carregam consigo nutrientes adsorvidos, principalmente em solos argilosos, que tem menor taxa de infiltração e maior adsorção de nutrientes em relação a solos arenosos. Além das

²⁶⁷ Mestrando em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina (CAV/UDESC), Lages, Santa Catarina - Brasil. douglas.agn@hotmail.com

²⁶⁸ Doutoranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil. paty.pessotto@hotmail.com

²⁶⁹ Acadêmica do Curso de Agronomia, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil. luizaburigocavalcanti@hotmail.com

²⁷⁰ Acadêmica do Curso de Agronomia, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil. jumaravt@gmail.com

²⁷¹ Professor do departamento de Solos e Recursos Naturais, CAV/UDESC, Lages, SC, Brasil.

lgatiboni@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

perdas de elementos importantes para o desenvolvimento das culturas, alguns metais pesados como o Cu, Zn e Pb são transferidos para as águas superficiais e subsuperficiais, contaminando-as e podendo trazer problemas para a saúde humana. **Considerações finais** - O aumento da declividade elevou as perdas de água, nutrientes e metais pesados por escoamento superficial, onde o solo com maior teor de argila teve maiores perdas em relação ao solo arenoso.

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRESERVAÇÃO DE ESPÉCIES DE INSETOS
POLINIZADORES**

Dahise Brilinger²⁷² - CAV/UDESC
Rafael Ermenegildo Contini¹ - CAV/UDESC
Fernando Sartori Pereira¹ - CAV/UDESC
Joatan Machado da Rosa¹ - CAV/UDESC
Claudio Roberto Franco¹ - CAV/UDESC
Mari Inês Carissimi Boff¹ - CAV/UDESC

RESUMO

Os insetos polinizadores realizam um papel de suma importância no meio ambiente, contribuindo para a manutenção de espécies vegetais. Dentre os polinizadores, as abelhas nativas e domesticadas apresentam importância fundamental na produção de alimentos, aumentando a produtividade de algumas culturas, melhorando o desempenho econômico na agricultura. Além disso, ao longo dos últimos séculos, a domesticação das abelhas vem fornecendo ao ser humano vários produtos alimentícios e terapêuticos como o mel, pólen, própolis, a apitoxina entre outros. No entanto, a importância da polinização e sua real dimensão para a manutenção das espécies vegetais em nosso planeta é pouco conhecida pela grande maioria das pessoas, tendo baixa compreensão geral de como ela ocorre e sua importância como mantenedoras dos ecossistemas silvestres. Através de um levantamento bibliográfico e experiências profissionais na área da pesquisa e extensão universitária, teve-se como objetivo deste trabalho, levantar e discutir formas de expansão do conhecimento através de educação ambiental relacionado ao tema insetos polinizadores. O desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas atreladas a esse tema podem contribuir diretamente no enriquecimento do intelecto e do senso crítico de crianças, jovens e adultos na valoração e conservação do importante grupo de insetos polinizadores. Assim sugere-se fomento à difusão de informações sobre o papel das abelhas polinizadoras em nossa biosfera com a finalidade de alertar a população sobre a importância na manutenção da vida e sustentabilidade do meio ambiente.

Palavras-chave: Polinizadores, educação, conservação.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o setor agropecuário tem se destacado mundialmente na produção de diversos alimentos, movimentando a economia positivamente, e atingindo recorde na produção a cada ano que passa. Isto é possível, devido à grande área agricultável, a diversidade de plantas, de insetos e de animais em geral, além dos fatores abióticos que juntos ao avanço tecnológico proporcionam bons resultados ao setor agropecuário (RÖCKSTROM et al. 2009).

Um grupo de insetos que se destaca na agricultura não só Brasileira, mas mundial, são

²⁷²Departamento de Agronomia, Centro de Ciências Agroveterinárias/CAV, Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Av. Luiz de Camões, 2090, Conta Dinheiro, 88.520-000, Lages, SC, Brasil; dahise_b@hotmail.com; rafael-contini@hotmail.com; fernandopereira2254@hotmail.com; joatanmachado@gmail.com; claudio.franco@udesc.br; mari.boff@udesc.br;

os polinizadores, pois desempenham papel importante na base da cadeia alimentar, junto aos vegetais. Ao realizarem a polinização, a qual é considerada um serviço ecossistêmico regulatório, além de garantir o bom desempenho econômico de diversas culturas, auxiliam na manutenção da biodiversidade em áreas naturais, um serviço de valor inestimável (IMPERATRIZ-FONSECA; NUNES-SILVA, 2010). A polinização, propriamente dita, é o processo pelo qual as células reprodutivas masculinas dos vegetais superiores (grãos de pólen) são transferidas das anteras das flores onde são produzidos para o receptor feminino (estigma) da mesma flor ou de outra flor da mesma planta ou de uma outra planta da mesma espécie (SALOMÉ, 2014). As árvores tropicais dependem em 90% de animais polinizadores (BAWA, 1990), já as plantas com flores dependem de 87,5% (OLLERTON et al., 2011). As verduras e frutas lideram as categorias de alimento que necessitam de insetos para polinização, seguido pelas culturas oleaginosas, estimulantes, amêndoas e especiarias (IMPERATRIZ-FONSECA et al., 2012).

A ação dos polinizadores é considerada como um elemento chave da produção agrícola e da conservação ambiental, porém na agricultura, o homem utiliza menos de 0,1% dessas espécies (IMPERATRIZ-FONSECA et al., 2012). Aizen et al. (2009) afirmam que na ausência dos insetos polinizadores em cultivos dependentes da polinização, seria necessário plantar uma área seis vezes maior para obter o mesmo rendimento, além de que perda de espécies polinizadoras, podem acarretar em prejuízos em uma escala global não só econômicos, mas também sociais.

Na Europa, por exemplo em termos econômicos, o valor total atribuído ao serviço da polinização é de cerca de 153 bilhões de euros, os quais representam 9,5% do valor da produção agrícola mundial utilizada na alimentação humana em 2005 (IMPERATRIZ-FONSECA et al., 2012). Só para a América do Sul o valor dos serviços de polinização foi estimado em 11,6 bilhões de euros (GALLAI et al., 2009; POTTS et al., 2010). Nos países em desenvolvimento, onde são cultivadas frutíferas e hortaliças existe uma demanda crescente do uso de polinizadores para obter incrementos na produção e no rendimento econômico (AIZEN et al., 2008).

Dentre os principais agentes polinizadores, a maior parte das espécies agrícolas cultivadas no mundo é polinizada por espécies de abelhas, seguido pelas moscas, morcegos, vespas, besouros, pássaros, borboletas e mariposas (FAO, 2004). No Brasil a macieira (*Malus domestica*) é uma cultura de grande expressão econômica que depende largamente dos serviços de polinização realizados principalmente por abelhas (SALOMÉ, 2014). Através destes dados é notório que as abelhas e outros insetos polinizadores são peças fundamentais no sistema natural para garantir a reprodução da maior parte dos vegetais (ROUBIK, 1989). Em contrapartida, a sobrevivência destes insetos benéficos é totalmente dependente de recursos florais, como o pólen oriundo desses vegetais (BAWA, 1990). A diversidade de abelhas em nossa biosfera apresenta valores consideráveis, cerca de 20 mil espécies são conhecidas (ITIS, 2010), onde as mesmas interagem com um grande número de espécies de plantas.

Na última década observou-se que a densidade populacional das abelhas polinizadoras vem sendo reduzida a níveis capazes de causar sérios prejuízos aos serviços de polinização nos ecossistemas naturais e agrícolas (ROSA et al, 2017). Diversas são as causas responsáveis pela redução da população de polinizadores nas áreas agrícolas, como o desmatamento de áreas com vegetação nativa para a implantação e/ou expansão de cidades ou áreas agrícolas, o inadequado uso de práticas de cultivo, como a utilização abusiva de agrotóxicos, principalmente nas extensas áreas de monocultivo (ALTIERI; MASERA, 1998; FLETCHER;

BARNETT, 2003; FREITAS et al. 2009).

A sustentabilidade dos ecossistemas em geral é um tema contemporâneo, abordado frequentemente tanto nos meios de comunicação como nas escolas, centros educacionais, empresas, ou até mesmo em conversas informais. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis (ROSS; BECKER, 2012). Diante disto a educação ambiental surge como uma ferramenta para auxiliar na preservação de espécies de insetos polinizadores, uma vez que busca valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, formando cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade (ROOS; BECKER, 2012).

Este trabalho teve como objetivo levantar informações científicas e discutir como a educação ambiental pode auxiliar na preservação de espécies de insetos polinizadores. Além disso, algumas recomendações práticas são sugeridas a fim de minimizar os impactos que favorecem a redução das populações deste importante grupo de insetos.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido pela busca de informações, levantadas sobre o tema da importância dos insetos polinizadores em artigos científicos, livros, dados de organizações internacionais relacionando com a importância da preservação dos insetos polinizadores, através da educação ambiental. A revisão científica foi realizada por estudantes, professores e pesquisadores da área de Entomologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sustentabilidade ambiental exige o desenvolvimento de ações afim de mostrar a realidade do meio em que vivemos e de diagnosticar os problemas que se apresentam. Para uma pessoa ser considerada ecologicamente alfabetizada, precisa ter no mínimo conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos meios necessários para a solução dos problemas (FRITJOF et al., 2006).

A educação é vista como um instrumento a serviço da conservação a longo prazo do meio ambiente, considerado este, como um reservatório de recursos a serem explorados em função de um desenvolvimento (crescimento) econômico sustentável, encarado como a condição primeira do “desenvolvimento humano” (SAUVÉ et al., 2000). Quando pensamos em meio ambiente, não podemos pensar só em plantas, temos que pensar em um todo que ali está presente (SILVA; PAZ, 2012). Colaborando com a preservação do meio, que é constituído por valores e conhecimento, é possível entender que assim como os elementos naturais, as abelhas polinizadoras e demais polinizadores fazem parte da manutenção da vida.

No Brasil, são conhecidas aproximadamente 1678 espécies de abelhas distribuídas em cinco famílias: Apidae (913), Halictidae (251), Colletidae (104), Andrenidae (82) e Megachilidae (328) (MOURE et al., 2007). Apesar de toda essa diversidade, apenas algumas espécies são conhecidas o suficiente para serem utilizadas em programas de polinização na agricultura, entretanto todas desempenham papéis fundamentais na manutenção e reprodução de espécies vegetais. Dentre as abelhas sociais, aquelas que vivem em grupos, a *Apis mellifera* (Hymenoptera: Apidae), é considerada o polinizador economicamente mais valioso, utilizada

em várias partes do mundo para a polinização de várias espécies de plantas cultivadas (FREE, 1993). Além da *A. mellifera*, espécies pertencentes ao gênero *Bombus*, vem ganhando destaque na polinização em cultivos protegidos, por serem mais eficientes na polinização quando comparadas a espécie *Apis* (IMPERATRIZ-FONSECA, 2004).

No grupo das abelhas solitárias, muitas espécies são eficientes polinizadores de plantas silvestres e cultivadas (ROUBIK, 1995), com destaque para os gêneros *Megachile* e *Osmia* pertencentes a família Megachilidae, muito utilizadas na polinização de diversas frutíferas e forrageiras em vários países (BOSCH et al., 2000; FELICOLI et al., 2004). Um grupo de abelha importante na polinização, são as abelhas sem ferrão ou indígenas, pertencentes as tribos Meliponini e Trigonini são facilmente domesticadas e menos agressivas ao homem e a animais domesticados, quando comparadas com *A. mellifera* (HEARD, 1999). Dessa forma abre-se uma oportunidade de utilizar abelhas polinizadoras nativas e domésticas como uma ferramenta educacional à sociedade em geral, promovendo difusão de novos conhecimentos afim de instigar o senso de preservação ambiental.

A construção do conhecimento a partir de projetos na comunidade cria instrumentos facilitadores do cumprimento das exigências pedagógicas, através da participação de escolas permitindo envolver os alunos em uma construção de conhecimento integrada às práticas vividas (LORENZON et al., 2009). Atualmente o desafio é criar alternativas de sustentabilidade para as comunidades. Um programa educacional em prol da conservação e manejo da diversidade de polinizadores deve ter o objetivo de desenvolver, nas escolas e comunidade em geral, projetos voltados para o conhecimento da bioecologia e o manejo adequado principalmente das abelhas, onde podem ser realizados cursos de capacitação, aulas práticas, desenvolvimento de materiais ilustrativos, e diversas atividades de ensino e extensão.

Uma das barreiras que precisa ser quebrada, é a concepção e a interpretação dos benefícios que as abelhas trazem para o ecossistema, os quais são inúmeros. Porém as pessoas associam a criação de abelhas apenas com a produção de mel e outros subprodutos oriundos das colmeias (FERREIRA, et al. 2013). Em atividades de Educação Ambiental Ferreira et al. (2013) observaram, que após a comunidade perceber a importância das abelhas, desenvolveu-se a percepção e adoção de práticas de manejo que visavam não somente criação é proteção das abelhas, mas também da vegetação dependente da polinização e fornecedora de recursos como pólen e néctar para as abelhas.

Durante aplicação de atividades práticas em escolas, Lorenzon et al. (2009) observaram que a percepção dos alunos do ensino fundamental com relação às abelhas é diferente dos adultos. As crianças veem a integração da abelha com a natureza, retratando de forma figurativa, a relação inseto-flor, indicativo de polinização das plantas pelas abelhas. Diferente do que observado com os adultos, que consideram, que a principal função das abelhas é somente a de produzir mel.

Outro fator importante é o reconhecimento comportamental das abelhas, saber diferenciar os principais grupos como as abelhas africanas, europeia, solitárias e indígenas. Através do conhecimento das espécies de abelhas e suas particularidades, observa-se que aquelas que possuem ferrão só atacam o homem, quando se sentirem ameaçadas. As abelhas africanas introduzidas no Brasil apresentam como característica um comportamento mais agressivo e territorial. Assim como as abelhas africanas as europeias, que são menos agressivas também foram introduzidas com a finalidade de elevar a produção de mel, e do cruzamento entre as duas populações surgiu o híbrido conhecido como abelha africanizada. As abelhas solitárias vivem sozinhas, cada uma construindo seu próprio ninho, e que geralmente não apresentam agressividade ao homem.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Abelhas do gênero *Melipona* são conhecidas popularmente como abelhas indígenas ou sem ferrão, nativas das regiões tropicais, de tamanho moderado (8 a 15mm) com ninhos que podem ser encontrados em lugares ocultos, troncos e galhos de árvores, sendo nativas das regiões tropicais (KERR et al, 1996; MICHENER, 2000). Estas abelhas são um excelente instrumento didático, pois atraem a atenção, estimulam fortemente a curiosidade das crianças e adultos e possuem características biológicas, ecológicas, econômicas e históricas muito relacionadas aos conceitos envolvidos na educação ambiental (FREITAS et al., 2007; SÁ; PRATO, 2007). Neste caso é necessário a utilização de indumentária de proteção o que facilita o desenvolvimento de atividades práticas com alunos. Além disso, não há necessidade de equipamentos sofisticados para o manejo dos ninhos e nem para o processamento de seus produtos, tornando-se uma atividade segura e de baixo custo (FERREIRA et al., 2013).

A problemática ambiental é uma das principais preocupações da sociedade moderna, desencadeando, por isso, uma série de iniciativas no sentido de reverter a situação atual de consequências danosas à vida na terra. Uma dessas iniciativas é a Educação Ambiental que as instituições de educação básica estão procurando implementar, na busca da formação de cidadãos conscientes e comprometidos com as principais preocupações da sociedade (SERRANO, 2003).

Neste contexto, a abordagem sobre a importância dos insetos polinizadores no ambiente escolar possibilita auxiliar os alunos e a comunidade no processo de ensino-aprendizagem estreitando relações do homem com o ambiente em que vive. A proposta é de uma educação ambiental crítica, a qual se compromete com as práticas de preservação ambiental oferecendo ferramentas de transformação educacional significativas para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da educação ambiental é de formar pessoas capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida. Além disso, compreender as relações de causa e efeito da intervenção humana nos ecossistemas, é um fator importante, pois contribui para a prevenção e solução de problemas socioambientais e cria formas de existência mais justas e sintonizadas com o equilíbrio do planeta. A sociedade precisa ser transformada em seus valores e práticas sociais. A informação sobre a importância de insetos polinizadores pode contribuir para um processo de aprendizado e incorporação de conhecimentos relacionados às nossas abelhas. Já que em muitos casos ainda são vistas como insetos nocivos devido ao fato de ferroarem aqueles que as agridem. O educador deve ser o mediador de novas práticas que promovam transformações, estimulando uma reflexão crítica para o enriquecimento intelectual de seus educandos. O conhecimento da importância dos agentes polinizadores para a sustentabilidade dos ecossistemas agropecuários e naturais possibilita que a sociedade como um todo passe pensar e agir de forma crítica incorporando à sua vida cotidiana, ações de preservação ambiental..

REFERÊNCIAS

AIZEN, M.A. et al. Long-term global trends in crop yield and production reveal no current pollination shortage but increasing pollinator dependency. *Current Biology*, v.18, p. 1572-

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

1575. 2008.

AIZEN, M. A. et AL. “How Much Does Agriculture Depend on Pollinators? Lessons from Long-term Trends in Crop Production”. *Annals of Botany*, v. 103, n. 9, p. 1579-1588, 2009.

ALTIERI, M. A.; MASERA, O. Desenvolvimento rural sustentável na América Latina: construindo de baixo para cima. Pp. 72-105. In: A. Almeida & Z. Navarro (eds.). *Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. Segunda Edição. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 253p. 1998.

BAWA, K. S. “Plant-pollinator Interactions in Tropical Rain Forests”. *Annual Review of Ecology and Systematics*, v. 21, p. 399-422. 1990.

BOSCH, J.; KEMP, W. P.; PETERSON, S. S. “Management of *Osmia lignaria* (Hymenoptera: Megachilidae) Populations for Almond Pollination: Methods to Advance Bee Emergence”. *Environmental Entomology*, v. 29, n. 5, p. 874-883. 2000.

FAO (Food and Agriculture Organization). Conservation and management of pollinators for sustainable agriculture – the international response. Pp. 19-25. In: B.M. Freitas & J.O.B. Portela (eds.). *Solitary bees: conservation, rearing and management for pollination*. Imprensa Universitária - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. 285p. 2004.

FELICOLI, A.; KRUNIC, M.; PINZAUTI, M. “Rearing and Using *Osmia* Bees for Crop Pollination: a Help from a Molecular Approach”. In: Freitas, B. M. & Pereira, J. O. P. (Eds.). *Solitary Bees: Conservation, Rearing and Management for Pollination*. Fortaleza, Imprensa Universitária, p. 161-174. 2004

FERREIRA, E. A. et al. Meliponicultura como ferramenta de aprendizado em educação ambiental. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 6, n. 3. 2013.

FLETCHER, M.; BARNETT, L. Bee poisoning incidents in the United Kingdom. *Bulletin of Insectology*, v. 56, p. 141-145. 2003.

FREE, J. B. *Insect Pollination of Crops*. 2. ed. London, Academic Press, 1993.

FREITAS, B. M.; FONSECA, V. L. I. A importância econômica da polinização. *Mensagem Doce*, São Paulo, v. 80, p. 44-46. 2005.

FREITAS, B. M. et al. Diversity, threats and conservation of native bees in the Neotropics. *Apidologie*, v. 40, p. 332-346. 2009.

FREITAS, G. S. et al. Abelhas para melhor idade: Curso de meliponíneos, alfabetização técnica para a conservação. *Bioscience Journal*, Uberlândia, v. 23, p. 82-88. 2007.

FRITJOF, C. et al. *Alfabetização ecológica*. São Paulo: Cultrix, 2006, 312p.

GALLAI, N. et al. “Economic Valuation of the Vulnerability of World Agriculture Confronted with Pollinator Decline”. *Ecological Economics*, v. 68, n. 3, p. 810-821, 2009.

HEARD, T. A. “The Role of Stingless Bees in Crop Pollination”. *Annual Review of Entomology*, v. 44, p. 183-206. 1999.

IMPERATRIZ-FONSECA, V. L. *Serviços aos ecossistemas, com ênfase nos polinizadores e polinização*. São Paulo: USP, 2004.

IMPERATRIZ-FONSECA, V. L.; NUNES-SILVA, P. As abelhas, os serviços ecossistêmicos e o Código Florestal Brasileiro. *Biota Neotropica*, v. 10, n. 4. 2010.

IMPERATRIZ-FONSECA, V. L., et al. *Polinizadores e Polinização – Um tema global. Polinizadores no Brasil*. Edusp, São Paulo, p. 25-45. 2012.

INTERAGENCY TAXONOMIC INFORMATION SYSTEM – ITIS. Catalogue of life: 2010 annual checklist. 2010. Disponível em: <<http://www.catalogueoflife.org/annual-checklist/2010/details/database/id/67>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

KERR, W. E. et al. *Abelha Ururuçu: biologia, manejo e conservação*. Fundação Acangaú,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

1996. 143p.
- LORENZON, M. C. et al. Socialização do conhecimento sobre criação de abelhas em comunidade de agricultura familiar. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v. 2, n. 2. 2009.
- MICHENER, C. D. *The bees of the world*. Johns Hopkins University Press, Baltimore and London. 2000, 913p.
- MOURE, J. S.; URBAN, D.; MELO, G. A. R. *Catalogue of Bees (Hymenoptera, Apoidea) in the Neotropical Region*. Curitiba, Sociedade Brasileira de Entomologia, 2007.
- OLLERTON, J.; WINFREE, R.; TARRANT, S. “How Many Flowering Plants are Pollinated by Animals?”. *Oikos*, v. 120, n. 3, p. 321-326. 2011.
- POTTS, S. G. et al. “Global Pollinator Declines: Trends, Impacts and Drivers”. *Trends in Ecology & Evolution*, v. 25, n. 6, p. 345-353. 2010.
- RÖCKSTROM, J. et al. A safe operating space for humanity. *Nature*, v. 461, p. 472-475. 2009.
- ROSA, J. M. da, et al. Polinizadores em perigo: por que nossas abelhas estão desaparecendo?. In: *Simpósio Internacional Ciência, Saúde e Território*, 4., 2017, Lages, SC. Anais... Alimentos seguros, nutritivos e suficientes. Lages, SC: UNIPLAC, 05 a 07 de jun. 2017.
- ROOS, A.; BECKER, E. L. S. Educação ambiental e sustentabilidade. *Revista eletrônica em gestão, educação e tecnologia ambiental*, v. 5, n. 5, p. 857-866. 2012.
- ROUBIK, D. W. *Ecology and natural history of tropical bees*. New York, Cambridge University Press. 1989.
- ROUBIK, D. W. *Pollination of Cultivated Plants in the Tropics*. Rome, Food & Agriculture Organization of the United Nations (FAO). 1995.
- SAUVÉ, L.; BERRYMAN, T.; BRUNELLE, R. International proposals for environmental education: analysing a ruling discourse. In: *CONFÉRENCE INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT “Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century: Prospects and Possibilities”*. Actes... Larisa, Gr Actes. écia, 6-8 de outubro de 2000, p. 42-63. 2000.
- SÁ, N. P.; PRATO, M. Conhecendo as abelhas: um projeto de ensino. *Bioscience Journal*, Uberlândia, v. 23, p. 107-110. 2007.
- SALOMÉ, J.A. Polinização dirigida em pomares de macieiras (*Malus domestica* Borkh) com o uso de colmeias de *Apis mellifera* L. 2014. 137p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- SERRANO, C. M. L. Educação ambiental e consumerismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa-MG. Dissertação (mestrado em Ciência Florestal) - Universidade Federal de Viçosa: UFV, 2003. 91p. Disponível em:<<http://www.ipef.br/servicos/teses/arquivos/serrano,cml.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- SILVA, W. P.; PAZ, J. R. L. Abelhas sem ferrão: muito mais do que uma importância econômica. *Natureza on line*, v. 10, n. 3, p.146-152. 2012. Disponível em:<<file:///C:/Users/06501492971/Downloads/GAGLIANONEetal.2016.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

A IMPLICAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Cristiane Oliveira Velho²⁷³ - UNIPLAC
Lucia Ceccato de Lima²⁷⁴ - UNIPLAC

RESUMO:

O presente estudo bibliográfico objetiva discutir a respeito da implicação do sujeito professor a educação ambiental, sendo que o estudante se constrói como agente ativo no processo de elaboração de conceitos e conhecimentos pertinentes a vida não somente escolar do indivíduo. A educação ambiental aqui está como um dos objetivos a serem estudados, alcançados e compreendidos, para ser entendido como parte fundamental no processo de ensino aprendido. Ressalta-se alguns marcos legais e autores sobre uma ótica ambiental e de implicação no processo educacional. Buscaremos, dialogaremos e apresentaremos subsídios que possam contribuir com a aprendizagem ambiental no cenário educacional, para que assim possamos dialogar e elaborar conhecimentos pertinentes que envolvam os estudantes e professores no desenvolvimento do conhecimento, habilidades e competências. E assim verificar o quanto o professor implica na aplicação, no desenvolvimento e na conclusão dos conceitos, atitudes, hábitos desenvolvidos nos seres humanos quando estudantes e cidadãos ativos na sociedade.

Palavras-chave: Implicação, Professor, Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

No mundo complexo, como se apresenta na contemporaneidade, a educação se constitui como espaço de significados e conceitos que norteiam os estudantes nas suas descobertas e aprendizagens. A educação deve ser alicerçada e embasada em uma visão não linear e não desconectada do mundo natural e social, onde o estudante se faz agente participante nesta evolução do ser humano, o professor mediará o conhecimento para que o estudante possa fazer as interações necessárias para a elaboração do conhecimento pertinente para si e demais pessoas. A Educação Ambiental vai se delineando de tal forma que o estudante se sinta estimulado a investigar e elaborar conceitos fundamentais para a compreensão dos conhecimentos pertinentes para as resoluções de problemas e hipóteses abordados pelos professores com suas implicações nos saberes.

METODOLOGIA

Este estudo é uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica. Será realizado um diálogo com os autores que estudam sobre a implicação do professor no processo ensino aprendizagem de forma significativo para o estudante, fazendo que ele seja agente ativo em

²⁷³ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestranda em Educação/PPGE. Lages (SC), Brasil.
cristianevelho@uniplaclages.edu.br

²⁷⁴ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestrado em Educação/PPGE e Mestrado em Ambiente e Saúde – PPGAS. Lages (SC). Brasil.
prof.lucia@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

todo o processo de desenvolvimento do conhecimento. Refletindo o que significa não somente na teoria a implicação do sujeito professor e o quão grandioso a dimensão da educação ambiental. Serão apresentados também conceitos de educação ambiental como referência para a construção de uma outra atitude frente aos impactos ambientais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a discussão a respeito da implicação do sujeito professor na educação ambiental, será realizada uma revisão bibliográfica, que começa com o marco legal impresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contribui com o objetivo de:

[...] aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2016, p. 39)

Para tanto a implicação do professor se mostra como partida para essa educação de qualidade e significativa para o sujeito, fazendo ser pertinente a reflexão sobre a percepção do professor, pode se trazer Martins et al (2013) para contribuir “Todo sujeito que se vê na tarefa de produzir conhecimento científico é, em sentido lato, um sujeito implicado.” Portanto um sujeito comprometido com as práxis.

Kastrup (2008, p. 466) traz no conceito de implicação” [...] importante é apontar que não há polos estáveis sujeito-objeto, mas que a pesquisa se faz num espaço do meio, desestabilizando tais polos e respondendo por sua transformação”. Neste momento o professor é sujeito da sua ação e do estudo que aplica com as crianças. Parte do seu comprometimento para desenvolver sua prática relacionada a percepção ambiental e ambientalização curricular que possui, por isso tão singular é levantar questionamentos sobre a implicação do professor.

Para Lourau (2004) a implicação instaura uma dimensão de atravessamentos e transformações nas formas subjetivas e objetivas, com a certeza de que” o observador já está implicado no campo de observação, de que sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o”.

O professor que tenha uma implicação com seu fazer pedagógico, que possua preocupação ambiental e tenha uma percepção adequada com as questões ambientais irá desenvolver atitudes positivas não somente no seu cotidiano escolar, mas com seus estudantes. Dias contribui:

EA é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimento, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros. (2004, p. 523)

Desta maneira o saber pertinente do professor e do estudante remete ao pensamento de Morin, (2000, p.38) “O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

inseparáveis constitutivos do todo[...]. Sendo assim o todo faz parte do pequeno ser que entra na vida educacional para aprimorar os saberes e subsumir outros que vem com a indissociabilidade entre sociedade e natureza. Os princípios da complexidade proposto por Morin (2000) traz uma forma de olhar, entender e perceber de forma dissociável.

Mais uma vez o papel do professor esta imbricada na teia complexa da vida dos estudantes e seus pares e por que não dizer do planeta. Pois desde sempre a preocupação e o cuidado com o planeta Terra segue não somente com os estudantes, mas em todos que aqui habitam.

Temos contribuições valorosas de Freire sobre a relação do homem com a natureza, segundo Dickmann (2012, p. 92).

Há uma identidade entre a concepção de ser humano freiriana com os princípios constitutivos da Educação Ambiental, pois tal concepção só é inteligível integrada ao mundo onde vivem os humanos. Isso reafirma o princípio da indissociabilidade entre sociedade e natureza.

Pode se exemplificar a união dos elementos bióticos e abióticos com a interferência do homem, ou seja, a atuação e transformação que o homem realiza sobre o ambiente modificando-o para assegurar sua subsistência no planeta. A implicação no professor no desenvolvimento da racionalidade ambiental no estudante se torna fundamental para que a mesma elabore conceitos que melhor supram suas necessidades para o entendimento de meio ambiente.

Para Leff a Educação Ambiental implica um processo de conscientização sobre os processos socioambientais emergentes, que mobilizam a participação dos cidadãos na tomada de decisões, junto com a transformação dos métodos de pesquisa e formação, a partir de uma ótica holística e enfoque interdisciplinar (LEFF, 2001, p. 253).

Nesta ótica estudante e professor são agentes para a modificação da realidade do planeta, utilizando-se de estratégias ecologicamente adequadas para a melhoria do planeta e de sua própria existência.

Loureiro também contribui para a Educação Ambiental como “[...] práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida” (2002, p. 69).

Para Lima (2013, p.166)

[...] entende-se que a Educação Ambiental Formal e Não Formal são processos de práxis educativa que têm por finalidade a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a formação de um estilo de pensamento que contribua para a Cidadania Ambiental.

Tanto estudante como professor são agentes ativos no processo de ensino aprendizagem, com um novo olhar para as questões ambientais, as quais devem ser questionadas e transformadas de forma a vir ao encontro do pensamento consciente da realidade e das atitudes tomadas pelas pessoas frente ao meio ambiente e a seus semelhantes.

O professor aqui se constrói como um mediador de conhecimentos e não somente ambientais, mas conhecimentos que possam auxiliar na evolução do estudante em um cidadão conscientes de seus deveres e direitos, que possa ser agente ativo no processo de ensino aprendizagem.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Leff (2002, p. 162) contribui com:

A construção de uma racionalidade ambiental demanda a transformação dos paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos, o diálogo, hibridação e integração de saberes, bem como a colaboração de diferentes especialistas, propondo a integração interdisciplinar do conhecimento para o desenvolvimento sustentável.

Mais uma vez a implicação do professor se mostra fundamental no processo do desenvolvimento do conhecimento, aqui se destacando a educação ambiental. Sabendo que a Educação Ambiental pode ser articulada de forma transdisciplinar para que assim possa ser aprendida pelos estudantes e professores. Desta forma visa uma construção de saberes ecológicos pertinentes as gerações presentes e futuras. A Base Nacional Comum Curricular traz:

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC. (2016, p.17)

Desta forma o estudante é apresentado como um ser completo, que desenvolver suas capacidades se construindo um cidadão participativo nos mais diversos contextos da sociedade, ressaltando a dissociação do sujeito com o contexto, suas vivencias para a formação do caráter e dos seus conhecimentos.

Citar Dickmann (2012) se apresenta fundamental no contexto das nossas discussões quando ele compartilha “ [...] para uma Educação Ambiental, em vista da construção de uma consciência cidadã individual e coletiva em prol da sustentabilidade do mundo local-global, o que exige do processo educativo uma práxis dialógica.

A implicação do professor esta intrinsecamente atrelado ao fazer pedagógico, Leff (2001) afirma que EA promove a construção de saberes individuais que são a inscrição de subjetividades diversas na complexidade do mundo atual e no desenvolvimento do cidadão consciente e transformador da sua realidade local e global, com preocupação do meio em que vive e dos demais ambiente do planeta.

Mais uma vez a função social do professor se mostra fundamental para a construção de uma sociedade transformadora, consciente do fazer ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando discutimos a implicação do professor pretende-se dar contribuições pertinentes no seu fazer pedagógico, salientado que o olhar que o professor tem sobre as diversas questões estão intrinsecamente ligados ao seu fazer. Assim o professor tem uma tarefa significativa no meio que vive e atua, sendo um agente transformador dos sujeitos que com ele vão desenvolver suas habilidades e competências com uma visão global.

Se mostrando a Educação Ambiental fundamental no processo de conhecimentos, pois inúmeras possibilidades podem ser realizadas transdisciplinariamente para que o conhecimento seja mediado para uma compreensão significativa.

Ressaltando que os saberes devem ser colocados em práticas para melhorar a vidas das pessoas e do meio ambiente em que vivemos.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> . Acesso em: 05 agosto. 2017.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- DICKMANN, I. CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. Revista Educação Pública, v. 21. n °45, p.87-102, 2012.
- KASTRUP, V.O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.). pesquisa-intervenção na infância e juventude (pp.465-489). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ. 2008.
- LEFF, H. Epistemologia ambiental. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Matilde Endlich Orth. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- LIMA, L. C. **Modelo Aberto de Educação Ambiental**. ETD – Educ. Temat. Digit. Campinas, sp v.15 n.1 p.161-178 jan./abr. 2013
- LOUUAU, R. Analista Institucional em Tempo Integral. Em LOURAU, R. Implicação e sobre implicação In: ALTOÉ, S. (org) René Lourau: Analista institucional em tempo integral. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS FILHO, M. T.; NARVAI, P. C. **O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico**. 2013 Disponível em www.scielo.br/pdf/sdeb/v37n99/a12v37n99.pdf. Acesso em 10 jul 2018.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. 5ª Ed.. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ACÇÕES DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE AMBIENTAL NA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA

Margarete Veronica Jesse dos Santos²⁷⁵ - UNIPLAC

Elton Dari Cossetim dos Santos²⁷⁶ - SMS/LAGES

Ana Emília Siegloch²⁷⁷ - UNIPLAC

Bruna Fernanda da Silva⁴ - UNIPLAC

Carlos Castro Luz⁵ - UFRJ

RESUMO: O trabalho dinâmico e organizado na estratégia saúde da família nem sempre é atingido, e levando-se em consideração eventos adversos e não esperados do meio em que se vive, é essencial a articulação dentro do território, a fim de garantir o cuidado permanente. Este estudo é uma revisão da literatura com o objetivo de descrever a operacionalização da vigilância ambiental em saúde junto às equipes de Estratégia de Saúde da Família- ESF. A partir da convergência de informações os artigos foram divididos em duas categorias: Enfoque da Estratégia Saúde da Família na vigilância ambiental e Possibilidades e dificuldades no processo de operacionalização da Vigilância em saúde. O presente estudo verificou que a vigilância em saúde ambiental vem recebendo maior atenção dos atores envolvidos como os setores da vigilância bem como as equipes de ESF, visto o aumento do número de publicações, entendendo ser esta como um ecossistema, onde o usuário está inserido. No entanto, os profissionais da saúde não estão preparados para de forma prática na atuação da saúde ambiental, visto que sua formação não foi voltada para a questão ambiental, o que se configura na implementação de ações sem o planejamento adequado. Embora o território e o vínculo são apontados nos estudos como pontos primordiais na atuação da saúde da família junto a vigilância ambiental.

Palavras-chave: Saúde Ambiental; ESF; Vigilância em saúde.

INTRODUÇÃO

A atenção primária em saúde descrita tem quatro atributos fundamentais que basearam a formulação de políticas públicas de saúde: acesso de primeiro contato com o serviço de saúde, longitudinalidade, integralidade, coordenação da atenção (STARFIEL 2002). É evidente que estes atributos foram se constituindo através de vários processos históricos ao longo do mundo.

De acordo com dados históricos, a saúde brasileira ao longo do tempo passou por várias mudanças para enfim configurar o modelo de saúde vigente. Em especial a saúde

²⁷⁵ Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – Mestrado Acadêmico, Lages, Santa Catarina, Brasil. margajesse@gmail.com

²⁷⁶ Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil. eltoncodosan@yahoo.com.br

²⁷⁷ Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – Mestrado Acadêmico, Lages, Santa Catarina, Brasil. asiegloch@gmail.com

⁴ Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – Mestrado Acadêmico, Lages, Santa Catarina, Brasil.

⁵ Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Brasil. ccastraluz@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pública teve muitas experiências de modelos de atenção à saúde pública (BRASIL,1998).

Contudo, neste contexto, foram pensadas estratégias para se operacionalizar na prática a saúde pública brasileira. Ainda em 1989, inicia-se o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), sendo que o local de inserção das primeiras equipes foi no estado do Ceará, seguindo as orientações das áreas de risco de maior vulnerabilidade social desenvolvidas pelo governo federal.

Em 1994, o Brasil começa a pensar a saúde sob uma nova filosofia, pautada na saúde da família. O então Programa de Saúde da Família, juntamente com as equipes de Agentes de Saúde Comunitários de Saúde (ACS), nascem buscando a exequibilidade dos princípios do SUS, a integralidade, a universalidade e a participação social.

Para Franco e Merhy (1999), o Programa de Saúde da Família (PSF) surge com a necessidade de reverter o modelo assistencial vigente, que tratava o indivíduo de forma isolada de seu contexto familiar e era direcionado à doença. Trata-se de um novo modelo de atenção à saúde como uma estratégia para reverter o modelo tradicional de assistência da época que se pautava no modelo hospitalocêntrico e curativo.

A portaria 648/2006 (BRASIL,2006), propõe a saúde à família como uma forma de trabalho fundamentada na promoção à saúde, ou seja, trabalhar nos condicionantes e determinantes de saúde, como educação, lazer, trabalho. Com isso em vista, compreende-se que saúde não é ausência de doença e que tais ações de transformação somente serão viáveis e efetivas se pautadas em um processo de trabalho de equipe multiprofissional, focado no indivíduo, família e seu meio. O trabalho em equipe é um elemento chave para a busca permanente de comunicação e troca de experiências e conhecimentos entre os seus integrantes.

Martins, Garcia e Passos (2008) citam que as orientações do Ministério da Saúde, na Estratégia Saúde da Família (ESF), como o PSF passou a ser designado após a portaria 648/2006, devem ser ações estruturadas no trabalho em equipe e na busca constante em humanizar as práticas de saúde com o objetivo de obter a satisfação do usuário através do estreito relacionamento dos profissionais com a comunidade.

A composição das equipes de ESF, conforme a portaria 648/2006, é de no mínimo um médico, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem ou técnico de enfermagem e, 6 a 10 agentes comunitários de saúde, além da equipe de saúde bucal que deve ser composta por um dentista, um auxiliar de consultório dentário e um técnico em higiene dental. Cada equipe da ESF se responsabiliza pelo acompanhamento de cerca de 4 mil pessoas ou de mil famílias de uma determinada área, e estas passam a ter co-responsabilidade no cuidado à saúde (BRASIL, 2011).

Para a operacionalização do cuidado integral como princípio da atenção primária em saúde uma das ferramentas fundamentais vem a ser a vigilância em saúde. Parte-se do pressuposto que a territorialização é à base do trabalho das equipes de atenção básica para a prática da vigilância em saúde, caracterizando-se por um conjunto de ações, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde (BRASIL 2006).

A partir disso a vigilância em saúde tem por objetivo a observação e análise permanentes da situação de saúde da população, articulando-se em um conjunto de ações destinadas a controlar determinantes, riscos e danos à saúde de populações que vivem em determinados territórios, garantindo-se a integralidade da atenção, o que inclui tanto a abordagem individual como coletiva dos problemas de saúde (BRASIL 2006).

O trabalho dinâmico e organizado na estratégia saúde da família nem sempre é uma

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

premissa, levando-se em consideração eventos adversos e não esperados, contudo frente a demanda da vigilância em saúde justifica-se um estudo na área de operacionalização da mesma, tendo em vista que articulação dentro do território afim de garantir o cuidado e permanente que são essenciais (BRASIL 2006).

A premissa das equipes de Saúde da Família é ser porta de entrada ao sistema de saúde para o usuário, atuando como vigilante junto ao meio ambiente, conforme previsto pelos preceitos da atenção primária em saúde (Starfiel 2002). Para tanto é necessário a implementação de ações voltadas às necessidades do território buscando minimizar riscos e prevenir doenças, uma vez que busca focalizar o indivíduo, a família e a comunidade inseridos em seu contexto socioambiental na busca da promoção da saúde e da participação comunitária, a partir de um trabalho interdisciplinar e intersetorial feito pela equipe de saúde e pela comunidade (BRASIL, 2006).

Portanto o espaço de atuação das equipes de estratégia de saúde da família se torna propício para o desenvolvimento da educação ambiental, sendo esta apontada como o instrumento principal da ESF na atuação da vigilância ambiental (SILVA,2011).

Desta maneira justifica-se a importância de um estudo que busca conhecer as ações de educação ambiental na atuação da vigilância ambiental em saúde. Bem como, descrever os escopos das ações em vigilância em saúde ambiental executadas nas Equipes de Saúde da Família, afim de fornecer subsídios para atuação das equipes, auxiliando na execução das atividades de vigilância em saúde ambiental e seu manejo dentro da ESF.

O presente estudo tem a finalidade de identificar as facilidades em executar a vigilância em saúde ambiental, tendo em vista uma incidência elevada de doenças com condicionantes diretos do meio ambiente, seja por meio de contaminação como pelo dato de ser o habitat de agentes etiológicos de inúmeras doenças de preocupação na saúde pública como a dengue, zica vírus, malária entre outras. Desse modo a justificativa de um estudo voltado para a vigilância ambiental, visa melhorar a atuação das equipes de ESF frente as questões de ordem ambiental. Assim, o objetivo deste estudo é descrever as ações relacionadas a vigilância ambiental em saúde junto às equipes de Estratégia de Saúde da Família.

METODOLOGIA

Este estudo é do tipo exploratório, através de revisão bibliográfica sobre a estratégia em Saúde da Família e a vigilância em saúde ambiental. As fontes da pesquisa foram os bancos de dados Lilacs, Scielo e Ministério da Saúde. Os descritores foram: vigilância em saúde ambiental e saúde da família. Foram usados alguns critérios de inclusão: periódicos brasileiros publicados entre 2010 e 2016, que disponham de texto completo online. O acesso aos artigos foi realizado no primeiro semestre de 2017. Ainda para formação da amostra foram considerados periódicos de língua portuguesa.

Foram encontrados 11 artigos que preencheram de forma concisa os objetivos propostos pela presente pesquisa. Os artigos da amostra passaram por leituras e análises a fim de garantir uma fidelidade aos objetivos propostos, como também para melhor apresentação e discussão dos dados. Em todas as circunstâncias foram respeitadas os preceitos éticos previstos para este método de estudo.

RESULTADOS

Houve inicialmente dificuldade em encontrar estudos quando pesquisado pelos descritores de forma combinada, a partir disso optou-se em realizar a busca em forma de descritores separados, o que trouxe uma diversidade de artigos com temática mais ampla e o que exigiu leituras a fim de estabelecer a amostra. Nas bases de dados investigadas e com os descritores utilizados foram encontrados dois artigos publicados em 2010 (18%), três artigos publicados em 2011(27%), dois artigos publicados em 2012 (18%) um artigo publicado no ano de 2013 (9%), dois artigos publicados em 2014 (18%) e no ano de 2015 uma publicação (9%). Com o propósito de descrever a operacionalização da vigilância ambiental em saúde junto às equipes de Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a partir da convergência de informações, as quais desvelaram subsídios para a elaboração de duas categorias, a saber: I enfoque da Estratégia Saúde da Família na vigilância ambiental, II possibilidades e dificuldades no processo de operacionalização da vigilância em saúde.

ENFOQUE DA ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA NA VIGILÂNCIA AMBIENTAL

A estratégia de saúde da família vem com a proposta de atuar na promoção e prevenção à saúde e a vigilância em saúde vem ganhando enfoque para a vigilância ambiental. Conforme Santos e Rigotto (2010) o cotidiano das pessoas está certado pelas questões de saúde ambiental e estas exercem influência direta sobre sua qualidade de vida. Os mesmos autores pontuam ainda que o sistema público de saúde deve atuar ampliando esforços na dimensão desde a atenção primária até a alta complexidade.

As equipes vêm entendendo o meio ambiente como atuação da vigilância em saúde, os estudos apontam que as equipe de atenção básica devem adotar “a leitura e a propositiva da Abordagem Ecosistêmica em Saúde, entendida como uma nova estrutura de referência conceptual e metodológica em desenvolvimento, que se apresenta como uma alternativa à elementos inerentes à Promoção da Saúde e participação dos sujeitos como necessários para intervenções intersetoriais” (MENDONÇA, GIATTI ,TOLEDO 2012, p. 8). Os usuários sinalizam o meio ambiente como facilitador para a vida na comunidade reforçando desta forma que as equipes de ESF devem investir esforços na atuação da vigilância em saúde ambiental (CARNEIRO et al., 2011).

Conforme, Addum et al. (2011 p. 7) corroboram esta questão uma vez que em seu estudo ficou evidenciado “que os agravos à saúde mais relacionados ao meio ambiente, está associados à qualidade da água, como as parasitoses e verminoses”, os quais se caracterizam um problema de saúde pública. A organização mundial da saúde em 2006 emitiu um relatório em que destaca que que em torno 24% dos agravos à saúde e 23% das mortes prematuras no planeta ocorrem em razão de fatores de risco ambiental oriundos da modificação do meio ambiente (WHO, 2006).

Para Moura et al. (2014) reforça a perspectiva de que há um uma reversão e mudança no modelo assistencial do modelo biomédico para um com enfoque para os determinantes de saúde entre eles o meio ambiente como componente da atenção a saúde. Já os profissionais da saúde compreendem a questão ambiental de uma maneira diferente conforme os autores apontam, a questão ambiental, apresentando-se como mais uma ‘tarefa’ a ser agregada pelos profissionais de saúde, uma vez que são patentes não apenas as interrelações entre a degradação ambiental e a saúde humana. (IANNI, QUITÉRIO 2006 apud SANTOS E

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

RIGOTTO 2010 p. 12)

Assim sendo, o entendimento de meio ambiente é indispensável aos profissionais da saúde inseridos na ESF, uma vez que, a aproximação das equipes de saúde da família com a população, tem a possibilidade de identificar a relação que a comunidade tem com o meio em que vive (ADDUM et al, 2011). Santos e Rigoto (2010 p. 9) corroboram dizendo que as questões que envolvem “saúde ambiental estão no cotidiano de pessoas, famílias, comunidades e grupos sociais, exercendo relevante influência na qualidade de vida, no adoecer e no morrer dos segmentos sociais”.

Frente a isto, destaca-se que a “formação desse trabalhador seja um fator determinante na mudança de seu processo de trabalho” uma vez que estes trabalhadores muitas vezes não estão capacitados para desenvolver estas atividades, e quanto “receberam alguma capacitação, esta foi ministrada na forma de treinamentos de curta duração” o qual não se torna efetivo para o processo de trabalho (MENDES et al. 2014 p. 5).

Diante do exposto compreendem-se que, a discussão a da saúde ambiental na política pública brasileira exige, além de um programa de capacitação permanente dos profissionais já inseridos no serviço de saúde, outras iniciativas, como a divulgação, pelos veículos de comunicação de massa, dos seus efeitos sobre a saúde humana, bem como a possibilidade de essa questão ser introduzida em disciplinas do ensino fundamental até o universitário (ADDUM et al. 2011 p. 14).

Outro enfoque a destacar é apresentado por Addum et. al (2011) em seu estudo sobre a relação diretamente proporcional da questão ambiental na incidência de enterovirose, fato que, desvela a importância do exercício da vigilância ambiental para o processo de trabalho da ESF, para o cumprimento da prevenção e promoção a saúde.

Da mesma forma para Carneiro et. al. (2011) em seu estudo demonstra que o meio ambiente está associado a saúde, trabalho e nutrição, especialmente quando a produção dos alimentos está associada com uso excessivos dos agrotóxicos que contribui para a contaminação do meio em que vivem. O mesmo estudo aponta a realidade de uma comunidade, o qual pode fundamentar a atuação da equipe de ESF, abrangendo planejamento que evita, para assim, evitar possíveis dificuldades na atuação.

POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO PROCESSO DE OPERACIONALIZAÇÃO DA VIGILÂNCIA EM SAÚDE

Embora o planejamento em saúde é um dos pilares da atuação profissional, tem sido negligenciado, gerando inúmeras dificuldades no processo de operacionalização da vigilância em saúde. Dentre os fatores que interferem no processo destaca-se que as causas ambientais não estão entre as prioridades das equipes, apenas agem na eminência de casos graves. Não há diálogo entre ESF e as esferas gestoras tanto das equipes como dos níveis municipais. Não há participação da população no conselho municipal de saúde, havendo somente uma relação entre ACS e população quando estes últimos buscam a unidade de saúde somente em casos de problema já instalado (ADDUM et al. 2011).

Alguns autores corroboram relatando “a dificuldade de grande parte dos profissionais de saúde para compreender o ambiente de forma sistêmica, bem como de possuir uma visão mais ampla sobre as relações de saúde e ambiente” (MENDONÇA, GIATTI E TOLEDO, 2012 p. 6).

Neste sentido Santos e Rigotto (2010) destacam que as unidades de saúde necessitam superar as práticas e o modelo de atenção convencional, com o intuito de (re) construir o

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

vínculo dos profissionais e do sistema de saúde com o ambiente, a adequar das ações de saúde à singularidade de cada contexto específico e a incorporação efetiva do paradigma da promoção da saúde e da participação para atingir práticas mais saudáveis.

Segundo Patrício et.al. (2011, p. 11) notou em seu estudo a “necessidade de trabalhar com o tema meio ambiente e saúde em educação continuada diante da demanda dos profissionais da saúde”, uma vez que estes mesmos profissionais “reconhecem o tema como essencial em suas práticas e ações com a comunidade”.

Outro ponto que merece destaque é o empoderamento da população, pelos profissionais das equipes de ESF para que estes possam “lutar por um meio ambiente mais saudável, reconhecendo seu papel de cidadão e agente modificar deste processo, alcançando melhor qualidade de vida” (PATRÍCIO et. al. 2011, p. 4).

Carneiro et al. (2011) corroboram vendo a necessidade de criar-se pontes de diálogo entre comunidade e atenção básica para atuar frente a questões de Saúde, Ambiente e Trabalho, levando-se em conta as formas de trabalho e o ambiente em que vivem na busca pela saúde.

Outro enfoque que Mendes et.al. (2014) traz é a importância da formação técnica específica e a necessidade urgente de se revisar os processos de trabalho e de gestão. Addum et.al. 2011 corroboram relatando que setor saúde encontra-se com problemas de desarticulação, e que para superação desse fator, a necessidade de compartilhamento entre as esferas governamentais e não-governamentais e a população em geral.

Mas frente as dificuldades o estudo de Santos e Rigotto (2011) refere-se a ESF como um novo paradigma no conceito saúde uma vez que ultrapassa o modelo Hospitalocentrico, e passa a trabalhar como o conceito ampliado de saúde bem como com território adscrito o qual amplia o horizonte de atuação.

Para Almeida, Fausto, Giovanella (2011) um componente fundamental da ESF é a formação do vínculo das equipes de ESF com a comunidade o qual amplia as estratégias de intervenção, prevenção e promoção a saúde. Pinto e Rocha (2016) sugerem a utilização de tecnologias de comunicação e formação como pontos potencializadores tanto para a gestão bem como na atuação das equipes de saúde local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aponta que a questão da vigilância em saúde ambiental tem garantido destaque , além disso, os estudos apontam que os usuários enxergam a saúde ambiental como fato fundamental na atenção das equipes de saúde da família. Os usuários consideram além da atuação da ESF, a poluição do meio ambiente como fato de destaque.

Entretanto, cabe ressaltar que os profissionais da saúde não estão preparados para a atenção e atuação para a saúde ambiental. A partir dos estudos analisados fica claro, a falta de conhecimento sobre o assunto, ainda que exista a tentativa por parte dos serviços públicos de capacitar estes profissionais, tal ação não é suficiente. O estudo aponta ainda que os profissionais atuam sem planejar ou mesmo utilizar as informações do território para o foco saúde ambiental.

Quanto as facilidades na atuação da vigilância em saúde ambiental por parte da ESF esta listado o território e o vínculo sejam apontados como potencialidade, além da equipe multiprofissional .

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Por fim conclui-se que as ações de vigilância em saúde ambiental desenvolvidas pela ESF caracterizam-se bem incipientes, embora haja um grande número de doenças relacionadas ao meio ambiente, como a dengue por exemplo, bem como, percebe-se baixo índice de publicações destas ações.

Desta forma sugere-se um maior empenho das equipes de ESF no conhecimento de seu território de atuação para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde, prevenção e manejo das doenças. E é neste contexto que a vigilância ambiental vem a auxiliar as equipes de ESF na execução destas ações, buscando de um modo geral ampliar o escopo de atuação frente a estas questões e proporcionalmente aumentando as publicações na área.

REFERÊNCIAS

- ADDUM, F. M.; et al; **Planejamento local, saúde ambiental e estratégia saúde da Família: uma análise do uso de ferramentas de gestão para a redução do risco de contaminação por enteroparasitoses no município de Venda nova do Imigrante.** Revista de saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2011, disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312011000300011 acessado em: 24/02/2017.
- ALMEIDA PF, FAUSTO MCR, GIOVANELLA L. **Fortalecimento da atenção primária à saúde: estratégia para potencializar a coordenação dos cuidados.** Rev Panam Salud Publica. 2011, Disponível em: www.scielosp.org/pdf/rpsp/v29n2/a03v29n2.pdf Acessado em: 24/02/2017
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº. 648**, de 28 de março de 2006. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília 2006. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/dab/docs/publicacoes/pactos/pactos_vol4.pdf . Acessado em 10 de Outubro de 2016.
- BRASIL Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Projeto Promoção da Saúde. Distritos sanitários: concepção e organização o conceito de saúde e do processo saúde-doença.** Brasília. Ministério da Saúde, 1986.
- CERVO, A. L.; SILVA, R. Da Metodologia Científica. 2006. São Paulo.
- CARNEIRO F. F.; et al; **Mapeamento de vulnerabilidades socioambientais e de contextos de promoção da saúde ambiental na comunidade rural do Lamarão, Distrito Federal, 2011,** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, 2011, Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000100016, Acessado em : 24/02/2017.
- FRANCO, M.V; MERHY, E.E. **A rede básica como uma construção da saúde pública e seus dilemas.** In: MERHY, Emerson Elias ; ONOCKO, Rosana (Orgs). Agir em saúde: um desafio para o público. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MENDES, T.K. de A.; OLIVEIRA S. P. de. DELAMARQUE, E. V.; SETA M. H. De; **Reestruturação da gestão das vigilâncias em saúde em alagoas: a precarização da formação e do trabalho.** Revista Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, 2014 disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200421 Acessado em: 24/02/2017
- MENDONÇA R. das C.; GIATTI, L. L.; TOLEDO R. F. De; **A Temática Ambiental em Representações e Práticas de Profissionais de Saúde da Família no Município de**

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Manaus - AM/Brasil, Revista Saúde e Sociedade, São Paulo 2012, disponível em : www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902012000300021 acessado em: 22/02/2017

MOURA, B. L. A.; et. al. **Atenção primária à saúde: estrutura das unidades como componente da atenção à saúde**. Revista Saúde Materno Infantil, Recife, 2014. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292010000500007. Acessado em 22/02/2017.

PINTO L. F.; ROCHA C. M. F; **Inovações na atenção Primária em Saúde: o uso de ferramentas de tecnologia de comunicação e informação para apoio à gestão local**. Ciência e Saúde Coletiva. Disponível em: www.scielo.br/pdf/csc/v21n5/1413-8123-csc-21-05-1433.pdf . Acessado em: 22/02/2017

PATRÍCIO. K. P. et. al.; **Meio Ambiente e Saúde no Programa PET-Saúde: Interfaces na Atenção Básica**, Revista Brasileira de educação médica. 2011 Disponível em: ww.scielo.br/pdf/rbem/v35n3/a07v35n3.pdf . Acessado em : 24/02/2017

SANTOS, A. L.; RIGOTTO, R. M; **Território e territorialização: incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde**. Revista Trabalho, educação e Saúde. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000300003&script=sci...tln Acessado em 22/02/2017.

STARFIELD, B. **Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, L. A. C.; **Processo Saúde-Doença**. 2010, disponível em: http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_politico_gestor/Unidade_6.pdf. Acessado em 25/02/2017

ACÚMULO DE NUTRIENTES EM PASTAGEM CULTIVADA EM CAMBISSOLO EM DIFERENTES DECLIVIDADES SOB DOSES DE DEJETO SUÍNO

Daniel Alexandre Iochims,
Marizane Pietroski,
Douglas Luiz Grando,
Abelino Souza,
Luciano Colpo Gatiboni

RESUMO: Introdução: Aplicações de dejetos líquidos suínos (DLS) em áreas de produção agrícola e de pastagens são comuns no Estado de Santa Catarina, principalmente devido à alta produção deste resíduo pelas propriedades suinícolas e por este resíduo ser uma fonte de nutrientes para o solo. No entanto, não se sabe quais são os efeitos no acúmulo de nitrogênio (N) e de potássio (K) em pastagens cultivadas em regiões declivosas quando submetidas a aplicações de altas doses de DLS. **Objetivo:** Avaliar o acúmulo de nitrogênio (N) e potássio (K) em pastagem a partir de doses de DLS em diferentes declividades em um Cambissolo Háplico. **Metodologia:** O experimento foi conduzido em Rio do Sul (SC), em um solo contendo 22,5% de argila, classificado como Cambissolo Háplico. Nesse local foram selecionadas áreas com diferentes declividades, sendo 15, 25 e 35%. O experimento foi instalado no ano de 2015 havendo cultivo de Tifton 85 (*Cynodon* sp.) e Azevém no inverno em parcelas de 4,25 m², dispostas em um delineamento em blocos casualizados, com três repetições. Em 2016 recebendo após a formação de toda a pastagem, doses totais de fósforo (P) através de DLS na quantidade de 0 (zero), 45, 90 e 180 m³ ha⁻¹ ano⁻¹ de DLS, divididas em quatro aplicações realizadas manualmente, na superfície do solo. No ano seguinte (2017), foi realizada a aplicação de 0, 33, 66 e 132 m³ ha⁻¹ ano⁻¹ na forma de DLS, em duas aplicações sendo uma no mês de janeiro e outra em março. Para avaliar o acúmulo de N e K foram realizados seis cortes distribuídos no período de um ano (de janeiro a dezembro de 2017), cortes esses a uma altura de 10 cm do solo, com retirada da forragem das parcelas após cada corte. As amostras de forragem coletadas foram secas em estufa de circulação forçada de ar a 65°C até atingirem massa constante e pesadas para determinação da matéria seca, e posteriormente realizada digestão sulfúrica e determinação de N e K. Os dados foram submetidos à análise de variância (ANOVA), e quando significativos, o efeito das declividades foi comparado pelo Teste de médias de Tukey (P<0,05), e as doses à regressão simples. **Principais resultados:** Para acúmulo de nitrogênio houve interação entre os fatores dose e declividade. Houve comportamento linear para as três declividades quando submetidas a doses, no entanto, para a declividade de 15% há maior incremento no acúmulo de nitrogênio em relação as demais declividades na maior dose de DLS. Para potássio, não houve efeito para as declividades, havendo comportamento linear no seu acúmulo quando submetido as doses de DLS. **Conclusões:** O acúmulo de N em pastagem é influenciado pela declividade, havendo maior acúmulo em declividades menores. Já para K a declividade não influencia no seu acúmulo, somente para doses de DLS.

**AGRICULTURA FAMILIAR, FEIRA AGROECOLÓGICA E ECONOMIA
SOLIDÁRIA COMO PERSPECTIVA AO DESENVOLVIMENTO CULTURAL,
ECONÔMICO E SUSTENTÁVEL**Caroline Aparecida Matias²⁷⁸ - UDESCBeatriz Ribeiro Gomes²⁷⁹ - UDESCJean Alberto Zanghelini²⁸⁰ - UDESCWalquíria Chaves da Silva²⁸¹ - UDESC

RESUMO: A agricultura familiar é constituída pela interação entre gestão e trabalho, possibilitando a produção qualitativa e quantitativa de alimentos. Por sua vez, a economia solidária tem por princípios a propriedade coletiva e o direito a liberdade individual, os quais podem ser enaltecidos nas feiras agroecológicas, visto que demonstram potencial em comercialização e relações sociais, gerando ocupações e renda. As feiras agroecológicas concomitante com a atividade de economia solidária têm-se atenuado quanto à presença em centros urbanos, tornando-as uma potencial alternativa na contribuição para o desenvolvimento sustentável. Desta maneira, o objetivo do estudo foi avaliar a perspectiva da agricultura familiar, feira agroecológica e economia solidária como potencial estratégia para o desenvolvimento sustentável e cultural. O estudo foi desenvolvido através da metodologia de revisão bibliográfica, a partir da coleta de informações em artigos científicos e livros encontrados nas bases de dados SciELO, Scopus e ScienceDirect, selecionando-se materiais dos últimos dez anos que contemplassem a temática central do estudo, a partir das palavras-chave economia solidária, agricultura familiar e feiras agroecológicas. A agricultura familiar compreende o aspecto comum entre feiras agroecológicas e economia solidária, fazendo com que ambas sejam complementares, e ocupem patamares significativos ao ressaltar o desenvolvimento econômico, cultural e sustentável. O elo existente entre feiras agroecológicas e economia solidária possui capacidade em permitir um ganho econômico justo aos pequenos produtores comerciantes, assim como a troca de saberes, garantindo o resgate e manutenção cultural, tanto quanto um desenvolvimento ambientalmente sustentável, visto que dentre os princípios e ambos destacam-se a responsabilidade ambiental. Portanto, a agricultura familiar novamente enaltece sua legitimidade, entrelaçando-se aos princípios de economia solidária e feira agroecológica favorecendo a perspectiva de ganho cultural e sustentável desencadeado por ambos.

Palavras-chave: Feira Agroecológica, Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável.

²⁷⁸Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

²⁷⁹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: biahrg@hotmail.com

²⁸⁰Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: jean.zan@hotmail.com.br

²⁸¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: walquiria.chs@gmail.com

INTRODUÇÃO

O termo agricultura familiar tem ganhado expressão e legitimidade no Brasil, amplamente aplicado aos movimentos sociais rurais, por órgãos governamentais e acadêmicos, desencadeando o conceito de “rural *lato sensu*”, em que o termo rural deixou de resumir-se apenas à atividade econômica agrícola, incorporando dimensões de natureza, família, patrimônio cultural e tradições (SCHNEIDER, 2009).

Consoante aos requisitos inclusos na LEI Nº 11.326, DE 24 DE JULHO DE 2006 enquadra-se como agricultor familiar todo aquele que não possua área maior que quatro módulos fiscais e utilize principalmente a mão-de-obra familiar para a realização das atividades (BRASIL, 2006).

As feiras constituem-se na modalidade de comércio ao ar livre, de ocorrência semanal, incluindo-se entre as atividades desenvolvidas pelos agricultores familiares, permitindo aos mesmos a ampliação de sua renda da produção pela venda direta de seu excedente ao consumidor (CUNHA; DIAS, 2015).

As feiras agroecológicas entrelaçam-se a economia solidária em decorrência da organização dos trabalhadores por condições econômicas e sociais melhores. A economia solidária busca privilegiar o trabalho coletivo, justiça social, autogestão, e principalmente cuidado ambiental e responsabilidade com gerações futuras (MIGUEL E LEMMERTZ, 2008). Desta forma, as feiras agroecológicas não se constituem apenas como um espaço de exposição e comercialização direta dos produtos dos empreendimentos econômicos solidários, mas também um espaço de trocas solidárias, troca de informações, formação política em economia solidária, rodada de negócios, articulação de cadeias produtivas, bem como divulgação e estímulo do consumo ético, justo e solidário (CUNHA; DIAS, 2005).

Desta forma, o objetivo do estudo foi avaliar a perspectiva da agricultura familiar, feira agroecológica e economia solidária, como potenciais estratégias para o desenvolvimento cultural, econômico e sustentável.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado no período entre 2016 e 2017, adotando-se da metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, desencadeada a partir do aporte de livros e artigos científicos, coletados nas plataformas de dados SciELO, Scopus e ScienceDirect, apoderando-se dos requisitos de trabalhos publicados nos últimos dez anos. Desta maneira, avaliou-se cinquenta trabalhos distribuídos entre livros e artigos científicos que contemplassem as temáticas centrais do estudo, para tal utilizou-se como palavras-chave economia solidária, agricultura familiar e feiras agroecológicas. Assim, dos trabalhos avaliados foram selecionados para compor o estudo aqueles que demonstraram informações atualizadas, objetivas e relevantes sobre o tema foco de pesquisa. Salientando que a pesquisa bibliográfica, consoante Gil (2008) permite amplo alcance sobre o tema de estudo, tanto quanto garantir que as informações consultadas apresentem confiabilidade.

AGRICULTURA FAMILIAR NO BRASIL

A agricultura familiar é formada por pequenos e médios produtores, representando a grande maioria dos produtores rurais no Brasil. É lembrada principalmente por sua

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

importância na absorção de emprego e produção de alimentos, enaltecendo o caráter social ao invés do econômico (GUILHOTO et al., 2007).

A produção familiar faz parte da história brasileira com importância inquestionável. Há inúmeros documentos que defendem sua legitimidade para a economia brasileira, sendo a produção de alimentos seu principal destaque, agregando ao conceito de segurança alimentar assim como proporcionando geração de empregos, sendo considerada uma forma de desenvolvimento sustentável (GUILHOTO et al., 2007).

Agricultura familiar no Brasil é definida pela Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006, na qual em seu Art. 3º define que para ser enquadrado como agricultor familiar é necessário o cumprimento de determinados requisitos como, não possuir área maior a quatro módulos fiscais, empregar mão-de-obra predominantemente familiar em seu estabelecimento ou empreendimento, possuir uma renda familiar predominantemente oriunda das atividades econômicas de seu estabelecimento (BRASIL, 2006).

Consoante informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através do último censo agropecuário divulgado no ano de 2006, tem-se um percentual de 84,4% de estabelecimentos de agricultura familiar no Brasil, destinando suas áreas a pastagens, matas ciliares e lavouras. Nestas áreas desempenham atividades um total de 12,3 milhões de pessoas. Sendo que 3,2 milhões de agricultores são proprietários de suas terras (IBGE, 2006).

Por sua vez, a Rede de Tecnologia Social (2008) destaca que grande maioria dos alimentos destinados ao centro urbano é de origem da agricultura familiar, os quais adotam manejos agroecológicos ou orgânicos, dispensando o uso de produtos fitossanitários.

A agricultura familiar possui faixas bastante demarcadas entre as regiões do Brasil. O norte e o nordeste tem ampla participação dos agricultores familiares, todavia são pouco expressivos ao comparar com outras regiões brasileiras como as regiões sudeste e sul, sendo que esta se destaca por se sobressair na produção familiar. Por sua vez, a região centro-oeste se caracteriza pela produção patronal, voltada para exportação (GUILHOTO, 2009).

AGRICULTURA FAMILIAR EM SANTA CATARINA

O estado de Santa Catarina dispõe de um patrimônio natural rico e diverso, o que reflete no seu modelo agrícola, o qual se constitui predominantemente por pequenas propriedades de agricultores familiares. O estado possui aproximadamente 6,2 milhões de habitantes, e destes 16% vivem no meio rural (MATTEI, 2010). Os pequenos produtores consistem ao entorno de 180 mil famílias no estado, representando 90% da população rural (BEREZANSKI, 2008).

Conforme informações prestadas pela Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI) o relevo acidentado predominante no estado favorece a predominância de pequenas propriedades. Compreende a principal atividade para proporcionar crescimento econômico, social e cultural, estes dois últimos principalmente pela transferência familiar entre gerações (MATTEI, 2010).

Enaltecendo que as atividades desenvolvidas pelos agricultores familiares consistem na principal maneira de dinamização do setor rural catarinense. Todavia há uma série de desafios ainda a serem supridos, mas a legitimidade da atividade é inquestionável ao desenvolvimento estadual e manutenção dos resquícios históricos (MATTEI, 2006).

ECONOMIA SOLIDÁRIA

Economia solidária pode ser definida como outro modo de produção, sublimando os

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

princípios de propriedade coletiva ou associada do capital e o direito a liberdade individual (SILVA, 2011). Contempla uma diversidade de práticas econômicas e sociais distribuídas sob a forma de redes de cooperação, clubes de troca, cooperativas e associações, as quais desenvolvem atividades superiores ao ganho econômico, como prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, consumo solidário e comércio justo, destacando o coletivo e o cuidado ambiental (MAGRI; CORREA, 2012). Portanto, a economia solidária vem em contraposição ao sistema econômico já estabelecido.

Consoante Borinelli, Santos e Pitaguari (2010) a economia solidária envolve atividades econômicas no âmbito de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizados e realizados por trabalhadores de forma coletiva e solidária. O caráter de solidariedade nos empreendimentos aparece em diferentes dimensões, como a distribuição igualitária dos resultados atingidos. Desta maneira, a economia solidária é uma alternativa de geração de trabalho e renda favorecendo a inclusão social. Englobando uma diversidade de práticas econômicas e sociais. Sendo uma nova lógica de desenvolvimento sustentável, gerando trabalho e renda ao mesmo tempo protegendo o ecossistema.

No Brasil, a ideia de economia solidária surge nos anos 90, através da construção de um campo de articulações sociais e políticas, reunindo os mais diversos agentes como ONGs, acadêmicos de diversas áreas, religiosos e gestores públicos (SILVA, 2011). A quantidade de adeptos a ideologia de economia solidária é crescente, os quais se unem com o intuito de trabalhar coletivamente, sem o conceito de patrão e empregado. Assim, os próprios trabalhadores organizam-se para promover novas relações econômicas e sociais, inspiradas por valores culturais, pois muito além do lucro a atividade visa prestigiar o trabalho coletivo, a autogestão, a justiça social, o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade com as gerações futuras (MIGUEL; LUMMERTZ, 2012).

Salientando que a economia solidária se baseia na agricultura familiar, trabalho autônomo e cooperativismo (SOUZA et al., 2014). Assim, esta atividade contribui amplamente para um comércio e ganho econômico justo, com respaldo cultural ao favorecer a troca de saberes em consequência ao trabalho coletivo desencadeado pelos participantes.

FEIRAS

As feiras agroecológicas são canais de comercialização de produtos originados na agricultura familiar, distinguindo-se do modelo convencional de comercialização de mercados e sacolões (PIERRI, VALENTE, 2009).

A periodicidade das feiras agroecológicas é definida pela procura e demanda, geralmente de ocorrência semanal, ocorrendo em espaços públicos, nos quais os participantes efetuam trocas comerciais de mercadorias. São espaços que destacam o princípio da economia solidária, consistindo em venda direta e rodada de negócio, além de resgatar as relações entre os produtores e consumidores, buscando consequentemente favorecer a fidelidade do consumo dos produtos e serviços da produção familiar agroecológica (BADUE; GOMES, 2011).

Compreendem locais com potencial em comercialização e relações sociais, gerando ocupações e renda, manutenção e transferência de aspectos culturais, além de colaborar com programas e estratégias de desenvolvimento. Nessa composição é valorizado o resgate de tradições familiares, os saberes transmitidos e as tecnologias tradicionais, bem como a igualdade entre homens e mulheres e proteção ambiental. Como função social as feiras fortalecem a agricultura familiar, pois possibilita a agregação de valor aos produtos e

colocação regular da produção (PIERRI; VALENTE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agricultura familiar, tanto quanto as feiras agroecológicas e a economia solidária são integrantes, e essa complementariedade destaca o seu potencial em proporcionar a manutenção de tradições culturais, tanto quanto permitir um desenvolvimento econômico entre os participantes e no local em que a atividade desenvolve-se. Assim como o cuidado ambiental propiciada, e a preocupação com as gerações futuras. Enaltecendo a legitimidade e incontestável necessidade da presença da agricultura familiar, economia solidária e feiras agroecológicas ao permitir-se que ganhos culturais, econômicos e ambientais sejam mantidos e alteados.

REFERÊNCIAS

- BADUE, A. F. B.; GOMES, F. F. F. **Parceria entre consumidores e produtores na organização de feiras**. São Paulo: Instituto Kairós, 2011. 44 p.
- BEREZANSKI, I. **Agricultura familiar: ameaças e oportunidades**. Florianópolis: SEBRAE/SC, 2008.
- BORINELLI, B.; SANTOS, L. M. L.; PITAGUAR, S. O. **Economia solidária em Londrina aspectos conceituais e a experiência institucional**. Londrina: UEL, 2010. 224 p.
- BRASIL. **Lei nº 11.326**, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>.
- CUNHA, F. C.; DIAS, A. A. B. A importância das moedas sociais nas feiras de economia solidária: um estudo de caso. **Cadernos Gestão Social**. v. 6, n. 2, p. 147-160. 2015.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUILHOTO, J. M et al. **A Importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), 2007.
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, p. 1-777, 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006/familia_censoagro2006.pdf>.
- MAGRI, C. A.; CORREA, C. E (Org.). **Cooperativismo de crédito familiar e solidário: instrumento de desenvolvimento e erradicação da pobreza**. Passo Fundo: IFIBE, 2012. 196 p.
- MATTEI, L. Novas dimensões socioeconômicas do espaço rural brasileiro. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 37, p. 95-105, 2006.
- MATTEI, L. **Novo retrato da agricultura familiar em Santa Catarina**. In: 4º Encontro de Economia Catarinense, Criciúma, Santa Catarina, 2010. 14 p.
- MIGUEL, D. S.; LUMMERTZ, F. C. O associativismo como alternativa para a geração de trabalho e renda. **UDESC em Ação**, Lages, v. 2, n. 1, p.1-12, 2008.
- PIERRI, M. C. Q. M; VALENTE, A. L. E. F. **A feira livre como canal de comercialização de produtos da agricultura familiar**. Desenvolvimento Rural, Territorial e regional,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Brasília, 2009.

SCHNEIDER, S. **A pluriatividade da agricultura familiar**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

SILVA, R. M. A. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Revista Diálogo**, n. 18, p. 53-76, 2011.

SOUZA, A. A et al. **Os Desafios Enfrentados Pelos Empreendimentos Solidários: Um Estudo Na Região Metropolitana De Belo Horizonte – MG**. VIII Encontro de Estudos de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, Goiânia, 2014.

**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA ENGENHARIA NA VISÃO DOS
PROFESSORES**

Elias Sebastião de Andrade²⁸² - UFSC
Eduardo Juan Soriano Sierra²⁸³ - UFSC

RESUMO: Esse artigo tem o objetivo elaborar um diagnóstico preliminar sobre ambientalização curricular (AC) nutrido pelos professores que lecionam a disciplina: Conservação dos Recursos Naturais (ECZ5102) na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e as relações com a sustentabilidade ambiental. Cinco professores da Universidade que se propuseram participar de entrevistas abertas a partir de um roteiro semi-estruturado sobre o processo de ambientalização curricular (AC). As questões foram adaptadas a partir da entrevista elaborada pela equipe de coordenadores do projeto e da rede RASES (FIGUEIREDO, et al, 2017, p. 8). Aplicou-se para a análise de dados a “Análise Textual Discursiva” - de Moraes e Galiazzi (2014). Essa análise teve como base as três categorias que emergiram do tratamento dos dados: a) AC e Ensino Interdisciplinar; b) Gestão Institucional Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e, c) Formação dos Engenheiros para a Sustentabilidade Ambiental. Pode-se considerar que a formação atual dos engenheiros precisa ser repensada, já que esses profissionais desempenham papéis de destaque na sociedade do conhecimento e, portanto, precisam de uma formação técnica qualificada, mas, não menos importante, de um olhar mais sistêmico e consciente, balizado pela responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Nesse enfoque a atuação dos professores e a AC são ações decisivas. Há que se ressaltar que isso envolve um grande esforço por parte do ensino e da gestão.

Palavras-chave: Ambientalização curricular, Sustentabilidade ambiental, Gestão do conhecimento.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios deste século se constitui na perspectiva de que as sociedades se tornem ambientalmente sustentáveis, garantindo as necessidades das presentes gerações e das futuras. Nesse sentido, busca-se uma educação comprometida com as transformações de valores e de comportamentos, individuais e coletivos. A transformação da sociedade passa pela formação de profissionais de nível superior e não é possível conceber um mundo sustentável sem universidades sustentáveis, como propõe a meta 4.7 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030 que explicita que a universidade precisa “Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2017, p.8).

Assim, esse artigo tem o objetivo de elaborar um diagnóstico preliminar sobre os conceitos de ambientalização curricular (AC) nutridos pelos professores que atuam na

²⁸² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. EMAIL: elias.sebastiao.andrade@gmail.com

²⁸³ Professor Dr do Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. EMAIL: eduardo.soriano.sierra@gmail.com.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

disciplina de Conservação de Recursos Naturais (ECZ5102) na UFSC. Para tanto, participaram desta etapa da pesquisa cinco professores que lecionam a disciplina ECZ5102 nos cursos de engenharia e que se propuseram a responder uma entrevista aberta a partir de um roteiro semi-estruturado, inicialmente com sete questões sobre o processo de AC. Essas questões foram adaptadas a partir das entrevistas elaboradas pela equipe de coordenadores do projeto e da rede RASES (FIGUEIREDO, et al, 2017, p. 8). Aplicou-se para a análise de dados a “Análise Textual Discursiva” - de Moraes e Galiazzi (2011). Essa ferramenta possibilita verificar partes do texto disponíveis sem perder a visão do todo. Para isso, a entrevista depois de transcrita, foi estudada, destacando-se as unidades que a constituíam. Em seguida, foram feitos os agrupamentos das unidades produzidas na etapa anterior, conforme seu significado, formando um conjunto de textos correlacionados.

Na leitura desses conjuntos emergiram cinco categorias de assuntos: AC, sustentabilidade, formação dos engenheiros, ensino interdisciplinar e gestão universitária que foram agrupadas em 3 temáticas: a) AC e Ensino Interdisciplinar; b) Gestão Institucional Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e, c) Formação dos engenheiros para a sustentabilidade ambiental. Para essa reflexão, amplia-se a discussão para o contexto atual das organizações de Ensino Superior a partir do viés da AC e da sustentabilidade ambiental a partir pergunta dessa pesquisa: “Qual percepção dos professores que atuam na disciplina de Conservação dos Recursos Naturais (ECZ5102), oferecida aos cursos de engenharia da UFSC, sobre a AC e os possíveis diálogos com a Sustentabilidade Ambiental?”

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Essa abordagem se dá a partir de um processo inter ou transdisciplinar como é proposto por Maturana e Varela (2011) com o pressuposto que todas as áreas do conhecimento estão articuladas e dependem da cognição. Esses pesquisadores apresentam a teoria da autopoiese, a qual privilegia a junção em detrimento da disjunção e a relação homem/meio. As universidades, enquanto organizações intensivas em conhecimento, ou seja, um *locus* em que “o conhecimento humano é a matéria-prima dos produtos oferecidos aos seus clientes” (FREIRE, 2012, p.101), constituem-se em centros de formação de profissionais de destaque e de liderança na sociedade do conhecimento. Assim, assumem o desafio de agir no ensino, na extensão, na pesquisa e na gestão da própria entidade. Segundo a United Nations Environment Programme (2014, p.18):

Universidades, por definição, aceitaram o desafio de liderança e aspiração de melhores práticas, na criação e disseminação do conhecimento. A transição para a sustentabilidade abre novos desafios, mas também grandes oportunidades. Governos, empresas, ONGs e indivíduos – e um crescente número de universidades - já fizeram progressos significativos, e a estrada à frente é bem iluminada em termos de estratégias testadas e comprovadas.

Dessa forma, “para alcançar essa mudança, precisamos de novas habilidades, valores e atitudes que levem a sociedades mais sustentáveis. Os sistemas de educação devem responder a essa necessidade premente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagem relevantes [...]” (UNESCO, 2017, p. 01).

A Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação Ambiental, estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), determinando que “[...] espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente e tornando-se referência para seu território” (BRASIL, 2012, p. 7). Isso demanda matrizes curriculares que dialoguem com o próprio desenvolvimento sustentável. Uma alternativa é proposta Figueiredo et al. (2017), quando apresenta a AC com um processo pelo qual a comunidade universitária procura estabelecer e desenvolver uma melhor relação das pessoas entre si e com o meio ambiente [...], agindo com maior responsabilidade, equidade, ética e justiça.

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO INTERDISCIPLINAR

Os participantes tiveram a oportunidade de expor, a partir do primeiro questionamento da entrevista sobre o conceito de AC no qual pode ser entendido como “[...] um processo de inovação que realiza mudanças no currículo através de intervenções que visam integrar temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas” (KITZMANN; ASMUS, 2012, p. 270). Mas, ampliando esse conceito, alicerça-se a definição dos pesquisadores da Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores – Rede ACES, como:

[...] a ambientalização pode ser entendida como um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT, et al. 2003, p. 21).

Nesse sentido, alguns dos entrevistados demonstram ideias similares quando definem AC como uma adequação ou transversalização da temática ambiental nos currículos de graduação, como é possível perceber nos dois depoimentos a seguir: “Eu considero AC como uma atividade transversal, deve permear por todas as disciplinas de um determinado curso e ela deve introduzir termos, ou então, um conhecimento mínimo de sustentabilidade, considerando, principalmente, o aspecto social e o aspecto ambiental não tanto econômico, que o econômico já é visto [...]” (E3) “Eu nunca tinha ouvido falar em ambientalização curricular. [...] Entendo como uma transversalização dos temas ambientais dos currículos (E5). Diante desses depoimentos, Kitzmann (2007) afirma que ambientalizar o currículo dos cursos de graduação significa:

[...] inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada. É um processo que deve culminar em um produto. Mas este produto, concretizado geralmente em um novo currículo, não é acabado, estanque e único. Não pode estar baseado em ações isoladas e pontuais, sejam teóricas ou práticas, mas num compromisso institucional, o que demandará mudanças administrativas e estruturais, para que seja efetivamente implementado, pois não pode ser algo à parte da realidade educacional onde será inserido.

Essa ideia defendida articula-se com a perspectiva de que o processo de “ambientalização” vai muito além dessa questão de transversalizar o tema “meio ambiente”. Ou mesmo de apenas desejar que “a questão ambiental esteja em todas as áreas.” (E4)

Percebe-se que, nesse caso, a questão de ambientalização liga-se à ação e às atitudes conscientes diante de problemas ambientais e que exige uma reforma no pensamento, bem

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

como transformações que, na medida em que são gestadas pelas instituições em seus processos formativos de ensino, pesquisa e extensão ou mesmo na gestão, tornam-se realidades tangíveis.

É possível observar que entre os depoimentos há algumas contradições nos conceitos apresentados que podem ser atribuídas às diferenças perceptivas dos entrevistados, no entanto é necessário considerar que esses sujeitos, mesmo atuando na mesma disciplina, têm familiaridade diferente com a AC e que se mostram ainda incipientes, como é possível perceber a seguir: “Eu considero que ambientação curricular é justamente uma adequação de um currículo escolar por um determinado programa” ou “A ambientalização é para você adequar o enfoque [...] tudo tem que ser dirigido para o objetivo daquele determinado programa.” (E1) “Ambientalização seria trabalhar, levando até o aluno de várias disciplinas como se pode fazer o melhor manejo dos sistemas antropizados, sistemas humanos, de forma tal a manter o máximo de qualidade ambiental.” (E2)

Estes dois depoimentos pontuam aspectos importantes que se articulam, de certo modo, com o processo de AC, mas não o define. A AC se expõe como uma abordagem que contempla a abertura à reforma do pensamento inter e transdisciplinar que considera o diálogo entre procedimentos conceituais, procedimentais, atitudinais, além dos políticos, cognitivos, afetivos e valorativos da questão ambiental. Assim, os “professores teriam que entender que não é somente a solução tecnológica, mas sim, também, a preocupação com o planeta.” (E3)

Esse é um conceito complexo e desafiador para o contexto das universidades que tendem a confinar em uma disciplina apenas do currículo com o propósito de garantir a discussão sobre a sustentabilidade ou educação ambiental, como externaliza o depoimento a seguir quando alerta que: “ambientalizar um currículo na educação seria colocar elementos relativos à discussão da temática ambiental em todas as disciplinas e não deixar que a discussão fique confinada a uma disciplina chamada, por exemplo, educação ambiental.” (E4).

Outro ponto levantado por um entrevistado é que na universidade “[...] existe até um esforço em determinadas áreas, mas [...] ainda é insuficiente.” (E4) para se consolidar como um processo de AC.

Entrevistados mencionam a questão interdisciplinar como eixo norteador do processo de AC. Entende-se que a interdisciplinaridade é um processo de qualificação intensa de articulações entre especialistas e incide na junção de resultados de várias disciplinas que transcendem suas próprias especialidades, seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. Essa ideia de “[...] implementação de uma visão inter ou transdisciplinar nas mais diversas áreas para “quebrar”, justamente, essa questão do compartimento estanque, do fragmento (E4). Essa mudança de paradigma “depende muito de uma cultura institucional. E essa cultura, parece-me, está crescendo aqui dentro da universidade”. (E2). E, exige “pensar também num conhecimento mais interdisciplinar e promover mais eco-ações, em vez de tantas ego-ações.” (E4)

Alguns dos entrevistados apontam que o caminho para essa mudança de paradigma acerca da articulação da AC com a perspectiva inter ou transdisciplinar ainda está emergente: “[...] não vê essa integração do conhecimento, talvez até pela própria formação histórica das universidades. Não me refiro aqui particularmente à UFSC. Seria, de uma maneira geral, a forma como o conhecimento foi organizado no mundo ocidental, digamos assim, sempre e crescentemente fragmentado. Então, isso já impõe uma dificuldade de integração entre as mais diferentes áreas.” (E4) No entanto, trazer essas discussões para o plano de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão já aponta um avanço significativo “[...] nesse sentido, mas precisamos ir muito além. [...] É, aqui a gente volta à importância do pensamento sistêmico ou

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

holístico.” (E4)

Nesse sentido, fundamentar a discussão sobre AC no ensino superior ultrapassa o modelo cartesiano, que não atende mais às necessidades da sociedade contemporânea, a qual é, na verdade um grande ecossistema. Emergindo então, a transição paradigmática, na qual a interdisciplinaridade aparece como elemento vital nesse processo. O que exigirá que “os professores sentem para conversar entre si.” (E1) e “trabalhando ainda para melhorar essa situação.” (E3)

GESTÃO INSTITUCIONAL AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Estabelece-se a discussão entre AC a partir de uma visão sistêmica nas Instituições de Ensino Superior, nesse caso, a UFSC, por considerá-la um processo globalizante, que caracteriza-se pelo movimento realizado pelo ensino, pesquisa, extensão e gestão quando incorpora a dimensão socioambiental nas diretrizes das políticas institucionais, “transcendendo a ideia de ambientalizar apenas o currículo explícito.” (KITZMANN e MOTA, 2017, p. 181). Essa proposta é de “avançar no conceito de ambientalização ao incorporar a ressignificação socioambiental, tanto de conteúdos e metodologias, quanto de estruturas educativas, num processo abrangente e globalizante” (KITZMANN; ASMUS, 2012. p. 269).

A afirmação destes autores vem ao encontro de quando os entrevistados ressaltam que ambientalizar depende da postura da intuição e destacam que eixos fundamentais a serem trabalhados no sentido de se garantir a AC, como: “formação dos docentes” (E5); “estruturação do projeto político pedagógico dos cursos” (E5); “Trata-se da questão da gestão” (E2); “a questão de administração de centro e Departamento” (E1).

Essa demanda, exige mudança de paradigma, como revela o depoimento a seguir: “[...] se a gente não tem dentro da universidade elementos de mudança desse paradigma, a tendência vai ser que, no futuro, um egresso de um laboratório, grupo de pesquisa, núcleo de estudos, ou seja o que for, ocupe esses mesmos lugares, reproduzindo o que já vinha sendo feito, certo? É preciso multiplicar as sementes de mudança.” (E4)

Ainda se percebe uma prática individualizada dos docentes, de acordo com sua perspectiva e não se tem algo institucionalizado, determinações que possam gerenciar o conhecimento produzido na área da AC, como revela um dos depoimentos: “[...] se observa um progresso, sim, porém, ainda de uma maneira muito incipiente, porque eu vejo como dois fundamentos muito importantes para a “ambientalização” do ensino, ou de um currículo de uma universidade. Uma delas seria a implementação de uma visão inter ou transdisciplinar nas mais diversas áreas para “quebrar”, justamente, essa questão do compartimento estanque, do fragmento. A outra seria uma mudança de paradigma.” (E4)

A Gestão Ambiental Institucional demanda ações de toda a comunidade universitária envolvida com o ensino, pesquisa, extensão e gestão. Todas essas áreas estão articuladas com a própria gestão universitária que demanda ações claras e precisas com relação à sustentabilidade ambiental, pois como revela os entrevistados que o “[...] processo da ambientalização na UFSC tá muito lento, né? E não há um esforço na Instituição para que isso mude.” (E3). “[...] não existe um processo de Ambientalização”. (E1). Contradizendo esse posicionamento temos um dos entrevistados que diz: “[...] poucas universidades têm um sistema tão bom como aqui, ou seja, a preocupação que eu vejo com o sistema de gestão ambiental sempre discutindo a questão dos resíduos, discutindo a questão de energia, são

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

coisas nítidas que estão em pleno andamento.” (E2). E ainda afirmou que: “porque se você já tem um sistema de gestão ambiental é porque isso já está, pelo menos nos principais documentos da universidade. Conselho Universitário já tocou nesse assunto de forma tão forte que foi criado um grupo de gestão ambiental.” (E2)

Apesar dos esforços do grupo supra mencionado, sabe-se que apenas a criação de um setor ou departamento de gestão ambiental não garante o processo de AC. Isso é evidenciado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC 2015/2019, quando apresenta o termo Sustentabilidade em sete momentos distintos, mas apenas uma vez está associada à expressão “sustentabilidade ambiental” abrangendo ensino, pesquisa, extensão e gestão:

A UFSC, balizando-se na legislação ambiental vigente, buscará a implementação de práticas sustentáveis e fomentará projetos relacionados ao tema. Esses objetivos serão desdobrados em ações que visarão integrar os campi, além de incluir a temática, transversalmente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a comunidade externa. (PDI/UFSC, 2015. p.51)

Outros aspectos apontados pelos entrevistados estão relacionados a comunicação entre os departamentos e cursos. “[...] Acredito que isso é uma questão que falha.” (E3); aos “planos entregues ao coordenador [...] e que não passam pelo colegiado do curso. [...] não é feita uma avaliação do plano de ensino, se foi adequado, e acho que isso não acontece até hoje.” (E1); os “[...] projetos dos cursos têm que incorporar essa transversalidade. Porque senão fica uma coisa meio fragmentada, uma disciplina aqui, outra ali, uma iniciativa de um ou outro professor.” (E5)

Esses são aspectos que precisam estar alinhados com o processo de AC. Para isso, alguns dos entrevistados propõem a ideia da gestão articulada a uma “relação entre intradepartamental ou extra departamental” (E1). “Isso porque alguns setores das universidades estão ligados, quer queiramos ou não, como o mundo produtivo, com a produção de conhecimentos que alimentam cadeias produtivas que podem ser uma antítese do que queremos em termos de “ambientalização” das universidades. (E4) Todos os propósitos devem estar alinhados e o “papel dos coordenadores de curso poderia ser importante nessa situação” (E3), inclusive, “o pessoal da Coordenadoria de gestão ambiental, o que é muito interessante.” (E1) O núcleo “mais atuante atualmente que é a coordenadoria de gestão ambiental da UFSC.” (E5)

Nesse sentido, os entrevistados ainda propõem que os “problemas práticos que envolvem a questão ambiental, social e a questão da sustentabilidade dentro da Universidade e no seu entorno.” (E2) podem ser resolvidos com o processo de AC trazendo “[...] benefícios para o departamento, para que se torne mais eficiente, mais transparente, para que fique mais fácil saber o que cada um faz, qual a função de cada um. (E1). Além das “conversas dentro dos departamentos e tentar estabelecer alguns programas pilotos”. (E1)

Um entrevistado retrata essa preocupação e revelam em seus depoimentos essa preocupação individual: “No ensino de graduação, [...], ministro as disciplinas de conservação de recursos naturais e atualmente uma outra, nas ciências biológicas, que é sobre educação e sustentabilidade. As disciplinas que eu ministrei na pós, também, todas tinham esse viés de ambientalização” (E4)

Enfrentar os desafios impostos pela crise ambiental é perceber a realidade ambiental local e global de modo a adotar uma abordagem na gestão de conhecimentos dentro da universidade que promovam a equidade social, mudança cultural permanente, a inovação e o desenvolvimento sustentável. Essa ideia é defendida por um dos entrevistados quando afirma

que: “A sustentabilidade passa por um princípio básico que é a equidade social. Se o país não tem equidade social, não vai ser sustentável nunca”. (E2)

FORMAÇÃO DOS ENGENHEIROS PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Com relação aos cursos de engenharia da UFSC, pode-se considerar que formam profissionais que podem contribuir de forma importante na qualidade de vida das pessoas, dos seres vivos e dos ecossistemas, logo, é indispensável tenham uma formação voltada às soluções sustentáveis. Numa visão sistêmica de formação para os profissionais em engenharia, além de capacitados à realização de obras e processos, precisam construir competências para integrar-se nos procedimentos de gestão global do meio ambiente com íntima vinculação entre impactos socioeconômicos e ambientais, e de métodos para a sua abordagem.

Alguns pontos são destacados pelos entrevistados como preocupantes para a formação dos engenheiros, “podem deixar passar um monte de coisas que no futuro ele pode ver que é importante”. (E1).

Essa demanda de formação deverá influenciar nas aulas ministradas modificando uma realidade representada no depoimento de um dos entrevistados: “[...] aula para as engenharias, estou tentando transformar uma disciplina que é indigesta para os engenheiros, em algo que seja mais palatável “[...] meu objetivo é que no futuro eles possam resgatar das minhas disciplinas algo para fazer com que eles sejam pessoas melhores, com respeito ao meio-ambiente” (E3), e completa dizendo que: “a primeira coisa foi verificar qual é a atuação, mesmo que eles não tenham conhecimento, qual é a atuação das engenharias em prol da conservação dos recursos naturais.” (E3).

Para a formação dos engenheiros as diferentes dimensões de sustentabilidade ambiental requerem abordagens inter ou transdisciplinares, sobretudo na articulação entre a concepção e planejamento de políticas, planos, programas e projetos ambientais. Isso vem ao encontro do depoimento: “[...]essa é uma questão muito interessante porque eles mesmos não sabem quão importante é a atuação do engenheiro na conservação dos recursos naturais.” (E3)

A responsabilidade social e o comprometimento com o desenvolvimento sustentável independente da especialidade de engenharia, como apresenta o depoimento de um dos entrevistados: “Eu acho que é interessante, por exemplo, o caso da diferença que tem entre um aluno que é da engenharia sanitária com um aluno que é da computação. Eles têm uma percepção sobre o meio-ambiente, sobre AC muito diferente um do outro. Evidente que a pessoa que faz engenharia sanitária e ambiental permeia por todo o curso o conceito de ecologia.” (E3) O profissional contemporâneo precisa se diferenciar daqueles formados pelas engenharias tradicionais e integrar-se às questões ambientais.

Emergiu dos entrevistados a ideia de que “[...] a crise ambiental, muitas vezes é uma crise de modelo econômico. A gente sabe que há vários cursos que são direcionados, por exemplo, para suprir demanda de mercado, que funcionam dentro desse modelo econômico vigente. Então, envolve algumas mudanças culturais, né? (E5). Reverter este quadro é de vital importância para o desenvolvimento sustentável, pois, a cada dia, crescem os problemas que são mais interdependentes no tempo e no espaço.

Torna-se essencial o estabelecimento de um processo educacional pelas IES de formar profissionais com visões mais sistêmicas e complexas que compreendam a real condição e os verdadeiros problemas ambientais, e conseqüentemente, aptos a desenvolverem programas de gestão, de armazenamento e disseminação de projetos de desenvolvimento sustentável. Essa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

proposta é evidenciada no depoimento a seguir: “Na engenharia e gestão do conhecimento fala-se muito nas cidades sustentáveis e inteligentes. O conceito de inteligente não passa só pela questão da conectividade, mas toda essa ambiental e de facilidade deslocamento, de ida ao trabalho, ao lazer.” (E2) A mudança no processo formativo dos engenheiros exigirá “[...] mudar a nossa cultura para conseguir mudar um pouquinho a cultura dos alunos em relação a “abordar” a sustentabilidade de uma forma mais profunda”. (E2) E, nessa perspectiva de AC “o curso deve formar excelentes engenheiros, que saiba que o papel dele, como engenheiro, vai influenciar as decisões de uma sociedade, do ponto econômico, ambiental e social. (E1)

Um dos entrevistados ainda pontua que, nos últimos anos, a visão de algumas áreas das engenharias já tem seguido “uma mudança, uma aceitação maior, até por enxergar como uma necessidade, como essa discussão do mercado verde, energias alternativas e tudo mais.” (E5). Alunos da engenharia começaram a enxergar isso como uma oportunidade, então, tinha aquela coisa de querer se qualificar por enxergar oportunidades futuras. Uma oportunidade de se qualificar de uma maneira diferenciada. A motivação era pensando no lado profissional. (E5) Outras áreas continuam cegas ou “[...] insensíveis às mais diversas causas e questões ambientais (E4), por isso temos muito a percorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as falas dos 5 professores participantes, considera-se que existe desconhecimento sobre a existência das DCNEA. O conceito de transversalidade do tema ambiental que deveria permear os cursos não é claro, sequer foi discutido nos colegiados. Isso repercute na práxis de cada professor que, apesar do seu indiscutível compromisso com a sustentabilidade ambiental, atua conforme seu entendimento sobre o tema, nem mesmo os professores da disciplina Conservação dos Recursos Naturais discutem entre si a melhor ou mais significativa abordagem para as engenharias, na busca de uma efetiva interdisciplinaridade.

Foi possível detectar que a UFSC possui diversas iniciativas, entretanto, não possui uma política articulada. Entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, destacou-se a gestão que está organizada dentro do organograma e trabalhando com destaque. Uma ação urgente é a introdução mais explícita da AC no próximo PDI, o que gerará desdobramentos positivos nessa cadeia.

Há evidências que a formação atual dos engenheiros precisa ser repensada, esses profissionais desempenham papéis de destaque na sociedade do conhecimento e, portanto, precisam de uma formação técnica qualificada, mas, não menos importante, de um olhar sistêmico e consciente, balizado pela responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável. Nesse enfoque a atuação dos professores é decisiva. Há que se ressaltar que isso envolve um grande esforço por parte deles que foram formados sem essa preocupação.

Como continuidade dessa investigação, novos trabalhos serão desenvolvidos, como entrevista de coordenadores de cursos de engenharia, engenheiros formandos e membros da coordenação de gestão ambiental da UFSC a fim de mapear o cenário relativo à ambientalização curricular nas diferentes instâncias. A partir disso, identificar barreiras e boas práticas, bem como ferramentas de implementação da Gestão do Conhecimento com o objetivo de contribuir com o processo da AC na instituição.

REFERÊNCIAS

- FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S, ANDRADE, I.C.F. (ORG). **Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- FREIRE, P.S. Engenharia da integração do capital intelectual nas organizações intensivas em conhecimento participantes de fusões e aquisições. **Tese: UFSC**. Fpolis, SC, 2012. 354 p.
- KITZMANN, Dione. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 18, p. 553-574, 2007.
- KITZMANN, Dione e ASMUS, Milton. Ambientalização Sistêmica: do currículo ao socioambiente. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 269-290, Jan/Abr 2012.
- KITZMANN, Dione e MOTA, Junior Cesar. **Ambientalização sistêmica nas instituições de educação superior: In: FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S, ANDRADE, I.C.F. (ORG). Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 9. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2011.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- UNESCO, Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. **Organização das Nações Unidas para a Educação, A Ciência e a Cultura (UNESCO)**. Paris, 2017.
- United Nations Environment Programme. *Greening Universities Toolkit Transforming Universities into Green and Sustainable Campuses: A Toolkit for Implementers - Advance Copy*. V2., 2014.
- JUNYENT, M.;GELI,A.M.;ARBAT,E. (Eds). **Ambientalização curricular de los estudios superiores**. Proceso de caracterición de la ambientalización de los estudio superiores. Girona: Universidad de Girona-Red ACES, 2003.
- UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Florianópolis, 2015.

ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DE UMA CAIXA SEPARADORA DE ÁGUA E ÓLEO EM UM ESTABELECIMENTO DE LAVAGEM DE VEÍCULOS

Roger Francisco Ferreira de Campos²⁸⁴ - UNIARP
Caroline Schutz Wendling²⁸⁵ - UDESC
Caroline Aparecida Matias²⁸⁶ - UDESC

RESUMO: Atividades de lavagem de veículos podem atuar de forma negativa sob o meio ambiente visto a possível presença de compostos fenólicos, surfactantes, óleos e graxas em seus efluentes. Geralmente, o tratamento do efluente gerado é realizado por uma Caixa Separadora de Água e Óleo (CSAO). Desta forma, o objetivo do presente estudo foi analisar a eficiência de um sistema CSAO instalado em um empreendimento de lavagem de veículos automotores. As análises foram realizadas nos meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018, avaliando os parâmetros de óleos e graxas mineral, pH, sólidos sedimentáveis, fenóis e surfactantes. Constatando-se que a concentração de surfactantes e fenóis apresenta-se superior ao permitido pela legislação vigente nas análises realizadas no mês de dezembro de 2017. Assim, para que o processo de reuso da água seja instalado no empreendimento é indicado a instalação de um filtro de areia após a CSAO.

Palavras-chave: *Poluição Hídrica, Controle Ambiental, Impacto Ambiental*

INTRODUÇÃO

Atualmente o consumo de água e a emissão de efluentes líquidos, principalmente, pelos setores de produção agrícola e industrial vêm conduzindo a sociedade à um cenário de escassez qualitativa e quantitativa de recursos hídricos. Evidenciando a necessidade de novas formas de gerenciamento destes recursos, adicionando princípios sustentáveis à sua gestão, como o reuso da água (RUBIO; CARISSIMI; ROSA, 2007).

Segundo Metcalf e Eddy (2006) a água de reuso é definida como um “manancial alternativo”, caracterizando-se como uma fonte alternativa deste recurso, especialmente em regiões de escassez ou grande consumo. O reuso da água para lavagem de veículos configura-se como uma opção interessante, objetivando reduzir a sobrecarga de utilização de recursos hídricos com qualidades superiores. Em países europeus além de Austrália e Estados Unidos, este processo destacou-se ao longo dos anos visto a instauração de legislações específicas sobre o tema que restringem a quantidade de água potável a ser utilizada em atividades de lavagem, bem como com a imposição de uma porcentagem mínima de água de reuso que deve ser utilizada (BOUSSU et al., 2007).

²⁸⁴Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. Professor do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: roger@uniarp.edu.br.

²⁸⁵Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: caarol.sw@hotmail.com

²⁸⁶Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Conforme Rubio, Carissimi e Rosa (2007), a lavagem de um automóvel consome cerca de 130 L de água, de um caminhão consome ao entorno de 500 L de água, e para ônibus o consumo concentra-se entre 300 a 500 L de água. Ainda, segundo dados do Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN, 2017), em dezembro de 2017, a frota nacional de automóveis contava com 63.316.367 automóveis, 5.765.383 caminhões e 612.534 ônibus. Assim, observa-se um volume extremamente alto de água utilizado para esta atividade, totalizando 8.231.130.310 L de água por mês para lavagem de automóveis, considerando uma lavagem por mês para cada veículo, 2.882.691.500 L de água por mês para lavagem de caminhões, considerando uma lavagem por mês, para cada caminhão, e, 980.054.400 L de água por mês para lavagem de ônibus, considerando uma lavagem semanal para cada ônibus, que se trata de exigência das empresas que operam sistemas de transporte coletivos.

De forma geral, existem três tipos principais de lavagem de veículos (TEIXEIRA, 2003; MAGALHÃES, 2005):

Lavagem tipo túnel: o veículo segue pelo interior de um equipamento com formato de túnel, passando por áreas de lavagem com adição de detergentes, enxágue, encerramento e secagem, respectivamente. Neste tipo de lavagem, o efluente é coletado por canaletas localizadas na parte inferior do túnel.

Lavagem tipo rollover: o automóvel permanece imóvel enquanto a máquina de lavagem se movimenta em seu entorno. A limpeza ocorre através de escovas giratórias, com formato cilíndrico, com coleta do efluente gerado efetuada por meio de uma vala situada abaixo do sistema.

Lavagem tipo a jato manual: o veículo é lavado com mangueiras de alta pressão de ar e água, com aplicação de detergentes, desengraxantes e enxágue manual, sendo o tipo de lavagem mais comum no Brasil.

Dentre os principais poluentes químicos encontrados nos efluentes gerados nos processos de lavagem de veículos estão os óleos e graxas, areias, sólidos suspensos e sedimentáveis, surfactantes (detergentes) e carga orgânica, sendo que a presença destes associa-se aos produtos químicos utilizados na lavagem, tipo de veículo e parte do veículo que foi limpa (RUBIO e ZANETI, 2009).

Os óleos e graxas presentes neste efluente são substâncias orgânicas de origem mineral, geralmente hidrocarbonetos, gorduras, ésteres, entre outros, raramente encontrados em recursos hídricos de forma natural. Sua baixa solubilidade impede sua degradação por processos biológicos e quando estão presentes em mananciais ocasiona problemas no tratamento de água. Assim como a presença destes materiais nos corpos hídricos, culmina em problemas de origem estética, além de elevar parâmetros como a Demanda Bioquímica de Oxigênio (DBO_{5,20}) e a Demanda Química de Oxigênio (DQO) (VASCONCELOS; GOMES, 2009).

Os surfactantes compreendem substâncias que possuem um grupo hidrofóbico e outro hidrofílico. Tais moléculas acabam por acumular-se na interface líquido-ar criando uma espuma sob as bolhas de ar. Ainda, no processo de lavagem de automóveis também são adicionados detergentes (surfactantes), produtos causadores de prejuízos de ordem estética em mananciais, provocados pela formação de espumas, com capacidade de exercer efeitos tóxicos sobre os ecossistemas aquáticos (VASCONCELOS; GOMES, 2009).

Por sua vez, os sólidos encontrados nos efluentes de lavagem de veículos são provenientes de argilas, poeiras em suspensão, metais e outros materiais particulados que agregam-se aos veículos (ODEGAARD, 2004). Ainda, os compostos fenólicos apresentam um grupo hidroxila diretamente ligado ao anel benzênico, indicando sua semelhança aos álcoois

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

na sua capacidade de formar ligações de hidrogênio intermoleculares. A produção mundial de fenol e de seus derivados é superior a 3 milhões de toneladas anuais, sendo que estes, principalmente nitrofenóis e clorofenóis, são alguns dos poluentes mais abundantes em efluentes industriais. Tais compostos podem ser fatais caso inalados ou absorvidos por via cutânea, visto suas características corrosivas. Também podem causar irritação nas mucosas, severas queimaduras e afetar o sistema nervoso central, o fígado e o rim (SILVA, 2010).

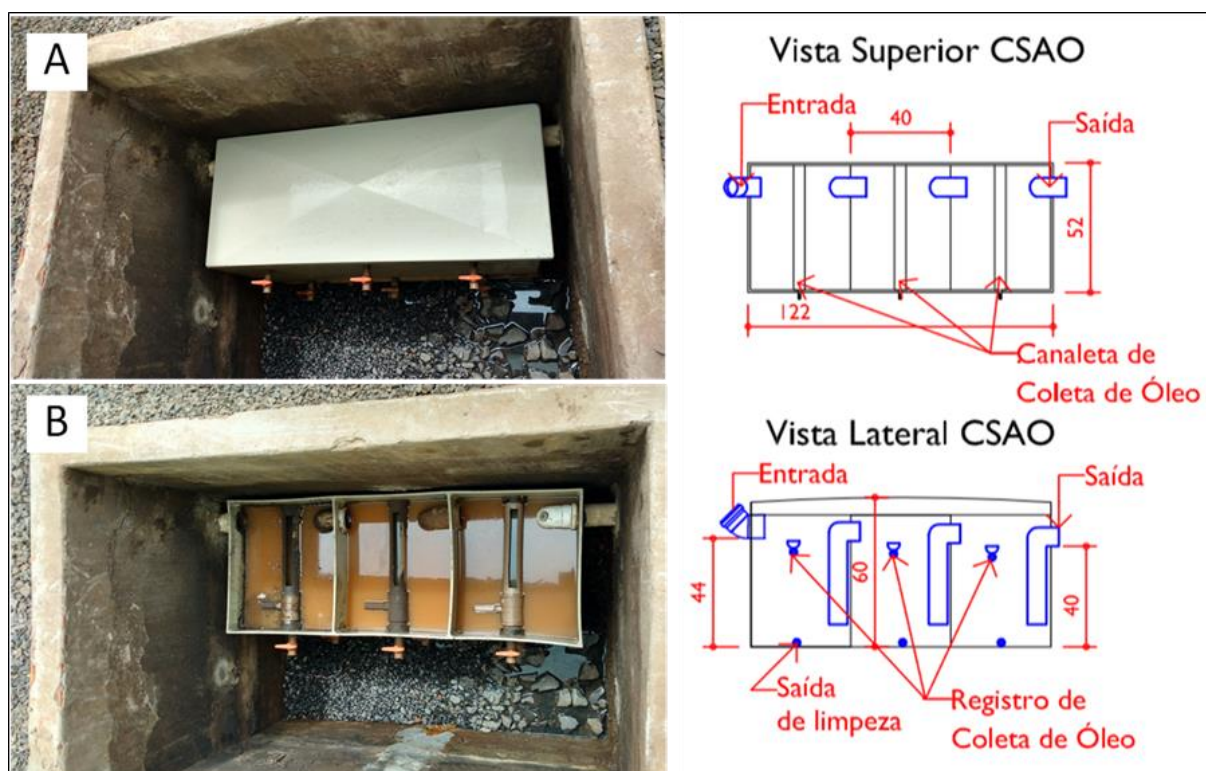
Conforme Teixeira (2003), o tratamento e reuso da água de lavagem de veículos tem como objetivos a diminuição da descarga em corpos receptores, bem como a redução da carga de poluição e a minimização do consumo de água por esta atividade. Atualmente, no Brasil, o único tratamento exigido para os efluentes gerados em estabelecimentos de lavagem de veículos são os processos de separação de água e óleo, realizado pela Caixa Separadora de Água e Óleo (CSAO).

Assim, objetivo do presente estudo foi analisar a eficiência de um sistema CSAO, instalado em um empreendimento de lavagem de veículos automotores.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado em um estabelecimento de lavagem de veículos automotores, localizado no município de Caçador, Santa Catarina. O estabelecimento funciona de 5 a 6 dias por semana, em dois turnos diários, matutino e vespertino. O tipo de lavagem utilizada foi a lavagem à jato manual, a CSAO do empreendimento possui um volume de 300 L, com vazão igual a 600 L/h, confeccionada de polipropileno, tubulações com diâmetro comercial igual a 75 mm e registro de 22 mm, conforme esquema ilustrado pela Figura 1.

Figura 1. Caixa Separadora de Água e Óleo: Sistema fechado (A) e Sistema Aberto (B).



Foram realizadas duas coletas de efluentes, nos meses de dezembro de 2017 e janeiro de 2018, conforme a Norma Brasileira Regulamentadora NBR N° 9.898 (ABNT, 1987), e encaminhadas para o laboratório de análises químicas da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, sendo analisadas conforme metodologia descrita no Standard Methods for Examination of water and wastewater (APHA, 2012), avaliando os parâmetros de óleos e graxas mineral, pH, sólidos sedimentáveis, fenóis e surfactantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente no Brasil, a legislação que estabelece os padrões ambientais permitidos para o lançamento de efluentes oleosos é a Resolução do Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA N° 430, de 13 de maio de 2011. Visto que nem todos os parâmetros de lançamento de efluentes estão elencados pela Resolução CONAMA, as legislações estaduais e municipais surgem como forma de complementar a mesma, levando em consideração o enquadramento previsto para o corpo d'água. Ainda, a Resolução considera que os estados e municípios devem possuir parâmetros próprios de lançamentos, independentemente destes parâmetros estarem inclusos ou não na legislação à nível estadual. Entretanto, estes valores não podem exceder os valores máximos estabelecidos pela União, podendo apenas ser mais restritivos. No estado de Santa Catarina a Legislação estadual referente ao lançamento de efluentes é a Lei Estadual 14.13 de maio de 2011.

A Tabela 1 ilustra os resultados obtidos após as análises, assim como os níveis permitidos para cada parâmetro no que concerne à legislação vigente em nível nacional e estadual, por meio da Resolução CONAMA N° 430, e da Lei Estadual N° 14.675.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tabela 1: Média dos resultados obtidos nos meses de dezembro/2017 e janeiro/2018.

Parâmetros	Dez/2017	Jan/2018	CONAMA n° 430	Lei 14.675
Óleos e Graxas	n.d.	n.d.	< 20,00	-
pH	9,28	6,30	5,0 a 9,0	6,0 a 9,0
Sólidos sedimentáveis	n.d.	n.d.	< 1,00	-
Fenóis	6,17	n.d.	< 0,50	< 0,2
Surfactantes	56,89	0,73	-	< 2,0

Para as análises realizadas no mês de dezembro de 2017 os parâmetros pH, fenóis e surfactantes ficaram acima do limite máximo permitido pela legislação vigente, com destaque para os dois últimos parâmetros citados mostraram-se muito acima do limite permitido. A alta concentração de fenóis e surfactantes atua de forma negativa visto que os fenóis possuem efeitos corrosivos, irritação nas mucosas e podendo causar graves queimaduras, afetar o sistema nervoso central, entre outros órgãos (SILVA, 2010). Ainda, os surfactantes causam prejuízos estéticos aos corpos hídricos visto a formação de espuma, sendo também associados com a aceleração da eutrofização dos recursos hídricos, devido à grande presença de fósforo em sua composição, exercendo efeito tóxico sobre predadores das algas, como o zooplâncton (VASCONCELOS e GOMES, 2009; PERPETUO, 2011).

No que concerne às análises realizadas no mês de janeiro de 2018 percebe-se um grande decaimento para os parâmetros fenóis – não detectados – e para os surfactantes, com valor inferior ao máximo permitido pela legislação estadual vigente. Este fato pode ser atribuído à correta manutenção da CSAO, sendo indicada que sua realização fosse efetuada quinzenalmente, assim como a diminuição da utilização de produtos químicos no processo de lavagem.

Ainda, salienta-se a importância de não terem sido detectados a presença de óleos e graxas na saída da CSAO, visto que, a baixa solubilidade destas substâncias dificulta sua degradação nas unidades de tratamento de efluentes quando o tratamento é realizado por processos biológicos, assim como dificulta o tratamento da água de abastecimento quando estão presentes em corpos hídricos que serão utilizados para este fim (VASCONCELOS; GOMES, 2009).

Conforme visualizado na figura 1, a CSAO é formada por três repartições distintas:

Caixa retentora de areia: objetiva promover a decantação total do lodo presente na água de lavagem. A passagem da água da primeira repartição para a segunda ocorre por gravidade, sendo que ambas são separadas por uma parede e, conforme a primeira vai enchendo, a água transpõem esta barreira;

Caixa separadora de óleo: promove a separação do óleo presente no efluente,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

novamente, por gravidade. No meio da caixa há um cano e, conforme a caixa vai enchendo, este coleta o óleo sobrenadante, direcionando o mesmo para um reservatório a parte. Posteriormente, este resíduo é encaminhado para uma empresa especializada, a fim de receber o tratamento adequado.

Caixa de inspeção: a passagem do efluente da segunda para a terceira repartição ocorre pela parte inferior da segunda repartição, onde são adicionados tijolos furados e britas comerciais, diminuindo a velocidade de passagem do efluente. Esta transferência ocorre pelo fundo do sistema visto que não há presença de óleo. Entretanto, na terceira repartição é adicionado um joelho, servindo para coletar o efluente em um nível ainda mais baixo, para o caso de que haja, eventualmente, a passagem de partículas de óleos e graxas.

Visto que a nível nacional não existe legislação específica para os estabelecimentos de lavagem de veículos, salienta-se a necessidade de regulamentar esses estabelecimentos, com o intuito de que os mesmos funcionem com base em princípios sustentáveis.

Para que o efluente gerado possa ser reutilizado, após o sistema CSAO indica-se a instalação de um filtro de leito fixo com meio filtrante constituído de areia. Caso este sistema seja adotado, esta água de reúso gerada pode ser utilizada nos processos de pré-enxágue e primeiro enxágue dos carros (METCALF; EDDY, 2006).

O reúso do efluente constitui-se como uma parte importantíssima no processo, como apresentado por Morelli (2005), o qual apresenta em parceria com o serviço público de Saneamento Básico no Estado de São Paulo (SABESP) alternativas à destinação do efluente resultante de empreendimentos de lavagem de carros que estão sendo aplicados para lavagens de pisos e ruas, desobstrução de rede de esgoto, descarga sanitária em banheiros públicos, assim como para reserva de proteção contra incêndios. Desta maneira a reutilização do efluente possibilita maior distribuição e disponibilidade de água, além de garantir melhor qualidade das águas nos mananciais, visto que ao reutilizar a água inibe que a mesma seja disposta inadequadamente aos rios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos resultados, verificou-se a eficiência da realização da limpeza e manutenção da CSAO quinzenalmente garantindo o correto tratamento do efluente gerado. Ainda, salienta-se a importância da realização de conversas educativas com os funcionários para frisar a importância da utilização da dose correta de detergentes no processo de lavagem. Por fim, indica-se o monitoramento contínuo dos parâmetros analisados e, caso haja um novo aumento do parâmetro surfactantes, mesmo com a correta manutenção do sistema, pode-se adotar tratamentos complementares como filtros de carvão ativado.

REFERÊNCIAS

- APHA. **Standard Methods for Examination of Water and Wastewater**. 21. ed. Washington: AWWA-WPCF, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9898**: Preservação e técnicas de amostragem de efluentes líquidos e corpos receptores. Rio de Janeiro, 1987.
- BOUSSU, K. et al., Applicability of nanofiltration in the carwash industry. **Separation and Purification Technology**. v. 54, p. 139-146, 2007.
- BRASIL - Ministério das Cidades, DENATRAN - Departamento Nacional de Trânsito.

- RENAVAM - Registro Nacional de Veículos Automotores.** 2017.
Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA.; 2011. **Resolução Nº 430 de 03 de abril de 2011.** Disponível em: < <http://iwra.org/congress/resource/PAP00-5743.pdf>> . Acesso em: 05/06/2018.
- MAGALHÃES, A. F. R. Proposição, implantação, partida e ajustes de reatores biológicos e físico-químicos para tratamento e reciclagem de efluentes de lavadores de veículos em escala real. **Dissertação de mestrado.** Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- METCALF & EDDY. **Water reuse: issues technologies, and applications.** 1st ed. New York: McGraw-Hill, 2006.
- MORELLI, E. B. Reúso de água na lavagem de veículos. **Dissertação de mestrado.** Universidade de São Paulo, 2005.
- ODEGAARD, H. The use of dissolved air flotation in municipal wastewater treatment. **Water Science and Technology.** v. 50, p. 157-164, 2004.
- PERPETUO, E. A. **Parâmetros de caracterização da qualidade das águas e efluentes industriais.** 2011. Disponível em: <<http://www.cepema.usp.br/wp-content/uploads/2011/06/8-Par%C3%A2metros-de-caracteriza%C3%A7%C3%A3oda-qualidade-das-aguas-e-efluentes-industriais.pdf>>. Acesso em: 15/06/2018.
- RUBIO, J.; CARISSIMI, E.; ROSA, J. J. Flotation in water and wastewater treatment and reuse: recent trends in Brazil. **International Journal of Environment and Pollution.** v. 30, p. 193-207, 2007.
- RUBIO, J.; ZANETI, R. N. Treatment of washrack wastewater with water recycling by advanced flocculation-column flotation. **Desalination.** v. 8, p. 146-153, 2009.
- SANTA CATARINA. **Lei Nº 14.675 de 13 de abril de 2009.** 2009. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_12_2013_14.30.40.b479cb7a256a963c9e0bbf87bd860d38.pdf>. Acesso em: 06/06/2018.
- SILVA, I. E. C. da; Eficiência de fungos filamentosos na biodegradação de compostos fenólicos. 82 f. **Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais)** – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Chapecó. 2010.
- TEIXEIRA, P. C. Emprego da flotação por ar dissolvido no tratamento de efluentes de lavagem de veículos visando a reciclagem de água. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Estadual de Campinas. 2003.
- VASCONCELOS, D. V.; GOMES, A. Tratamento de efluentes de postos de combustíveis para o reuso usando processos oxidativos avançados. **Cadernos UniFOA.** Volta Redonda, ano IV, n. 11, 2009.

ANÁLISE DA VIABILIDADE ECONÔMICA E AMBIENTAL DA PRODUÇÃO DE COSMÉTICOS NATURAIS NA REGIÃO DO MUNICÍPIO DE LAGES/SC

Carolina Santos Gonçalves²⁸⁷ - UDESC/CAV
Lucas Gerber Soares²⁸⁸ - UDESC/CAV
Debora Cristina Bianchini²⁸⁹ - UDESC/CAV
Júlia Wahrlich²⁹⁰ - UDESC/CAV
Tamires Nedel⁵ - UDESC/CAV
Flávio José Simioni⁶ - UDESC/CAV

RESUMO: O aumento do interesse por parte do setor produtivo sobre questões ambientais os tem levado a investir em empreendimentos que visam seu desenvolvimento econômico de forma sustentável. Este artigo teve como objetivo analisar a demanda e a instalação de uma microempresa de cosméticos naturais, verificando a viabilidade econômica e ambiental da produção no município de Lages/SC. Para tanto, foram mensurados por meio da aplicação de questionários os fatores benéficos e aqueles que comprometem o investimento e o público alvo. Por meio de revisão bibliográfica foi possível concluir que a máxima equivalência possível de preço, defrontado aos produtos convencionais, assim como o investimento em divulgação dos itens comercializados, são a base do bom resultado deste no mercado. Como resultado da simulação desse micro empreendimento, obteve-se um projeto economicamente viável, tendo como Valor Presente Líquido R\$ 200.331,03, *Payback* descontado de 7,15 anos, Relação B/C 1,12 e Taxa Interna de Retorno de 14,6%. Por meio de uma análise literária, foi possível estabelecer os impactos ambientais desse investimento o que fomenta os argumentos que podem intensificar o consumo destes produtos. Por fim, afirmou-se a possibilidade de associar a praticabilidade do empreendimento com fatores sustentáveis sem que isso comprometa seu êxito econômico.

Palavras-chave: Cosméticos naturais, Microempresa, Sustentabilidade.

²⁸⁷ Filiação institucional: Laboratório de Modelagem e Simulação Numérica. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. carolgoncalvessantos@hotmail.com.

²⁸⁸ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. gerbersoares@outlook.com.

²⁸⁹ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. deborabianchini@hotmail.com.

²⁹⁰ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. julia.wahrlich@gmail.com.

⁵ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. tamiresnedel@hotmail.com.

⁶ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. flavio.simioni@udesc.br.

INTRODUÇÃO

O aumento no consumo de cosméticos naturais tem sido reflexo do grande enfoque por parte das entidades ligadas ao assunto, e seu apelo midiático, os quais buscam transmitir o esclarecimento com relação aos benefícios de consumi-los e promover a sensibilização dos usuários diante da escassez de recursos naturais e dos inumeráveis problemas ambientais atualmente enfrentados (ISAAC, 2016).

Além disso, fatores diretamente relacionados à economia, como a ascensão do poder aquisitivo do público feminino, o qual apresenta maior representatividade dentre a parcela de consumidores, como também a expansão do mercado de cosméticos naturais, promovem uma movimentação no setor. Tendo em vista a ampliação do poder aquisitivo do consumidor, associada ao incremento de novas empresas no mercado referido, têm-se à amplificação da competitividade e por consequência a atenuação no preço final do produto (MOURÃO, 2011; ROCHA, 2016; SEBRAE, 2008).

Contudo, o valor significativamente mais elevado do cosmético natural em comparação ao convencional ainda é um desafio a ser superado, tendo em vista que este seja um motivo que inviabiliza o consumo eminente de tal produto. No entanto, os fatores que resultam na referida adversidade é justamente o que garante tamanho benefício e qualidade do produto, que são os custos com matéria prima natural associado a análise e certificação do item. É essencial ressaltar que no Brasil não há legislação específica regendo a produção de cosméticos orgânicos e, portanto, é necessário a certificação por parte de empresas privadas as quais se baseiam em parâmetros internacionais para comparar e certificar os produtos fabricados no país (IBD, 2014; ECOCERT, 2018).

Deste modo, segundo o Instituto Biodinâmico de Certificações (2014), define-se por produto orgânico aquele que a formulação contiver pelo menos 95% de matérias-primas certificadas orgânicas, descontando-se a água e o sal. Os 5% restantes da formulação podem ser compostos por matérias-primas naturais, provenientes de agricultura ou extrativismo não certificadas ou permitidas para formulações orgânicas.

No caso dos produtos naturais, os mesmos devem ser compostos de pelo menos 5% de matérias-primas certificadas orgânicas. Os 95% restantes da formulação podem ser compostos por matérias-primas naturais não certificadas ou permitidas para formulações naturais. Estes parâmetros podem variar de acordo com a empresa responsável pela certificação (IBD, 2014).

O mercado de cosméticos também apresenta tais princípios, porém, apresenta maior dificuldade de formulação e restrição de uso de matéria prima (FERNANDES et al., 2013). O excesso de burocracia para produzir e comercializar imposta às microempresas do referido ramo, é também uma barreira a ser vencida para a expansão do setor, as quais devem seguir as exigências legais específicas dos produtos normatizadas pela ANVISA, e igualmente cobradas pelas grandes empresas já instaladas no mercado, de modo a tornar extremamente lento e exaustivo o processo de construção desses novos negócios (IBD, 2014; PUGLIESE, 2004).

Assim, este trabalho teve por objetivo avaliar a viabilidade econômica da produção de cosméticos naturais no município de Lages/SC, como também verificar a demanda destes produtos, os meios para intensificar esse consumo, e estimar os impactos ambientais que esse perfil de produção pode propiciar, mensurando os benefícios de forma vinculada à arrecadação do projeto.

METODOLOGIA

Na finalidade de se ornamentar o perfil dos futuros consumidores, foi realizado uma pesquisa de mercado, tendo como alvo o público em geral, consumidores ou não de cosméticos orgânicos, na cidade de Lages/SC. Para a pesquisa foi realizado a aplicação de um questionário pré-estabelecido, abordando perguntas tanto com relação ao perfil do entrevistado bem como sobre seu entendimento e padrão de consumo de cosméticos orgânicos ou naturais. Tais perguntas foram feitas também a um público específico, incluindo alunos e professores do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária (EAS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) visando evidenciar o quanto o grau de instrução do entrevistado influencia no seu conhecimento sobre os cosméticos orgânicos e o reflexo disso no consumo destes produtos. Após a avaliação sobre o perfil dos consumidores, levantou-se informações com a finalidade de simular a abertura de uma microempresa de cosméticos orgânicos em Lages.

Por meio de entrevistas e estudos realizados com microempresas já instituídas na região, foi possível estabelecer alguns parâmetros e delinear uma estrutura econômica da empresa fictícia. Elencou-se questões, sobre o investimento inicial para a abertura da empresa, incluindo o maquinário, matéria-prima, funcionários, média salarial e marketing, como também os gastos com a produção de determinado item em particular e o quanto a diferenciação desse produto reflete no custo de execução, pois cada produto fabricado exige uma análise a qual acarreta em um custo para que este possa ser reconhecido no mercado como orgânico ou natural. Também realizou-se o dimensionamento de estruturas tecnológicas, técnicas legais, administrativas, contábeis e ambientais necessárias para a abertura do negócio, de modo a viabilizar a produção com uma visão automatizada requerendo poucos funcionários envolvidos, no entanto com investimento tecnológico acessível à um microempreendedor.

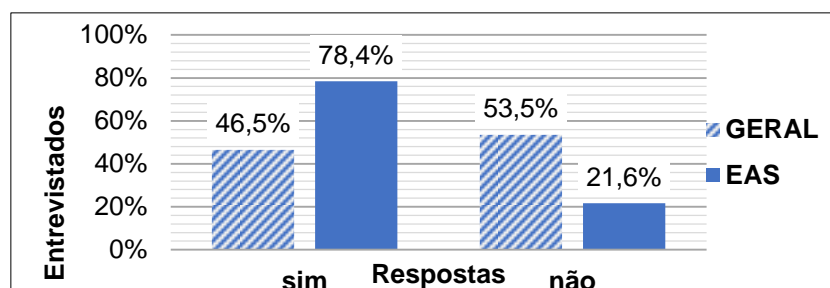
RESULTADOS

Com relação ao perfil de consumidores, foram avaliados dois públicos distintos, totalizando 80 entrevistados, de modo a observar a influência do nível de escolaridade nas decisões e hábitos de um consumidor em potencial. É importante ressaltar que o grupo geral de entrevistados possui cerca de 30% de seus componentes com escolaridade em nível de ensino fundamental, contra 82,86% do grupo avaliado no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, que possuem pelo menos o superior incompleto e 17,14% já graduados.

Observa-se na Figura 1 que apenas 46,5% dos entrevistados do grupo geral, declararam já ter o conhecimento sobre a existência de cosméticos orgânicos antes da apresentação do questionário, no entanto 78,4% do grupo entrevistado no curso de Engenharia afirmam inteirar-se do assunto. Um dos motivos para a relevante diferença, pode ser sim justificada pela ausência de conhecimentos teóricos sobre os produtos, o que acaba refletindo nos hábitos destes consumidores.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Figura 1 - Análise do conhecimento dos entrevistados sobre a existência de cosméticos orgânicos antes da apresentação do questionário.

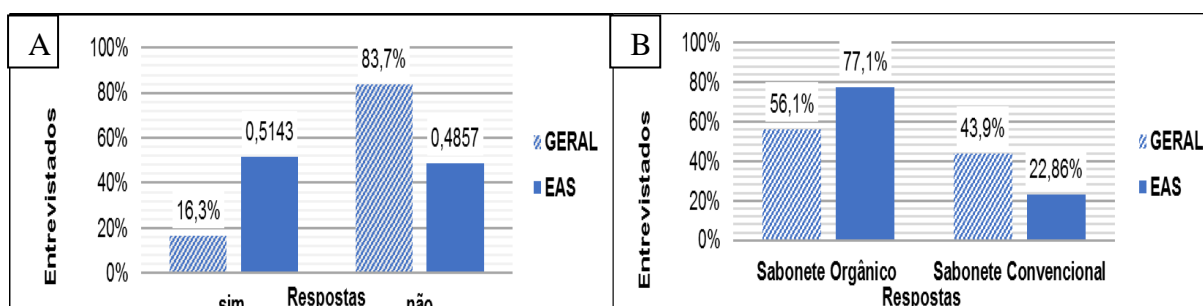


Fonte: Os autores.

Outro fator a ser questionado seria a grande falha do baixo investimento em marketing e divulgação, o que restringe ainda mais o público que sabe sobre a existência desses produtos. Os poucos fornecedores inclusive no município de Lages, resultam em uma dificuldade ainda maior não só de encontrar e adquirir o produto, mas também de tornar essa prática habitual. Isso reforça a perspectiva da oportunidade de um negócio promissor baseado na inovação.

Além disso, o pouco conhecimento e exposição desses itens resulta em falta de credibilidade aos produtos orgânicos. Esse fato é reafirmado segundo a Figura 2A, poucos são os que julgam saber a diferença entre produtos convencionais e orgânicos e mesmo diante de dois desses produtos com o mesmo valor e função, a menor parte dos entrevistados, cerca de 16% do grupo geral revela confiar e abrir mão de um item convencional para adquirir um orgânico. Na Figura 2B é possível observar que 77,1% dos entrevistados responderam confiar na utilização de um sabonete orgânico em comparação a algum sabonete convencional constituído de produtos químicos.

Figura 2 - A) Conhecimento dos entrevistados sobre a diferença dos produtos orgânicos em relação aos convencionais quanto os benefícios para a saúde e meio ambiente. B) Análise de confiabilidade em relação aos produtos naturais/orgânicos.



Fonte: Os autores.

Ao longo do questionário os entrevistados puderam relatar sobre sua visão de produto natural e orgânico, demonstrando conhecimento superficial sobre a diferença destes para os convencionais e os benefícios à saúde que os mesmos proporcionam. As descrições também revelaram a base dos consumidores, com relação aos impactos ambientais amenizados pelo uso destes produtos.

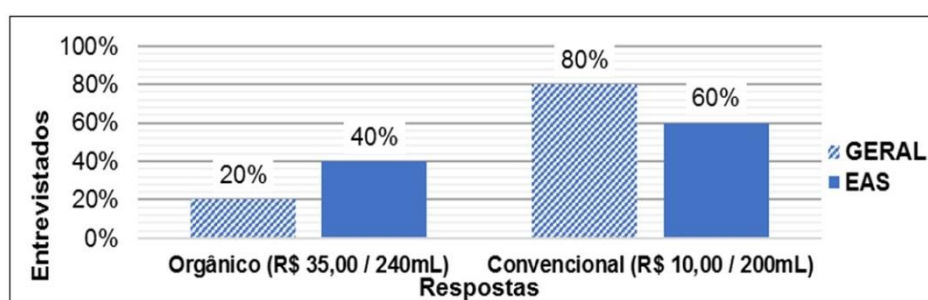
Fedalto e Lubi (2014), em seu estudo sobre cosméticos orgânicos, aplicaram uma

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pesquisa com 20 pessoas, onde constataram que 50% das mulheres e 10% dos homens têm conhecimento sobre os cosméticos orgânicos. Ainda, conforme a pesquisa, 100% dos entrevistados responderam conhecer a diferença entre os benefícios dos produtos orgânicos, reconhecendo que eles são mais saudáveis e ecologicamente corretos.

Além disso, outra questão enfatizada como prejudicial para o êxito da comercialização desses produtos diferenciados, seria o contraste entre os preços dos produtos, que por sua vez costumam ser um tanto dispendiosos em relação aos convencionais. O fato é demonstrado por meio da Figura 3, na qual percebe-se que apenas 20% do grupo geral e 40% do grupo EAS estariam dispostos a investir um pouco mais em um produto natural.

Figura 3 - Análise da disposição a pagar caso o produto orgânico tenha um preço mais elevado.



Fonte: Os autores.

Fernandes et al. (2013), destacam em seu estudo que aqueles consumidores que apresentam uma consciência ambiental estão dispostos a gastar mais com os produtos que são ecologicamente corretos, o que acaba por fortalecer o desenvolvimento do mercado de cosméticos orgânicos.

A simulação econômica do empreendimento foi feita com base em análises sobre empresas já estabelecidas no município de Lages/SC, parametrizando os gastos com produção, como exemplificado na Tabela 1.

Tabela 1 - Itens produzidos com seus respectivos custos e valor de venda.

Produtos	Custo Produto	Valor de venda
Xampu	R\$10,00	R\$25,00
Sabonete em barra	R\$4,00	R\$10,00
Sabonete líquido	R\$10,00	R\$25,00
Desodorante	R\$7,50	R\$20,00
Esfoliante	R\$15,30	R\$35,00
Batom	R\$13,20	R\$35,00
Protetor labial	R\$3,25	R\$8,00
Gel facial	R\$10,90	R\$25,00
Balsamo	R\$9,90	R\$25,00
Aromatizante	R\$5,35	R\$15,00
Creme anti-idade	R\$28,50	R\$60,00
Creme hidratante	R\$9,85	R\$25,00

Fonte: Os autores.

Contudo, alguns outros fatores caracterizaram o referido negócio, e por consequência seu perfil financeiro. Entre eles o fato de ser um micro empreendimento, no entanto com um

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

bom aparato tecnológico que incrementa a produção sem a necessidade de muitos funcionários. Investimentos iniciais incluindo as exigências feitas pelo mercado de cosméticos naturais, assim como os custos fixos estão também evidenciados nas Tabelas 2 e 3 respectivamente.

Tabela 2 - Custos fixos anuais do empreendimento.

CUSTOS FIXOS	VALOR
Luz	R\$ 2.400,00
Água	R\$ 1.200,00
Matéria prima	R\$ 90.297,00
Embalagens	R\$ 4.000,00
Internet e telefone	R\$ 1.800,00
Salários	R\$ 70.000,00
Transporte/entrega	R\$ 3.200,00
Manutenção dos equipamentos	R\$ 1.000,00
TOTAL	R\$ 172.897,00

Fonte: Os autores.

Tabela 3 - Valores de investimento inicial do empreendimento.

INVESTIMENTO INICIAL	VALOR
Aquisição do local	R\$ 200.000,00
Registro da marca	R\$ 729,00
Computador	R\$ 2.000,00
Alvará sanitário	R\$ 100,00
Gasto estrutural	R\$ 5.500,00
Abertura da empresa (CNPJ)	R\$ 571,90
Maquinário	R\$ 5.741,10
Alvará corpo de bombeiros	R\$ 100,00
Máquina de cartão	R\$ 500,00
Registro de produtos	R\$ 142,00
Legalização dos produtos via ANVISA	R\$ 2.040,00
TOTAL	R\$ 217.424,00

Fonte: Os autores.

O estudo de viabilidade econômica foi feito com base no fluxo de caixa, apresentado na Tabela 4 de forma sucinta, e na Tabela 5 com os indicadores calculados no fluxo de caixa. Neles observa-se que o projeto apresentou uma relação benefício/custo (B/C) maior que 1 (um), o que significa que o projeto é viável com um B/C de 1,12, ou seja, a cada R\$1,00 (um real) de custo tem-se R\$1,12 (um real e doze centavos) de benefício.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tabela 4 – Fluxo de caixa do empreendimento.

DESCRIÇÃO	ANO 0	ANO 1 AO 9	ANO 10
Receitas - Entradas de Caixa			
Venda dos cosméticos		R\$ 215.400,00	R\$ 215.400,00
Valor Residual capital fixo			R\$ 191.682,90
Valor Residual capital de giro			R\$ 15.000,00
Custos - Saídas de Caixa			
Investimento Inicial - capital fixo	R\$ 217.424,00		
Investimento Inicial - capital de giro	R\$ 15.000,00		
Salários		R\$ 72.000,00	R\$ 72.000,00
Despesas de transporte		R\$ 3.200,00	R\$ 3.200,00
Contador		R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00
Custos operacionais		R\$ 11.660,00	R\$ 11.660,00
Compra de matéria prima		R\$ 90.297,00	R\$ 90.297,00
Fluxo de Caixa Livre do Empreendimento	-R\$ 232.424,00	R\$ 35.243,00	R\$ 241.925,90

Fonte: Os autores.

Tabela 5 – Indicadores resultantes do fluxo de caixa.

<i>Payback</i> descontado	7,15 anos
VPL	R\$ 200.331,03
VPLa	R\$ 24.380,36
TIR	14,6%
Relação B/C	1,12

Fonte: Os autores.

O VPL (valor presente líquido) confirmou a viabilidade do projeto, uma vez que um VPL positivo indica que o projeto teve rentabilidade superior à taxa $k=3,74\%$, a qual foi calculada com base na taxa Selic subtraído o valor da inflação, sendo este o critério mais aceito pelos profissionais da área financeira. Estabeleceu-se um prazo de dez anos para análise, dado que segundo o valor obtido para o *Payback* descontado de aproximadamente 7,15 anos, sendo este o prazo mínimo para obter o retorno desse investimento.

Ao avaliar o lucro anual da empresa simulada, que foi de R\$ 35.243,00 em comparação com uma empresa simulada por Pardim, Coelho e Abrantes (2012), a qual obteve um lucro anual de R\$ 355.000,00 percebe-se que a diferença na arrecadação de ambas as empresas é explicada por fatores como, a maior escala de produção e automação, assim como a não rotulação evidenciada de itens orgânicos ou ao menos certificadamente naturais, apenas existe a preocupação em amenizar os impactos ambientais, permitindo a prática de preços menores que os oferecidos pela empresa simulada no artigo em questão.

Uma forma eficaz de incentivar o consumo consciente é o progresso do comprometimento da sociedade com a natureza. O óleo de palma é um produto amplamente utilizado na composição dos cosméticos convencionais, como sabonetes e xampus, e sua produção resulta em um problema bastante complexo, florestas tropicais são destruídas para dar lugar às plantações de palmeiras. Estas florestas têm sido o habitat natural de muita vida selvagem por milhares de anos, e quando as plantações de palma se estabelecem, a vida selvagem e as comunidades são deslocadas e morrem (BECKER, 2010). Outro ingrediente amplamente utilizado na indústria de cosméticos convencionais é o óleo mineral, o qual pode causar dermatite em pessoas com hipersensibilidade. Este, juntamente com diversos outros compostos inorgânicos irritantes são considerados como precursores de cerca de 80% dos casos de dermatite por contato (MOTTA et al., 2011).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Uma solução para este problema é a substituição destes e de outros produtos tão impactantes ao meio ambiente, por equivalentes a eles, porém que não resultem em consequências tão severas como os atualmente utilizados. A grande aposta da “indústria verde”, são em fontes renováveis, como extratos de frutas e plantas em geral incorporando-os em diversas formulações (SEBRAE, 2008). Porém a dificuldade maior com relação a estes componentes afins, é que os mesmos nem sempre se apresentam tão economicamente viáveis e tendem a resultar em menos lucro à empresa. Outra possibilidade, seria cultivar os recursos comumente utilizados, de forma sustentável e planejada visando uma redução na degradação ambiental (BECKER, 2010).

Paralelamente, Morales (2008), afirma que a produção de cosméticos naturais tem a devida preocupação de proteger e garantir a integridade animal, diminuindo o comum uso de testes com animais. Ainda, conforme o autor, há um grande interesse por parte da comunidade científica para a diminuição destes testes, por conveniência ecológica e econômica, tendo em vista que animais utilizados em pesquisa precisam ser acondicionados, alimentados e mantidos nas melhores condições de saúde e higiene possível, caso contrário não podem ser utilizados para propósitos científicos, resultando em gastos que podem ser reduzidos por meio da prática de métodos alternativos aos testes, direcionados à simulações computacionais e experimentos *in vitro*, permitindo o avanço da ciência por meios ecologicamente corretos.

Tamanho reflexo positivo à natureza, tem atraído o público de consumidores a trilhar um caminho que cause menos impacto ao meio ambiente e ainda que aos poucos, essa ideia seja difundida para que realmente repercuta em resultados relevantes e satisfatórios para toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da baixa oferta no município de Lages de produtos naturais, associada à ascensão do interesse por parte da população local em levar uma vida mais saudável, a pesquisa revelou uma relação bastante otimista entre oferta e demanda, quanto a simulação de uma microempresa a ser instalada na região.

Entretanto, os maiores desafios a serem superados neste setor são a falta de conhecimento sobre sua existência e seus benefícios, de modo a delinear estratégias de marketing que possam solucioná-lo, assim como, o custo de venda mais elevado em comparação aos cosméticos convencionais, que torna-se um obstáculo a ser ultrapassado para alcançar um maior número de compradores e usuários.

Contudo, as análises econômicas revelaram a viabilidade do empreendimento, tendo em vista seus índices satisfatórios, entre eles, o Valor Presente Líquido de R\$ R\$ 200.331,03, o *Payback* descontado de 7,15 anos, a Relação B/C 1,12 e a Taxa Interna de Retorno de 14,6%. Por fim, a análise da revisão bibliográfica ressalta a importância de se ater aos fatores ambientais, revelando ser possível produzir de maneira economicamente rentável, utilizando práticas sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- BECKER, B. K. Recuperação de áreas desflorestadas da Amazônia: será pertinente o cultivo da palma de óleo (Dendê). **Confins: Franco-Brasileira de Geografia**, São Paulo, n. 10, p.1-78, 2010.
- ECOCERT. Home. 2018. Disponível em: <<http://brazil.ecocert.com/>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- FEDALTO, A. G.; LUBI, N. **Cosméticos Orgânicos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Tuiuti, Curitiba, nov. 2013.
- FERNANDES, A. R. et al. Stability evaluation of organic Lip Balm. **Braz. J. Pharm. Sci.** São Paulo, v. 49, n. 2, p. 293-299, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-82502013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-82502013000200011>.
- IBD – INSTITUTO BIODINÂMICO DE CERTIFICAÇÕES. Diretrizes para a certificação de produtos de saúde e beleza orgânicos e naturais e para ingredientes orgânicos e naturais. Botucatu/SP: Diretrizes IBD Cosméticos, v. 5, 2014.
- ISAAC, G. E. A. **O desenvolvimento sustentável do setor cosmético e o comportamento do consumidor frente aos cosméticos sustentáveis**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Sustentável. Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino – Fae, São João da Boa Vista, 2016.
- MOURÃO, M. L. Tendências do uso de produtos naturais nas indústrias de cosméticos da França **Revista Geográfica de América Central**, p. 1-15, 2011.
- MORALES, M. M. Pesquisa científica: mito ou realidade? Métodos alternativos à utilização de animais. **Ciência e Cultura**. São Paulo, p. 1-10, jun. 2008.
- PARDIM, V. L. C.; COELHO, P. da S.; ABRANTES, L. **Indústria de Cosméticos**. 2010. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração de Empresas, Departamento de Ciências Administrativas, Centro Paula Souza, São Bernardo do Campo/SP, 2012.
- MOTTA, A. A. et al. Dermatite de contato. **Revista Brasileira de Alergia Imunopatologica**, São Paulo, p.1-10, 2011.
- PUGLIESE, J. H. A. A. **Viabilidade econômico-financeira de uma mini-indústria de cosméticos em Florianópolis, SC**. 2004. 176 f. TCC (Graduação) - Curso de Estágio Supervisionado — Cad 5236, Administração Geral, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- ROCHA, J. O. **Hábitos de consumo de cosméticos naturais na cidade de Porto Alegre**. 2016. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Administração, Ciências Administrativas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SEBRAE. **Cosméticos à base de produtos naturais**. Brasília: Sebrae/ESPM, 2008. 39 p. (Série Mercado: Estudos de mercado SEBRAE/ESPM, 2008).

ANALISE DO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gilmara Cristine Back, -UTP¹
Rosangela Silveira da Rosa-UTP²
Maria Arlete Rosa-UTP³

Resumo: Este artigo visa à análise das contribuições do uso do livro didático de Ciências na prática docente em sala de aula dos livros didáticos utilizados em uma Escola Pública Municipal de Piraquara, região Metropolitana de Curitiba (PR) no 5º ano do Ensino Fundamental. O livro didático distribuído gratuitamente nas escolas públicas brasileiras como instrumento que está presente na sala de aula é um material utilizado rotineiramente por professores e alunos. Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa de caráter exploratório do livro didático de ciências. Propõe analisar, através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo desenvolvida na escola, verificando: O livro didático contém informações e conceitos capazes de conduzir à aprendizagem para construção de conhecimentos no que se refere à Educação Ambiental? Tem por objetivos pesquisar: Quais referenciais de livros didáticos os professores utilizam com os alunos, como é realizada a escolha do livro didático e a relação dos livros didáticos de ciência com o conteúdo de Educação Ambiental. Visto a importância deste instrumento como agente capaz de provocar transformações no contexto escolar, bem como buscar o valor educacional presente no contexto histórico do Brasil, concluímos que ainda temos muito trabalho pela frente no que se refere ao tema pesquisado, os professores não possuem autonomia para a escolha dos livros didáticos, não possuem referenciais bibliográficos que auxiliem no seu trabalho em sala de aula e, no que se refere ao livro didático utilizado, os conceitos estão defasados no conteúdo de Educação Ambiental.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Educação Ambiental. Livro Didático

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa à análise das contribuições do uso do livro didático de Ciências na prática docente em sala de aula dos livros didáticos utilizados em uma Escola Pública Municipal de Piraquara, região Metropolitana de Curitiba (PR) no 5º ano do Ensino Fundamental.

O livro didático distribuído gratuitamente nas escolas públicas brasileiras como instrumento que está presente na sala de aula é um material utilizado rotineiramente por professores e alunos. Esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa de caráter exploratório do livro didático de ciências. Propõe analisar, através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo desenvolvida na escola, verificando: O livro didático contém informações e conceitos capazes de conduzir à aprendizagem para construção de conhecimentos no que se refere à Educação Ambiental? Tem por objetivos pesquisar: Quais referenciais de livros didáticos os professores utilizam com os alunos? Como é realizada a escolha do livro didático e a relação dos livros didáticos de ciência com o conteúdo de Educação Ambiental. Visto a importância deste instrumento como agente capaz de provocar transformações no contexto escolar, bem como buscar o valor educacional presente no contexto histórico do Brasil, concluímos que ainda temos muito trabalho pela frente no que se refere ao tema pesquisado.

ENSINO DE CIÊNCIAS

A ciência é o conhecimento científico que se desenvolveu e se desenvolve como produção humana, histórico-social, decorrente e determinada pelas relações e interações entre os seres humanos e a natureza, mediadas pelo trabalho, atividade prática intencional de produção da existência humana. No plano biológico, o ser humano como qualquer ser vivo depende da natureza e dos recursos naturais na produção de sua existência. Por outro lado, no plano social, é por meio do trabalho que se processa a intervenção na natureza, de onde o homem retira a matéria e a energia necessárias a sua sobrevivência e a satisfação das suas necessidades, imprimindo sobre esta suas marcas, humanizando-a. Assim, a Ciência é o processo e o instrumento da ação-reflexão dos seres humanos sobre a realidade das necessidades materiais e imateriais, atendendo a diferentes grupos sociais nos limites dos interesses próprios de cada momento histórico. Com relação a isso ANDERY (1988, p.15) nos esclarece que a Ciência é uma das formas de conhecimento, ou seja:

[...] A ciência também é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Não apenas o homem contemporâneo produz ciência: sociedades remotas a produziram. A ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitem a atuação humana.

O objeto de estudo ou categoria máxima do ensino de Ciências Interações e Transformações (físicas, químicas e biológicas) de matéria e energia têm sua justificativa na necessidade de se repensar a apropriação do conhecimento científico e tecnológico da natureza como processo de historicização, ou seja, como produtos e métodos integrados na práxis social, nas relações entre os seres humanos e a natureza na tentativa de satisfazer suas necessidades materiais e imateriais, por meio do trabalho. Isto se faz necessário para superar o ensino de Ciências Naturais que de forma geral, apresenta-se apenas como matéria descritiva, com ênfase em definições “resumidas” que tentam explicar os fatos-fenômenos científicos de forma simplista, fragmentada, pronta e acabada, sem nenhuma contextualização. Um processo dinâmico e complexo da realidade em suas múltiplas formas de manifestação que por sua vez pode ser transposto do conhecimento científico das Ciências da Natureza produzido e acumulado historicamente tendo por base os fundamentos deste objeto para as práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Sendo o professor o sujeito experiente na relação com a criança da Educação Infantil, cabe a este criar condições para que ela se aproprie de noções históricas e cientificamente elaboradas não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como construções dinâmicas e provisórias, marcadas pelos valores e práticas de cada momento histórico.

O ensino de Ciências torna-se obrigatório, e é inserido no Currículo do Ensino Básico brasileiro a partir do início da década 60, com a implantação da Lei 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação, tendo como objetivo atender as necessidades do desenvolvimento tecnológico do país em processo de industrialização. Neste período vigora a concepção de educação Tecnicista ou Comportamentalista onde os conceitos na área de Ciências eram transmitidos a partir de definições, aulas experimentais com ênfase na reprodução dos passos feitos pelos cientistas, tentando uma compreensão mais sistemática do mundo.

Por volta da década de 80 as ciências passam a ser vistas como uma construção humana e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

não mais como uma verdade natural. Surge a partir desta nova visão e da necessidade do reconhecimento dos conhecimentos prévios ou do cotidiano dos alunos para o aprendizado, a concepção Construtivista, junto a uma noção de interdisciplinaridade dando uma maior visibilidade à relação entre o ensino de Ciências e educação ambiental, apesar desta concepção ter representado alguns avanços é considerada acrítica, pois desconsidera o trabalho com os conteúdos da área de Ciências Naturais baseado na análise das relações destes com questões históricas, políticas, sociais e econômicas, tendo em vista que os elementos naturais e culturais fazem parte de um todo dinâmico, dando ênfase apenas ao ensino de conceitos científicos reduzidos, não dando conta do processo de ensino e aprendizado dos alunos. No final da década de 90, começa-se a cogitar uma nova concepção de educação, Histórico-crítica, a qual se fundamenta no materialismo histórico dialético, visando à compreensão das relações entre seres humanos e a natureza por meio do trabalho, atividade produtiva caracteristicamente humana da qual decorrem as múltiplas e recíprocas transformações da realidade natural e histórico-social. Proporcionando uma visão crítica da interdependência entre as mesmas e seus papéis na sociedade contemporânea. Assim, do ponto de vista pedagógico - didático, os conteúdos – forma ensino – aprendizado de ciências da natureza fundamentados numa concepção histórico-crítica e/ou cultural tem como guia mais abrangente e abstrato a categoria: interações e transformações de matéria e energia em todos os conteúdos – formas, selecionados e organizados para o trabalho educativo escolar, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é uma das mais importantes exigências educacionais da atualidade, não só no Brasil, mas também no mundo.

Segundo Dias educação ambiental é:

A Educação Ambiental é um dos maiores meios para propagação da informação. Sendo está a maior fonte de socialização do saber, expandir Educação Ambiental nas escolas seria a melhor e mais favorável forma de diluir as diversas agressões no Meio Ambiente. Levando em consideração que a partir do momento em que se adquire conhecimentos sobre educação ambiental é que, percebe-se a situação em que se encontra o meio ambiente; sendo assim começa-se a trabalhar soluções para que diminua os índices de degradação ambiental. (2001, p. 160).

Sabe-se que a Educação Ambiental é uma das formas de educação que aproxima o ser humano dos reais problemas enfrentados na sociedade e o torna capaz de resolvê-los. Para Galli (2008, p.45) “a educação ambiental prepara as pessoas para o exercício de sua participação efetiva no processo de mudanças de hábitos e de contribuição para o amparo ao meio ambiente”.

Ressaltando o que a autora descreveu, a educação ambiental é um processo que possibilita a modificação de atitudes em relação ao meio.

Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países membros (Tbilisi, 1977), a Educação Ambiental ficou definida como “a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida”.

Já no Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental (Moscou, 1987) definiu-se Educação Ambiental como: “um processo permanente no qual os indivíduos e as comunidades adquirem consciência do seu meio e aprendem os conhecimentos, os valores, as

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

habilidades, a experiência e também a determinação que lhes capacite agir, individual e coletivamente, na resolução dos problemas ambientais presentes no futuro”.

Inúmeras outras definições foram e podem ainda vir a ser formuladas, dependendo do contexto, enfoques e do grupo social que as elaborou. O significado deste sistema educacional é extremamente amplo, praticamente impossível de descrever com precisão em poucas palavras.

Entretanto, é consenso geral o fato de a Educação Ambiental ser uma ferramenta indispensável e fundamental na formação de indivíduos que prezam por um mundo mais equilibrado, em todos os sentidos.

Educação Ambiental não é só um instrumento, mas também uma estratégia e de acordo com Reigota

[...] deve procurar “favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente numa nova aliança (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade. (2009, p. 14)

Esses são alguns dos princípios básicos que devem ser praticados, acompanhando a construção de todos os demais saberes, de forma flexível e articulada, onde é possível realizar atividades desde as mais simples, como uma caminhada na mata ou uma dinâmica de sensibilização, até as mais elaboradas como, por exemplo, uma mobilização em massa de uma determinada comunidade em defesa de uma ou várias causas.

A deterioração do meio ambiente não é algo tão recente, porém nos últimos anos a intensidade da degradação vem aumentando. A recente urbanização, o aumento das indústrias, da demanda por habitação, êxodo rural, desmatamento, são alguns motivadores dos problemas ambientais.

Historicamente, o marco oficial de preocupação com o meio ambiente, se deu em 1972, em Estocolmo, na Suécia, onde se realizou a Primeira Conferência sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento, onde elaborou-se a Declaração de Estocolmo.

A discussão nessa conferência ficou em torno da crise ambiental causada pelo aumento populacional, dos modelos de desenvolvimento adotados pela maioria dos países e principalmente da necessidade de tomar medidas preventivas para controlar os fatores que causavam danos ao meio ambiente.

Com essa postura, a Declaração de Estocolmo de acordo com Galli (2008, p. 157) “acabou por perpetuar o conceito de desenvolvimento sustentável”, que significa algo que é capaz de sustentar, de manter por si mesmo, suportar ou amparar.

O conceito de desenvolvimento sustentável seria um recurso para o enfrentamento dos problemas ambientais causados especialmente pela industrialização.

Nascia então, o termo sustentabilidade que segundo Alva é

[...] um conceito ecológico – isto é, como a capacidade que tem um ecossistema de atender às necessidades das populações que nele vivem – ou como um conceito político que limita o crescimento em função da dotação de recursos naturais, da tecnologia aplicada no uso desses recursos e do nível efetivo de bem-estar da coletividade. (1997, p.60-61)

Ao conceituar a sustentabilidade como algo ecológico e político, o autor demonstra à importância a articulação entre esses dois termos já que o primeiro define o termo sustentável

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

como aquilo que existe na natureza e o segundo como sentido político de controlar o uso dos recursos naturais de forma consciente.

Viver de forma sustentável é um desafio para a sociedade e o modo de produção irá influenciar a vida das pessoas, das comunidades e da ação sobre o meio ambiente.

De acordo com Morales (2008, p15), na Declaração de Estocolmo ficou ressaltado sobre “a importância de se trabalhar com a conexão entre ambiente e educação, bem como a responsabilidade do ser humano em relação ao ambiente, solicitando a responsabilidade coletiva e individual”.

Nesse sentido o papel da educação é trabalhar dentro da escola questões referentes aos problemas ambientais enfrentados pela sociedade como um todo, e discutir soluções viáveis que podem ser adotadas pela sociedade como um todo.

A sustentabilidade pode ser trabalhada na escola de maneira a desenvolver no aluno a consciência de que todos podem contribuir para a diminuição do consumo exagerado, partindo da premissa que há necessidade de mudarmos as atitudes e as posturas em nosso cotidiano.

A escola como instituição que tem a responsabilidade de formação humana e social, assume um papel de transformação, utilizando-se da educação para alcançar seus objetivos.

Segundo Gadotti (2009, p. 62) “a educação carrega a intencionalidade de nossos atos. Precisamos ter consciência das implicações de nossas escolhas”.

Nesse sentido a educação contribui para a humanização, mudanças de hábitos, e, sobretudo na orientação do futuro cidadão para o desenvolvimento sustentável, que de acordo com Soares (2003, p.182) é “[...] o processo de mudança em que o uso de recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as mudanças institucionais concretizam o potencial de atendimento das necessidades humanas do presente e do futuro”.

Sem uma educação voltada para a sustentabilidade os problemas ambientais tenderão a aumentar gradativamente.

Nesse sentido a educação pode ser um meio para o desenvolvimento sustentável, utilizando o processo ensino-aprendizagem para discutir os modelos que preveem a integração entre sociedade, economia e meio ambiente.

Sobre um modelo de desenvolvimento sustentável Santilli cita o relatório Brundtland onde são destacados três componentes:

Proteção ambiental, crescimento econômico e equidade social. Verifica-se que o conceito de desenvolvimento sustentável cunhado pelo referido relatório já incorporava não só o componente ambiental como também o componente social do desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento deveria ser não só ambientalmente sustentável como também socialmente sustentável e economicamente viável. (2005, p. 31)

A necessidade do desenvolvimento sustentável sem dúvida está atrelada a educação ambiental no sentido de transformar as atitudes nas relações entre indivíduos e sociedade, sem deixar de lado a economia.

Nesse sentido a educação seria capaz de enfrentar os problemas ambientais, que segundo Tozini-Reis (2004, p. 63-64) “as consequências da ação intencional e transformadora dos homens no mundo são determinantes da crise ambiental planetária que se vem desenvolvendo durante toda a história da humanidade”.

Os desafios são enormes, mas uma educação baseada na sustentabilidade, certamente promoverá benefícios para a sociedade, sem comprometermos os recursos naturais e

preservando o meio ambiente para as futuras gerações.

A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nos dias atuais o modelo econômico que predomina na sociedade é aquele que preconiza o consumo exagerado impondo padrões e trazendo danos sérios ao meio ambiente, devido à insustentabilidade dos recursos naturais.

A expansão industrial que hoje é globalizada tem exercido efeitos nocivos ao meio ambiente. De acordo com Penteadó

[...] os efeitos prejudiciais ao meio ambiente natural, tais como poluição das águas, do ar, rompimento da camada de ozônio da atmosfera, entre outros, são hoje amplamente destacados, o mesmo não se pode ainda dizer dos efeitos sociais nocivos desta forma de industrialização, muitos deles potencializadores e reforçadores da predação natural. (2000, p. 31)

O caminho da sustentabilidade somente será construído com a alteração dos padrões de consumo e para isso acontecer muitos desafios deverão ser enfrentados, principalmente pela escola que terá de trabalhar as temáticas ambientais, discutindo a relação entre meio ambiente e consumo, algo que é muito complexo, pois envolve mudanças de padrões comportamentais.

Outro desafio da escola é trabalhar com as informações que a mídia exerce sobre as pessoas, especialmente influenciando o consumo exagerado.

Nesse sentido a Educação Ambiental por meio da escola tem como objetivo contribuir para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas e ecologicamente equilibradas, gerando mudança na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal.

Segundo Galli (2008, p. 3) “a educação é um instrumento e um processo capaz de acabar com a ignorância ou analfabetismo ambiental e de oferecer alternativas para a superação da dicotomia entre proteção ao meio ambiente e desenvolvimento”.

Percebe-se na citação do autor que não tem como separar o meio ambiente do desenvolvimento, e na escola, por meio da educação formal realizada na escola a educação ambiental pode ser inserida, porém faz-se necessário o desenvolvimento de práticas sensibilizadoras, que podem ter na figura do professor a orientação necessária para a condução do processo ensino-aprendizagem.

A prática educativa articulada com a necessidade do enfrentamento dos problemas ambientais e sociais decorrentes da degradação do meio ambiente auxilia o aluno na ampliação da percepção sobre o ambiente em que vivemos.

O professor é um profissional que detém variados saberes. Esses saberes orientam a prática educativa em múltiplas formas, mobilizando metodologias, recursos didáticos, etc.

Para Guimarães (2004, p.38) “a educação ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito”.

Nesse contexto o papel da escola e dos professores é muito relevante, no processo de transformação de comportamentos e atitudes que contribuam para uma relação harmoniosa entre homem e natureza.

De acordo com Tardif e Gauthier (1996, p. 11) o saber docente “é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Percebe-se na citação dos autores a responsabilidade dos saberes são de todos os envolvidos com a escola, de maneira que as práticas educativas realizadas sejam coerentes com a realidade dos alunos.

De acordo com Pimenta (1999, p. 29) os saberes necessários à prática de ensino são “reelaborados e constituídos pelos professores, através de suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas no contexto escolar”.

Nesse sentido a Educação Ambiental pode ser trabalhada através de métodos variados como: interdisciplinaridade, no desenvolvimento didático-pedagógico, transmitindo e reconstruindo conteúdos disciplinares.

A temática da sustentabilidade nas escolas pode ser trabalhada no sentido de envolver os principais problemas ambientais que fazem parte do cotidiano do aluno, como: água, esgoto, resíduos sólidos, reciclagem, etc.

A escola que já tem por responsabilidade ensinar e formar cidadãos críticos tem na educação ambiental estratégias para tornar o ser humano mais consciente se seu papel enquanto cidadão, e, um dos caminhos para isso é sem dúvidas a sustentabilidade.

ANALISE DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático contém informações e conceitos capazes de conduzir à aprendizagem para construção de conhecimentos no que se refere à Educação Ambiental? Tem por objetivos pesquisar: Quais referenciais de livros didáticos os professores utilizam com os alunos, como é realizada a escolha do livro didático e a relação dos livros didáticos de ciência com o conteúdo de Educação Ambiental. Visto a importância deste instrumento como agente capaz de provocar transformações no contexto escolar, os professores não possuem autonomia para a escolha dos livros didáticos, não possuem referenciais bibliográficos que auxiliem no seu trabalho em sala de aula e, no que se refere ao livro didático utilizado, os conceitos estão defasados no conteúdo de Educação Ambiental.

O livro didático apresenta múltiplas funções, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

Professores da educação básica, por sua vez, têm recusado cada vez mais adotar fielmente os manuais didáticos postos no mercado, na forma como concebidos e disseminados por autores e editoras. Fazem constantemente adaptações das coleções, tentando moldá-las à sua realidade escolar e às suas convicções pedagógicas. Acabam por reconstruir o livro didático adotado, o que não lhes agrada, dado o esforço despendido para tal reformulação sem o devido reconhecimento profissional. De acordo com Choppin (2004), os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de pesquisa desenvolve-se na direção de voltar se para a análise de conteúdos voltados para a Educação Ambiental. O livro analisado: Aprender Juntos (5º ano), ciências pertence à Editora Edições SM e a autora Cristiane Motta é bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo e licenciada em Ciências 1º Grau pela mesma instituição nos mostra os seguintes assuntos: Possui atividades em dupla, atividades em grupo, atividades com respostas pessoais e atividades orais com toda a turma.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Esse livro apresentou em sua totalidade, no Capítulo 01, observamos 01 atividade em dupla, 01 atividade em grupo, 08 atividades relacionadas ao texto específico e 13 questões para serem respondidas com opinião pessoal, entre as páginas 10 a 20 do livro didático que se refere a Biomas Brasileiros I.

Ainda na sequência nas páginas 22 a 32, Capítulo 2, com o tema Biomas Brasileiros II, observamos 08 questões de opinião pessoal e 17 abertas sobre os textos aplicados no livro didático.

No capítulo 03, intitulado Ambiente e atividade agrícola, temos nas páginas 34 a 44, 20 questões problematizadoras sobre os textos propostos pelos autores do livro, 05 questões de opinião pessoal do aluno e 02 atividades experimentais, sendo elas localizadas em sessão específica da unidade.

A maioria das atividades experimentais desse livro didático sugere que os alunos registrem os resultados obtidos por meio de textos, somente uma atividade não apresentou caráter investigativo em nenhuma etapa do desenvolvimento.

Biomas brasileiros I e II	Páginas	Ambiente e atividade agrícola	Páginas
Mata Atlântica	10	Desgaste do solo	35
Floresta Amazônica	16	O solo e o cultivo de plantas	38
Caatinga	23	Pragas e o uso de agrotóxicos	42
Cerrado	24		
Pantanal	26		
Campos	28		
Preservando os ambientes	29		

Fonte: As autoras (2018)

No que se refere ao manual do professor que, obviamente, é para uso exclusivo do professor, é composto do livro do aluno acrescido de respostas às atividades e/ou de breves informes, avisos, sugestões etc., e de um encarte ou apêndice que forma um todo discursivo, por si só complexo, devido às várias funções que tem a cumprir: descrever a obra, explicar a proposta, demonstrar a forma adequada de utilização do livro do aluno, apresentar elementos teóricos e metodológicos que estão na base composicional, funções essas que visam ao aperfeiçoamento do trabalho do professor, atuando, desse modo, na sua formação.

Embora o texto do manual do professor, aparentemente dialogue com uma concepção de ensino e aprendizado pautada em perspectivas teóricas vigentes na época, momento em que as ciências da aprendizagem e da linguagem já têm certa visibilidade, não se oferece ao professor uma explicitação dessas perspectivas, uma vez que não se encontra nesse material sequer uma menção aos pressupostos teóricos de base, tampouco se encontram na obra referências à bibliografia utilizada, nem mesmo em notas de rodapé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a Revolução Industrial o processo de aceleração da degradação da natureza vem aumentando. O consumo de combustíveis fósseis, o desmatamento para plantação e criação de gado, a poluição dos rios, da atmosfera, tem trazido consequências sérias à natureza como: redução do volume de água, aquecimento global, efeito estufa, extinção de espécies de plantas e animais, mudanças climáticas, etc.

O mundo contemporâneo está sofrendo com os problemas ambientais decorrentes da

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ação desenfreada do consumo humano, e parece que a solução para tantas agressões a natureza está longe de ser resolvida.

Concluimos que a educação ambiental nesta referida instituição de ensino é trabalhada de forma inadequada, os professores não incluíram o tema em seus planejamentos e não foi observado interação entre as disciplinas e ausência de projetos voltados a educação ambiental.

Em relação ao livro didático analisado, não traz especificamente temas voltados para este estudo, necessitando serem aperfeiçoados para o trabalho em sala de aula pelo professor.

Faz-se necessário uma interação maior entre os professores e as disciplinas para realização de metodologias diferenciadas de aprendizagens visando um ensino interdisciplinar de qualidade.

Portanto tratar da temática da sustentabilidade nas escolas é promover um aprendizado para atual geração de que só teremos um futuro quando formos capazes de suprir nossas necessidades sem comprometer os recursos da natureza.

O desenvolvimento de uma sociedade através da sustentabilidade só será possível quando houver planejamento e consciência de que os recursos naturais são finitos, obrigando-nos a termos um novo modo de economia.

A escola e o professor através da sua prática educativa podem desenvolver nos alunos mudanças de atitudes e de posturas críticas diante da realidade.

Trabalhar com a educação ambiental, dentro da escola é tornar possível formar-se alunos reflexivos. Com o desenvolvimento deste artigo espera-se contribuir para a reflexão da problemática ambiental, analisando a necessidade emergente de construir conhecimentos capazes de solucionar boa parte dos problemas relacionados ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- ALVA, Eduardo Neira. *Metrópoles (In) Sustentáveis*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 164p:il. (Tradução de Marta Rosas).
- CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set/dez. 2004.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto e Paulo Freire, 2009.
- GALLI, Alessandra. *Educação Ambiental como instrumento para o desenvolvimento sustentável*. Curitiba: Juruá, 2008.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004.
- MOTTA, Cristiane. *Aprender Juntos : Ciências, 5º ano : Ensino Fundamental : anos iniciais / Organizadora Edições SM ; editora responsável Fabíola Bovo Mendonça ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM . — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2014*
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Meio Ambiente e formação de professores*. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In:_____.(Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos*. São Paulo: Peirópolis, 2005. Cap. I.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. *O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia*. In: Seminário De Pesquisa Sobre O Saber Docente, 1996, Fortaleza. *Anais Fortaleza*: UFCE, 1996. (mimeo).

TOZONI-REIS, M.F.deC. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. Campinas, SP, Autores Associados: 2004, 170 p.

**ANÁLISE MULTITEMPORAL DO DESMATAMENTO DA RESERVA
INDÍGENA DE MANGUEIRINHA - PR NOS ANOS DE 1988 e 2017.**

Débora Caline de Mello²⁹¹ - UFSC
Ari William Pires²⁹² - UFSC
Joelson Lima Ferreira²⁹³ - UFSC
Gustavo Faggiani Tomio²⁹⁴ - UFSC
Amanda Kruger²⁹⁵ - UFSC
Ana Paula Lima dos Santos²⁹⁶ - UFSC

RESUMO:

O objetivo do seguinte estudo foi estimar a área da Reserva Indígena de Mangueirinha -PR por meio da classificação do uso do solo, dividindo a mesma em duas categorias, área coberta por floresta e desmatado, entre os anos de 1988 e 2017, utilizando as imagens do satélite LandSat 5 e 8 e o *software QuantumGis* dotado das ferramentas *Semi Automatic Classification plug in* e *Grass R.Report*. O coeficiente Kappa (K) gerado pela matriz de confusão no Semi Automatic Classification plug in, foi de 0,74 para o mapa do ano de 1988 e 0,71 para o ano de 2017 denotando uma boa precisão no processo de classificação das imagens. A realização deste trabalho permitiu concluir que a área desmatada dentro da reserva em 1988 era de 1580 hectares desmatados, passando para 2614 hectares em 2017, ou seja, uma diferença de 1034 hectares que equivalem a um acréscimo de 5.62% de área desmatada ao longo destes 29.

Palavras-chave: Araucaria, Índios, Geoprocessamento

INTRODUÇÃO

O setor florestal no sul do Brasil atualmente se baseia em sistema sustentável do plantio a colheita de árvores, tendo o mínimo possível de impacto sobre as já desmatadas florestas nativas, no entanto, este cenário nem sempre foi assim (CARVALHO, 2011). Passamos por diversos ciclos de exploração madeireira em florestas nativas, desde o início da colonização europeia se estendendo aos longo dos anos até o último dos ciclos de intensa exploração que se iniciou na metade do século XX até o final os anos 70, com a concessão de terra a madeiras e empresas de colonização com o pretexto de trazer desenvolvimento aos mais longínquos rincões do sul de nosso país (CARVALHO, 2011).

Este último ciclo madeireiro tinha como alvo a exploração da espécie *Araucaria*

²⁹¹ ¹ Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, Curitibanos, Santa Catarina, Brasil.
debbora.kalynne1@gmail.com

²⁹² ¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Curitibanos, Santa Catarina, Brasil,
a.williampires@gmail.com

²⁹³ ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil,
joelsonlimaf@hotmail.com

²⁹⁴ ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil,
gustavoftomio@gmail.com

²⁹⁵ ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil,
amandakruger26@gmail.com

²⁹⁶ ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil,
anapaulalimaeng@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

angustifolia (Bertil.) Kuntze, uma conífera de ciclo longo de alto valor comercial, tanto para a produção de madeira serrada, como a para processos de obtenção de papel e celulose (CARVALHO, 2011). Uma das maiores concentrações de grandes serrarias que realizavam o processamento dessa espécie estava localizada na região sudoeste do estado do Paraná com uma capacidade de produção alta para os padrões da época e com um grande sistema de logística para o escoamento desta produção, onde o principal destino era a exportação para países como EUA e Europa (CARVALHO, 2011).

A Reserva Indígena de Mangueirinha localizada no sudoeste do estado do Paraná é considerada a segunda maior reserva do estado, com área total de 17.308,07 hectares (ha), abrange os municípios Mangueirinha, Coronel Vivida, e Chopinzinho (IAP, 2006) como pode ser observada na Figura 1 (IAP, 2006). O município de Chopinzinho compreende a maior porção da reserva com 11.347,18 ha (65%), seguido de Mangueirinha, 4.051,31 ha (24%) e Coronel Vivida, 1.909,59 ha (11%) (FUNAI, 2018). Foi demarcada oficialmente como reserva no dia 2 de março de 1903, pelo Decreto Estadual nº 64 sobre posse de duas etnias indígenas os Kaingang e Guarani (IAP, 2006).

Do total da área que compreende a reserva, 193,6 ha é composto por agricultura de subsistência familiar, 66,5 ha é designado a prática da agricultura de soja e milho, cujo lucro é destinado à manutenção das áreas familiares e do maquinário (IAP, 2006). O restante, 16.739,9 ha, são compostos por remanescentes da Floresta Ombrófila Mista tendo como principal destaque a presença da espécie *Araucária angustifolia* (Bertil.) Kuntze. (IAP, 2006)

Apesar da intensa exploração madeireira desde da metade do século XX devido a crescente atividade agrícola, agropecuária e indústria, a reserva possui a maior quantidade de exemplares de *Araucária* existentes, com cerca de 150.000 indivíduos (BAGGIO, 2007).

De acordo com o antigo código florestal LEI Nº 4.771/65 as reservas indígenas são consideradas área de Preservação permanente onde a exploração dos recursos florestais somente poderia ser realizada pelas comunidades indígenas em regime de manejo florestal sustentável, para atender a sua subsistência. A supressão de vegetação em área de preservação permanente somente poderá ser realizada em caso de utilidade pública ou de interesse social sob autorização do órgão ambiental estadual ou Federal competente (BRASIL, 2012).

O novo Código Florestal se tornou de certa forma omissivo com relação as terras destinadas aos índios bem com seus diretos. De acordo com a legislação vigente FUNAI (Fundação Nacional do índio) juntamente com outros órgãos são responsáveis em tratar sobre a divisão e delimitação das terras indígenas (DUARTE et al., 2015).

De acordo com a FUNAI (2018) a União poderá estabelecer, em qualquer parte do território nacional, áreas destinadas a posse e ocupação pelos povos indígenas, onde possam viver e obter meios de subsistência, com direito ao usufruto e utilização das riquezas naturais, garantindo-se as condições de sua reprodução física e cultural.

Apesar das leis que garantem a integridade e conservação da floresta ao longo das décadas se tem notícias e relatos de que a reserva da mangueirinha PR é alvo de da exploração ilegal da *Araucaria angustifolia* (Bertil.) Kuntze, até os dias de hoje, mesmo com a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que proibiu o corte da mesma, fato esse atribui-se a reserva ser local muito carente, com baixo índice de desenvolvimento humano, com uma expectativa muito baixa de trabalho e renda, causando o êxodo indígena da reserva e criando um cenário onde a exploração madeireira seja uma errônea fonte de renda para a população indígena, juntamente com uma fiscalização ineficiente a reserva ainda continua sendo, mesmo que em uma escala menor, alvo de exploração ilegal de madeiras, principalmente a *Araucaria angustifolia* (Bertil.) Kuntze, espécime mais abundante de tal

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

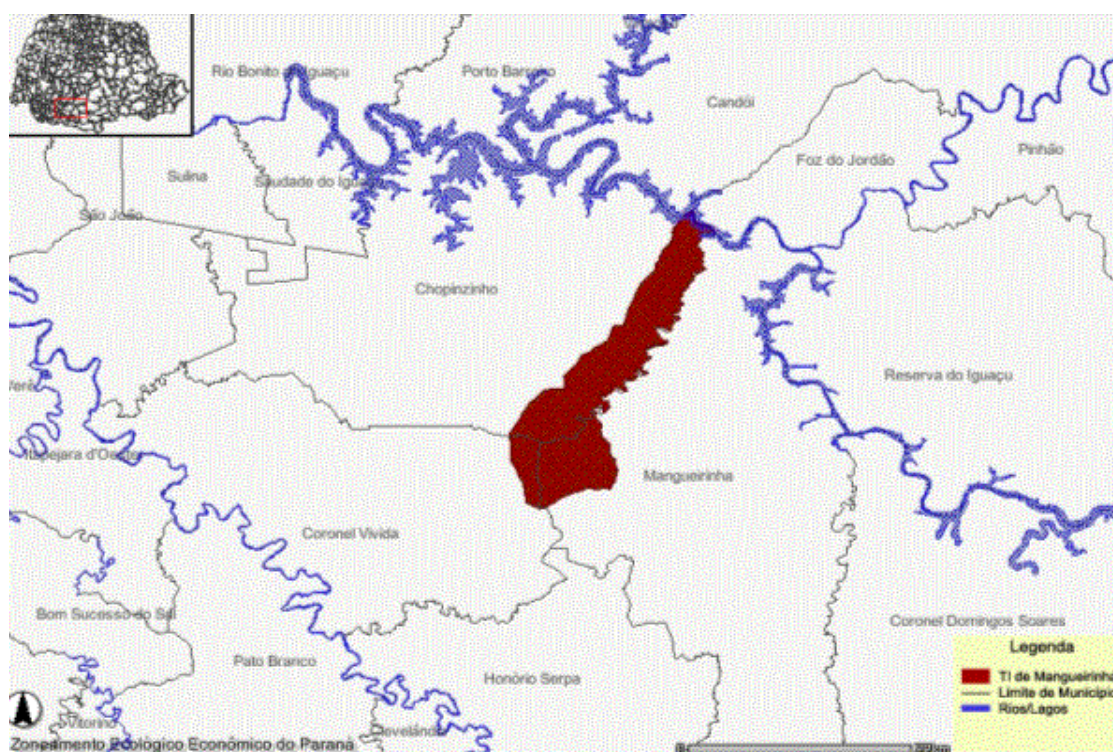
floresta (CEDI, 1991)

Dentro deste contexto o objetivo deste trabalho foi quantificar e comparar temporalmente a área desmatada dentro da Reserva Indígena de Mangueirinha, ao longo dos anos de 1988 a 2017.

METODOLOGIA

A Reserva Indígena de Mangueirinha fica localizada no sudoeste do estado do Paraná possui área total de 17.308,07 hectares (ha), compreendidos entre três municípios Mangueirinha, Coronel Vivida, e Chopinzinho (IAP, 2006) (Figura 1). Segundo a classificação de Köppen o clima da região é classificado como Cfb clima temperado onde a temperatura média no mês mais frio abaixo de 18 C° (mesotérmico), com verões frescos, temperatura média no mês mais quente abaixo de 22C° e sem estação seca definida (IAPAR, 2018).

Figura 1. Demarcação da área da reserva Indígena Mangueirinha- PR.



Fonte: (SEMA 2006)

As imagens utilizadas para o seguinte estudo foram obtidas a partir de 2 sensores o TM (*Thematic Mapper*) a bordo da plataforma Landsat 5, e o OLI (*Operational Land Imager*) a bordo do satélite 8. As imagens utilizadas foram coletadas nos anos de 1988 e 2017. O critério de seleção das datas ocorreu conforme a condição de abertura de nuvens nas imagens.

Após baixar as imagens de satélite através do site do USGS (*United States Geological Survey*) optamos pelas bandas multiespectrais 2,3,4 e 5 com resolução espacial de 15 a 30 metros. Primeiramente realizamos o ajuste para a refletância de superfície, e em seguida o

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

corte no retângulo com a Reserva de mangueirinha - PR. A composição RGB (*Bandset*) cor verdadeira foi obtida a partir das bandas 4 (Infravermelho), 3 (Vermelho) e 2 (Verde), para o satélite 8, já o Landsat 5 a composição RGB foi através das bandas 5, 4, e 3.

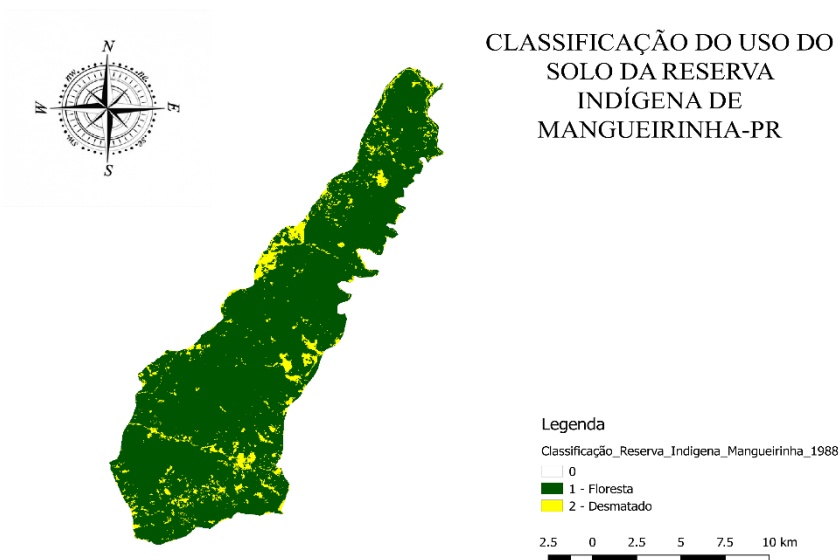
O software utilizado foi o Quantum GIS versão 2.18.11 64 bits com o complemento *SEMI-AUTOMATIC CLASSIFICATION PLUGIN* (SCP), ao qual é possível realizar classificação supervisionada de uso solo a partir do treinamento previamente realizado que registram as assinaturas espectrais de cada classe pré estabelecidas, onde o software no final do processo pode classificar toda a imagem de acordo com o que lhe foi especificado. Para a classificação optamos por duas categorias, área florestada e desmatado. Para tanto, foram necessários a coleta de 75 amostras de cada tipo de cobertura do solo ao longo da imagem. Para a mensuração das classes foi utiliza a ferramenta grass r.report.

Ao final da classificação uma matriz de confusão é gerada pelo SCP, através dela será calculado o coeficiente Kappa (K), uma análise multivariada para determinar a concordância do mapeamento com a realidade a campo.

RESULTADOS

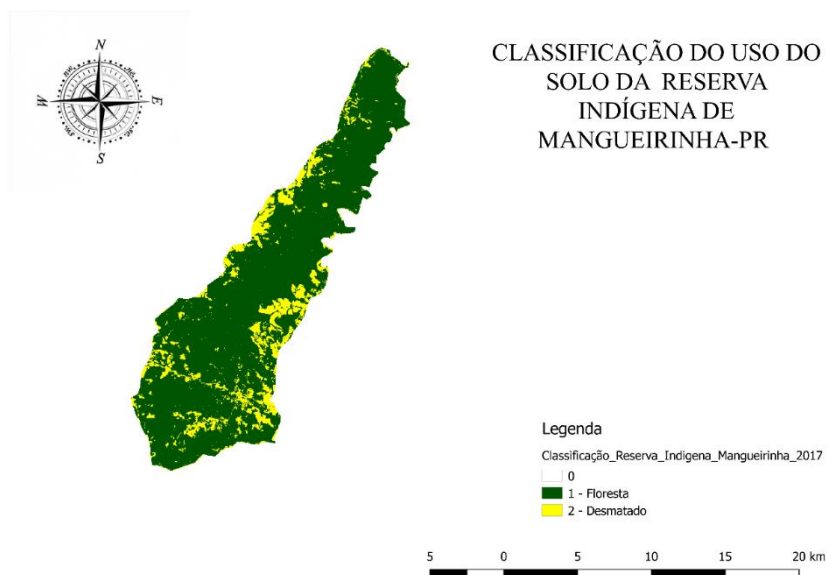
Após as etapas citadas acima, obtemos como resultado os mapas dos anos 1988 e 2017 como pode ser observado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2. Mapa da Classificação do uso do solo da Reserva de Mangueirinha PR no ano de 1988.



**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Figura 3. Mapa da Classificação do uso do solo da Reserva de Mangueirinha PR no ano de 2017.



Com a classificação do uso e cobertura do solo foi possível quantificar as áreas classificadas como floresta e desmatado em relação a área total, conforme expresso na tabela 1.

Tabela 1: Quantificação do total desmatado entre os anos de 1988 a 2017.

Classificação	1988 (área/ha)	2017 (área/ha)	Diferença em 29 anos (ha)
Floresta	16794	15760	1034
Desmatado	1580	2614	
Total	18374	18374	

Com a obtenção dos dados foi possível observar que houve um aumento na área desmatada dos anos de 1988 a 2017, passando de 1580 hectares desmatados para 2614 hectares, ou seja, uma diferença de 1034 hectares que equivalem a um acréscimo de 5.62% ao longo destes 29 anos.

Ao final da classificação, o coeficiente Kappa (K) gerado pela matriz de confusão no SCP, foi de 0,74 para o mapa do ano de 1988 e 0,71 para o ano de 2017.

DISCUSSÃO

Como foi possível observar através dos resultados houve diminuição considerável de cobertura florestal na reserva de Mangueirinha-PR, isso pode estar atrelado em partes, a mudança de uso da cobertura do solo promovido pelas práticas de subsistência dos índios, como plantio, caça e pesca para a geração de renda para garantir o sustento da tribo.

No entanto, a exploração não só se retém para sua subsistência, já que há diversos relatos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

na mídia como um todo com diversos registros de corte ilegal de espécies ameaçadas de extinção (CEDI, 1991), como é o caso da *Araucaria angustifolia* (Bertil.) Kuntze, que segundo a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, não pode ser extraída sem prévia autorização (BRASIL, 1998).

Outro ponto que podemos salientar, há diversos fatores que influenciam na conservação de um território como este, pois historicamente a área sempre foi alvo de exploração não só pelos indígenas, mas por pressão de todos que a cercam, sejam eles madeireiros locais, produtores rurais que fazem fronteira com a reserva, entre outros grupos sociais, que enxergam aquela área como uma terra devoluta e improdutiva, um desperdício de recursos que de poderiam ser aproveitada de uma forma melhor, ao invés de deixa-la lá protegida (ISA, 1996).

O que não se tem é uma conscientização de que uma reserva como esta, além de fornecer o equilíbrio ecossistêmico abriga uma diversidade de espécies tanto da flora quanto da fauna, que não irá somente trazer sustentabilidade a área, mas sim a todos que a cercam, como indivíduos polinizadores que são importantíssimos para todas as culturas agrícolas que estão não só localizadas em seu entorno como de toda a região sudoeste paranaense (SEMA, 2016).

Também podemos elencar, o fato da própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que seria para a proteção da reserva e do povo indígena, foi acusada, no final do século XX, não só de conivência como membro participativo de tal exploração, sendo um agente que por vezes fomentou e deu guarida a tais grupos sociais que desejavam a retirada do patrimônio florístico de espécies madeireiras de alto valor comercial existentes dentro da reserva, como a Araucária, Cedro e Imbúia, se envolvendo em escândalos noticiados pela mídia e pelos próprios índios que na tentativa de salvaguardar seu “chão” apresentaram denúncias de que a área estava passando por exploração irregular de tais espécimes, e como retaliação foram expulsos da reserva por seus Caciques, caracterizando um fato que se tornou visível em anos seguintes, que foi o êxodo indígena na reserva (CEDI, 1991).

Responsável por muitas mazelas vividas pela população da reserva indígena, a FUNAI não repassou recursos para a melhoria de vida da população indígena, fazendo com que a população indígena cedesse as pressões dos que a cercavam, e participassem da exploração madeireira na reserva, com a abertura de diversos hectares e floresta nativa, com a desculpa de ser para sua subsistência, tendo inúmeros conflitos com a legislação e até casos de líderes da reserva indígena sendo presos por crimes de exploração ilegal de madeira (ISA, 1996).

Este cenário de exploração teve uma mudança a partir de meados da década de 90, com mudanças estruturais na FUNAI e a implementação de melhorias na qualidade de vida dos habitantes da reserva, como água tratada e a construção de casas para a moradia de seus habitantes, além de que houve a construção um posto de saúde para cada etnia e a adoção pelas escolas indígenas o ensino da língua mãe, aumentando a identidade de seu povo com seus costumes e resgatando o sentimento de orgulho por ser índio que estava outrora esquecido (ISA, 1996).

Sendo assim vemos a importância de se contextualizar todos os fatos que se sucederam em torno destes anos de exploração e demonstrar que o valor mensurado ao longo dos 29 anos, foi resultado pela falta de políticas públicas em benefício aos povos indígenas, falta de estrutura básica para sua sobrevivência e perpetuação dentro da reserva, não fiscalização efetiva por órgãos que deveriam agir para que não houvesse este grande número de área desmatada, bem como a conscientização de toda a região as importância da existência da reserva não só para o povo indígena, mas sim para a região com um todo.

Apesar de não apresentar números expressivos de desmatamento, como os 27.772 km²

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

registrados em 2004 na Amazônia Legal (MMA, 2018), o valor de 1034 hectares suprimidos, em uma área de aproximadamente 18 mil hectares, se torna em via de regra, uma quantidade a ser observada, pois tem uma grande relevância se levarmos em conta o total da área, passando a se recomendar uma atenção redobrada dos órgãos competentes, como o Instituto Ambiental do Paraná – IAP, para que este valor não venha a aumentar, e que a área tenha sua proteção garantida, respeitando os direitos dos povos tradicionais que nela vivem e em acordo com todas as legislações vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos resultados ao longo dos anos de 1988 a 2017, vemos que por trás do valor de 1034 hectares desmatados, não há somente um culpado ou fator que motivou este valor, mas sim todo um contexto social pelo qual historicamente os habitantes reserva estavam sujeitos, fazendo como que por muitas vezes, a exploração ilegal de recursos florestais fosse uma saída para tentar mitigar a situação que se encontravam, sendo uma alternativa de renda para os mesmo, tendo, muitas vezes como causador desta a exploração um órgão que foi criado para seu auxílio e proteção, no caso a própria FUNAI.

Outro ponto que podemos salientar que esta área desmatada já se encontra em utilização agrícola pelos próprios indígenas, então faz a necessidade de consolidação destas áreas e a destinação correta dela para a produção de alimento e comercialização dos excedentes, trazendo emprego e renda para os habitantes da reserva.

Também podemos citar que a faz-se necessário um fiscalização maior por parte dos órgão competentes para que não haja mais desmatamento de novas áreas e a preservação dos remanescentes, criando cada vez mais um identidade dos povos com seu habitat, reforçando e que os povos podem sim conviver com todos que o cercam e ter uma qualidade de vida digna e harmonia com a natureza, dentro de seus costumes e com um olhar atual, onde as populações indígenas possam progredir, mas sem deixar de preservar suas tradições e seu reconhecimento enquanto povo indígena.

REFERÊNCIAS

- BAGGIO, A. J. Ecoturismo: alternativa sustentável de valorização do patrimônio natural e cultural da terra indígena Mangueirinha, Estado do Paraná. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa 2007.
- BRASIL. Lei 4.771, de setembro de 1965. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4771.htm> Acesso em 07 agos. 2018
- BRASIL. Lei de Crimes Ambientais - Lei 9605/98 | Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. Disponível em:<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104091/lei-de-crimes-ambientais-lei-9605-98>> Acesso em: 18 jun. 2018**
- CARVALHO, M. M. X. Os fatores do desmatamento da floresta com Araucária: agropecuária, lenha e indústria Madeireira Revista Esboços, Florianópolis, v. 18, p. 32-52, 2011.
- CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO- CEDI.Povos indígenas no Brasil 1087,1988,1989,1990. São Paulo: CEDI, 1991.
- DUARTE, A; DIAS, K.; PEARCE, I. O Novo Código Florestal e as Terras Indígenas. Unidade de Ensino Superior Dom Bosco- UNDB. 2015.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.POVOS E TERRAS INDÍGENAS-FUNAI.

Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>> Acesso em 7 set. 2018.

INSTITUTO AGRONÔMICO DO PARANÁ- IAPAR. Agrometeorologia. Disponível em:
<<http://www.iapar.br/>>Acesso em 06 set. 2018.

INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ – IAP. Memória de cálculo e extrato financeiro do ICMS ecológico por biodiversidade: volumes de 1997 a 2006. Curitiba: DIBAP; IAP, 2006

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL-ISA. Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995.São Paulo:ISA, 1996.

SECRETARIA DO ESTADO E DO MEIO AMBIENTE-SEMA. Ministério do meio Ambiente: Floresta com Araucária.

Disponível em:<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/cobf/V4_Floresta_com_Araucaria.pdf> Acesso em: 02 Ago. 2018

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE- MMA.Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal. Disponível em:<<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/616.html?Itemid=1155>> Acesso em: 05 ag. 2018.

**APLICAÇÃO DE DEJETO LÍQUIDO SUÍNO EM MENORES DECLIVIDADES
APRESENTA MAIOR ACÚMULO DE FÓSFORO FOLIAR**

Fernando Marcos Brignoli²⁹⁷ - CAV/UDESC

Marizane Pietroski²⁹⁸ - CAV/UDESC

Patrícia Pretto Pessotto²⁹⁹ - CAV/UDESC

Walquiria Chaves da Silva³⁰⁰ - CAV/UDESC

Luciano Colpo Gatiboni³⁰¹ - CAV/UDESC

Introdução: A aplicação de dejetos líquidos suínos (DLS) em áreas de produção de pastagens é uma atividade comum no estado de Santa Catarina devido à alta produção do resíduo em propriedades produtoras de suínos, apresentando grandes quantidades de nutrientes, sendo assim uma forma de uso deste produto. No entanto, são aplicados em locais declivosos altas quantidades sem o reconhecimento do efeito deste fator. **Objetivo:** Avaliar o acúmulo anual de fósforo (P) pela pastagem de Tifton 85 e azevém em solo arenoso, submetidos a aplicações de doses de DLS em diferentes declividades. **Metodologia:** O experimento foi conduzido em Rio do Sul (SC), contendo 22,5% de argila no solo classificado como Cambissolo Húmico. Nesse local foram selecionadas áreas com diferentes declividades, sendo 15, 25 e 35%. O experimento foi instalado no ano de 2015, havendo cultivo de Tifton 85 (*Cynodon sp.*) e azevém no inverno em parcelas de 4,25 m², dispostas num delineamento em blocos casualizados, com três repetições. Em 2016 após a formação de toda a pastagem, aplicou-se doses totais de DLS na quantidade 0 (zero), 45, 90 e 180 m³ ha⁻¹ano⁻¹, divididas em quatro aplicações realizadas manualmente, na superfície do solo, após cada corte da pastagem. No ano seguinte (2017), foi realizada a aplicação de 0, 33, 66 e 132 m³ ha⁻¹ de DLS, em duas aplicações nos dois locais sendo uma no mês de janeiro e outra em março. Para avaliar a produção de matéria seca (MS) foram realizados seis cortes distribuídos no período de um ano (de janeiro a dezembro de 2017), cortes esses a uma altura de 10 cm do solo, com retirada da forragem da parcela após cada corte. As amostras de forragem coletadas foram secas em estufa de circulação forçada de ar a 65°C até atingir peso constante e pesadas para determinação da matéria seca e posteriormente realizada digestão sulfúrica seguindo metodologias de Tedesco et al., (1995) e a determinação de fósforo foliar por Murphy e Riley (1977). Os dados foram submetidos à análise de variância (ANOVA), e quando significativos, o efeito das declividades foi comparado pelo teste de médias de Tukey (P<0,05) e as doses à regressão simples. **Principais resultados:** Houve interação entre os dados, onde a declividade de 15% apresentou comportamento linear no acúmulo de P quando submetida à aplicação de DLS, diferentemente para declividades de 25% e 35%, as quais apresentaram comportamento quadrático no acúmulo, havendo diferença significativa para estas maiores declividades em relação a 15% na maior dose de DLS. Este comportamento se deve principalmente as perdas por escoamento superficial e/ou lixiviação de P advindas do DLS quando aplicadas em

¹ Mestrando em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina (CAV/UDESC), Lages, Santa Catarina – Brasil. fernando.brignoli17@gmail.com

² Mestranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. agro_pietroski@hotmail.com

³ Doutoranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. paty.pessotto@hotmail.com

⁴ Doutoranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. walquiria.chs@gmail.com

⁵ Professor do departamento de Solos e Recursos Naturais, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil.

lgatiboni@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

maiores declividades. **Considerações Finais:** No solo estudado o acúmulo de P foliar apresenta diferentes comportamentos em relação à declividade, obtendo-se o maior valor na dose máxima de DLS na declividade de 15%.

**APLICAÇÃO DO GEOPROCESSAMENTO NO ESTUDO AMBIENTAL DA
IMPERMEABILIDADE URBANA**

Joelson Lima Ferreira³⁰² - UFSC
Débora Caline de Mello³⁰³ - UFSC
Ari William Pires³⁰⁴ - UFSC
Gustavo Faggiani Tomio³⁰⁵ - UFSC

RESUMO: O trabalho envolveu o estudo da impermeabilidade urbana de dois Setores do município de Alta Floresta - MT, sendo estes denominados de B e D. Visto a grande ascensão da aplicação do geoprocessamento para os mais variados estudos, este trabalho utilizou este método, de modo que se possa avaliar a sua confiabilidade como uma ferramenta para este fim. O estudo da impermeabilidade apresenta grande importância ambiental, já que está relacionado com as enchentes em centros urbanos e também com o abastecimento dos lençóis freáticos. Através de uma imagem de alta resolução do Sensor Orbital Quick Bird pôde-se realizar a classificação das principais feições presentes na área (telhados, asfalto, calçadas, ruas e vegetação). Por meio destas realizou-se o cálculo da impermeabilidade, que se baseou no coeficiente “C”, que refere-se ao escoamento superficial sobre uma unidade de área, obtendo este um valor médio de 0,53 para os dois setores. No estudo ainda verificou-se que os dois Setores apresentam um bom remanescente florestal, responsável por permeabilizar a área.

Palavras-chave: Coeficiente “C”, vegetação, asfalto

INTRODUÇÃO

Define-se como geoprocessamento o conjunto de tecnologias que vão propiciar a coleta, o armazenamento, o processamento, bem como o tratamento de informações georreferenciadas. A partir dessa definição, pode-se então afirmar que tecnologias como o Sensoriamento Remoto (SR), Sistema de Posicionamento Global (GPS), Sistema de Informações Geográficas (SIG), são essencialmente utilizadas no geoprocessamento (GOMES, 2017).

Segundo o INPE (2017) o sensoriamento remoto refere-se resumidamente a ação de obter informações da superfície terrestre sem que haja um contato físico, ou seja, à distância. Essas informações são traduzidas em imagens, obtidas estas por meio de sensores ou câmeras, o primeiro é colocado à bordo de um satélite e o segundo em uma aeronave.

De acordo com Filho e Locphe (2010) o Sistema de Informações Geográficas (SIG) consiste na integração de alguns parâmetros como equipamentos, dados,

³⁰² ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil,
joelsonlimaf@hotmail.com

³⁰³ ¹ Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, Curitibaanos, Santa Catarina, Brasil.
debbora.kalynne1@gmail.com

³⁰⁴ ¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Curitibaanos, Santa Catarina, Brasil,
a.williampires@gmail.com

³⁰⁵ ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil,
gustavoftomio@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

metodologias e pessoas, de forma a tornar a possível a coleta, o armazenamento, o processamento e a análise dos dados georreferenciados.

Em sensoriamento remoto pode-se destacar três formas de se realizar a classificação de uma imagem, são elas: supervisionada, não-supervisionada e híbrida. Na aplicação da classificação supervisionada, é necessário que o operador realize a coleta de pontos de amostragem, sendo esta atividade denominada de treinamento do classificador, dessa forma, o computador recebe a informação do que cada pixel está representando, ou seja, assume-se que o computador não é capaz de identificar por si só as classes dentro de um conjunto de dados (FREITAS; PANCHER, 2011; GONÇALVES et al., 2008).

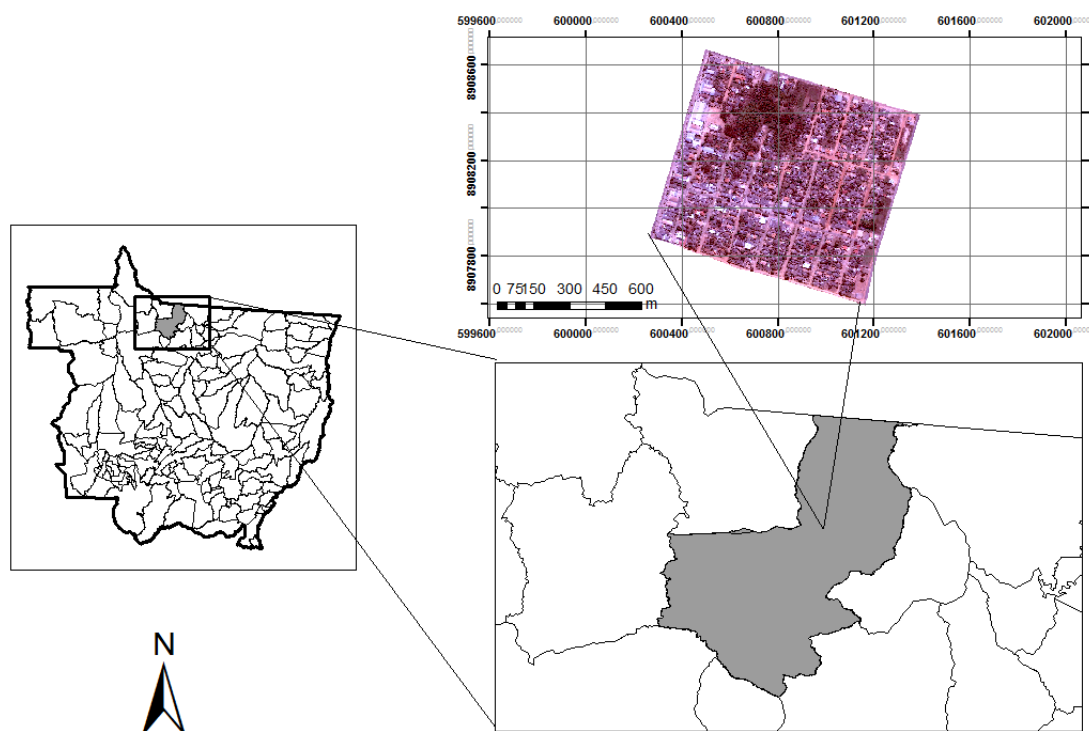
A impermeabilidade é uma das alterações que podem ocorrer no equilíbrio hidrológico, estando esta condição diretamente relacionada com a urbanização, já que esta tem se expandido cada vez mais. Essas superfícies acabam prejudicando a infiltração de água no solo, causando enchentes devido a não infiltração, erosão devido ao escoamento superficial e também agravamento nos períodos de seca, já que a água que deveria ser absorvida acaba sendo evaporada (RIBEIRO; AYMONE; LEÃO, 2006).

Diante do exposto, objetivou-se com o presente aplicar técnicas de geoprocessamento no estudo da impermeabilidade urbana, de forma a determinar o coeficiente “C” para os Setores B e D localizados no município de Alta Floresta.

METODOLOGIA

A área de estudo (Figura 1) escolhida para a realização do trabalho encontra-se no município de Alta Floresta, localizado esta no norte de Mato Grosso. A partir do perímetro urbano da cidade, selecionou-se dois bairros, sendo o critério levado em consideração para a escolha, que os bairros sejam vizinhos. Dessa forma optou-se pela escolha do Setor B e do Setor D, ambos próximos ao centro da cidade.

Figura 1 – Área de estudo: localização do município de Alta Floresta e delimitação dos Setores B e D.



A caracterização da impermeabilidade urbana envolveu dois passos: mapeamento dos tipos de cobertura nas unidades de análise obtido através da malha urbana do município juntamente com a imagem do Quick Bird; classificação e atribuição do coeficiente de impermeabilidade para cada tipo de superfície delimitada.

Para a delimitação da área de estudo, obteve-se uma imagem do Sensor Quick Bird do ano de 2006 do perímetro urbano de Alta floresta, a qual foi disponibilizada pela Secretária Municipal do Meio Ambiente (SECMA), esta apresenta uma resolução espacial de 0,6 x 0,6 m e também a malha urbana da cidade em CAD, a qual foi disponibilizada pela prefeitura.

Para a realização do estudo utilizou-se o software Autocad (AUTODESK, 2017) e o software ArcGis versão 10.5 (ESRI, 2016). A partir da malha urbana, delimitou-se apenas as vias dos Setores B e D e exportou-se o arquivo no formato “.shp”. Posteriormente gerou-se um polígono com os limites dos setores e recortou-se apenas a área de interesse, ou seja, os Setores B e D.

Adiante foi realizada uma classificação supervisionada. Para isso, primeiramente houve a necessidade de treinar o classificador, de uma forma mais clara, indicar o que cada pixel representa, para que ele possa realizar a classificação da melhor forma possível. Esses polígonos são referentes às feições que serão classificadas. Foram escolhidas seis feições: telhado de zinco, telhado de barro, telhado de amianto, ruas pavimentadas, calçadas, ruas de barro e vegetação, das quais foram coletados cinco polígonos de cada.

Para a classificação do nível de impermeabilidade em cada tipo de superfície

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

delimitada foi utilizado o coeficiente “C”, que refere-se ao escoamento superficial e tem sua fórmula descrita na equação 1. Desta forma foram incorporados níveis de impermeabilidade para cada feição criada ao mapa gerado. Em seguida essas informações foram agregadas em um só arquivo, ou seja, uniram-se todos os dados de impermeabilidade referentes a uma determinada feição, convertendo em seguida esse arquivo para o formato raster-grid. A partir deste pôde-se calcular a média de impermeabilidade dos dois setores.

$$C = \frac{C1 * A1 + C2 * A2 + \dots Cn * An}{A1 + A2 + \dots An}$$

Onde:

C = coeficiente de escoamento superficial;

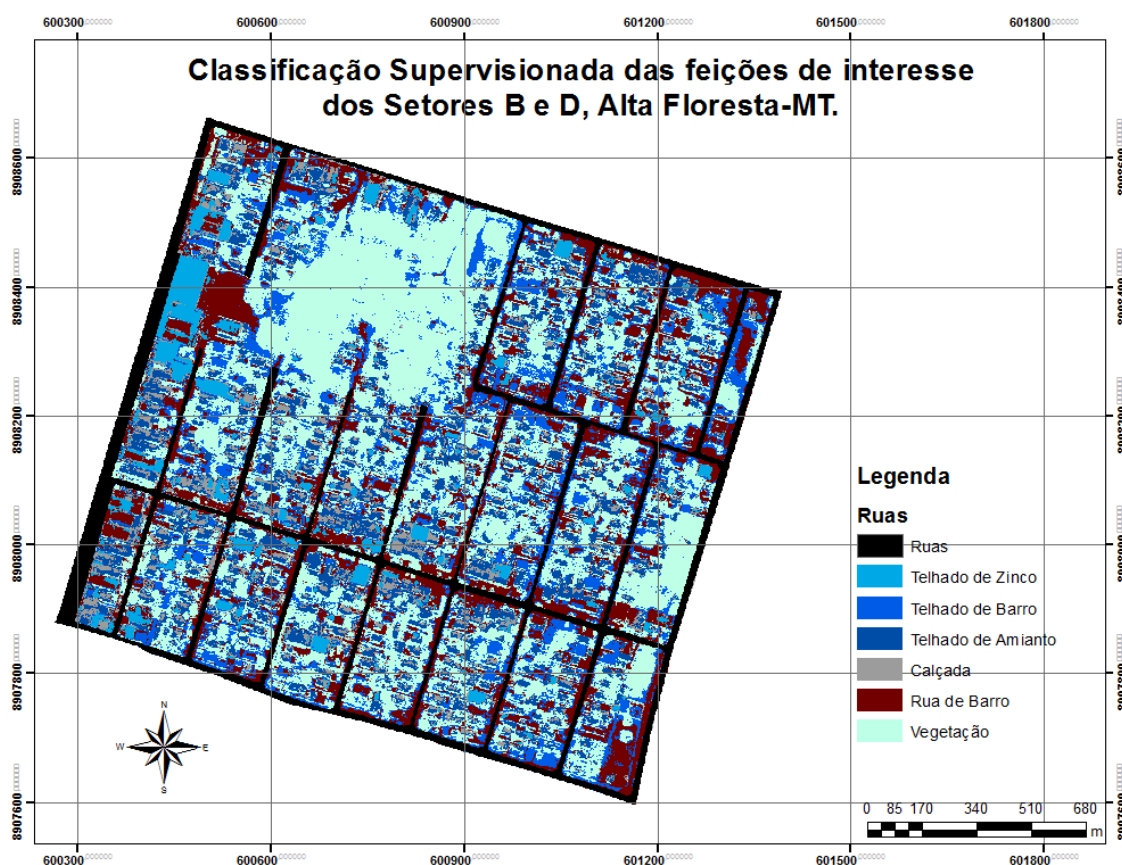
C_n = coeficiente de escoamento superficial para área específica;

A_n = área (km²) relativa ao coeficiente C_n.

RESULTADOS

Na figura 2 podemos observar o mapa gerado com as feições consideradas de interesse para o estudo de impermeabilidade dos Setores B e D.

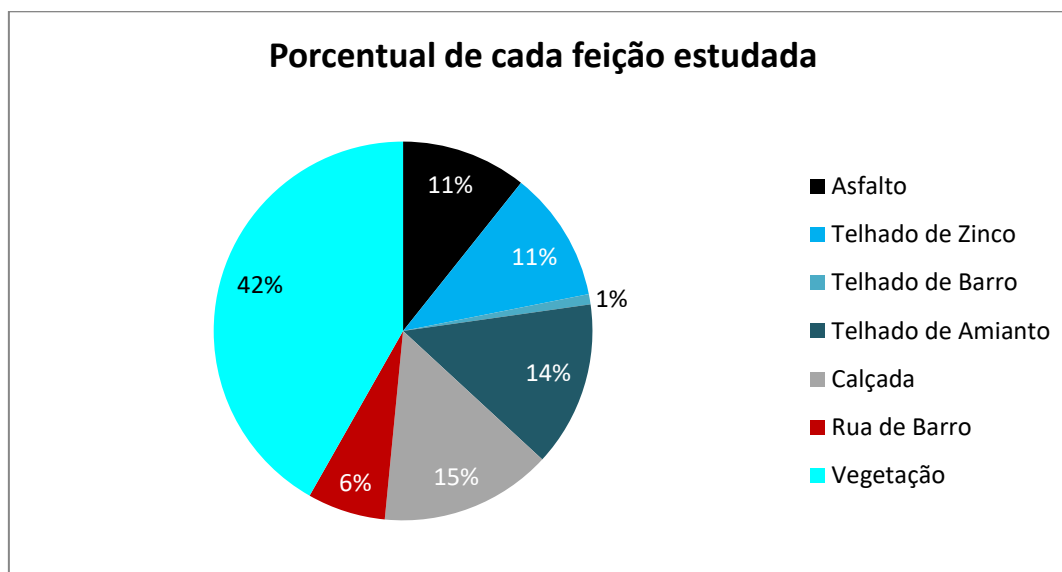
Figura 2 – classes de impermeabilidade dos Setores B e D.



II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A partir do mapa exposto acima, foi possível estabelecer porcentagens médias de ocupação para cada uma das feições classificadas (Figura 3). Este cálculo é importante para entender como o espaço urbano pode abranger diferentes formas cobertura, e a cada um destes pode ser atribuído um nível de impermeabilidade.

Figura 3 – valores médios de porcentagem de ocupação observados em cada feição



Pode-se observar na imagem que a maior ocupação se dá pela vegetação, cerca de 42%, valor considerado bom, visto que a área ocupada pela vegetação propicia uma ótima permeabilidade, reduzindo o risco de enchentes. Seguidos pela vegetação, temos as feições de calçada, telhado de amianto, asfalto, telhado de barro e ruas de barro.

Tabela 1 – valores obtidos de coeficiente para cada feição e coeficiente “C” médio encontrado para os Setores B e D.

Classe	Feições	Valores de C	Coeficiente C
Coeficiente Perfeito	Telhados sem Fuga	0,95	0,25
Coeficiente Muito Denso	Asfalto bom estado	0,90	0,10
Coeficiente Pouco Denso	Pavimentação Blocos	0,85	0,12
Coeficiente Razoável	Estradas não pavimentadas	0,30	0,02
Coeficiente Natural	Solo Natureza	0,10	0,04

Como observado na tabela 1, cada feição pode ser enquadrada dentro de uma classe de coeficiente, e para cada coeficiente há um valor C, que varia de acordo com a impermeabilidade que essa feição possui, ou seja, com o escoamento superficial. A partir disso correlacionou-se os valores de C com cada unidade de área, obtendo-se um coeficiente para cada feição, e por último obteve-se o Coeficiente “C” para os setores B e D, sendo este referente a uma média de todos os coeficientes encontrados, igual a 0,53

DISCUSSÃO

No trabalho em questão foi visto que a maior ocupação se dá pela vegetação, cerca de 42%, valor este superior ao encontrado por Ribeiro, Aymone e Leão em um estudo semelhante desenvolvido em Canoas – RS, no ano de 2006, o qual apresentou cerca de 33% de vegetação.

Levando-se em consideração o valor do coeficiente “C” os autores Nunes, Fiori e Firpo, que avaliaram o coeficiente “C” na bacia hidrográfica do rio Atuba, localizada em Curitiba – PR, encontraram para solos secos um valor “C” de 0,47 e para solos saturados de 0,68.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o estudado apresentado pode-se concluir que a imagem do Sensor Quick Bird foi excelente para a classificação da impermeabilidade urbana dos Setores B e D de Alta Floresta, no qual entrou-se um coeficiente “C” de 0,53. Vale salientar que o ano de aquisição da mesma foi de 2006, de modo que, seria interessante a nível de gestão pública, realizar levantamentos periódicos, até mesmo com outros Sensores e VANTS, para o melhor acompanhamento da evolução dos índices de impermeabilidade.

REFERÊNCIAS

- AUTODESK. Autocad. Autodesk. Disponível em:<
<https://www.autodesk.com.br/products/autocad/overview>>. Acesso em: 02. Dez. 2017.
- ESRI. ArcGIS 10.5. Guia de Instalação e Licenciamento para Estudantes. Disponível em:<
<https://community.esri.com/docs/DOC-9996-guia-de-instalacao-e-licenciamento-do-arcgis-105-para-estudantes>>. Acesso em: 02. Dez. 2017.
- FILHO, J. L.; IOCHPE, C. **Introdução a sistemas de informações geográficas com ênfase em banco de dados**. 10ª Escola de Informações Geográficas, Departamento de Computação, Universidade de Buenos Aires, Argentina, 22 a 27 de julho de 1996.
- FREITAS, M. I. C.; PANCHER, A. M. Classificação de imagens. UNESP. Disponível em:<
http://www.rc.unesp.br/igce/planejamento/download/isabel/sist_inf_geografica/Aula%2011/classificacao_imagens.pdf>. Acesso em: 02. Dez. 2017.
- GOMES, A. A. O que é e para que serve o Geoprocessamento? UNIFAI. Disponível em:<
<http://www3.unifai.edu.br/pesquisa/publicacao%20B5es/artigos-cientificos/professores/sequenciais/o-que-e-para-que-serve-o>>. Acesso em: 02. Dez. 2017.
- GONÇALVES, M. L.; NETTO, M. L. A.; ZULLO, J. J.; COSTA, J. A. F. Classificação não-supervisionada de imagens de sensores remotos utilizando redes neurais auto-organizáveis e métodos de agrupamentos hierárquicos. **Revista Brasileira de Cartografia** No XX/YY, 2008.
- INPE. Sensoriamento remoto. INPE. Disponível em:<
http://www.inpe.br/pos_graduacao/cursos/ser/>. Acesso em: 02. Dez. 2017.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

NUNES, F. G.; FIORI, A. P.; FIRPO, G. Estimativa de coeficientes de escoamento superficial na bacia hidrográfica do rio Atuba: Curitiba e região metropolitana – Paraná/ Brasil. **Boletim Paranaense de Geociências**. v. 64-65. p. 27-39. 2011.

RIBEIRO, R. A.; AYMONE, J. L. F.; LEÃO, S. Z. **Aplicação do geoprocessamento no estudo da impermeabilidade urbana**. IX de modelagem espacial. Belo Horizonte, MG. 15-16 de novembro, 2006. CEFET-MG – IPRJ/UERJ

ÁRVORE DE PROBLEMAS SOBRE SANEAMENTO BÁSICO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA

Patrícia Müller³⁰⁶ - UDESC

João Paulo Borges Pedro³⁰⁷ - IDSM

RESUMO: Introdução: A região Norte do Brasil possui um longo caminho a ser trilhado para a universalização do acesso a esgotamento sanitário. Na Amazônia Central ocorrem os ambientes de várzea, que sofrem inundações sazonais e delimitam os tipos de sanitários adaptáveis a essas condições. Oficinas sobre saneamento podem servir como importantes ferramentas para divulgação de alternativas tecnológicas de esgotamento sanitário, capacitar os moradores sobre o tema e propiciar a apropriação de tecnologias. O **objetivo** desse estudo foi diagnosticar os principais desafios relacionados ao destino do esgoto sanitário em uma comunidade de várzea na Amazônia Central e apresentar diferentes alternativas de sanitários. **Metodologia:** A oficina foi realizada em junho de 2018 em uma comunidade do município de Alvarães, Amazonas. A atividade foi uma demanda dos moradores ribeirinhos e teve duração de dois dias, sendo o primeiro destinado ao levantamento dos desafios e o segundo para apresentação de modelos de sanitários já estudados pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. A oficina teve a participação de 28 ribeirinhos, com idade entre 6 e 57 anos (as crianças acompanhadas por seus responsáveis). Fez-se uso da metodologia “Árvore de Problemas”, tendo como problema central o destino dos dejetos em área de várzea. Além disso, foi apresentada a Lei 11.445/2007 e os direitos previstos aos cidadãos, destacando a atenção aos moradores de aglomerados rurais. **Principais resultados:** Todos os moradores dessa comunidade fazem uso do pau-da-gata (nome local para defecação a céu aberto). Os efeitos do destino das fezes em área de várzea elencados pelos participantes, com exceção de “mal odor”, podem ser associados a questões de saúde, desde dores abdominais até a morte do indivíduo por conta de complicações resultantes do contato com os dejetos humanos. Os participantes acreditam que o problema não se restringe unicamente a fezes humanas, e que as excretas de animais também podem inferir impactos na saúde das pessoas. Destacam-se as seguintes causas do destino incorreto das fezes em área de várzea apresentadas pelos participantes: a) falta de conhecimento técnico: o estopim para que a oficina acontecesse; b) ausência de estrutura adequada: um sanitário que funcione levando em consideração a realidade local, para períodos de seca e cheia, que tenha boa aceitação das pessoas, durável, não demande manutenção em demasia e seja eficiente no tratamento dos dejetos; c) falta de organização e mobilização comunitária. A apresentação das tecnologias despertou interesse nos participantes e foi possível observar que alguns deles visualizaram algumas das opções para seus próprios domicílios. **Considerações finais:** Os ribeirinhos receberam informações sobre direitos, conheceram alternativas de sanitários e foram encorajados a buscar apoio técnico junto a instituições. Os desafios observados mostram a urgência pela busca de alternativas e posição do Poder Público, visto que um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, das Nações Unidas, prevê o fim da defecação a céu aberto até 2030. Todo o material gerado durante a oficina foi disponibilizado à comunidade, para uso na escola e em reuniões comunitárias.

³⁰⁶ Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. patricia_mlr@hotmail.com

³⁰⁷ Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, Tefé, Amazonas, Brasil. joaopaulo.pedro@hotmail.com

AS BARRAGENS COMO VETORES DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, COM DESTAQUE PARA A UHE BARRA GRANDE (SC)

Walquíria Chaves da Silva³⁰⁸ - UDESC
Janyne Chaves da Silva³⁰⁹ - UNIASSELVI
Caroline Aparecida Matias³¹⁰ - UDESC

REUMO: Introdução: As usinas hidrelétricas constituem a base do sistema de geração energética no Brasil. A implantação e operação desencadeiam alterações e impactos nas regiões onde são construídas. **Objetivo:** O objetivo do estudo consistiu em sistematizar, elucidar e analisar as mudanças ocorridas na configuração territorial e econômica dos municípios atingidos pela UHE Barra Grande (SC). **Metodologia:** Como procedimentos metodológicos realizaram-se (i) revisão bibliográfica em materiais impressos e disponíveis eletronicamente; (ii) pesquisas em órgãos e secretarias da administração dos municípios atingidos e no Centro de Atendimento à População da Energética Barra Grande S/A; (iii) além de entrevistas de cunho informal, cujo foco concentrou-se em adquirir informações necessárias e relevantes para complementação da pesquisa. Com isso, a abordagem desse estudo se configura numa pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. **Resultados:** A implantação de um empreendimento hidrelétrico, não somente transforma o espaço em seu período de construção, mas por muitos anos que sucedem sua total operação, continuando repercutindo no ambiente, no território e na economia dos municípios afetados. **Considerações finais:** As usinas hidrelétricas proporcionam desenvolvimento ao seu entorno, nos mais diversos setores. A UHE Barra Grande caracteriza-se por ser um empreendimento engrandecido, o qual trouxe progresso aos nove municípios ao seu entorno, uma obra conhecida nacionalmente em decorrência de seus impactos no âmbito social e ambiental. Todavia, os impactos ambientais não foram objetos de estudo, os quais podem ser tema para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Usina Hidrelétrica, Geração Energética, Rio Pelotas.

³⁰⁸Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: walquiria.chs@gmail.com

³⁰⁹Acadêmica do curso de História da UNIASSELVI, Centro Universitário Leonardo da Vinci, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: janyne_chaves22@hotmail.com

³¹⁰Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

**AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL NO ENTORNO
ESCOLAR E A INCONSCIENTE OCUPAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO**

Cristian Roberto Antunes de Oliveira³¹¹ - Uniplac
Lucia Ceccato de Lima³¹² - Uniplac

RESUMO

O processo de formação de um espaço geográfico se constitui de diferentes formas, sendo permeado por forças internas e externas que influenciam na transformação do lugar. Neste sentido a geografia tem como objetivo mapear os caminhos que constituem o estudo, indexando a sua relevância com a Educação Ambiental Formal, que tem como perspectiva, promover ações de conscientização no espaço escola, a fim de minimizar os danos ambientais. Esta discussão é parte dos resultados da pesquisa de dissertação intitulada: Cartografia Ambiental: Percepções dos Professores e Moradores sobre a Transformação da Paisagem no Entorno Escolar. Diante da temática traçada, surge a necessidade de aproximar-se do referencial teórico amparado em: Santos (1994); (1996); (2002); Cavalcanti (2004). Além do Jornal Impresso da Cidade de Lages (SC) Correio Lageano e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (2012). Do ponto de vista metodológico esta pesquisa é definida com uma abordagem qualitativa e a coleta de dados é alinhada por meio da revisão bibliográfica e a análise documental. O texto tem como objetivo discutir as contribuições da Educação Ambiental Formal como estratégia de conscientização no uso e ocupação do solo no entorno escolar e apontar reflexões acerca da forma como os saberes ambientais estão sendo enfatizados no cotidiano da escola, sendo que, muitas vezes de forma inconsciente de sua real importância.

Palavras-chave: Espaço geográfico, Entorno Escolar, Educação Ambiental Formal.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como intenção correlacionar a importância do trabalho com a Educação Ambiental Formal no espaço escolar a fim de contribuir com a dinâmica humana de ocupação e uso do espaço geográfico, ainda assim, fazer um contra ponto do viés negativo quando não se trabalha de forma efetiva com estas temáticas.

A dinâmica que envolve a transformação da paisagem perpassa por elementos da natureza e a intervenção humana, influenciados pela ocupação e uso do solo. A cartografia é a ciência que estuda a representação do espaço, por meio dos mapas, e que é capaz de traduzir em imagens, vivências e experiências, de sujeitos alocados em diferentes contextos espaciais, na perspectiva do local/global.

³¹¹ Mestrando em Educação UNIPLAC (2017). Licenciado em História, Centro Universitário Leonardo da Vinci; (2015). Especialização em Docência no Ensino Superior, Centro Universitário Leonardo da Vinci; (2016). Licenciado em Geografia, Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC (2016).

*Cristian Roberto Antunes de Oliveira: Rua Manaus. Bairro Santa Helena, Lages (SC). (49) 99941-7463. e-mail: cristian.antunes8@hotmail.com.

³¹² Professora Orientadora: Professora do Mestrado em Educação e Mestrado em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A leitura do espaço é o meio pelo qual podemos compreender a relação do homem com o processo de modificação da natureza, o espaço é formado por um conjunto de fatores de ordem social e natural, sendo que por diversas vezes, modificado pela força do trabalho.

O espaço geográfico é complexo em sua organização, pois trata da relação do homem com a natureza e suas diversas manifestações. Santos (1994) assevera que “o espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais”. Desta forma, o espaço é um misto entre o social e o físico. É por meio do espaço que outras categorias importantes da geografia, se conectam, a exemplo: o lugar, a paisagem e o território.

O movimento mediatizado na concepção de Santos (1994), podemos entender que a relação da composição do espaço com o global, se dá a partir da compreensão do todo, ou seja, de um espaço territorial de escala local, regional, nacional e global.

Neste sentido, emerge a importância de ensinar e aprender em Educação Ambiental Formal, pois este movimento dialógico é um processo de grande relevância nos espaços escolares, onde a mesma proporciona por meio de sua articulação, mudanças de comportamento para a formação consciente e fortalecimento do pensamento socioambiental de cidadãos aptos a contribuir com a vida em seu espaço local e global.

Dentro da escola é importante promover discussões, a partir da localização que os sujeitos estão inseridos. Essa premissa é fundamental para que se aproveite ao máximo a promoção da criticidade dos educandos, sobre as transformações naturais/ambientais que acontecem em seu entorno.

Esse processo de discutir os problemas ambientais que fazem parte do dia a dia das crianças constrói uma visão de respeito ao ambiente em que estão inseridos, e de forma gradativa reflete na percepção ambiental do todo.

Sendo assim, as discussões ambientais da cidade em que eles estão situados, precisam ser os primeiros conceitos abordados na perspectiva da EA, pois dessa forma estaremos situando-os em seu espaço local.

A partir do exposto acima, este estudo tem como objetivo, discutir as contribuições da Educação Ambiental Formal como estratégia de conscientização no uso e ocupação do solo no entorno escolar.

METODOLOGIA

Mapear o lugar e onde emerge a pesquisa é um processo de suma importância, ainda mais relevante, diante da trajetória acadêmica do autor, que é amparada na licenciatura em Geografia, sendo esta a ciência que se preocupa em compreender as relações do espaço pelo olhar da categoria geográfica lugar. A pesquisa foi realizada no entorno escolar do bairro Santa Clara/Lages (SC) para o seu desenvolvimento será utilizada a pesquisa de campo.

Ressalta-se que a fim de cumprir com os princípios éticos a escola receberá um nome fictício neste estudo, sendo este “Rosa dos Ventos”. Do ponto de vista metodológico, define-se com uma abordagem qualitativa. Considera-se que há uma relação dinâmica 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 (MINAYO, 1994) a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, enfatizando a condição do pesquisador como sujeito e destacando a importância do diálogo com o campo empírico, no processo de produção de conhecimento.

Este trabalho adota como instrumento metodológico para sua coleta de dados a revisão

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

bibliográfica e a análise documental. Os documentos que serão analisados serão as versões do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar Cel. Manoel Thiago de Castro, nas versões de 2012 e 2018. Por meio desta análise, identificou-se os projetos de Educação Ambiental Formal e práticas de EA que estão inseridas neste importante documento da unidade de ensino.

A pesquisa com análise documental é descrita por Severino (2007) como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

Na continuação do mapeamento documental e posteriormente da sua análise, os jornais impressos e digitais, serão o meio ao qual iremos analisar para conhecer se a escola “Rosa dos Ventos” é um espaço de referência nas questões relacionadas a educação ambiental formal e quais as transformações ambientais ocorreram por meio das relações antrópicas nesse espaço geográfico. A análise documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

A análise documental propriamente dita é o meio ao qual teremos diferentes subsídios para este estudo, pois iremos promover um diálogo com os objetivos que estão indexados ao trabalho.

RESULTADOS

Quando discutimos Educação Ambiental em nossas escolas, por diversas vezes conscientizamos nossos estudantes apenas sobre conceitos básicos de sua ação individual para o coletivo, ou seja, trabalhamos em nossas salas de aula temas que fazem parte dos debates evidenciados na grande mídia, a exemplo: ensinamos conceitos de coleta seletiva, preparamos nossos educandos para atitudes de conservação de tudo aquilo que está escasso, bem como discutimos sobre temas que fazem parte dos conteúdos curriculares e apresentam correlação com a EA de forma transversal.

Porém, essas discussões acontecem, e muitas vezes não alcançam os resultados que se esperam. É notório que é importante que esses temas se façam presentes na vivência escolar, mas devemos na condição de professores ampliar essa visão dos sujeitos que passam por esse ambiente, e essa deve partir do micro para o macro, atuando na formação crítica e no desenvolvimento de um pensamento socioambiental.

A EA divide-se em sua conjuntura entre educação formal e não formal, sendo a educação formal a que envolve estudantes em geral, desde a educação infantil até a fundamental, média e universitária, além de professores e demais profissionais envolvidos em cursos de treinamento em Educação Ambiental, e, é essa a que iremos adotar neste estudo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA/2012), de grande importância por orientar especificamente a EA no ensino formal/regular, partindo de uma visão crítica, considera ser importante que as práticas escolares não se reduzam a atividades ingênuas que pouco permitem mudanças socioambientais.

O desafio de disseminar a EA nas instituições de ensino é também o meio de instigar

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

os sujeitos que compõem a sociedade, a refletirem sobre suas práticas no meio ambiente em que vivem. Percebe-se que os espaços escolares são o lugar ao qual a conscientização ambiental deve emergir de forma mais intensa, sabendo-se que é nesse espaço que podemos obter resultados mais consistentes, pois a mudança de comportamento perpassa também pelo exemplo, que na condição de educadores reflete como tarefa imprescindível neste processo.

Amparado no que reflete Carvalho (2001, p.47) a formação para uma consciência ambiental na infância conduz para um comprometimento ainda maior da forma como a EA é discutida no espaço escola.

Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2001), compreendemos que para trabalhar a educação ambiental nas escolas não é necessário que os professores saibam tudo, mas se disponibilizar em aprender o assunto, podendo assim, transmitir para os alunos a noção do tema a ser trabalhado. Ainda como concepção nos Parâmetros Curriculares, a educação ambiental deve ser desenvolvida com a finalidade de ajudar os alunos a compreenderem melhor o significado da questão ambiental, partindo da realidade local mais próxima dos alunos podendo ser considerado o conhecimento vivido no cotidiano de cada um, o que torna mais fácil relacionar conteúdos e práticas, onde a realidade está próxima, no lugar onde se vive na comunidade, enfim, onde se tem experiência dos fatos.

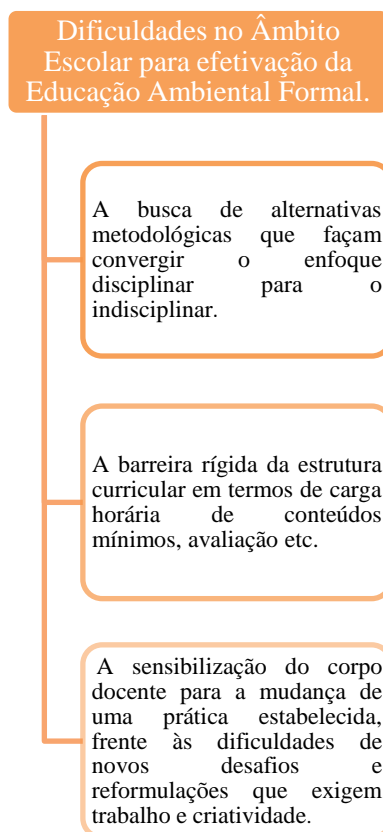
O processo de desenvolvimento de uma EA cada vez mais interligada com a rotina de projetos e atividades interdisciplinares na escola, não se dá de forma fácil. Em diferentes momentos ela acontece de forma isolada, sendo disseminada por um pequeno grupo de educadores, ou na grande maioria das vezes centralizada nos professores das disciplinas de ciências e geografia.

Percebe-se que é necessário fomentar atitudes para uma cultura de integração desses temas na vivência da escola, na busca da superação do etapismo. Além das situações de isolamento das temáticas ambientais nos espaços escolares, outros problemas podem ser elencados como exemplo: a carência do aperfeiçoamento continuado dos docentes para uma visão ambiental.

De acordo com o exposto acima, quando se fala de aperfeiçoamento continuado, chama-se atenção para a importância do professor buscar cursos, leituras, seminários, enfim apropriar-se das temáticas que perpassam pelas questões ambientais, afinal na atividade docente não se pode ensinar aquilo que não se tem propriedade, ou até mesmo aquilo que não se acredita, sendo assim o pensamento socioambiental deve partir em um primeiro momento do docente, para que aí sim ele ganhe espaço no ‘chão da sala de aula’.

Segundo Effting (2007), há no mínimo três dificuldades a serem vencidas no processo da efetiva implementação da educação ambiental no âmbito escolar:

Figura 1 - Dificuldades no Âmbito Escolar da EA Formal



Fonte Effting (2007)

Elaborado pelo pesquisador (2018)

Conforme figura acima, as dificuldades expostas perpassam por uma mudança de comportamento dos profissionais da educação, no que tange a interdisciplinaridade do tema, para um currículo escolar que não seja engessado, bem como um trabalho coletivo que ganhe espaço nas escolas e torne as temáticas ambientais presentes inclusive no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Segundo Andrade (2000), outros fatores contribuem para a dificuldade da consolidação da EA formal, sendo eles: o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de, realmente, implementar um projeto ambiental que altere a rotina na escola etc.

Este processo de fortalecimento nas escolas visa promover uma EA em que os estudantes estejam inseridos, sintam-se parte dela e da disseminação de seus valores, tornando-se educadores ambientais para além dos muros da escola, só assim, dê fato, podemos desenvolver ações de cunho benéfico para o futuro do planeta.

A EA Formal nos espaços escolares tem em sua essência o desafio de cumprir com um papel social de enorme significado nas suas comunidades escolares em que estiver presente, seja nos bairros, ou nas cidades. Mais que teoria, a prática de ações deve ser o carro chefe para sua consolidação, e aqui se destaca alternativas para esse processo de reflexão e incentivo nas salas de aula: atitudes voltadas à coleta seletiva, cobranças por saneamento

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

básico, preservação de áreas de afloramento de aquíferos, contribuição com hortas comunitárias, enfim, diferentes campanhas que possam agregar no fortalecimento de uma consciência socioambiental que se pautem em uma ética ambiental de todo processo.

Considerando toda essa importância da temática aqui descrita, faz-se necessário salientar que a educação ambiental na visão integrada de mundo, no tempo e no espaço, as escolas são privilegiadas na implementação de atividades que propiciem essa reflexão, pois isso necessita de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar (DIAS, 1992).

A Educação está vinculada ao exercício da cidadania, e com isso podemos perceber que os desafios são imensos, mas que muito já se avançou ao longo dessa trajetória pelo fortalecimento da educação ambiental.

A EA deve estar presente de forma contínua, seja por meio da educação formal, nos espaços escolares ou não formais, envolvendo todas as camadas da sociedade. É de suma importância entendermos que não se procura conceber uma EA fragmentada entre formal ou não formal, uma vez que essa concepção é meramente para distinção dos focos de atuação, o que dê fato possui relevância é o rompimento de barreiras para consolidação de políticas públicas que tenham efeito real em todas as camadas sociais.

DISCUSSÃO

Quando observamos as “forças” que alteram o espaço, percebemos que a transformação da paisagem e sua própria identidade, se dão por meio de processos naturais e históricos, isso evidencia a característica do lugar. Com essa modificação constante, a paisagem nos revela a memória de um espaço vivido e como consequência transformado/ocupado.

A Paisagem revela ainda, elementos importantes da ocupação de um determinado lugar e as características dos sujeitos que fizeram parte dessa transformação, alterando então o natural e impregnando o cultural. A paisagem não é homogênea, sua modificação é constante.

Trabalhar esses conceitos dentro da escola é de suma importância para que estudantes reconheçam por meio dessa categoria, o grande processo histórico e social que se tem com os fluxos de urbanização, e esse relacionado com a ocupação/transformação do espaço.

Compreender esses conceitos torna os estudantes críticos, e atentos à história local de seu bairro, o que lhe confere discernimento para entender as razões da alteração da Paisagem como um fenômeno incontornável pelas caracterizações do processo de urbanização que acontece em todos os espaços urbanos, mesmo aqueles que ainda preservam características rurais, como é o caso do Bairro Santa Clara, esse que é lócus da pesquisa.

O processo de urbanização tem forte relação com a alteração da paisagem no entorno escolar. Entre eles os processos migratórios, a construção inadequada em áreas urbanas, bem como a inadequada ocupação e uso do solo, o que dialoga com a falta de projetos na perspectiva ambiental no ambiente escolar.

Alguns elementos podem ser geradores de uma ocupação de forma desordenada do entorno escolar do Bairro Santa Clara, entre eles o início de formação do bairro que se dá por meio da distribuição de lotes para ex-funcionários do antigo batalhão ferroviário de Lages que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

foi transferido para o Estado do Amazonas, essa doação acontece como forma de indenização trabalhista (CORREIO LAGEANO, 1996, p.04)

Outro fator é a localização geográfica a qual o bairro se encontra e a facilidade de invasão de terrenos baldios, bem como em algumas ocasiões a aquisição de terrenos por valores irrisórios, o que torna o processo de urbanização muito mais fácil pela questão econômica destas famílias.

Baseado nesse contexto percebe-se por meio da análise documental realizada que esse fator é determinante para a construção histórica e social do bairro, que hoje é considerado um dos mais vulneráveis da Cidade de Lages- SC com relação a sua infraestrutura (CORREIO LAGEANO, 1996, p.05).

Ao observar as mudanças do espaço geográfico onde a escola está localizada, percebe-se a alteração da paisagem. Desta forma fica evidente as transformações da paisagem natural por meio do processo de urbanização, para atingir as demandas da sociedade.

Um ponto interessante a ser destacado é a falta de Projetos Pedagógicos com o viés ambiental nas duas versões do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, o que denota, para a falta de conscientização dos estudantes sobre a ocupação e uso do solo de forma consciente no entorno escolar. Ainda assim, verificou-se na análise destes documentos que a escola, não apresenta nenhuma ação que se preocupe com as questões ambientais e, envolva a comunidade em prol dessa temática.

Ainda no que tange a análise documental, verificou-se que os fluxos de povoamento, bem como dos próprios moradores permanentes do bairro, contribuem para alterar a paisagem a fim de efetuarem estratégias de economias e fontes para seu estabelecimento econômico. O uso e ocupação do solo é um dos fatores determinantes para a transformação da paisagem em seus aspectos naturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber o ambiente que a escola está inserida é estar conectado com as mudanças que ocorrem o tempo todo em sua formação, é nesse espaço instituído lugar, que se manifestam as relações locais e que por consequência estão imbricadas com o sentimento de pertencimento, e também é nesse espaço que percebemos que paisagem e lugar, são categorias geográficas que caminham juntas, constituindo o espaço geográfico.

Este estudo teve como propósito discutir as contribuições da Educação Ambiental Formal como estratégia de conscientização no uso e ocupação do solo no entorno escolar, bem como sua aplicabilidade no cotidiano da escola de forma efetiva, por meio de ações que visem à reflexão a cerca do uso e ocupação do solo no entorno da escola contribuindo para a construção dos saberes ambientais.

Verificou-se, portanto, que não constam práticas de educação ambiental formal na unidade de ensino que é lócus da pesquisa, haja vista que dois Projetos Políticos Pedagógicos da Unidade de Ensino foram analisados, e, ambos, não apresentam projetos pedagógicos ou ações previstas que denotem o comprometimento da unidade de ensino acerca da educação ambiental formal.

Ressalta-se ainda, que após esse estudo entende-se em partes o comportamento dos moradores na ocupação e uso do espaço geográfico no entorno escolar, ocupação essa, que é realizada de forma desordenada, as construções são inadequadas, e as áreas de preservação ambientais desrespeitadas, o que contribui significativamente para alteração da paisagem.

Reforça-se diante deste contexto a necessidade de uma maior conscientização sobre a

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

ocupação e uso do solo no entorno escolar, inibindo muitas vezes, práticas inadequadas de ocupação, que fomentam para um processo acelerado da transformação da paisagem de forma desordenada, sendo assim, a conscientização por meio de projetos de Educação Ambiental, torna-se ainda mais relevante, na tentativa de minimizar os danos ambientais, que muitas vezes acontece, por falta de informações.

REFERÊNCIAS

- Andrade, D. F. **Implementação da Educação Ambiental em escolas: uma reflexão.** In: Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 4, 2000.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Caracterização da Área de Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CARVALHO, Isabel C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre Educação Ambiental e Extensão Rural. In: **Revista da EMATER/RS**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun., 2001. p. 43-51.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e práticas – 6ª ed. rev. e ampl. pelo autor – São Paulo: Gaia, 2000.**
- EFFTING, T. R. **Educação Ambiental nas escolas públicas: Realidade e desafios.** Monografia. Paraná, 2007.
- FONTES HISTÓRICAS. **Jornal Correio Lageano.** Departamento de comunicação, Lages, SC, ano 96, p. 2-9, out. 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 28.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-5
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

AVALIAÇÃO DO POTENCIAL AGRONÔMICO DO USO DE PÓ DE ROCHA DE DIABÁSIO E NEFELINA SIENITO

Diou Roger Ramos Spida
Jaime Antonio de Almeida
Gabriel Octávio de Melo Cunha
Cleiton Junior Ribeiro Lazzari
Diogo Policarpo Semprebon

RESUMO: Introdução: Diante o cenário agrícola nacional, têm se iniciado a busca por novas fontes de fertilizantes, que impactem menos o meio ambiente e mantenham a nutrição mineral das plantas de forma adequada, neste sentido, vêm se destacando a aplicação de pós de rocha no solo, que muitos destes agem como remineralizadores de solo. Estes por não estarem na forma prontamente solúvel (não passaram por um processo químico de solubilização), diminuem o impacto ambiental, além de ter perdas muito menores que as fontes convencionais, permitindo produzir de forma mais sustentável. Tem-se, portanto, na aplicação dos pós de rocha uma alternativa para a produção com menor impacto ambiental. **Objetivo:** O estudo objetivou avaliar a eficiência agronômica do pó da rocha de diabásio e nefelina sienito em doses crescentes e em duas granulometrias quanto ao seu potencial de fornecimento de nutrientes nas culturas da soja, para melhorar as características químicas de um Argissolo Vermelho Distrófico sômbrico, coletados no município de Içara. **Metodologia:** O estudo foi realizado com amostras do horizonte superficial (camada 0-20 cm) deste solo coletado em áreas não cultivada. As amostras foram secas em casa de vegetação (CV), destorroadas, moídas e passadas em peneiras de 4mm. As análises químicas e física (capacidade de campo; CC) foram realizadas nas amostras passadas em peneiras de 2 mm. O solo ficou incubando em CV, durante 30 dias, com quatro doses (0; 2,5; 5 e 10 t ha⁻¹) do pó dessa rocha em duas granulometrias (pó; moagem preliminar e filler; moagem fina). Cada tratamento teve quatro repetições e as doses foram homogeneizadas em amostras de 16 kg de solo (base seca). Água destilada foi aplicada para elevar a umidade dos solos até 80% da CC. Depois da incubação, de janeiro de 2010 a abril de 2018, foram implantados e conduzidos em CV o experimento com as culturas da soja (70 dias). Em seguida, foram semeadas, sem pré-germinação 7 a 8 sementes de cada cultura nos vasos. Os solos foram mantidos com umidade próxima a 80% da CC, por meio de pesagens diárias dos vasos e reposição de água deionizada. Após cada cultivo, as plantas e amostras de solo foram coletadas para a determinação da matéria seca da parte aérea e raízes, e composição química. O delineamento experimental utilizado foi o DIC (delineamento em blocos casualizados), e os resultados foram submetidos a ANOVA e ao teste de comparação de médias (Tukey a 5%). **Resultados:** O aumento das doses de pó da rocha de diabásio e nefelina sienito aumento a produção de matéria da parte aérea e matéria seca radicular de forma linear. Quanto a granulometria, a que apresentou melhor resultado foi a granular, para a produção de matéria seca radicular e da parte aérea no tratamento com pó de rocha de nefelina sienito, em que o mesmo apresentou os melhores resultados no quesito de nutrição vegetal. **Consideração final:** Com o aumento da dose, ocorre aumento na produção de matéria seca total de soja, proporcionando melhor nutrição vegetal, visto que a granulometria granular apresentou melhor resultado.

DESCARTE DE MEDICAMENTOS POR IDOSOS DE UM MUNICÍPIO DA SERRA CATARINENSE

Paulo Cesar Rausch¹ - PPGAS/UNIPAL
Lenita Agostinetti² - PPGAS/UNIPAL
Ana Emilia Siegloch² - PPGAS/UNIPAL

RESUMO: Introdução O Brasil faz parte das dez nações que mais utilizam medicamentos. Calcula-se que 20% destes medicamentos são descartados na rede de esgoto e no lixo comum pelos usuários dos medicamentos. O **objetivo** desta pesquisa foi verificar como a população idosa do município de Correia Pinto realiza o descarte de resíduos de medicamentos, bem como os medicamentos vencidos. A **metodologia** utilizada nesta pesquisa foi do tipo descritiva, com coleta de dados no campo, através da aplicação de um questionário fechado e estruturado em forma de entrevista abordando as práticas adotadas para descarte de resíduos e medicamentos vencidos. O estudo foi realizado com pessoas idosas (acima de 60 anos) atendidas no Conselho Municipal do Idoso do Município de Correia Pinto, SC, no mês de agosto de 2018. O município de Correia Pinto localiza-se na região Serrana de Santa Catarina, e apresenta uma população de 13.568 pessoas, e estima-se que 1608 pessoas são idosas (idade acima de 60 anos). A amostra foi constituída por 90 voluntários, sendo 36 do sexo masculino e 54 do sexo feminino. **Resultado:** o estudo mostrou que 95,55% dos entrevistados toma algum tipo de medicamento e apenas 4,45% informaram não tomar medicação. Boa parte dos participantes (23,33%), participantes descarta as sobras de medicamentos e os medicamentos vencidos na UBS no entanto 11% descarta no lixo comum e 1,11% doam aos familiares. Vale ressaltar que 60% dos participantes informaram que não há sobras de medicamentos e medicamentos vencidos em suas residências. **Considerações finais:** Os resultados evidenciaram que um grande percentual de participantes descarta de forma incorreta os seus resíduos de medicamentos, os quais podem contaminar o ambiente. Salienta-se que tais resíduos são considerados poluentes emergentes e não devem ser descartados no lixo comum ou na rede de esgoto. Assim é necessário políticas de conscientização e de educação voltadas à população e aos profissionais da área da saúde sobre o correto descarte dos resíduos de medicamentos, bem como, elaboração de políticas públicas que responsabilize os fabricantes a descrever na embalagem e na bula dos medicamentos os procedimentos adequados para o descarte destes resíduos.

¹Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ambiente e Saúde/PPGAS da Universidade do Planalto Catarinense

²Docente do Programa de Pós Graduação em Ambiente e Saúde/PPGAS da Universidade do Planalto Catarinense.

DIAGNÓSTICO DE INTOXICAÇÃO POR AGROTÓXICOS: UMA ANÁLISE DE PRONTUÁRIOS DE ATENDIMENTO MÉDICO

Tiago da Cruz Nogueira³¹³ - UNIPLAC
Simone Vassem de Oliveira³¹⁴ - UNIPLAC
Larissa Morello² - UNIPLAC
Kelly Scherer de Oliveira² - UNIPLAC
Ana Emília Siegloch³¹⁵ - UNIPLAC
Lenita Agostinnetto^{3*} - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Em 2008 o Brasil tornou-se líder mundial no consumo de agrotóxicos. O aumento do uso e manuseio desses produtos pode aumentar o número de casos de intoxicações, oferecendo risco à saúde do trabalhador rural, consumidores e ao ambiente. A Região da Serra Catarinense tem destaque no cultivo de maçã. Para o manejo da cultura faz-se uso de várias aplicações de agrotóxicos durante a safra de cultivo, o que pode culminar com o aumento dos casos de intoxicações. Muitas vezes os casos de intoxicação por agrotóxicos passam despercebidos pelos profissionais de saúde, sendo subnotificados, uma vez que nem sempre os profissionais são capacitados para isto. **Objetivo:** O objetivo desse estudo foi analisar prontuários de atendimento médico de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) que atende agricultores do município de São Joaquim, afim de levantar possíveis casos de intoxicação por agrotóxicos. **Metodologia:** Este foi um estudo documental, baseado na análise de prontuários médicos de uma UBS responsável por atender uma localidade rural do município de São Joaquim, Santa Catarina, que apresenta destaque na produção de maçã e utiliza em média 40 aplicações de agrotóxicos durante a safra. Os prontuários analisados estão disponíveis no e-SUS (banco de dados do Ministério da Saúde). A consulta foi realizada utilizando-se o nome completo dos pomicultores. Os nomes foram retirados de outra pesquisa realizada na localidade onde fez-se entrevista a domicílio com os agricultores, na qual questionou-se a ocorrência de intoxicação por agrotóxico e se havia buscado assistência médica. A partir desta informação verificou-se que 11 agricultores sofreram intoxicação e buscaram assistência na UBS. No entanto, foram encontrados e analisados apenas quatro prontuários desses pomicultores. De cada prontuário foram analisados os sintomas descritos, além do respectivo diagnóstico para averiguar se havia descrição de casos de intoxicação por agrotóxicos. Os dados foram coletados em maio de 2018. **Resultados:** Não foi encontrado em nenhum dos prontuários analisados diagnóstico de intoxicação por agrotóxico apesar de alguns sintomas descritos remeterem a sintomas de intoxicação. Os sintomas descritos nos prontuários que podiam ter associação com casos de intoxicação referiam-se a: cefaleia, dor de garganta, lombalgia, pirose, dor nas pernas. Os sintomas mais comuns de intoxicação são cefaleia, irritação da pele e dos olhos, tremores, câimbras e irritabilidade. Embora sejam sintomas de prevalência comum na população, há poucas informações sobre estes nos

³¹³ Acadêmico do curso de medicina da Universidade do Planalto catarinense (UNIPLAC). E-mail: tiagocnogueira@outlook.com

³¹⁴ Mestre em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto catarinense (UNIPLAC), Lages, SC. Email: simonepalas1@hotmail.com; larimorello@hotmail.com; vetscherer@yahoo.com.br.

³¹⁵ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto catarinense (UNIPLAC), Lages, SC. Email: asiegloch@gmail.com; *prof.leagostinnetto@uniplaclages.edu.br (autor para correspondência, orientador da pesquisa).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

prontuários pesquisados. Existem diversos fatores que podem ser responsáveis por esse resultado, como a estimativa de que a maior parte dos casos de intoxicação seja crônica, o que dificulta a associação entre sintoma e uso de agrotóxico pelos produtores. Além disso, muitas vezes, os profissionais de saúde não são capacitados para identificar ou associar sintomas a possíveis casos de intoxicação por agrotóxicos, o que pode ter subestimado os casos de intoxicação. **Considerações finais:** Conclui-se que há necessidade de capacitar as equipes de saúde para identificação precoce dos casos de intoxicação ainda na assistência básica, favorecendo o processo de notificação e evitando agravos à população.

**DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS
PARA SUSTENTABILIDADE**

Silva /Mayara Maia da Silva³¹⁶ - UFSC /CAV
 Contini /Rafael Ermenegildo Contini³¹⁷ - UFSC /CAV
 Pereira /Fernando Sartori Pereira³¹⁸ - UFSC /CAV
 Domingues /Sérgio Domingues³¹⁹ - UFSC /CAV
 Nunes /Aline Nunes³²⁰ - UFSC /CAV
 Santos /Cezário Ferreira dos Santos Júnior³²¹ - UFSC /CAV

RESUMO: A educação ambiental é o primeiro passo para que seja construída a consciência ambiental e de mesmo modo para que haja de forma efetiva a sua aplicação no cotidiano. Deste modo, objetivou-se com este trabalho obter relatos sobre as dificuldades que professores dos anos iniciais, das unidades escolares do município de São José do Cerrito sentem, quando trabalham com a questão da sustentabilidade na educação, desenvolvendo projetos e programas educacionais ambientais, afim de evidenciar formas melhorias destas. Para esta pesquisa, a metodologia utilizada consistiu em entrevista semi-estruturada, selecionando aleatoriamente 20 professores colaboradores dos anos iniciais. Os resultados apontam que há diversos desafios tanto para desenvolver, quanto aplicar programa e/ou metodologias de sustentabilidade na educação, no ensino dos anos iniciais. De mesmo modo, percebe-se com os resultados que se requer consideração de vários fatores para colocar em ação os projetos de sustentabilidade na educação. Sendo assim, imprescindível elaborar incentivos para professores das diversas áreas do conhecimento em conjunto com educandos e pais.

Palavras-chave: Ambiente, educação, metodologias.

INTRODUÇÃO

A educação para o desenvolvimento sustentável, tem sido cada vez mais reconhecida como um dos principais pilares para alcançar o objetivo final da ciência da sustentabilidade, que visa compreender e fornecer soluções para as interações complexas entre humanos e sistemas naturais (KATES, 2011).

Afim de abordar uma ampla gama de problemas ambientais, como mudanças climáticas, esgotamento de recursos, escassez de água, perda de biodiversidade e poluição do

³¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages. Santa Catarina, Brasil. may.maia.kpp@gmail.com.

³¹⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages. Santa Catarina, Brasil. rafael-contini@hotmail.com.

³¹⁸ Mestre pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages. Santa Catarina, Brasil. fernandopereira225@hotmail.com

³¹⁹ Doutorando do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. alinenunes_bio@hotmail.com.

³²⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. sergiodomingues27@gmail.com.

³²¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. agrosantos01@gmail.com.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ar, é necessário incorporar o conceito de sustentabilidade ao ensino e ao aprendizado (UNESCO, 2005).

Neste sentido, o objetivo da educação para a sustentabilidade é promover a alfabetização e as competências em sustentabilidade, como as habilidades de comunicação, liderança e capacidade de gerenciamento e a capacidade de compreender os princípios fundamentais, incluindo pensamento holístico, transdisciplinaridade e diversidade (ONUKI; MINO, 2009).

Além disso, a educação para a sustentabilidade visa equipar a geração mais jovem, com o amplo conhecimento necessário para criar novos sistemas que, podem levar à sustentabilidade global (STEINFELD; MINO, 2009).

Deste modo, devido a uma crescente necessidade ambiental, vários programas de educação para a sustentabilidade foram desenvolvidos. Com base no conceito de sustentabilidade, os programas existentes, geralmente buscam o equilíbrio entre sistemas naturais, econômicos e sociais, adotando abordagens interdisciplinares e integrativas. No entanto, há pouco conteúdo disponibilizado para entender como os programas existentes de educação para a sustentabilidade são conduzidos (O'BYRNE et al., 2015). Portanto, é necessário realizar análises dos programas existentes de educação para a sustentabilidade e entender as experiências e lições contidas nos mesmos. Desta forma, será possível ajudar a projetar novos programas e projetos de sustentabilidade.

O foco deste artigo está nos anos iniciais, já que é com as crianças que construímos o futuro. Os objetivos da sustentabilidade como ciência são, aprofundar a compreensão das interações entre a natureza e a sociedade, fornecer visões holísticas de futuros sustentáveis e esclarecer as ações necessárias a serem tomadas (KOMIYAMA; TAKEUCHI, 2006). Portanto, a sustentabilidade difere das disciplinas convencionais, pois ultrapassa a fronteira de diversos campos, buscando explicitamente possíveis soluções para problemas socialmente relevantes e, dessa forma, envolvendo conceitos de sustentabilidade carregados de valores.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é de se obter um levantamento das dificuldades que os colaboradores educacionais (professores), sentem ao trabalhar sustentabilidade na educação nos anos iniciais e desenvolver projetos e programas na área, nas unidades escolares do município de São José do Cerrito, localizado no estado de Santa Catarina, afim de obter insights sobre melhorias na concepção de programas de desenvolvimento sustentável nos anos iniciais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de entrevista semi-estruturada (com dez perguntas, sendo 5 fechadas e 5 abertas), com professores colaboradores das áreas (disciplinas) diferentes ministradas, dos anos iniciais das unidades escolares do município de São José do Cerrito, localizado no estado de Santa Catarina em 2018. Deste modo, foram selecionados aleatoriamente 20 colaboradores, nos quais foram aplicados os questionários.

Para a elaboração do questionário semi-estruturado, abordou-se uma breve introdução sobre o referido trabalho, onde continha o objetivo, e instruções sobre o assunto. Por finalidades éticas, manteve-se o anonimato dos entrevistados.

Com base nas experiências dos programas de educação para sustentabilidade

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

desenvolvidos, os pesquisados comentaram sobre os projetos realizados nas suas respectivas unidades escolares, e quais os desafios enfrentados pelos mesmos, além das experiências positivas. As perguntas fechadas, trataram sobre: o tempo de serviço como educador, há quanto tempo busca incentivar em aulas o viés da sustentabilidade na educação, se já teve acesso à projetos de educação sustentável de outros professores, se o mesmo sente dificuldade em elaborar projetos de educação sustentável e se o entrevistado sente dificuldade em colocar em prática projetos de educação sustentável.

Realizou-se de mesmo modo pergunta aberta, sobre quantos projetos de educação sustentável o entrevistado já colocou em prática, e comentários sobre. Além disso, pediu-se para o mesmo comentar sobre os projetos desenvolvidos na unidade escolar em que trabalha e/ou trabalhou. Outra pergunta tratou sobre quais os desafios enfrentados com os programas de educação para sustentabilidade, além de citar as experiências positivas mais marcantes visualizadas com os alunos nos programas de educação para sustentabilidade. Por fim, pediu-se para o colaborador comentar, sobre quais aspectos acredita que devem ser melhorados na unidade escolar, no âmbito da educação para sustentabilidade.

Para este fim, realizou-se uma análise comparativa dos vários projetos de educação para sustentabilidade relatados, com um foco particular na relação entre a visão do programa, e o conteúdo ministrado.

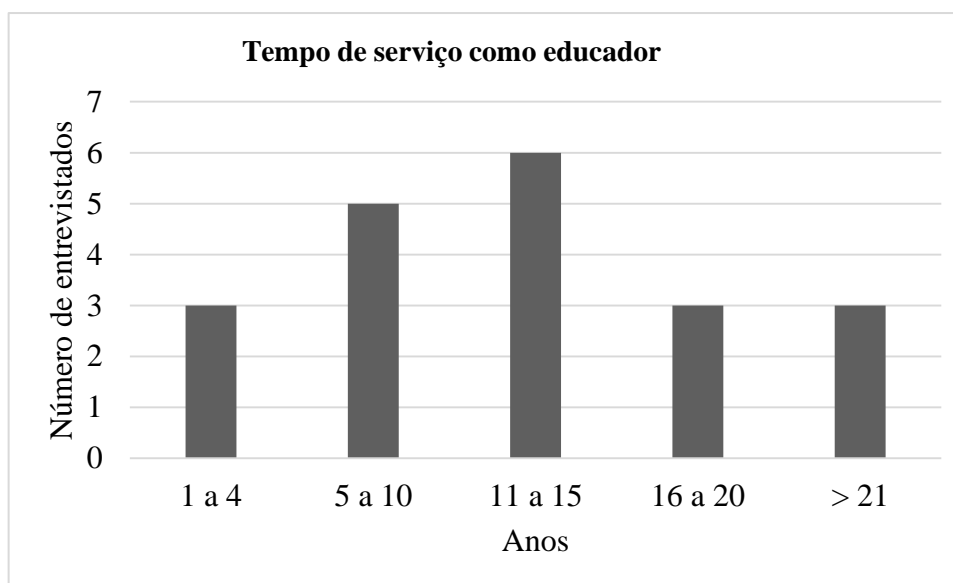
A segunda fase da pesquisa consistiu na realização da tabulação dos dados, qual foram submetidos aos procedimentos estatísticos descritivos (médias e porcentagens). A análise dos dados foi realizada no programa Microsoft Excel 365, versão 1804.

RESULTADOS

Para o desenvolvimento do referido estudo, foi necessário questionar os entrevistados quanto ao tempo de serviço como educadores, dos quais 15% trabalham a menos de 4 anos como educadores, 25% possuem de 5 a 10 anos de serviço na área da educação, 30% possuem de 11 a 15 anos de profissão como professores e de 16 a 20 anos e acima de 21 anos sendo educadores, ambos foram 15% dos entrevistados (Figura 1).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

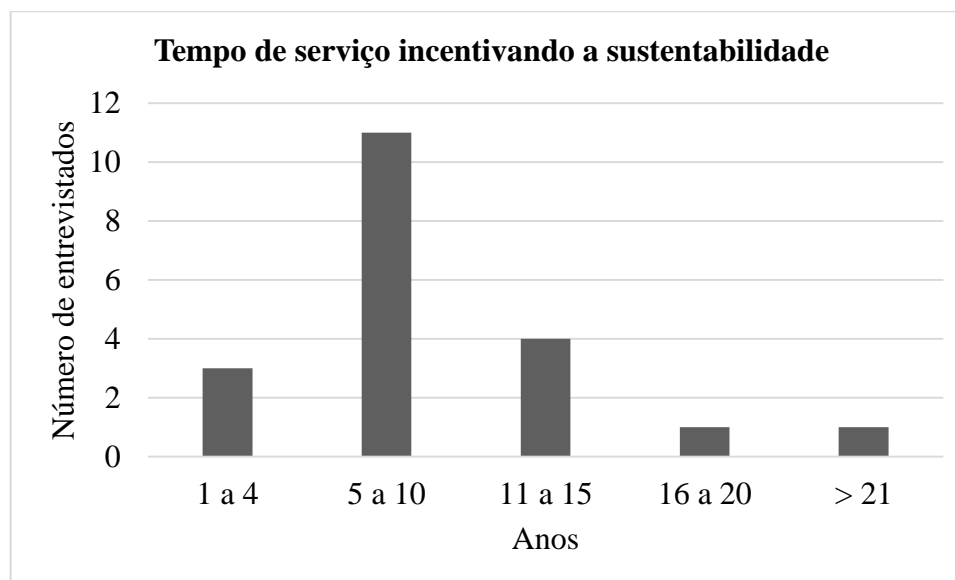
Figura 2- Tempo de serviço como educador



Para compreensão das práticas educacionais desenvolvidas pelos entrevistados, relatou-se também sobre as dificuldades e acesso a materiais que abordam a educação para a sustentabilidade. Deste modo, 82% dos entrevistados relataram que já tiveram acesso à projetos de educação sustentável de outros professores. Contudo, 75% sentem dificuldade em elaborar projetos de educação para a sustentabilidade e 59% sente dificuldade em colocar em prática projetos de educação sustentável.

Foi necessário questionar sobre o tempo de serviço dos participantes incentivando a sustentabilidade, como ciência na educação em sala de aula, a fim de disponibilizar melhores dados informativos quanto as práticas educacionais dos entrevistados na área da sustentabilidade como ciência formadora de conhecimento. Dessa maneira percebeu-se que a maioria (55%) respondeu que faz de 5 a 10 anos que começou a adotar esta prática, 20% respondeu ter adotado a prática 11 a 15 anos atrás, 15% adotou há menos de 3 anos e para 16 a 20 anos e acima de 21 anos de prática em educação para sustentabilidade ambos obtiveram como resultado 5% dos entrevistados (Figura 2).

Figura 3- Tempo de serviço incentivando a sustentabilidade



Em relação aos questionamentos sobre quantos projetos os entrevistados colocaram em prática, 76% afirmam ter colocado em prática menos de três projetos de educação voltada a sustentabilidade para com os seus educandos. Para as respostas descritivas observa-se que 58% sentem dificuldades em pedir apoio para desenvolver práticas/projetos diferenciados na instituição em que trabalham.

Neste contexto, as dificuldades mais apontadas (48% dos casos relatados) foram apoio dos demais membros das unidades escolares, dificuldade de conciliar horários para realizar atividades extra classe (60%), e dificuldade de unir os pais em prol de projetos, como colaboradores, afim de incentivar os educandos em atividades extra curriculares (53%).

Contudo, as experiências positivas mais marcantes visualizadas com os alunos nos programas de educação para sustentabilidade citadas foram: aprendizado rápido dos educandos (92% dos entrevistados relataram), vontade de colocar em prática em suas casas e de ensinar os pais (90%).

Neste sentido, 78% dos entrevistados acreditam que o principal aspecto que deve ser melhorado na unidade escolar em que trabalham, no âmbito da educação para sustentabilidade, é o de unir forças dos educadores com os pais, afim de realizar projetos diferenciados em parceria, como horta escolar. Deste modo, facilitaria o engajamento de todos em prol do bem comum.

DISCUSSÃO

Através das entrevistas, encontrou-se desafios ao desenvolver e aplicar um programa de sustentabilidade no ensino nos anos iniciais. professores de uma área tendem a mostrar menos interesse em outra, o que dificulta a comunicação. Como Yarime et al. (2012) argumentou, educadores envolvidos no ensino para sustentabilidade não são necessariamente incentivados a colaborar com professores em diferentes disciplinas.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

De mesmo modo, o desenvolvimento de esquemas de avaliação é um desafio para sustentabilidade na educação em dois aspectos, o primeiro é na avaliação para medir a aprendizagem e o segundo, na avaliação para melhorar o ensino (ADOMB et al., 2014). Nem todos os professores entendem os conceitos principais e competências da sustentabilidade, porque são prováveis especialistas em áreas diferentes (WIEK et al., 2011). Então, quais são as maneiras de superar os desafios? Identificando competências para atingir o objetivo educacional e refletir sobre o conteúdo ministrado são os primeiros passos. É importante utilizar os recursos existentes dentro da instituição para reforçar suas vantagens e reduzir potenciais custos (HARA et al., 2013; UWASU et al., 2009).

Considerando as características da ciência da sustentabilidade, manter a diversidade no ambiente dos alunos é fundamental. Criar ambientes multiculturais. Além disso, oferecendo oportunidades de aprendizado no mundo real, como por exemplo, aprendizagem baseada em projetos, aprendizado de serviço e horta escolar é essencial em desenvolvimento de competências-chave, como resolução de problemas, conhecimento com ação e trabalho colaborativo (BRUNDIERS et al., 2010).

Desta forma, o profissional da área da educação é tido como um agente de mudança, tanto da formação quanto da consciência sobre a sustentabilidade. De modo que, juntamente com a unidade escolar, devem superar os limites do ensino tradicional, abrindo as portas do conhecimento, das vivências e práticas de cidadania (CALDEIRA; GODOY; MORALES, 2012). Neste sentido, Libâneo (2014) afirma que a educação tem papel de “investigar a natureza das finalidades da educação como as metodologias apropriadas para a formação dos indivíduos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, foi possível perceber através das entrevistas que há desafios tanto para desenvolver, quanto aplicar programa e/ou metodologias de sustentabilidade na educação, no ensino dos anos iniciais.

Os resultados também revelaram que projetar programas ou projetos na área da sustentabilidade educacional, requer consideração de vários fatores. Isto se deve ao fato de que a sustentabilidade a ciência é interdisciplinar, sendo importante criar incentivos saudáveis para professores, juntamente com educandos e pais, particularmente unindo professores de diferentes áreas, visando a colaboração conjunta, pois educadores tendem a mostrar mais interesse em sua área de especialização.

REFERÊNCIAS

- ADOMBENT, M., et al. Emerging areas in research on higher education, sustainable consumption and perspectives from central and Eastern Europe. **J Clean Prod.** 62:1–7. 2014.
- BRUNDIERS, K., WIEK, A., REDMAN, C. L. Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. **Int J Sustain High Educ.** 11:308–324. 2010.
- CALDEIRA, C. S., GODOY, M. T., MORALES, A. G. **A educação ambiental e a interdisciplinaridade no contexto escolar.** In: Actas Congreso de Medio Ambiente AUGM, 7, 2012.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- HARA, K., et al. Mapping research activities and technologies for sustainability and environmental studies—a case study at university level environmental studies and sciences. **J Environ Stud Sci**. 3:42–48. 2013.
- KATES, R. W. What kind of a science is sustainability science?. **Proc Natl Acad Sci. USA**. 108:19449–19450. 2011.
- KOMIYAMA, H., TAKEUCHI, K. Sustainability science: building a new discipline. **Sustain Sci**. 1:1–6. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- O'BYRNE, D., DRIPPS, W., NICHOLAS, K. A. Teaching and learning sustainability: an assessment of the curriculum content and structure of sustainability degree programs in higher education. **Sustain Sci**. 10:43–59. 2015.
- ONUJI, M., MINO, T. Sustainability education and a new master's degree, the master of sustainability science: the graduate program in sustainability science (GPSS) at the University of Tokyo. **Sustain Sci**. 4:55–59. 2009.
- STEINFELD, J. I., MINO, T. Education for sustainable development: the challenge of trans-disciplinarity. **Sustain Sci**. 4:1–2. 2009.
- UNESCO. **United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Scientific and Cultural Organisation, Paris. 2005.
- UWASU, M., et al. T Educational initiative of Osaka University in sustainability science: mobilizing science and technology towards sustainability. **Sustain Sci**. 4:45–53. 2009.
- WIEK, A., WITHYCOMBE, A., REDMAN, C. L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. **Sustain Sci**. 6:203–218. 2011.
- YARIME, M. et al. Establishing sustainability science in higher education institutions: towards an integration of academic development, institutionalization, and stakeholder collaborations. **Sustain Sci**. 7:101–113. 2012.

DRENAGEM URBANA SUSTENTÁVEL COMO ALTERNATIVA EM UM TRECHO DA AVENIDA BELISÁRIO RAMOS EM LAGES - SC

Tamires Nedel³²² - UDESC/CAV
Rafael Favretto³²³ - UDESC/CAV
Debora Cristina Bianchini³²⁴ - UDESC/CAV
Bianca Schneider Padilha³²⁵ - UDESC/CAV
Lucas Gerber Soares⁵ - UDESC/CAV
Tamires Liza Deboni⁶ - UDESC/CAV

RESUMO: A drenagem urbana é um assunto que deve ser considerado como prioridade pelos órgãos públicos, pois é agente influenciador da saúde pública, disponibilidade hídrica e qualidade ambiental. Assim, o presente artigo teve intuito verificar a situação do sistema de drenagem urbana no município de Lages e sugerir a adoção de sistemas de drenagem sustentáveis. Para a delimitação da área de estudo escolheu-se um trecho da Avenida Belisário Ramos, que é cortado pela Av. Dom Pedro II e compreendido até a Rua Inácio Casemiro de Gosselein. A visita ao local permitiu identificar baixo número de estruturas de microdrenagem. A área apresentou sarjetas e uma boca de lobo. Constatou-se que o sistema é ineficiente e resultam em problemas à população, como enchentes e alagamentos, devido à ausência de estruturas ou a sua construção inadequada, o que poderia ser melhorado com a adição de sistemas de drenagem sustentáveis no local.

Palavras-chave: Escoamento superficial; Drenagem; Inundações; Microdrenagem.

INTRODUÇÃO

O ciclo hidrológico vem sofrendo mudanças nas áreas urbanas devido, as alterações da superfície e a falta de canalização do escoamento pluvial, aumento de poluição do ar e pelos

³²² Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. tamiresnedel@hotmail.com.

³²³ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. eng.rafael.favretto@gmail.com.

³²⁴ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. deborabianchini@hotmail.com.

³²⁵ Filiação institucional: Laboratório de Toxicologia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. biancaschneider_padilha@hotmail.com.

⁵ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. gerbersoares@outlook.com.

⁶ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. tamires.deboni@udesc.br.

materiais sólidos dispostos pela população (TUCCI, 2003).

O crescente aumento populacional, as mudanças climáticas e a urbanização nos últimos anos, reduziram as áreas com superfícies permeáveis (HSU; HUANG; WEI, 2013) fazendo-se necessária, a adoção de dispositivos de drenagem das águas pluviais nos centros urbanos. Os desafios enfrentados pelos gestores de drenagem urbana são reflexos do desenvolvimento urbano não planejado e da implementação de projetos sem estratégias, o que os torna ineficientes (BENZERRA et al., 2012). Como resultado dos pontos mencionados anteriormente, as inundações urbanas fazem parte de uma problemática presente em muitos países e está diretamente relacionada aos moradores de muitas cidades, assim como os formuladores de políticas (ZHU et al., 2016).

No Brasil ainda há o predomínio da adoção de sistemas convencionais de drenagem urbana de águas pluviais devido à exigência desses sistemas nas legislações exigentes e falta de planejamento dos empreendimentos e loteamentos (CANHOLI, 2014). Além do mais, os sistemas de drenagem urbana do país ainda seguem o conceito conhecido como higienista, ou seja, baseiam-se na busca de um sistema hidraulicamente mais eficiente, onde a água do escoamento é coletada e conduzida para longe das cidades, por meio de instrumentos de microdrenagem e macrodrenagem (SOUZA, 2013).

Dentro deste contexto, Miguez, Veról e Rezende (2012) reiteram que as deficiências da drenagem urbana e o não planejamento da urbanização, potencializam os alagamentos nas áreas planas e mais ocupadas de uma bacia hidrográfica.

A drenagem sustentável apresenta-se como uma alternativa que simula o sistema natural de escoamento antes da urbanização (HUBERT; EDWARDS; JAHROMI, 2013). Nela, busca-se a redução do escoamento superficial, integrando pequenos e discretos sistemas para o controle das águas pluviais, assemelhando-se à paisagem natural (GONÇALVES; NUCCI, 2017).

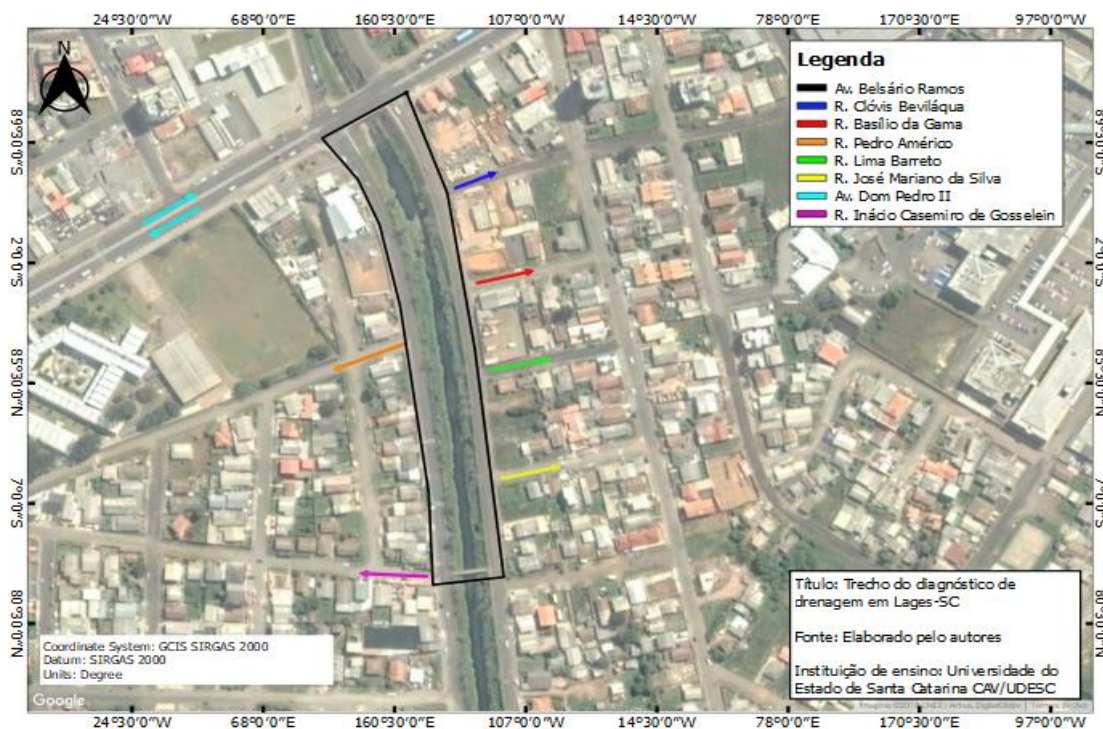
Dentro dessa problemática, a execução do trabalho buscou avaliar a condição do sistema de drenagem de um trecho da Avenida Belisário Ramos à jusante do rio Carahá, em Lages, Santa Catarina, analisando os pontos existentes no trecho e propor possíveis oportunidades de melhoria por meio de sistemas de drenagem sustentável.

METODOLOGIA

Para avaliar a situação do sistema de drenagem, foi escolhido um trecho da Avenida Belisário Ramos, que circunda a parte central da cidade de Lages, em Santa Catarina. Este trecho é cortado pela Av. Dom Pedro II e pela Rua Inácio Casemiro de Gosselein, (Figura 1) onde constantemente ocorrem problemas como enchentes e alagamentos em épocas de chuvas intensas.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Figura 1 – Trecho em que realizou-se o diagnóstico de drenagem



Fonte: Os autores.

Definido o trecho, realizou-se uma visita em condições de tempo ensolarado no mês de junho de 2018. Foram feitas anotações sobre o percurso, bem como registros fotográficos para embasar a discussão. As estruturas encontradas foram identificadas, medidas e dimensionadas posteriormente, com exceção das sarjetas. A vazão de engolimento (Q) de uma boca de lobo sem depressão pode ser calculada por meio da Equação 1 (FHWA, 1996). Sendo Q a vazão de engolimento (m^3/s), como já mencionado anteriormente, L o comprimento da soleira (m), y a altura de água próxima a abertura da guia (m), no qual y deve ser menor ou igual a altura do nível de água ($y \leq h$).

$$Q=1,60 \cdot L \cdot y^{1,5} \quad (\text{Equação 1})$$

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Avaliando o percurso, fotos e anotações, foi possível verificar uma grande deficiência de estruturas de microdrenagem urbana, encontrando-se apenas uma boca de lobo no trecho, localizada na esquina da Rua Lima Barreto com a Avenida Belisário Ramos. Esta boca de lobo pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 – Boca de lobo na equina da Rua Lima Barreto com a Avenida Belisário Ramos



Fonte: Os autores.

A boca de lobo possuía 1,2 metros de comprimento da soleira (L) e como altura de água próxima a abertura da guia (y) considerou-se 0,14 metros. Utilizando a Equação 1, a vazão de engolimento (Q) resultou em 0,10 m³/s, neste caso. A vazão de engolimento recomendada para uma boca de lobo não deve ser superior a 0,05 m³/s (CANHOLI, 2005). Sendo assim, para o local em questão, de acordo com o cálculo efetuado seriam necessárias duas bocas de lobo com o intuito de atender a captação do escoamento superficial de 0,10 m³/s. Conforme Kipper (2015), a capacidade de engolimento é o nome dado à vazão que a boca de lobo é capaz de receber, sendo que quando ocorre o acúmulo de água sobre a boca de lobo, é gerada uma lâmina com altura menor do que a abertura da guia.

As bocas de lobo são dispositivos convencionais de microdrenagem que possuem a função de captar as águas que escoam pelas sarjetas e em seguida, conduzi-las as galerias e tubulações subterrâneas (RAMOS, 1999). Devem ser locadas nos pontos mais baixos das quadras, adotando-se um espaçamento máximo de 60 metros entre uma e outra (quando não analisada a capacidade de descarga) além de não ser aconselhável a sua localização junto ao vértice das esquinas, no mesmo local da faixa de pedestre e de modo que não haja a criação de zonas mortas (CANHOLI, 2005). Percebe-se que mesmo não havendo um estudo da capacidade de descarga das bocas de lobo, não existem estruturas, mas sim adaptações para direcionar o escoamento das águas pluviais diretamente para o curso hídrico (Rio Carahá) aproveitando as declividades transversal e longitudinal da pista, como representa a Figura 3.

Figura 3 – Adaptação para escoamento da água pluvial

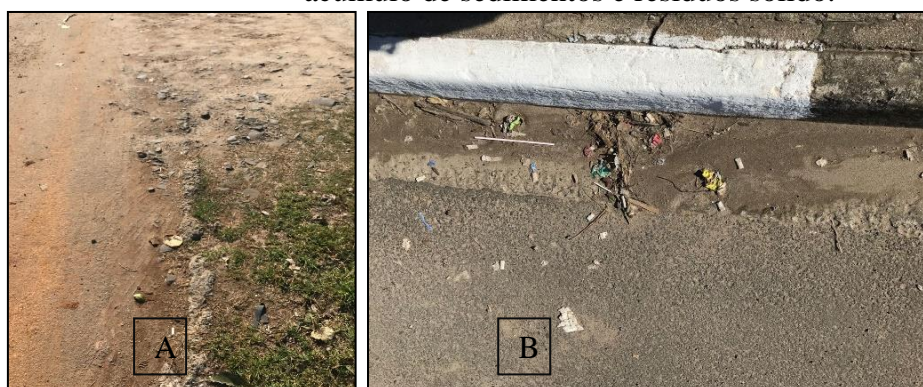


Fonte: Os autores.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Em diversos locais pode-se verificar pontos com acúmulo de sedimentos, resíduos sólidos e crescimento de vegetação nas sarjetas, que acabam dificultando o escoamento da água (Figuras 4A e B). Apesar de não possuírem outras medidas estruturais convencionais associadas a sarjeta, a condução da limpeza de sistemas de microdrenagem são de extrema relevância para a prevenção de danos causados por enchente e alagamentos (SILVA; SOUZA; PEREIRA, 2017).

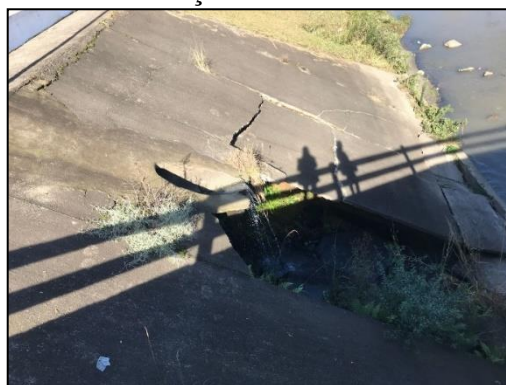
Figura 4 – A) Ausência de meio fio, declividade transversal e sarjeta; e, B) Sarjeta com acúmulo de sedimentos e resíduos sólido.



Fonte: Os autores.

As águas urbanas são consideradas indesejadas em consequência do seu alto grau de degradação e, portanto, os corpos d'água são submetidos a obras de retificação, canalização e recobrimento (SOUZA; MORAES; BORJA, 2013). Estas muitas vezes efetuadas e maneira incorreta, não prevendo uma drenagem subsuperficial, causando danos à estrutura como demonstra a Figura 5.

Figura 5 – Danos a estrutura de retificação devido à ausência de drenagem subsuperficial



Fonte: Os autores.

O baixo número de estruturas de microdrenagem ao longo desse trecho comprovam a necessidade de melhorias no sistema de drenagem local ou de controle nas fontes geradoras de deflúvios em decorrência do crescimento de uso e ocupação urbana desordenada (RIGHETTO; GOMES; FREITAS, 2017). Os autores também relatam que os deflúvios superficiais urbanos influenciam a qualidade dos corpos hídricos, visto que estes transportam

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

diversos tipos de poluentes. De acordo com Tasca, Pompêo e Finotti (2015), a área de drenagem urbana não é considerada prioridade direta dentro do saneamento.

Ao propor técnicas de drenagem sustentável deve-se considerar as características das áreas de implantação (GONÇALVES; NUCCI, 2017). Kipper (2015), em seu estudo sobre “drenagem urbana: comparativo de custos no dimensionamento utilizando sistemas de drenagem tradicional (higienista), e compensatória com microrreservatórios”, constatou que o dimensionamento pelo método compensatório/sustentável, em comparação ao método tradicional, gerou uma diminuição equivalente a 11,5% do número total de bocas de lobo. Ainda, conforme o autor, a drenagem sustentável somada aos métodos tradicionais, busca aumentar a infiltração de água no solo e compensar alguns impactos da urbanização. Na Figura 6 é possível observar algumas sugestões medidas extensivas de drenagem que poderiam ser utilizados.

Figura 6 – Tipos de pavimentos semipermeáveis



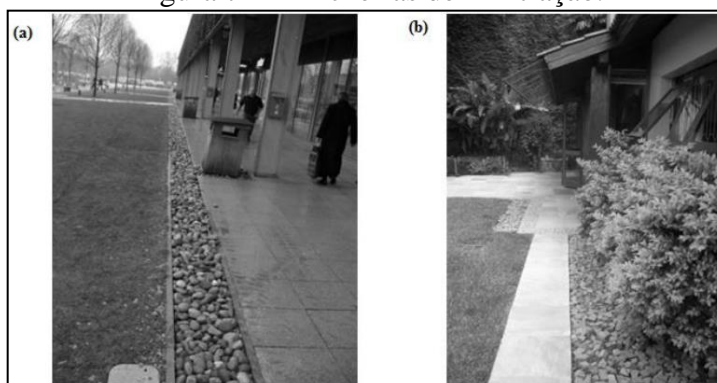
Fonte: Agostinho e Poletto (2012).

Segundo Tominaga (2013), os sistemas de drenagem na fonte podem proporcionar o amortecimento dos picos de cheias em áreas urbanas densamente ocupadas. A autora afirma que estas medidas se baseiam na retenção, infiltração, além de melhorar a qualidade das águas da chuva pela utilização de técnicas estruturais e não estruturais, reduzindo assim, a probabilidade de inundações a jusante. Em seu trabalho, Tominaga (2013) cita os seguintes exemplos de sistemas: trincheiras de infiltração e detenção; poços de infiltração; valas vegetadas; pavimentos porosos ou permeáveis; telhados armazenadores; jardins de chuva e micro reservatórios ou cisternas.

De acordo com Gonçalves e Nucci (2017), os pavimentos permeáveis estão em início de utilização, eles são aplicáveis, pois podem substituir pavimentos já existentes, apresentando elevada taxa de redução da vazão do escoamento superficial. Ademais, conforme Lourenço (2014), os pavimentos permeáveis e as trincheiras de infiltração quando bem executadas apresentam-se como soluções que contribuem para a redução do risco de inundação e para a redução das descargas de poluentes.

Conforme Vasco (2016), as trincheiras são muito utilizadas visando a drenagem de águas superficiais, em que é utilizado uma determinada capacidade de armazenamento de água para posterior infiltração no terreno por meio de drenos de fundo. Na Figura 7 pode-se observar alguns sistemas de trincheira de infiltração que poderiam ser empregadas e que possivelmente amenizariam os problemas causados pelas enchentes no local de estudo.

Figura 7 – Trincheiras de infiltração.



Fonte: Agostinho e Poletto (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecendo a problemática que envolve a drenagem urbana e por meio da visita ao local escolhido, pode-se verificar que a dificuldade encontra-se relacionada ao fato de ser uma área de jusante que recebe boa parte da água pluvial da área de contribuição da bacia a qual poderia ser reduzida com a adoção de medidas não convencionais como os pavimentos semipermeáveis.

As estruturas encontradas no local são ineficientes ou construídas de maneira inadequada, tornando o sistema falho e causando problemas à população. Pode-se sugerir, portanto, a criação de um Plano Diretor em Drenagem Urbana, onde se considere a tendência de ocupação urbana, compatibilizando o crescimento com a infraestrutura, e a adoção de sistemas de drenagem sustentáveis, a fim de evitar problemas econômicos e ambientais. Uma outra solução seria a utilização de drenagem na fonte para mitigação do escoamento pluvial, visto que as bocas de lobo estão em número insuficiente, o que poderia ser agregado da utilização de trincheiras de infiltração, visando reduzir a vazão da água pluvial que direciona-se para as galerias e contribuindo para a recarga das reservas de água subterrâneas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, M. S. P.; POLETO, C. Sistemas Sustentáveis de Drenagem Urbana Dispositivos. **HOLOS Environment**, v. 12, p. 121-131, 2012.
- BENZERRA, A. et al. Decision support for sustainable urban drainage system management: A case study of Jijel, Algeria. **Journal Of Environmental Management**, v. 101, p. 46-53, jun. 2012.
- CANHOLI, A. P. **Drenagem urbana e controle de enchentes**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. 302p.
- CANHOLI, A. P. **Drenagem urbana e controle de enchentes**. 2. ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2014. 383p.
- FHWA - FEDERAL HIGHWAY ADMINISTRATION. **Urban Drainage Design Manual**. Nov. 1996. HEC 22, Metric Version.
- GONÇALVES, F. T.; NUCCI, J. C. Sistemas de drenagem sustentável (SUDS): propostas

- para a bacia do rio Juvevê, Curitiba-PR. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 42, p. 192-209, 21 dez. 2017. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v42i0.47043>.
- HUBERT, J.; EDWARDS, T.; JAHROMI, A. B. Comparative study of sustainable drainage systems. **Proceedings Of The Institution Of Civil Engineers - Engineering Sustainability**, v. 166, n. 3, p. 138-149, jun. 2013. Thomas Telford Ltd. <http://dx.doi.org/10.1680/ensu.11.00029>.
- HSU, N.; HUANG, C.; WEI, C. Intelligent real-time operation of a pumping station for an urban drainage system. **Journal Of Hydrology**, v. 489, p. 85-97, mai. 2013.
- LOURENÇO, R. R. de A. **Sistemas Urbanos de Drenagem Sustentáveis**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Engenharia Civil, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2014.
- MIGUEZ, M. G.; VERÓL, A. P.; REZENDE, O. M. Interações entre o Rio dos Macacos e a Lagoa Rodrigo de Freitas sob a ótica dos problemas de drenagem urbana e ações integradas de revitalização ambiental. **Oecologia Australis**, v. 16, p. 615-650, 2012.
- RAMOS, A. D. **Estudo de três tipos de boca de lobo**. 1999. 760 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia Civil, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.
- RIGHETTO, A. M.; GOMES, K. M.; FREITAS, F. R. S. Poluição difusa nas águas pluviais de uma bacia de drenagem urbana. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 22, n. 6, p. 1109-1120, 2017.
- SILVA, E. C. S.; SOUZA, N. M.; PEREIRA, Z. P. Avaliação e impacto de resíduos sólidos nas redes de águas pluviais urbanas de Brasília, Distrito Federal, Brasil. In: 8º Fórum Internacional de Resíduos Sólidos, 2017, Curitiba, PR. **Anais do 8º Fórum Internacional de Resíduos Sólidos**, 2017.
- SOUZA, V. C. B. de. Gestão da drenagem urbana no Brasil: desafios para a sustentabilidade. **Revista Eletrônica de Gestão e Tecnologias Ambientais**, v. 1, n. 1, p. 58-72, 27 mar. 2013.
- SOUZA, V. C. B. de; MORAES, L. R. S.; BORJA, P. C. Déficit na drenagem urbana: buscando o entendimento e contribuindo para a definição. **Revista Eletrônica de Gestão e Tecnologias Ambientais**, v. 1, n. 2, p. 162-175, 2013.
- TASCA, F. A.; POMPEO, C. A.; FINOTTI, A. Gestão da drenagem urbana em municípios de pequeno porte da bacia hidrográfica do Rio Itajaí Açu. In: Simpósio Brasileiro de Recursos Hídricos, 21. 2015, Brasília. **Anais do XXI SBRH**, 2015. p. 1-8.
- TOMINAGA, E. N. de S. **Urbanização e cheias: medidas de controle na fonte**. São Paulo, 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, 2013.
- TUCCI, C. E. M. Drenagem urbana. **Ciência e Cultura**, v. 55, p. 10-11, 2003.
- ZHU, Z. et al. Approach for evaluating inundation risks in urban drainage systems. **Science Of The Total Environment**, v. 553, p. 1-12, mai. 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA ESCOLA

Jonatas da Silva Campos³²⁶ - UNIASSELVI

RESUMO. Introdução: A Educação Ambiental é uma percepção individual, estando ligada ao indivíduo como ser social nos espaços em que está inserido. Através de atividades que inserem os alunos num contexto ambiental, torna-se cada vez mais “normal” as ações conscientes para preservação do meio ambiente. As percepções dos alunos sobre o homem e o meio ambiente têm relação com as vivências cotidianas. Transformar tais concepções implicam na perspectiva de uma educação voltada a novos modos de vida. A formação de atitudes reflexivas na escola é fundamental para garantir o processo de aprendizagem e formação pessoal. **Objetivo:** O objetivo do presente trabalho foi de conhecer o papel da Educação Ambiental na escola. **Metodologia:** Como metodologia foi realizada uma revisão de literatura, com a busca de artigos sobre Educação Ambiental e sua função no ambiente escolar e na formação social dos indivíduos. **Resultados:** A escola deve estar comprometida com a formação de indivíduos capazes de tomar decisões e colocar em prática ações favoráveis ao meio ambiente, de forma simples. Atenta-se para o enfoque educativo sobre o meio ambiente, ressaltando a importância da informação clara e correta. No ambiente escolar é que se deve buscar estratégias para criar um pensamento de proteção do meio ambiente, pois é nele em que as pessoas estão inseridas. Os valores presentes na Educação Ambiental têm função de promover o convívio de respeito a diversidade dos seres. Através disso, pode-se iniciar um processo dentro da realidade escolar, com incentivo de práticas simples e conscientes. A partir daí é que se pode buscar questionamentos para construção de novos paradigmas em que estimulem a relação entre as pessoas e o meio em que vivem. De modo óbvio, não serão os educadores ambientais os únicos responsáveis por essa missão de conscientização ambiental, mas sim os diversos movimentos que surgem e questionam esse modo de vida, de visão do mundo e civilização imposto pelo capitalismo. É na escola que o aluno dará sequência ao processo de formação social. Para isso, a Educação Ambiental deve se ater em estratégias pedagógicas influenciadas pelos diferentes entendimentos e descobrindo formas complementares de ensinar e aprender o meio ambiente. O conhecimento e compreensão que integra professores e alunos em suas práticas diárias, deve ser desenvolvido dentro e fora das salas da aula. Também, a formação continuada dos professores é importante para difundir concepções e conceitos relevantes sobre os temas abordados com os alunos. **Considerações finais:** Assim, é na escola onde começa o estímulo a discussão, ao debate e a criação de uma consciência ambiental em torno dos diversos temas abrangentes. A Educação Ambiental é responsável pela mudança de concepções sobre os problemas ambientais e para criação de um novo paradigma no modo de vida das pessoas.

³²⁶ Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI, Lages, Santa Catarina, Brasil.
campos.cienciabio@gmail.com

EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA ARBORIZAÇÃO URBANA EM ESCOLA NO MUNICÍPIO DE ASCURRA, SC

Gustavo Faggiani Tomio³²⁷ - UFSC
Débora Caline de Mello³²⁸ - UFSC
Ari William Pires³²⁹ - UFSC
Joelson Lima Ferreira³³⁰ - UFSC

RESUMO: A educação ambiental é o pilar fundamental para o desenvolvimento e conscientização da preservação de nosso planeta. A escola é um local de troca de experiências e informações. Atividades de arborização urbana são uma forma de chamar a atenção visual de crianças e de quebra fornecer informações importantes á preservação de nosso ecossistema. O trabalho foi realizado em uma escola no município de Ascurra – SC, intitulada “Colégio São Paulo” na turma do 5º ano do ensino fundamental, ministrado por um engenheiro florestal, este que partir de dinâmicas buscou demonstrar aos alunos a importância do meio ambiente e da unidade árvore como um todo. O tema foi muito bem aceito pela turma, a qual se sentiu entusiasmada na realização das dinâmicas e nas áreas de trabalho elencadas pelo profissional do ambiente. Crianças são abertas a qualquer tipo de assunto e opiniões sendo que o que é levado a elas fica de forma concisa em suas mentes, cabendo a nós, levar informações relevantes e de interesse mútuo, a elas.

Palavras-chave: Engenharia Florestal, Ensino Fundamental, Conscientização.

INTRODUÇÃO

A escola é tida como um local de troca de experiências e informações, sendo esta última o principal objetivo dela, estimulando assim, seus alunos a terem novas posições e opiniões perante os assuntos da sociedade e suas obrigações como cidadãos. É nesse âmbito que a educação ambiental entra como chave fundamental da formação dos alunos (LIMA, 2010)

O tema “Educação Ambiental” é, hoje em dia muito discutido pelo mundo, uma vez que se necessita de uma melhora nas questões deste gênero. A conscientização é o pilar fundamental deste assunto, uma vez que caminha junto com órgãos públicos, em busca de fiscalizar e reger toda a sociedade em frente a esta questão (GUEDES, 2006).

Segundo Carvalho (2006) o trabalho educacional em escolas é componente importante de medidas preventivas na preservação ao meio ambiente pois sabe-se que grande parte dos desequilíbrios ambientais está relacionado ao consumo exagerado de produtos e o desperdício de grande parte dos mesmos.

³²⁷ ¹Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil, gustavoftomio@gmail.com

³²⁸ ¹Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Curitibaanos, Santa Catarina, Brasil. debbora.kalynne1@gmail.com

³²⁹ ¹Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Curitibaanos, Santa Catarina, Brasil, a.williampires@gmail.com

³³⁰ ¹ Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil, joelsonlimaf@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Neste âmbito, o engenheiro florestal, entre outras funções busca alternativas para mudar a paisagem sem que as funções primárias das florestas, assim como sua preservação seja mantida.

Assim o objetivo deste trabalho é levar para uma classe de alunos informações sobre a grande importância que as florestas e o elemento primário “árvore” tem em nossas vidas, para que, fique claro o quanto devemos respeitar os elementos ambientais. Na busca de frisar este tópico, foi realizada dinâmicas de envolvimento entre as crianças, fazendo com que o assunto fosse de maior interesse e clareza para todos.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado nas localidades do Colégio São Paulo, localizado em Ascurra, no estado de Santa Catarina no dia 23/04/2018. A cidade está localizada na mesorregião do Vale do Itajaí no estado de Santa Catarina (26° 57' 19" sul e 49° 22' 32" oeste). Segundo a classificação de Köppen o clima da localidade é do tipo mesotérmico úmido.

Foi conduzida uma palestra para a turma do 5º ano do ensino médio realizada pelo engenheiro florestal Gustavo Faggiani Tomio, formado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de descrever o papel de um engenheiro florestal para com a sociedade e o meio ambiente (Figura 1).

Figura 1 - 5º ano do ensino fundamental, Colégio São Paulo.



Assim como a palestra, foi realizado atividades práticas, sendo estas de diferenciação de tipos e uso de solos, determinação da idade de discos retirados de árvores a partir dos anéis de crescimento e o cultivo de quatro espécies importantes e características da região do médio Vale do Itajaí.

A determinação dos anéis de crescimento foi feita a partir da diferenciação e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conceitualização entre lenho inicial (primaveril) e tardio (outonal).

O lenho inicial é caracterizado pela sua coloração clara, sendo este produzido pela árvore no período primaveril, estando as células com crescimento acelerado, resultando em traqueídes alongados radialmente e com parede celular delgada. Com as quedas de temperatura no fim do ciclo vegetativo, a planta reduz sua atividade de multiplicação celular, resultando em traqueídes menores, achatados radialmente e com parede celular espessa, conferindo uma coloração escura para o anel. A junção destes dois anéis irá resultar em um ano de vida para a árvore (SANTAROSA, 2007).

Foram levados discos de espécies nativas da região para que os alunos pudessem realizar a contagem dos anéis de crescimento (Figura 1).

Figura 2 – Contagem dos anéis de crescimento para determinação da idade de árvores nativas da região.



Amostras de solos da região foram cedidas pelo laboratório de química do colégio, sendo estas utilizadas para diferenciação a partir da textura de cada solo pelos alunos. Os solos foram divididos em bandejas, para que a partir do tato, se fosse possível observar a discrepância na granulometria entre eles (Figura 3).

Figura 3 - Diferenciação de solos a partir do tato, feita pelos alunos da classe.



Foram distribuídos quatro tipos de solo, sendo estes argilosos, húmicos e dois arenosos.

Solos arenosos são caracterizados por suas maiores dimensões de grãos, estes podendo atingir de 0,02 a 2mm de diâmetro por grão. Esta característica fornece a estes tipos de compostos uma maior mobilidade e facilidade no manuseio dos mesmos (ABNT NBR 6502/95).

Solos argilosos possuem seus grãos em dimensões menores, quando comparados ao da fração areia, podendo atingir diâmetros menores que 0,002 mm, resultando na formação de torrões e texturas com menor mobilidade (ABNT NBR 6502/95).

Os húmus são caracterizados pela sua tonalidade escura, ricos em nutrientes e matéria orgânica. Além da coloração, pode ser diferenciado pela sua textura macia e úmida (VOLKOFF, 1984)

O plantio de espécies nativas da região também foi feito pelos alunos, utilizando mudas cedidas pelo... as espécies indicadas pelo engenheiro para o cultivo são popularmente conhecidas como ipê amarelo, pitanga, pata-de-vaca e a amora branca.

Tabebuia serratifolia (Vahl) Nicholson, popularmente conhecida como ipê amarelo, a qual é de caráter arbóreo amplamente distribuída no Brasil, de alto valor ornamental e econômico. Sendo está uma árvore do tipo caducifólia, sua folhagem é renovada anualmente, as folhas caem no inverno e aparecem logo após a floração, que ocorre no período de julho a outubro (LORENZI, 1992).

Eugenia uniflora, conhecida como pitanga ou pitangueira é uma árvore frutífera, chegando em sua fase adulta com cerca de 6-12m de altura, podendo ser utilizada no paisagismo ou cultivada em pomares. Sua floração ocorre entre agosto e novembro, com amadurecimento dos frutos entre outubro e janeiro (LORENZI, 1998). Além de seu fruto suas

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

folhas podem ser utilizadas para fabricação de chá, sendo a madeira é empregada na confecção de cabos de ferramentas e outros instrumentos agrícolas (SCALON, 2001).

Bauhinia forficata Link, popularmente chamada de pata-de-vaca pertence à família Fabaceae, sendo esta nativa da América do Sul, predominantemente na região sul do Brasil. Esta possui grande interesse comercial na produção de fitoterápicos, além de sua grande relevância terapêutica no tratamento da diabetes (MARQUES, 2012).

Morus alba L., descrita como amora miúra é da família Moraceae. Possui frutos em cachos, estes que além de possuírem alto valor nutricional, possui muitos compostos de ação terapêutica, proveniente também de sua casca e folhas (DORIGAN, et al, 2004).

O plantio foi conduzido segundo Filho (2014) com a realização de covas de dimensões 40x40x40cm, onde nestas foram utilizadas 3 camadas igualmente distribuídas, contendo, da cova para a superfície, barro, terra vegetal e húmus.

Foram plantadas um total de 20 mudas, sendo 5 de cada espécie, distribuídas aos arredores do colégio.

RESULTADOS

A palestra em sala de aula resultou em uma grande curiosidade da área pelos alunos, uma vez que a prática de quantificação de idade de discos retirados de árvores, assim como a diferença granulométrica obtida pelo tato em solos fez com que estes seres vivos fossem vistos de forma diferente pela classe no geral.

O plantio das mudas ocorreu no dia 07/05/2018 e feito pelos alunos da classe, seguindo as orientações descritas pelo engenheiro (Figura 4).

Figura 4 - Plantio de árvores realizado pelos alunos



II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Durante o monitoramento do crescimento das mudas, observou-se o ataque de formigas cortadeiras, identificadas pelo gênero *Atta* e *Acromyrmex*, os quais resultaram na danificação das mudas.

A irrigação ocorreu na hora do plantio e em dias alternados durante as duas semanas subsequentes. O cuidado com o crescimento das mudas, continuará sendo feito pela mesma classe ao decorrer do ano.

DISCUSSÃO

Através deste estudo, se viu a importância da conscientização e educação ambiental com crianças, uma vez que muitas delas não possuem o contato direto com a natureza, nem uma compreensão básica dos serviços ambientais gerados pelas árvores. No conduto de educação ambiental Meirelles e Santos (2005)

É uma atividade meio que não pode ser percebido como mero desenvolvimento de “brincadeira” com crianças e promoção de eventos em datas comemorativas ao meio ambiente. Na verdade, as chamadas brincadeiras e os eventos são partes de um processo de construção de conhecimento que tem o objetivo de levar a uma mudança de atitude. O trabalho lúdico e reflexivo e dinâmico e respeita o saber anterior das pessoas envolvidas (MEIRELLES; SANTOS, 2005).

Ficou claro para a classe a importância dos solos, do monitoramento do plantio e de cada espécie cultivada. Ao longo da palestra observou-se o interesse não só pelo curso de Engenharia Florestal, mas como em todos os cursos de enfoque biológico, possuindo uma vasta quantidade de áreas de conhecimento em que estes profissionais podem atuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental já esta em pauta a muito tempo, porém raros são os casos em que as escolas buscam deixar seus alunos a par da importância que ela tem. Crianças possuem o dom da ingenuidade, sendo que isto resulta na maior absorção do lhes é ensinado, uma vez que o que aprendem hoje, levam para a vida toda. O conhecimento ambiental muda a estrutura familiar não só pela valorização da natureza, mas também pelo respeito que é atribuído a ela. Atividades de plantio e monitoramento de mudas visa ocupar o tempo livre de cada aluno com situações que não são diariamente comuns.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6502/95: Solos e rochas. Rio de Janeiro, 18 p. 1995.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- DORIGAN, et al. Digestibilidade *in vivo* dos nutrientes de cultivares de amoreira (*Morus alba* L.) em caprinos. *Ciência Rural*, Santa Maria - RS, v.34, n.2, p.539-544, 2004.
- FILHO, A. B. Guia especial sobre árvores nativas de Blumenau. Santa, Blumenau, p. 10, 04 jun. 2014.
- GUEDES, J. C S. Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.
- LIMA, Waldyr. Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos. Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2010. Disponível em: <<http://www.isep.com.br/FORUM5.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- LORENZI, H. Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil. São Paulo: Plantarum, 1992. 367p.
- MARQUES, G. S. et al. Avaliação de procedimentos para quantificação espectrofotométrica de flavonoides totais em folhas de *Bauhinia forficata* LINK. *Quim. Nova*, Recife – PE, v. 35, n. 3, p. 517-522, 2012
- MEIRELLES, M. S; SANTOS, M. T. Educação Ambiental uma Construção Participativa. 2ª ed. São Paulo, 2005.
- SANTAROSA, E. P. et al. Crescimento Sazonal em *Araucaria angustifolia*: Evidências Anatômicas. *Ver. Bras. Bioc.* Porto Alegre, v. 5, supl. 1, p. 618-620, jul. 2007.
- SCALON, S. P. Q. et al. Germinação e crescimento de mudas de pitangueira (*Eugenia uniflora* L.) sob condições de sombreamento. *Rev. Bras. Frutic.*, Jaboticabal - SP, v. 23, n. 3, p. 652-655, 2001
- VOLKOFF, B.; CERRI, C.C.; MELFI, A.J. Húmus e mineralogia dos horizontes superficiais de três solos de campo de altitude dos estados de minas gerais, Paraná e Santa Catarina. *R. bras. Ci. Solo*, p. 277-283, 1984.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E A PRECÁRIA
ABORDAGEM DO TEMA NA ESCOLA**

Rosangela Silveira da Rosa³³¹ - UTP
Gilmar Cristina Back³³² - UTP
Maria Arlete Rosa³³³ - UTP

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa busca apresentar aspectos históricos da educação ambiental no Brasil, bem como, discutir a precária abordagem do tema na escola, uma vez que preservar o meio ambiente deve ser tema de discussão de todas as disciplinas do currículo escolar. Neste pensamento, observou-se que nas práticas pedagógicas do ensino fundamental, especialmente na Matemática, pouco se fala sobre o tema e não se observam esforços no sentido de problematizar os debates do tema, nem tão pouco ocorrem investimentos em palestras ou cursos de formação para educadores das diversas disciplinas. Pressupõe-se que a relações homem e natureza demandam novas perspectivas para a manutenção da vida na Terra. Assim, a educação ambiental como fundamento de formação humana é extremamente necessária. Este artigo indica elementos para o processo de reflexão quanto a relevância de realizar educação ambiental em todas as fases de escolarização visto que os impactos desastrosos que representam as transformações ambientais que estão em curso no planeta, estão relacionadas ao desenvolvimento das diversas atividades humanas a partir de formas insustentáveis de exploração, degradação e poluição ambiental no uso dos recursos naturais. Esta pesquisa considera a abordagem qualitativa nas referências bibliográficas utilizadas para fundamentar a pesquisa, bem como, apresenta uma proposta para realizar educação ambiental na disciplina de matemática pelo uso de um recurso audiovisual. As conclusões apontam a necessidade de inserção da educação ambiental em todas as disciplinas do currículo escolar ao passo que emerge a necessidade de políticas de inclusão e formação de professores para realizar esta prática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, preservação do meio ambiente, Teoria do Caos

INTRODUÇÃO

Com a chegada da industrialização, a utilização dos combustíveis fósseis como o petróleo, o carvão mineral e o gás natural, que representam aproximadamente 80% das fontes energéticas do planeta aumentaram e são estes, os maiores causadores da poluição ambiental e do aquecimento global.

Além disso, de maneira geral, a forma violenta e incessante do homem ao explorar a natureza está alterando o meio ambiente. A exemplo se pode citar: a extinção de certas

³³¹ ¹ Universidade Tuiuti do Paraná – Programa de pós graduação em Educação- Doutoranda em Educação – Curitiba, Paraná, Brasil. Rosangelasilveira_31@hotmail.com

³³² ¹ Universidade Tuiuti do Paraná – Programa de pós graduação em Educação- Doutoranda em Educação – Curitiba, Paraná, Brasil. gilmaraback@hotmail.com

³³³ ¹ Universidade Tuiuti do Paraná – Programa de pós graduação em Educação- Doutora em Educação – Curitiba, Paraná, Brasil. mariaarleterosa@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

espécies de animais tão importantes para o equilíbrio da natureza quanto a vida do ser humano; a constante poluição das águas provocada muitas vezes, pelos rejeitos das indústrias e do próprio ser humano que deposita lixo nos mares, rios e lagos; a poluição do ar provocada pela queima de combustíveis fósseis gerando altos índices de poluição atmosférica, entre outras.

Por outro lado, a abordagem do tema na escola é precária e muitas pessoas desconhecem as consequências do descompasso climático e o que poderá ocorrer ao planeta se não ocorrerem mudanças de atitudes do ser humano para com o meio ambiente. É preciso explicitar que os eventos que podem acontecer vão desde a ocorrência de epidemias, a um maior número de mortes ocasionadas por eventos como alagamentos, furacões, desabamentos, entre outros.

Desta forma, conscientizar os alunos e a sociedade como um todo quanto a preservação ambiental, bem como quanto ao uso descontrolado destes recursos causadores da poluição é extremamente necessário e urgente, pois a situação do planeta pode se agravar e as consequências podem ser as mais diversas, iniciando com prejuízos econômicos, podendo chegar à perdas de muitas vidas.

A Organização Pan Americana da saúde (2008), adverte algumas das consequências da poluição ambiental no planeta, que são as mudanças climáticas:

As mudanças climáticas podem produzir impactos sobre a saúde humana por diferentes vias. Por um lado impacta de forma direta, como no caso das ondas de calor, ou mortes causadas por outros eventos extremos como furacões e inundações. Mas muitas vezes, esse impacto é indireto, sendo mediado por alterações no ambiente como a alteração de ecossistemas e de ciclos biogeoquímicos, que podem aumentar a incidência de doenças infecciosas, tratadas nesse documento com maior detalhe, mas também doenças não-transmissíveis, que incluem a desnutrição e doenças mentais (BRASIL, 2008, p. 19)

Nesta perspectiva, o objetivo da pesquisa é o de apresentar aspectos históricos da educação ambiental no Brasil, explicitar a precária abordagem do tema na escola, bem como sugerir o uso de um recurso audiovisual para realizar educação ambiental nas aulas de Matemática.

METODOLOGIA

A pesquisa configurou-se como qualitativa de cunho bibliográfico na qual foi possível realizar uma revisão de literatura sobre a História da educação ambiental no Brasil, bem como da precária abordagem do tema nas práticas pedagógicas das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, **com foco na disciplina de Matemática.**

De acordo com Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

No corpo do trabalho apresenta-se uma sugestão de um recurso audiovisual para ser utilizado nas aulas de Matemática tal como o filme “O dia depois de amanhã” (2004), dirigido por Roland Emmerich, que possibilita fazer uma ligação entre o conteúdo matemático da Teoria do Caos e a Educação ambiental.

Tal recurso, pode ser apresentado na íntegra, ou podem ser realizados recortes de cenas fílmicas que sejam consideradas relevantes para a abordagem do tema. Recomenda-se também, que a apresentação do recurso seja realizada com alunos a partir do nono ano do ensino fundamental II.

Para fazer a ligação entre o conteúdo da Teoria do Caos e a educação ambiental é necessário estabelecer inicialmente relações entre a preservação e respeito ao meio ambiente e os fenômenos geológicos extremos apresentados no filme, uma vez que apontar a condição “causa e efeito”, é imprescindível para o entendimento do funcionamento dos sistemas caóticos e alertar os estudantes que as atitudes tomadas hoje podem alterar profundamente o futuro é extremamente necessário.

RESULTADOS

Ao realizar a pesquisa bibliográfica sobre o histórico da educação ambiental verificou-se que o caminho percorrido por esta, para conquistar seu espaço tanto na educação quanto na sociedade em geral enfrentou vários clivos, uma vez que para a ideologia desenvolvimentista da época, o discurso ambiental caracterizava-se como um obstáculo ao crescimento econômico e a industrialização.

Nesse sentido, constatou-se a necessidade de os educadores conhecerem a trajetória histórico-social da educação ambiental, bem como a influência desta no Sistema Educacional Brasileiro, pois assim o educador submete-se a um processo de reflexão, possibilitando o entendimento de que também são atores no teatro da vida, participantes diretos na construção de uma educação ambiental renovada e crítica, com vistas no processo de ensino e aprendizagem, nas metodologias de ensino, nos princípios epistemológicos, na forma de organização e no relacionamento com o meio ambiente e com os que estão a sua volta.

Ademais, na atualidade, observa-se que os educadores das diversas áreas não possuem em seu planejamento anual ou semanal, práticas educativas que envolvam a educação ambiental, percebendo-se que somente a disciplina de Ciências traz em seu currículo uma pequena abordagem do tema.

Algumas escolas dedicam uma semana de aula durante o ano para realizar uma abordagem sobre o meio ambiente, contudo observa-se uma falta de interdisciplinaridade nas propostas e algumas turmas passam sem ter o conhecimento do que está ocorrendo. Findando a semana dedicada ao tema, ninguém mais lembra ou fala sobre este.

Nesta perspectiva, a educação crítica surgiu exatamente para transformar a educação conservadora e individualista, criando políticas que visem realizar uma educação ambiental, que possa estender-se a todas as áreas de ensino e possa ser trabalhada em todas as fases da educação básica e superior tanto nos níveis formais quanto não formais.

É inadmissível que o Estado suprima as ações frequentes de degradação ambiental em favor do desenvolvimento econômico, pois o meio ambiente pertence a todos e todos sofrerão as consequências dessa má condução.

DISCUSSÃO

A educação ambiental no Brasil, surgiu entre as décadas de 70 e 80 sendo que em sua origem reunia uma pluralidade de contribuições até mesmo de disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas e movimentos sociais. Porém, algumas tendências dominantes adulteraram o seu perfil, entre elas, a tendência crítica, que conduziu debates e a direção do seu curso histórico.

Dentre os setores que influenciaram a formação da educação ambiental no Brasil Lima (2009) destaca:

[...] os organismos internacionais, nomeadamente a ONU, a UNESCO e organismos financeiros associados; os sistemas governamentais de meio ambiente nas esferas federal, estadual e municipal; as associações, os movimentos e as ONGS ambientalistas representantes da sociedade civil organizada: as instituições científicas, educacionais ou religiosas; e as empresas de algum modo envolvidas com o financiamento ou desenvolvimento de ações educativas voltadas ao meio ambiente (LIMA, 2009, p. 149)

Conforme o autor, o crédito a influência da crítica marxista ou frankfurtiana à educação ambiental chegaram por meio da educação popular e por intermédio da reflexão pedagógica realizada por autores importantes da história conforme descrevemos:

As influências críticas de origem marxista ou frankfurtianas, que chamam nossa atenção nesse momento, chegam à educação ambiental brasileira por meio da educação popular, especialmente mediante a reflexão pedagógica e política de nomes como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, entre outros. Gadotti e Torres (1994) definem a educação popular como uma alternativa político-pedagógica aos projetos educativos tradicionais dominantes, que se constituiu, simultaneamente, como modelo teórico e como prática social. (LIMA, 2009, p. 148).

Nesta época o país vivia um período autoritarista que teve início com o golpe militar de 1964 e que só retornaria ao estado democrático com a eleição indireta de um presidente civil da república (1985), assim o debate político não progredia, nem tão pouco a questão ambiental prosperava por conta do conservacionismo dominante. Uma das consequências desse clima de autoritarismo da época evidencia-se no fato de que a educação ambiental brasileira foi norteadada por uma visão de perfil tecnicista, conservacionista, apolítica e conservadora.

Nos estudos de Lima (2009), encontramos que a educação ambiental se inseriu nos setores governamentais e científicos com a ideia inicial de conservar bens naturais, no entanto com forte sentido comportamentalista e tecnicista compreendendo o ensino de ecologia e resolução de problemas. Já eram nítidas, no entanto, perspectivas críticas em alguns setores e órgãos do meio ambiente que interligavam o social ao ambiental. A exemplo pode-se citar: a Fundação Estadual de Engenharia e meio ambiente (FEEMA), no Rio de Janeiro; a Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB) em São Paulo, que ofertavam textos e guias didáticos nas décadas de 70e 80.

Um fator importante que vale destacar é o fato de que a educação ambiental só avançou a partir da iniciativa de órgãos envolvidos com o meio ambiente e não dos órgãos educacionais, que conforme (DIAS, 1991, p. 6) “ [...] o sistema educacional brasileiro não

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

assimilava as novas ideias os órgãos ligados ao meio ambiente resolveram tomar a questão para si, o que não foi ruim, pois, ao contrário, ainda estaríamos na estaca zero.”

Outro efeito do período autoritário sobre a educação ambiental, foi de acordo com Lima (2009), a migração de quadros políticos de esquerda para as lutas ambientais, visto que estas não eram vistas pelo governo autoritário como movimentos políticos. Desta forma, era possível a atuação desses setores que foram impedidos por meio da suspensão de liberdades democráticas, canalizando assim, no movimento ambientalista, as energias políticas bloqueadas anteriormente. Esse deslocamento agregou ao movimento ambientalista um elemento crítico e social, originário de tradições anarquistas e socialistas que marcaram a orientação da educação ambiental.

Cabe ainda ressaltar que durante o fim do período autoritário e o início do processo de redemocratização, emergiram uma diversidade de movimentos sociais, ONGS e associações com vistas à questão ambiental.

O desenvolvimentismo, ideologia político-cultural, da época, também liderou debates e discursos ambientais. Entretanto, para esta ideologia, o discurso ambiental representava um empecilho ao crescimento econômico, visto que o Brasil vivenciava no momento a fase do crescimento industrial acelerado conhecido como o “Milagre Brasileiro” (1969-1973), assim, questões de preservação ambiental repercutia como uma perturbação.

De acordo com Lima (2009):

[...] na Conferência Internacional da ONU sobre Meio Ambiente realizada em Estocolmo e, 1972, a delegação do governo brasileiro liderou a resistência dos países periféricos em defesa do crescimento industrial “a qualquer custo” econtra o que entendiam como manobras dos países centrais para impedir o seu crescimento (LIMA, 2009, p. 151)

Além disso, a ideologia desenvolvimentista considerava a questão ambiental totalmente dissociada da questão social. Sendo os problemas sociais questão de prioridade, enquanto que consideravam as questões de degradação ambiental como problema ou luxo dos países desenvolvidos.

Mais tarde, com o amadurecimento da forma de tratamento da questão ambiental e política, os ambientalistas e membros dos movimentos sociais perceberam que as duas questões não eram antagônicas e sim dependentes de uma mesma estrutura e modelo de desenvolvimento que afligia principalmente os mais pobres. E que a questão ambiental não reduzia-se somente a ensinar a manter limpo o ecossistema e preservar os recursos naturais, mas uma nova consciência surgia e detectava a dificuldade de debater sobre este tema uma vez que o problema era do próprio modelo de desenvolvimento.

Embora a educação ambiental seja um tema bastante explorado na atualidade pelas mídias, nas instituições educativas, porém, este tipo de abordagem, é precária uma vez que deveria iniciar-se nos primeiros ciclos de alfabetização e estender-se até as fases finais de escolarização.

Conscientizar os estudantes sobre as consequências de violentar a natureza, bem como a emergência de preservá-la é extremamente importante, contudo, não basta realizar esta abordagem de forma isolada em uma determinada disciplina ou em um determinado ano do curso, esta abordagem precisa ser coletiva e interdisciplinar devendo ser realizada em todas as fases de escolarização.

Conforme a lei 9795 o tema que envolve a educação ambiental deve ser explorado na educação básica, educação superior, educação especial, educação profissional e educação para

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

jovens e adultos, conforme vemos a citação da lei na íntegra:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica:

- a) educação infantil;
- b) ensino fundamental e
- c) ensino médio;

II - educação superior;

III - educação especial;

IV - educação profissional;

V - educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999, p. 03)

Além disso, a precariedade nas políticas educativas que envolvem o tema acerca da educação ambiental tem sido clara, uma vez que esta, não tem sido incluída nos planejamentos anuais das diversas disciplinas, sendo discutida somente nas aulas de Ciências como um complemento de algum outro tema. Nas aulas de Matemática, porém, pouco se fala sobre o assunto. No plano econômico, nos últimos anos, não se tem conhecimento de nenhuma verba que tenha sido disponibilizada para investir em eventos ou palestras nas escolas que propiciem a discussão do tema e a formação dos professores.

De acordo com Sauv  (2005), trata-se antes de tudo, de tomar consciência de que os problemas ambientais são na verdade questões socioambientais, que geralmente estão ligadas a jogos de interesse, de poder e a escolha de valores. Enquanto que para projeto comunitário, há de se empenhar mutuamente. O meio ambiente   um objeto compartilhado e especialmente complexo, sendo que uma abordagem colaborativa poderia favorecer um entendimento melhor e uma interven o mais eficaz.

Conforme com a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, a educa o ambiental   um elemento indispensável e infindável da educa o nacional, e por isso, precisa estar articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto em caráter formal, como não-formal, devendo preparar os indivíduos para participar ativamente no processo de mudança e adapta o de novos hábitos a fim de contribuir para a defesa do meio ambiente.

O objetivo da educa o ambiental,   de fato, a nossa rela o com o meio ambiente, para que assim possamos intervir da maneira mais apropriada possível em favor deste. De acordo com Sauv  (2005) “ [...]   preciso reconstruir nosso sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de vida de que participamos” (SAUVÉ, 2005, p.317).

Contudo, Loureiro (2006), afirma, não   suficiente existirem leis e princípios que permitam realizar a inclusão da educa o ambiental na escola se a escola não realizar as reflexões necessárias para que hajam transforma es nas práticas sociais:

[...] não basta boas formula es gerais, leis, princípios e documentos oficiais ou princípios aprovados em encontros,   necessário que estes se transformem em práticas sociais, assumidos pelos agentes da educa o e legitimados pelo coletivo, pois   nessa dimensão que se opera objetivamente a mudança, reconhecendo que   insuficiente querer mudar o indivíduo sem mudar a realidade social em que este se situa enquanto sujeito [...] (LOUREIRO, 2006, p. 109).

Assim, denota-se a relevância de trabalhar a educa o ambiental nas aulas de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Matemática, buscando associar conteúdos matemáticos à questões ambientais, tais como à Teoria do Caos, tema de muitas pesquisas na contemporaneidade, que possibilita associar impactos ambientais à comportamentos caóticos. Propõe-se aqui a utilização do filme “O dia depois de amanhã” que possibilita interdisciplinaridade com a matéria de Ciências e permite introduzir conceitos elementares da Teoria do Caos, bem como realizar educação ambiental por uma metodologia diferente da tradicionalmente utilizada na disciplina.

Conforme Andrade (2012),

O emprego da matemática na análise do desenvolvimento e meio ambiente urbano faz parte de uma nova visão sobre o caráter educativo dessa disciplina, que tradicionalmente tem sido usada pedagogicamente para mensurar, calcular, quantificar a natureza sem estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento. Essa falta de integração com outras áreas do saber e a realidade esteve atrelada ao projeto da sociedade industrial de fragmentação do conhecimento em áreas, o qual quebrou os elos com a reflexão política acerca dos problemas socioambientais (ANDRADE, 2012, p. 45)

E ainda Souza (2005), acredita que a matemática permaneceu e permanece deformada quando refere-se a identificar os elementos da totalidade concreta do meio ambiente, uma vez que praticamente não estabelece interlocuções com outras áreas do saber.

[...] a Matemática ao servir de fundamento para explicar a natureza de modo acrítico, sem estabelecer diálogos com outras áreas do saber, ficou aleijada da sensibilidade de identificar o visível e o invisível presente na totalidade concreta do meio ambiente (p. 45)

Desta maneira, proporcionar aos estudantes uma aula de Matemática crítica, voltada para o desenvolvimento e o meio ambiente, de forma a interagir com outras áreas do saber, são condições necessárias para uma aprendizagem matemática significativa e com poder de discernimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planeta está degradando com problemas ambientais, resultado da ação desmedida e irresponsável do homem para com a natureza. Neste sentido, é preciso que a escola tenha iniciativa e reconheça juntamente com o corpo docente que o tema “Meio Ambiente” precisa ser abarcado por todas as disciplinas e discutido em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Desta forma, conhecendo-se o histórico da educação ambiental no Brasil, é possível concluir que apesar das limitações encontradas para incluir o tema de forma contínua na escola, é preciso continuar, cobrar políticas educacionais que possibilitem uma formação adequada para que as diversas áreas tragam dentro do seu planejamento a abordagem do tema.

Outrossim, reitera-se o uso do filme “O dia depois de amanhã” nas aulas de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

matemática, uma vez que este nos permite realizar discussões sobre a preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, V. C. **Matemática e pedagogia ambiental no espaço urbano da cidade de Belém: um estudo a partir do sistema particular de ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente urbano).
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9795/99. Brasília, 1999
- BRASIL. **Mudanças climáticas e ambientais e seus efeitos na saúde: cenários e incertezas para o Brasil** /BRASIL. Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2008, 40 pp: il.
- DIAS, G.F. **Educação Ambiental. Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 1991.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- LIMA, G. F. C. **Educação ambiental crítica: do sócioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan/abr. 2009.
- LOUREIRO, C. F.; LIMA, M. J. G. S. **Ampliando o debate entre educação e educação ambiental**. Revista Contemporânea de Educação, n. 14, ago/dez, São Paulo, 2012.
- LOUREIRO, C. F. **Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios**. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2006. p.65-71.
- SAUVÉ, L. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e pesquisa, São Paulo, V. 31, n.2, p. 317-322, maio/ago. 2005
- SOUZA, A. C. C. O. **O Sujeito da paisagem. Teias de poder, táticas e estratégias em Educação Matemática e Educação Ambiental**. In, BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2005.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MANEJO DO SOLO EM ASSENTAMENTO DA
REFORMA AGRÁRIA, NO SUDESTE DO PARÁ**

Gustavo Ferreira de Oliveira³³⁴ - CAV/UDESC
Heloiza Sousa de Andrade Nunes³³⁵ - INEAF/UFPA
Andréa Hentz de Mello³³⁶ - PDTSA/UNIFESSPA
Diego Fernando Roters³³⁷ - CAV/UDESC
Jéssica Diandra Stringari³³⁸ - CAV/UDESC

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi relatar a partir de um estudo de caso o estudo realizado no estabelecimento agrícola sobre o manejo sustentável do solo através da troca de conhecimento entre agricultor e estudante. Este trabalho foi realizado durante o estágio de vivência educacional do curso de Agronomia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, no Assentamento Palmeira Jussara, Marabá, Pará, agosto de 2011 no lote 10B. Para o início das atividades no lote dos agricultores, foi realizado um dia de conversas e reuniões entre agricultores e estudantes, onde tanto alunos e assentados realizavam uma pequena apresentação inicial, com objetivo de mostrar as respectivas atividades que seriam desenvolvidas pelos discentes do curso de Agronomia, bem como conhecer as atividades realizadas pelos assentados e por fim, descobrir o histórico da propriedade. A abordagem utilizada foi abordagem sistêmica. Para realização da vivência a disciplina chave foi Manejo e Conservação do Solo. Após o relato dos agricultores os estudantes realizaram com os mesmos um ciclo de educação ambiental, onde mostraram para eles a importância do manejo e conservação do solo, para uma melhor produção agrícola. Através da prática da educação ambiental sobre o manejo sustentável do solo, onde foi aplicado a cobertura morta sobre o solo no lote 10 B, houve uma melhora na produção agrícola de espécies frutíferas que são de interesse dos agricultores, essa prática se torna viável para uma melhor interação entre estudante e agricultor bem como uma troca de saberes entre ambos.

Palavras-chave: Agricultura familiar, Sustentabilidade, Vivência educacional.

INTRODUÇÃO

A região Sudeste do Pará foi constituída por uma emigração massiva de diferentes sujeitos sociais (posseiro, grileiro e fazendeiro) de diversas partes do Brasil, geralmente

³³⁴ Laboratório de Manejo e Física do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil.
gustavo.fdo@edu.udesc.br.

³³⁵ Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
handrade_09@hotmail.com.

³³⁶ Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, Brasil. andreahtz@unifesspa.edu.br.

³³⁷ Laboratório de Manejo e Física do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil.
diegoroters@gmail.com.

³³⁸ Laboratório de Fertilidade do Solo, Departamento de Solo e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil.
jehstringari@gmail.com.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atraída pelo sonho da ascensão social, provinda do emprego nos grandes projetos (hidrelétrica de Tucuruí, estrada de ferro Carajás e mineração de ferro e ouro), ou pelo acesso a terra, a partir das políticas desenvolvimentistas (MARINHO, 2007).

Essa região concentra um elevado número de Assentamentos Rurais, os quais representam 15% do território do sudeste paraense. Os projetos de assentamentos totalizam 504, onde estão assentadas 71.527 famílias, que ocupam uma área de 4.646.595,50 ha (MICHELOTTI, 2008; INCRA, SR-27, 2015).

A agricultura nessa região é importante para os assentados rurais, pois representa crescimento socioeconômico, cultural e de luta pela terra. Por apresentar um número grande de agricultores familiares e visando atender a demanda da região pela necessidade de assistência técnica para agricultores, visando melhorar a produção agrícola, foi criado em 2002, o curso de Agronomia em Marabá, Pará, que tem como foco atender agricultores familiares, utilizando a abordagem sistêmica, diferenciando-se dos cursos de Agronomia tradicional no Brasil, o destaque do curso, veio através da introdução da vivência educacional dos estudantes em assentamentos rurais da reforma agrária na região sudeste do Pará (PPPA, 2017).

O estágio de campo ou vivência educacional é uma oportunidade real de reflexão bem como um mecanismo de externar os conhecimentos acumulados em sala de aula, com o saber e experiências dos agricultores, todas atividades são em conjunto com os assentados. O estágio de campo foi criado com intuito de confrontar o conhecimento teórico com a realidade do campo, abordando os aspectos: como área de estudo, formas de produção, sistemas de criação, buscou-se compreender sob uma visão geral os principais elementos do meio natural e suas interações, os ecossistemas e seus componentes (OLIVEIRA; NUNES, 2011).

A partir da vivência, os estudantes estabelecem uma relação mais próxima com os agricultores de forma interativa através do saber empírico do agricultor. Diante deste contexto, o objetivo deste trabalho foi relatar a partir de um estudo de caso, o estudo realizado no estabelecimento agrícola de agricultores sobre o manejo sustentável do solo através da troca de conhecimento entre agricultor e estudante no lote 10B no Projeto de Assentamento Palmeira Jussara, Marabá, Sudeste do Pará.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir de um estudo de caso, durante o estágio de vivência da turma de Agronomia 2009, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, no Projeto de Assentamento Palmeira Jussara, situado a 21km da cidade de Marabá, Sudeste do Pará, em de agosto de 2011 no lote 10B (propriedade rural onde foi realizado a pesquisa de campo), pertencentes aos agricultores familiares, Sra. Dilma dos Santos Costa e o Sr. Francisco de Assis Ribeiro da Costa.

Os estudantes iniciaram a vivência educacional de 5 dias no assentamento, em duplas. Para o início das atividades no lote dos agricultores, foi realizado um dia de conversas e reuniões entre agricultores e estudantes, onde tanto alunos e assentados realizaram uma pequena apresentação inicial, com objetivo de mostrar as respectivas atividades que seriam desenvolvidas pelos discentes do curso de Agronomia, bem como conhecer as atividades realizadas pelos assentados e por fim, descobrir o histórico da propriedade

A vivência educacional foi realizada no 1º semestre de 2011, a qual foi norteada por uma disciplina chave, onde os estudantes realizaram um diagnóstico inicial da propriedade em

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conjunto com o assentado. E com o agricultor os estudantes criaram um plano de tomada de decisão para tentar solucionar o problema apontado na reunião de apresentação. Na vivência realizada em 2011, a disciplina chave foi Manejo e Conservação do Solo. Através do conteúdo ministrado em sala de aula, os estudantes colocaram em prática os ensinamentos aprendidos na universidade. Com ajuda dos agricultores, foi realizado um dia de campo, onde os mesmos percorreram a propriedade, para começar o diagnóstico do sistema produtivo do lote. Foi apontado pelo Sr. Francisco e Sra. Dilma que a preocupação dos mesmos era o manejo do solo para instalação da Mandala Agroecológica.

Após o relato dos agricultores os estudantes realizaram com os agricultores um ciclo de educação ambiental, onde mostraram para os mesmos a importância do manejo e conservação do solo para alcançar uma boa produção agrícola da Mandala.

Os agricultores explanaram que o manejo empregado para instalação da Mandala seria a limpeza da área com a queima e posterior implantação dela. Após a introdução da educação ambiental, foi decidido junto com os agricultores que o manejo praticado seria a utilização do capim como cobertura do solo, para proteger o solo da água da chuva, já que a área escolhida tinha uma leve ondulação na propriedade e fornecer nutrientes da cobertura morta para próxima cultura de interesse dos agricultores que seriam plantadas na Mandala e no seu entorno.

Em agosto de 2011 foi realizado o preparo da área, onde o capim foi derrubado sobre o solo, onde ficou durante 4 meses em pousio até o início do período chuvoso na região. Os resultados do dia de campo e da reunião da educação ambiental em conjunto com os agricultores sobre o manejo sustentável do solo, estão dispostos em tabela e figuras.

RESULTADOS

O capim da cobertura do solo, ficou concentrado em maior quantidade próximo a área de instalação da Mandala agroecológica (Figura 1) cerca de 1 ha, para dar suporte e fornecer nutrientes para as culturas de interesse dos assentados, segundo os agricultores os resultados da cobertura propiciou um melhor desenvolvimento das culturas, como Banana, frutífera de importância econômica para o casal de agricultores.

Figura 1: Cobertura do capim e Mandala agroecológica. A) Preparo da cobertura morta sobre o solo. Agosto 2011, Lote 10B; B) Círculo central da Mandala agroecológica pronta, após o preparo da cobertura morta sobre o solo. Dezembro de 2011. Lote 10B, Assentamento Palmeira Jussara, Marabá, Pará.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES



O capim bravo identificado pelo agricultor, além fornecer cobertura morta para o solo e disponibilizar nutrientes as plantas, melhorou a umidade do solo e a temperatura, fazendo assim o controle de espécies invasoras. Em dezembro de 2011 foi plantado o milho (*Zea mays* L.), e mandioca (*Manihots esculenta* Crantz), na mesma área da Mandala.

Ao invés de uma plantação tradicional a Mandala agroecológica consiste em um sistema de canteiros circulares formados ao redor de uma fonte d'água, no reservatório de água onde agricultor pode criar peixes e patos cujas fezes fertilizam os canteiros, os três primeiros círculos servem para o plantio de hortaliças, os outros círculos podem ser colocados espécies frutíferas, medicinais e plantas nativas (Figura 2).

Figura 2: Mandala agroecológica pronta, com espécies frutíferas no seu entorno, após o preparo da cobertura morta sobre o solo. Dezembro de 2011. Lote 10B, Assentamento Palmeira Jussara, Marabá, Pará.



**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Além dos cultivos de mandioca (Figura 3) e milho, a família plantou próximo da Mandala diversas espécies frutíferas como: abacaxi, açaí, acerola, ata, bacaba, bacuri, banana, cacau, entre outras frutíferas, as espécies estão dispostas na tabela 1. Todas frutíferas foram plantas por sementes, as mesmas foram encontradas nas redondezas do lote dos agricultores.

Tabela 1: Relação de espécies frutíferas plantadas próximo da Mandala agroecológica. Janeiro de 2012. Lote 10B, Assentamento Palmeira Jussara, Marabá, Pará.

Nome popular	Nome Científico	Família
Abacaxi	<i>Ananas comosus</i> L.	BROMELIACEAE
Açaí	<i>Euterpe oleracea</i>	ARECACEAE
Acerola	<i>Malpighia glabra</i>	MALPIGHIACEAE
Ata	<i>Rollinia mucosa</i>	ANNANACEAE
Bacaba	<i>Oenocarpus bacaba</i>	PALMACEAE
Bacuri	<i>Platonia insignis</i> Mart	CLUSIACEAE
Banana	<i>Musa</i> sp.	MUSACEAE
Cacau	<i>Theobroma cacao</i> L.	MALVACEAE
Cajá	<i>Spondias lútea</i>	ANACARDIACEAE
Cana-de-açúcar	<i>Saccharum</i> ssp.	<u>POACEAE</u>
Carambola	<i>Averrhoa carambola</i>	<u>OXALIDACEAE</u>
Dendê	<i>Elaeis guineensis</i>	<u>ARECACEAE</u>
Graviola	<i>Annona muricata</i>	<u>ANNONACEAE</u>
Jaca	<i>Artocarpus heterophyllus</i>	<u>MORACEAE</u>
Jambo	<i>Eugenia malaccensis</i>	MYRTACEAE
Laranja	<i>Citrus sinensis</i>	RUTACEAE
Lima	<i>Citrus limettioides</i>	RUTACEAE
Limão	<i>Citrus limom</i> L.	RUTACEAE
Mamão	<i>Carica papaya</i>	CARICACEAE
Mandioca	<i>Manihots esculenta</i> C.	EUPHORBIACEAE
Manga	<i>Mangifera indica</i> L.	ANACARDIACEAE
Murici	<i>Byrsonima crassifolia</i>	MALPIGHIACEAE
Noni	<i>Moringa citrifolia</i>	RUBIACEAE
Pequi	<i>Caryocar brasiliense</i>	CARYOCARACEAE

Figura 3: Plantio de mandioca e abacaxi próximo da Mandala agroecológica. Fevereiro de 2012. Lote 10B, Assentamento Palmeira Jussara, Marabá, Pará.



DISCUSSÃO

O número da produtividade das culturas plantadas depois de um ano após a utilização da cobertura morta como manejo sustentável do solo, não foi disponibilizada pelos agricultores, pois os mesmos não comercializavam as frutas, elas eram para o consumo do casal. Porém os agricultores afirmaram que após a utilização desse manejo, o crescimento e desenvolvimento das culturas foram melhores em comparação a anos anteriores, onde eles realizavam a prática da queimada e posterior plantação.

Esse fenômeno ocorre porque a cobertura morta do solo utilizando o capim, favorece a diminuição da degradação do solo, o que promove proteção do mesmo dos agentes climáticos como a chuva, visto que, as gotas de água das chuvas ocasionam a desagregação das partículas do solo, e a cobertura proporciona menor desagregação dessas partículas, o que gera um menor impacto ao solo, diminuindo a erosão hídrica. Outro fator importante é que não ocorrerá incidência de raios solares sobre o solo, o que diminuirá a temperatura dele, fator positivo, pois muitas culturas são afetadas pelas temperaturas elevadas, podendo causar baixa produtividade desses cultivos (VIA VERDE, 2017).

Em relação a melhora na produtividade das culturas afirmadas pelos assentados, após o uso do manejo da cobertura morta sobre o solo e comparando ao período que eles realizavam o preparo da área com a queima, a melhora justifica-se, porque o fogo disponibiliza boa produtividade apenas no primeiro ano de sua utilização, nos anos posteriores, o solo fornece baixa concentração de nutrientes as plantas, esse fato ocorre devido à redução da fertilidade do solo, com a perda para a atmosfera de enorme percentagem dos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

nutrientes que são acumulados nos vegetais, o efeito das queimadas continuadas acarretam o empobrecimento do solo, conseqüentemente interfere na produtividade das culturas (SÁ et al., 2007).

A educação ambiental para o manejo sustentável do solo na propriedade dos agricultores familiares (Lote 10B) no assentamento Palmeira Jussara Sudeste do Pará, realizado no estágio de vivência do curso de Agronomia em parceria com os agricultores, foi uma prática viável, pois melhorou o sistema de produção dos assentados, foi uma excelente oportunidade de aprendizado para os graduandos do curso, o momento foi de troca de saberes utilizados através da ação participativa entre alunos e agricultores, as trocas de saberes entre esses importantes atores, traz grandes benefícios para região e para agricultura familiar de modo geral, isso demonstra a grande importância do curso bem como a dos agricultores para o desenvolvimento sustentável da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência educacional realizada em conjunto com os movimentos sociais e agricultores da região sudeste do Pará, é uma ferramenta importante para diminuir a distância e barreira que existem entre o técnico e social nos assentamentos, além disso é essencial para o crescimento dos alunos e agricultores devido a troca de saberes que ocorre quando há o maior contato entre as duas partes.

REFERÊNCIAS

- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Superintencia Regional 27. Sistema de Informações sobre Projetos de Reforma Agrária. Brasília, DF, 2015.
- MARINHO, D. L. Entre Ideologias & Utopias: As expectativas dos jovens rurais quanto ao seu ingresso na Escola Família Agrícola de Marabá. Marabá, 2007.
- MICHELOTTI, F. Luta pela Terra e Assentamentos no Sudeste do Pará. In: 3o Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2008. 3º Encontro da Rede de Estudos Rurais. Campina Grande, 2008. Anais.
- OLIVEIRA, G. F.; NUNES, H. S. A. Relatório de Estágio de Campo II Projeto de Assentamento Palmeira Jussara. 2011. Relatório de Estágio de Campo (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Faculdade Ciências Agrárias de Marabá, Marabá, Pará. 2011.
- Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agronomia. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Faculdade Ciências Agrárias de Marabá, Marabá, Pará. 2017.
- SÁ et al. Queimar ou não queimar? De como produzir na Amazônia sem queimar. **Revista USP**, São Paulo, n.72, p. 90-97, 2007.
- VIA VERDE, Uso de cobertura morta no solo vantagens e cuidados após estabilização da cobertura. 2017. Disponível em <<http://www.viaverde.agr.br/artigo/uso-de-cobertura-morta-no-solo-Vantagens-e-Cuidados-apos-estabilizacao-da-cobertura>> Acesso: 06 de setembro de 2018.

**EFEITO DO CONSUMO DE POLPAS DE ARAÇÁ VERMELHO (*Psidium
cattleyanum*) NO PERFIL LIPÍDICO DE PACIENTES DIABÉTICOS**

Jessica Oliveira da Fonseca³³⁹ - UNIPLAC
Bruno Pitz da Silva³⁴⁰ - UNIPLAC
Gabrielle Arruda³⁴¹ - UNIPLAC
Mariana de Liz Costa³⁴² - UNIPLAC
Elisa Pazinato Telli³⁴³ - UNIPLAC
Cleonice Gonçalves da Rosa³⁴⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O diabetes mellitus tipo 2 (DM2) vem aumentando de forma exponencial. Esse número é aumentado quando associado às suas condições de comorbidades, como hipertensão, dislipidemias e doenças cardiovasculares. As terapias não convencionais podem ser utilizadas para reduzir os índices glicêmicos e colesterolêmicos dos alimentos, com o interesse de reduzir o risco de DM2. Estudos comprovam que o consumo de frutas e plantas está inversamente associado ao aumento dos níveis de glicose e colesterol. As propriedades de saúde são parcialmente atribuídas aos compostos fitoquímicos, como os polifenóis e carotenoides, que podem atuar inibindo enzimas hidrolisantes de carboidratos e a absorção de glicose intestinal através da inibição de transportadores de glicose. Os efeitos hipocolesterolêmicos dos fitoquímicos presentes nos frutos nativos estão associados à inibição da lipase pancreática apresentada por esses compostos. **Objetivo:** O presente estudo avaliou o efeito da ingestão das polpas de Araçá no perfil lipídico de indivíduos com DM2. **Metodologia:** O consumo das polpas de araçá foi feito por 14 indivíduos (12 mulheres e 2 homens) diagnosticados com DM2, com idade média de $59 \pm 11,8$ anos. Foi recomendado o consumo diário de 50g de polpa de araçá, durante 60 dias. Para detectar as diferenças intra-grupo, foi aplicado o teste *t* pareado de Student, e foi considerado $p \leq 0,05$ como significativos. **Principais resultados:** Os resultados indicam que o consumo das polpas de araçá, após 60 dias de intervenção foram significativos ($p < 0,05$) para a redução nos níveis de colesterol total (mg/dL) ($p = 0,0052$). **Considerações finais:** sugere-se que frutos de araçá são benéficos para a redução dos níveis de colesterol total em indivíduos com DM2 em uso de medicação, podendo ser utilizado como um tratamento alternativo de suas condições de comorbidades.

³³⁹Graduanda do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. jessunknow@gmail.com

³⁴⁰Graduando do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. brunopitz97@outlook.com

³⁴¹Graduanda do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil.
gabrielle12_sa@hotmail.com

³⁴²Graduanda do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. m.deliz@hotmail.com

³⁴³Docente do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil.
elisaptelli@gmail.com

³⁴⁴Pós-Doutoranda e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde,
Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. cleorosaqm@yahoo.com.br

ÉTICA E SUSTENTABILIDADE EM UMA CIDADE DO MEIO OESTE DE SANTA CATARINA: O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Joel Haroldo Baade³⁴⁵
Joel Cezar Bonin³⁴⁶

RESUMO

A cidadania define a pertença dos indivíduos à sociedade em que estão inseridos. Entende-se que a cidadania hoje deve ser perpassada por duas noções centrais, a ética e a sustentabilidade, sendo estes conceitos complementares. A cidadania ganhará maior expressão no momento que o sujeito deixa o contexto familiar para se inserir na sociedade através do voto e da atuação profissional. Por isso, a análise do perfil dos jovens na emergência do egresso do ensino médio é representativa. Assim, esta análise visa caracterizar experiências de cidadania na cidade de Caçador-SC, vivenciadas por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, na perspectiva da problemática da sustentabilidade. Metodologicamente a pesquisa é quali-quantitativa, pois mescla técnicas mistas. Conclui-se que muitos jovens têm consciência sobre a necessidade de uma vida ética e sustentável, mas os hábitos ainda impedem uma ação comprometida com a sociedade expressa por esses conceitos.

Palavras-Chave: Ética. Cidadania. Sustentabilidade. Ensino Médio. Educação.

INTRODUÇÃO

A cidadania define a pertença dos indivíduos à sociedade em que estão inseridos. Ao representar a participação e engajamento na causa coletiva, as ações cidadãs levam à construção de conceitos mais amplos, como o de cidadania ativa. Há, por outro lado, muitas pessoas que pouco se engajam em ações de interesse da coletividade; estas vivenciam o que se compreende por cidadania passiva. Outra noção que complementa a ideia de cidadania, e que interessa a esse projeto de pesquisa, é a que expressa o conceito de sustentabilidade. Ou seja, a cidadania não é apenas o comprometimento com as causas coletivas, mas o engajamento em favor da coletividade na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade sustentável. A existência cidadã, portanto, vai muito além do exercício do voto de tempos em tempos, mas é um modo de vida que ocorre nas diferentes esferas da existência, na vida particular e na vida pública, em casa, no trabalho, na escola, etc. Destaca-se, dessas, uma importante instituição social da vida coletiva, que é a escola. Como eixo norteador, elegeu-se a noção de responsabilidade de Hans Jonas.

³⁴⁵ Doutor. Docente e pesquisador nos mestrados em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) em Caçador-SC. E-mail: baadejoel@gmail.com.

³⁴⁶ Professor de Filosofia da UNIARP – Caçador-SC. Doutorando pelo PPGF/PUC-PR. Bolsista UNIEDU-SC. E-mail: boninj7@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Jonas é incisivo no que se refere a sua formulação de novo imperativo ético para o nosso tempo: “um imperativo adequado ao novo tipo de agir humano e voltado para o novo tipo de sujeito atuante deveria ser mais ou menos assim: ‘Aja de tal modo a que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra’ (JONAS, 2006, p. 47). Em outras palavras, o próprio Jonas explica: “[...] o novo imperativo diz que podemos arriscar a nossa própria vida, mas não a da humanidade. [...] Nós não temos o direito de escolher a não-existência de futuras gerações em função da existência atual, ou mesmo de as colocar em perigo. (JONAS, 2006, p. 48).

Tendo essa ideia de Hans Jonas como primeira premissa, temos o município de Caçador como a segunda. Caçador é a maior cidade da região meio-oeste catarinense. A população deste município, estimada pelo IBGE (2015), é de 75.812 habitantes e, também de acordo com esse documento, Caçador é um importante polo cultural, econômico e político, que desenvolveu sua economia com base na extração e industrialização da madeira, bem como, do reflorestamento. Entretanto, esse município apresenta índices de desenvolvimento que precisam de atenção. O último registro em documento data de 2010 e mostra que o índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,735 (IBGE, 2015). É factível que esse índice pode ser melhorado com pesquisas e ações sociais voltadas à cidadania e à sustentabilidade.

Caçador possui, aproximadamente, dois mil (2200) alunos matriculados no ensino médio, distribuídos em oito escolas, sendo duas (2) particulares e seis (6) públicas. Todas elas oferecem o ensino regular de meio período. Além disso, uma escola oferece ensino supletivo e duas, a modalidade de ensino integral. O maior número de alunos está matriculado em apenas três (3) escolas públicas, com média de quinhentos (500) estudantes por escola. Os demais estão distribuídos nas duas (2) escolas particulares e em mais três (3) escolas públicas.

Sabe-se que a realidade do município de Caçador não está isolada das demais. Entretanto, de acordo com Santos (2005, p. 27), “os processos de globalização são um fenômeno com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”. Assim, é preciso compreender e assimilar as implicações que a nova ordem mundial imprime no comportamento individual e coletivo, para, a partir daí, captar o sentido do que acontece e do que afeta a sociedade em que se vive e se busca compreender e modificar para bem viver.

O mundo globalizado atual separa as sociedades de forma desigual: há uma desproporcionalidade de acesso aos meios de informação, assim como, aos meios de formação. Entretanto, toda essa realidade não é claramente percebida pelas pessoas, mesmo que sofram suas consequências, direta ou indiretamente. Ao contextualizar essa realidade, o presente projeto de pesquisa pretende analisar experiências de cidadania na cidade de Caçador-SC, vivenciadas em escolas de Ensino Médio, de modo a subsidiar ações futuras do Grupo de Pesquisa em Ética, Cidadania e Sustentabilidade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, bem como, propor políticas públicas voltadas para esses educandos à nível municipal e estadual.

Com essa análise quer-se reconhecer a forma como as pessoas, professores e alunos do ensino médio em Caçador, se comportam e reagem diante da desigualdade de oportunidades e como se integram e respondem às que lhes são oferecidas. A presente pesquisa se justifica especialmente porque se ocupa com a análise da formação para a cidadania na perspectiva da sustentabilidade na região meio-oeste catarinense, especificamente no município de Caçador, SC. Sem embargo, é preciso sempre considerar que a incompletude humana sempre abre margens para a busca por melhoramento e a formação cidadã na perspectiva da sustentabilidade alia-se a este propósito.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Desse modo, para que uma pessoa se desenvolva, é preciso que haja a busca consciente por tornar-se sujeito histórico, cooperativo e associativo. A prática da cooperação educa as pessoas, substitui o individualismo por uma mentalidade participativa, solidária e humana. Segundo alguns autores, o ser humano, por natureza, é individualista, é fraco e não tem capacidade para se desenvolver sozinho; é preciso que se associe, que coopere, que construa em conjunto com os outros, solidária e democraticamente uma vida melhor. E, à medida que a humanidade se associa para progredir, a história vai se construindo e também laços culturais vão se delineando. “A história humana é o relato do desenvolvimento de formas emergentes, tanto das culturas como das sociedades” (POUTIGNAT; STREIFF-FERNAT, 1998, p. 226).

A mudança social vai ocorrer por influência principalmente de fatores culturais, do ambiente físico e da organização política. Os fatores culturais são os mais importantes, pois compreendem os efeitos da religião, dos sistemas de comunicação e de liderança (GIDDENS, 2003). Isso posto, podemos ver que, tendo como pano de fundo, a realidade de Caçador (comparada com a de outros municípios em situação similar), a mesma pode ser melhorada no sentido de que só é possível a devida evolução na medida em que existe empoderamento. Este empoderamento se conecta necessariamente com a ideia de educação, ou seja, se uma pessoa quer emancipar-se (e, nesse caso, evoluir) ela necessita, indubitavelmente, de formação educacional.

Sendo assim, consideramos que o presente projeto de pesquisa está correlacionado com a ideia central de formação, conhecimento, empoderamento e mudança de vida. Outrossim, por vezes, podemos inferir que tal proposta seja verticalizada demais. Por isso, cremos que nosso ideal é o de reduzir o máximo possível tal assertiva, pois queremos partir das vivências dos diretores e dos estudantes para, a partir daí, aplicarmos o nosso projeto, ou seja, freireanamente falando, é preciso saber o que as pessoas sabem, para depois ajudá-las a analisar com mais clareza a própria vida. Desse modo, tal pesquisa se justifica por abordar e vincular emancipação, educação, ética e sustentabilidade em uma única tarefa de pesquisa coletiva.

OBJETIVO

Esta análise visa caracterizar experiências de cidadania na cidade de Caçador-SC, vivenciadas por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, na perspectiva da problemática da sustentabilidade.

METODOLOGIA

O campo empírico da pesquisa é constituído de todas as escolas de ensino médio da cidade de Caçador, SC. Os sujeitos a participarem da pesquisa foram estudantes do terceiro ano desse nível de ensino. Para a coleta de dados, foi empregado um questionário estruturado.

O questionário foi desenvolvido a partir das categorias fundamentais do projeto: responsabilidade (JONAS, 2006), sustentabilidade (LOBE JUNIOR, 2014), cidadania (CANIVEZ, 1991). Elas foram desdobradas em questionamentos específicos ou variáveis, para compreender a prática de estudantes e docentes do ensino médio, de modo a transcender um entendimento meramente conceitual dos termos. Para tal ação, foi de fundamental

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

importância a observação da realidade das escolas participantes, o que foi realizado preponderantemente pelos membros da equipe de pesquisa que atuam como docentes no ensino médio na cidade de Caçador. O questionário foi elaborado no software *Google Docs*, o que permitiu a tabulação automática dos resultados em planilha eletrônica. Este formato de arquivo permitiu a análise e comparação de variáveis, e não meramente a quantificação dos resultados. Conhecimentos estatísticos permitiram assim um maior nível de profundidade na análise e, conseqüentemente, a obtenção de resultados mais significativos em relação ao objeto de estudo. Os modelos quantitativos orientaram essa parte da pesquisa.

A análise documental orientou-se pelos modelos críticos de interpretação, em que se empregou, por exemplo, a dúvida e a observação do não-dito. A comparação com outras fontes também se constitui em recurso essencial para a análise documental.

Por fim, para a confecção dos resultados da pesquisa, fez-se o confronto de dados, seja das fontes documentais, observações, entrevistas e questionários. Partiu-se do pressuposto de que as diferentes metodologias de pesquisa contribuem de modos diversos para compreender o objeto de pesquisa aqui esboçado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram convidados a participarem da pesquisa 267 estudantes, que responderam a um questionário aplicado de forma impressa. A aplicação de questionário eletrônico não pode ser concretizada em função da má conservação dos laboratórios de informática das escolas públicas. No caso da escola particular, a dificuldade maior para a aplicação eletrônica do questionário ocorreu em função dos conflitos de agenda e uso dos laboratórios para outras atividades da escola. O deslocamento de turmas para laboratório também poderia gerar dispersão e demora, sendo a aplicação manual recomendada pelas direções das escolas.

Perfil dos participantes

Participaram estudantes do terceiro ano do ensino médio de seis escolas da cidade-sede da pesquisa. Cinco delas eram escolas públicas e uma particular, cuja participação correspondeu a 91% e 9% respectivamente. 50% dos estudantes estavam matriculados no período matutino, 46% no período noturno e 4% no período vespertino. 51% dos respondentes era do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Uma pessoa preferiu não responder a esta questão. A maioria dos estudantes (80%) tem menos de 18 anos; 13% (35) tem entre 19 e 20 anos de idade; e outros 7% tem mais de 20 anos. 204 respondentes (76%) nasceram na cidade sede da pesquisa e outros 63 (24%) nasceram em outras cidades. 49% (130) estudantes se dedicam exclusivamente aos estudos e tem as suas despesas custeadas. Por outro lado, 47% dos estudantes trabalham e são independentes financeiramente e 26% do total ainda é responsável pelo sustento da família. Apenas 4% trabalha e não é independente financeiramente. Todos os jovens da escola particular dedicam-se exclusivamente aos estudos, enquanto na escola pública muitos trabalham e estudam. A renda familiar de 31% dos participantes é inferior a dois salários mínimos; 95 (35%) tem renda familiar entre 2 e 4 salários; e apenas 16% tem renda superior a 5 salários. 18% dos participantes não soube informar a renda familiar. 55% dos respondentes residem em lares com quatro ou mais pessoas.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Engajamento político

26% dos jovens fizeram o título de eleitor com dezesseis anos de idade e 120 (45%) ainda não tem o título. Na escola pública, o percentual de estudantes com título eleitoral é sensivelmente maior, o que pode estar relacionado à necessidade do documento para fins trabalhistas. 33% afirma inteirar-se da propaganda eleitoral, mas 67% diz não prestar audiência à propaganda eleitoral.

Associada a esta questão foi disponibilizada questão aberta para que os participantes manifestassem a sua compreensão a respeito de política. Para a análise dos resultados desta questão, foi utilizado o software Wordle.net, que constrói nuvens de palavras a partir de blocos de texto. A inserção dos comentários no software gerou o gráfico 1:

Gráfico 1 – Definição de política



Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados colocam em evidência a palavra “corrupção” revelando desalento com o cenário político por partes dos jovens de ensino médio. Este desalento também pode estar refletido no grande número de estudantes que ainda não fizeram o seu título eleitoral. 59% dos participantes também informou não conversar sobre política com os seus pares. Por outro lado, 68% manifesta conversar e preocupar-se com problemas sociais que afligem a sociedade. Na pergunta sobre a importância dos impostos, que era de livre redação dos participantes, aparece com destaque a palavra “roubar” e “dinheiro”. Na compreensão dos jovens do ensino médio, a questão dos impostos é unidirecional, ou seja, os cidadãos devem pagar os impostos ao Estado, mas não tem o retorno daquilo que lhe seria de direito.

Consumo

A pesquisa evidenciou que 61% dos participantes comem produtos de origem animal diariamente (carne, peixe, ovos e laticínios) e outros 38% comem estes produtos com uma frequência um pouco menor, mas ainda mais de uma vez por semana. Apenas 1% (4) pessoas se afirmaram vegetarianas. Os respondentes também costumam utilizar carro próprio para os deslocamentos (50%) ou então o transporte coletivo (27%). Apenas 23% dos participantes afirmaram utilizar com regularidade a caminhada ou a bicicleta para os deslocamentos diários. Apenas 15% dos jovens ficam no chuveiro por período inferior a cinco minutos; todos os demais ficam entre cinco e dez (42%), dez e vinte (35%) e mais de vinte (8%) no chuveiro. A temperatura do chuveiro também é quase sempre mantida na posição “quente” (90%). 74% ainda mantém o chuveiro aberto para a utilização do sabonete. Mais da metade dos jovens

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

também costuma deixar a luz acesa em cômodos vazios (55%), mesmo que isso não ocorra sempre. Alguns também tem o hábito de manter o computador ligado mesmo sem uso (27%). O reaproveitamento de água está presente entre os jovens, mas ainda é uma prática longe de ser uma realidade cotidiana. Pelo menos 21% deles afirma nunca reutilizar a água, enquanto 46% respondeu que às vezes reaproveita a água. A separação de lixo é praticada por muitos jovens (54%), mas ainda há 22% deles que não reciclam lixo. Apenas 4% dos jovens afirma não ter telefone celular, sendo que 86% do total possuem *smartphone* e 30% do total estima trocar de aparelho em, no máximo, doze meses. No quesito consumo, não foram percebidas diferenças expressivas entre os jovens da escola pública e privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, pode-se concluir que, de modo geral, os jovens possuem hábitos de vida que podem ser considerados característicos de uma cidadania mais voltada para a sustentabilidade. Chamou a atenção que há um cuidado maior especialmente com relação ao descarte de resíduos. Poucos jovens jogariam lixo no chão ou em locais inapropriados.

Entende-se que esses hábitos se devem em boa medida aos trabalhos desenvolvidos nas escolas, no sentido de desenvolvimento de comportamentos politicamente adequados. Os resultados indicaram que na escola particular entrevistada, esse trabalho é mais efetivo.

Por outro lado, esses comportamentos parecem ser pouco conscientes aos jovens. Assim, conclui-se que esse proceder está incutido nos jovens em termos de hábitos, assim como o conceito foi definido por Bourdieu (2007). O hábito para Bourdieu é a predisposição para agir e forma duradoura e que está para além da consciência do sujeito. O hábito em Bourdieu funciona como estrutura estruturada e estruturante do comportamento dos sujeitos sociais. A partir disso, também se constatou que comportamentos não fomentados no âmbito da escola costumam estar menos desenvolvidos em termos de sustentabilidade como, por exemplo, o tempo de banho. Pode-se reiterar assim que a consciência realmente não é suficiente para a mudança de comportamento dos sujeitos. Pareceu haver pouca disponibilidade de se abrir mão das comodidades oferecidas pela tecnologia e o estilo de vida da sociedade atual em função de comportamentos mais alinhados a um comportamento mais sustentável.

Contudo, se por um lado a escola particular parece fomentar de forma mais eficiente hábitos de sustentabilidade; por outro lado, os jovens da escola particular parecem dependentes de seus responsáveis por mais tempo. Os jovens das escolas públicas, por exemplo, são usuários mais assíduos de transporte público e precisam buscar por conta própria a resolução de problemas, o que é considerado um elemento essencial da cidadania ativa.

Desse modo, não se pode afirmar categoricamente que jovens de escolas públicas possuem maior autonomia em relação a jovens de escolas particulares. A questão parece ser relativa. Assim, em alguns termos os primeiros são mais autônomos e, em outras situações, os segundos são mais independentes. Em todos os casos, os estudantes de escolas públicas obtêm documentos como título eleitoral sensivelmente antes se comparados aos estudantes das escolas particulares. A pesquisa não permitiu avaliar, contudo, por qual razão isso ocorre. Eventualmente, a emissão mais prematura de título eleitoral por estudantes de escolas públicas esteja vinculada ao perfil de trabalho desses jovens. Jovens de escolas particulares não exercem ainda atividade profissional remunerada, dedicando-se quase exclusivamente aos

estudos. Enquanto isso, os estudantes de escolas públicas começam a trabalhar mais cedo, o que, em alguns casos, pode ter levado à necessidade de emissão do documento.

Os respondentes da pesquisa, quanto à análise por gênero, foram em sua maioria do gênero masculino, diferentemente dos dados estatísticos oficiais da população. Constatou-se, ainda, que os jovens do gênero masculino exercem atividade profissional remunerada mais cedo em relação às jovens do gênero feminino. Contudo, não se percebeu diferença significativa em relação aos demais questionamentos da pesquisa entre pessoas dos gêneros masculino e feminino.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDETT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem significativa**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio Santoro. Campinas-SP, Papirus, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GUIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- IBGE **Santa Catarina: Caçador**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=420300>>. Acesso em: 09 fev 2016.
- JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2006.
- LOBE JUNIOR, Wilson Guilherme. Construção social do conceito de desenvolvimento sustentável: origens, sentido e alcance. In: NONES, Nelson; SILVEIRA, Adriana Bina da; HARTKE, Suzete Habitzreuter. **Desafios para o direito empresarial**. Blumenau: Legere, 2014. p. 219-245.
- MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PEREIRA, João Victor Inácio. Sustentabilidade: diferentes perspectivas, um objectivo comum. **Economia Global e Gestão**, Lisboa, v. 14, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-74442009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 13 nov. 2015.
- POUTIGNAT, Phelippe; STREIFFER-FERNAT, Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de**

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrick Barth. São Paulo: UNESP, 1998.
- REGO, Pedro Costa. Hábito e Liberdade. Algumas considerações sobre a natureza do ethos. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v.22, n.69, p.179-191, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.
- WEIL, Eric. **Filosofia Política**. São Paulo: Loyola, 1990.

**FRAÇÕES DE FÓSFORO PERDIDAS POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL EM
FUNÇÃO DA DECLIVIDADE E DOSE DE DEJETO SUÍNO**

Jumara Verônica Ternus³⁴⁷ - UDESC/CAV
Patrícia Pretto Pessotto³⁴⁸ - UDESC/CAV
Daniel João Dall'Orsoletta³⁴⁹ - UDESC/CAV
Marizane Pietroski³⁵⁰ - UDESC/CAV
Luciano Colpo Gatiboni³⁵¹ - UDESC/CAV

Introdução: O Estado de Santa Catarina destaca-se como maior produtor brasileiro de suínos, e como consequência grande quantidade de dejetos são produzidos nas propriedades. Esse dejetos é usado pelos produtores em adubações de pastagens e grãos. Porém, as propriedades normalmente são pequenas (< 20 ha) e declivosas e aplicações contínuas de dejetos líquidos de suínos (DLS) nessas áreas resulta no aumento da concentração de diversos nutrientes no solo, dentre eles o fósforo (P) e na sua transferência de áreas agrícolas por escoamento superficial para ambientes aquáticos e acaba agravando o processo de eutrofização, reduzindo a qualidade das águas superficiais. O conhecimento da distribuição dessas frações de P no escoamento em função da declividade e aplicação de DLS pode fornecer informações para melhorar o manejo do P em áreas que recebem esses resíduos. **Objetivo:** Avaliar o efeito da declividade e da dose de DLS sobre a distribuição das frações de P perdidas por escoamento superficial. **Metodologia:** Foram implantados dois experimentos, em 2015, um em Campos Novos (Nitossolo com 63% de argila) e outro em Rio do Sul (Cambissolo com 23% de argila). Nos dois locais foram cultivadas pastagens de Tifton 85 (*Cynodon sp.*) sob três declividades (10, 20 e 30 % em Campos Novos e 15, 25 e 35 % em Rio do Sul) as quais receberam quatro doses de P (0, 128, 256 e 511 kg ha⁻¹ ano⁻¹ de P₂O₅) em parcelas de 4,25 m² delimitadas com chapas metálicas, as quais direcionavam o escoamento superficial da água da chuva para recipientes coletores. O volume escoado nos anos de 2016 e 2017 foi coletado e destinado ao laboratório onde foi determinado os teores de P-solúvel, P-trocável e P-residual. **Principais resultados:** O percentual de P-solúvel perdido por escoamento não é influenciado pela declividade do terreno independentemente do solo avaliado, ficando próximo a 50%, sendo esse, prontamente disponível às plantas e microrganismos. Já o P-Residual diminuiu conforme o aumento da declividade, mantendo o P-Trocável no Nitossolo próximo aos 40%. Enquanto no Cambissolo essa mesma fração que era 9% passou a representar 35% do P perdido à medida que diminuiu o P-Residual. O P-Trocável pode tornar-se disponível ao longo do tempo, já o P-Residual está presente em formas mais recalcitrantes, sendo de difícil acesso aos microrganismos. Com o aumento da dose de P₂O₅ ocorreu o aumento do P-Trocável e diminuição do P-Residual no Nitossolo, onde com a maior dose de DLS o P-Residual foi aproximadamente 22 vezes menor que a dose 0. No Cambissolo o P-

³⁴⁷ Graduanda em Agronomia, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina - Brasil. E-mail: jumaravt@gmail.com

³⁴⁸ Doutoranda em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina - Brasil. E-mail: paty.pessotto@hotmail.com

³⁴⁹ Doutor em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina - Brasil. E-mail: dani.orsoletta@gmail.com

³⁵⁰ Mestrando em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina - Brasil. E-mail: agro_pietroski@hotmail.com

³⁵¹ Professor do departamento de Solos e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. lгатiboni@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Solúvel teve maiores perdas nas maiores doses devido à baixa capacidade de retenção de P no solo arenoso que possuem menor quantidade de sítios de adsorção e, com isso, maior percentual do P aplicado permanece em formas de alta labilidade. **Considerações finais:** Com o aumento da declividade do terreno e da dose de dejetos líquido de suíno as perdas de P são intensificadas, podendo prejudicar a qualidade das águas superficiais.

GUARDA MIRIM DO PARQUE

Michelle Pelozato³⁵² - Secretaria de Serviços Públicos e Meio Ambiente

Maria Isabel dos Santos³⁵³ - Instituto José Paschoal Baggio

Kamila Goulart³⁵⁴ - Instituto José Paschoal Baggio

INTRODUÇÃO: O Parque Natural Municipal João José Theodoro da Costa Neto, localizado no município de Lages (SC), é uma Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral e contém em suas áreas a formação vegetal Floresta Ombrófila Mista, que está inserida no bioma Mata Atlântica, um dos mais ameaçados do planeta. O Parque tem sua importância devido ao excepcional estado de conservação da biodiversidade dos ecossistemas ali presentes, onde destaca-se um dos últimos resquícios de cobertura original de Mata de Araucária. Promover nas escolas primárias uma Educação Ambiental voltada para a sustentabilidade, é uma forma importante para desenvolver nas novas gerações uma consciência e prática conservacionista, facilitando assim a implementação de políticas que visem à utilização de forma sustentável dos recursos naturais no futuro. Desta forma, buscando a compreensão da importância destas Unidades de Conservação, assim como a sensibilização da comunidade do entorno para que se multipliquem, ações em Educação Ambiental, o Projeto Guarda Mirim do Parque busca nas crianças uma forma de divulgação de informações acerca da conservação da natureza, assim como pequenas ações no dia a dia que auxiliam na sustentabilidade do meio ambiente. **OBJETIVOS:** Formar multiplicadores da consciência ecológica, não só dentro do ambiente escolar, mas também na comunidade em que vivem. Proporcionar aos estudantes um entendimento sobre o papel deles no ambiente onde estão inseridos. Preparar os estudantes para serem agentes de conservação ambiental e cidadania. **METODOLOGIA:** O projeto prevê aulas teóricas e práticas sobre assuntos relacionados à Unidade de Conservação e Meio Ambiente. As aulas são ministradas para 35 alunos da Rede Municipal de Ensino, que frequentam escolas do entorno do Parque. As aulas acontecem na sala de Educação Ambiental da UC uma vez por semana, no contraturno escolar, entre os meses de maio a novembro. Entre os principais assuntos abordados no curso de formação de Guardas Mirins destacam-se, conduta consciente em ambientes naturais, biodiversidade da Floresta de Araucárias, conhecimento da UC, suas trilhas e atrativos, e também o uso consciente dos recursos naturais. **PRINCIPAIS RESULTADOS:** Como o curso tem duração de sete meses, os alunos ainda estão na parte teórica, conhecendo mais sobre a fauna e flora do Parque, as trilhas ecológicas, além da conduta consciente em ambientes naturais. A partir desse conhecimento os alunos irão acompanhar algumas das turmas de estudantes que visitam o Parque. Assim, espera-se uma melhor relação de troca de conhecimento entre grupos de mesma faixa etária, facilitando a comunicação e o engajamento no trabalho de cuidado com o bem público e ao patrimônio natural. Além disso, houve uma sensibilização da família desses alunos quanto à importância desse espaço para a comunidade, apresentando a eles uma possibilidade de espaço de lazer, contato com a natureza. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** O trabalho de Educação Ambiental, através desse projeto,

³⁵² ¹ Prefeitura do Município de Lages (SC). Secretaria Municipal de Serviços Públicos e Meio Ambiente. Parque Natural Municipal. Email: michelle.semmasp@lages.sc.gov.br

³⁵³ ¹ Instituto José Paschoal Baggio. E-mail: adm@institutojpb.org.br

³⁵⁴ ¹ Instituto José Paschoal Baggio. E-mail: caraha@institutojpb.org.br

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

tem se tornado uma ferramenta de fundamental importância para a conservação desse espaço natural, além de divulgação da UC, facilitando parcerias e trabalho em conjunto entre o Poder Público e a comunidade local.

**MANEJAR OU NÃO A ARAUCÁRIA? UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ENGENHARIA FLORESTAL**

Daniele Martins³⁵⁵ - CAV/UDESC
Moisés Savian³⁵⁶ - CAV/UDESC
Ana Maria de Melo Pereira³⁵⁷ - CAV/UDESC
Murilo Rosa Frederico³⁵⁸ - CAV/UDESC

RESUMO: A *araucária angustifolia* é a espécie símbolo da Floresta Ombrófila Mista. Manejada intensamente, atualmente é classificada como ameaçada em extinção, fato que levou a proibição do seu corte. Debates recente tem defendido o manejo da espécie como uma estratégia de conservação. O objetivo desse trabalho foi avaliar a opinião dos estudantes de engenharia florestal do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina sobre o manejo da araucária. A metodologia da pesquisa contou com aplicação de 40 questionários estruturados aos estudantes de distintas fases do curso, uma entrevista a dois professores com opiniões distintas sobre o tema e com a vivência empírica dos autores do trabalho. Os estudantes, de maneira geral, tendem a ser favoráveis ao manejo (67%). Percebeu-se que a posição favorável aumenta chegando a totalidade dos estudantes acima de 22 anos, isso provavelmente pois os estudantes com o decorrer do curso são convencidos da viabilidade técnica do manejo. Por parte dos docentes existe uma concordância sobre os benefícios do manejo para a conservação, no entanto a contrariedade está relacionada a preocupação com os abusos e distorções que a eventual autorização do manejo da araucária poderia provocar. A pesquisa demonstrou a necessidade de ampliar os espaços curriculares relacionados a educação ambiental na formação profissional da engenharia florestal.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ciências Agrárias, Ensino.

INTRODUÇÃO

A *Araucaria angustifolia*, popularmente chamada de pinheiro brasileiro, é a principal espécie da Floresta Ombrófila Mista, sendo a única espécie do seu gênero com ocorrência natural no Brasil. Originalmente, a região coberta com o pinheiro brasileiro alcançava cerca de 20 milhões de hectares no Sul e Sudeste, destes, 31% em Santa Catarina (SC), dos quais restam alguns remanescentes com uma área de aproximadamente 3% da área original (SCHLÖGL 2000).

Seu grande valor madeireiro a condenou à quase extinção no final do século 20 e,

³⁵⁵ Graduanda em Engenharia Florestal, Departamento de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: danielemarrinsb@outlook.com

³⁵⁶ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: moisessavian@gmail.com

³⁵⁷ Graduanda em Engenharia Florestal, Departamento de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: anamariah2318@gmail.com

³⁵⁸ Graduando em Engenharia Florestal, Departamento de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: murilorosafrederico46@yahoo.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atualmente, a espécie se encontra incluída na lista oficial de espécies ameaçadas de extinção (BRASIL, 2008). No mesmo período de sua intensa exploração ocorria a introdução no Brasil de espécies florestais exóticas para fins madeireiros e de celulose, principalmente pinus e eucaliptos. Auxiliados pelo melhoramento genético, essas espécies se tornaram mais atrativas economicamente e foram tomando o lugar da araucária (STUEPP et al, 2017).

Segundo Stuepp et al. (2017) as poucas iniciativas de replantio da araucária foram logo abandonadas pelo seu crescimento mais lento e pouco conhecimento da biologia da espécie. Os produtores passaram a dar preferência para as espécies exóticas, também devido às facilidades legais para exploração quando comparadas com a araucária. A história do replantio da araucária terminou ainda na fase embrionária pela concorrência das espécies mais rentáveis.

O manejo sustentável de produtos florestais não madeireiros, como plantas medicinais ornamentais e alimentícias, representa opção de viabilidade econômica e social associada a manutenção do equilíbrio do ecossistema. Culturalmente populações locais fazem usos dos recursos vegetais naturais, com grande conhecimento empírico sobre a utilização das espécies da flora (FERT NETO et al, 2011).

A formação na engenharia florestal passa por diversos conhecimentos que envolvem, entre outras áreas do conhecimento, a ecologia, manejo florestal e tecnologia da madeira. Os profissionais dessa área irão atuar no setor privado com a produção de madeira e celulose, em setores de responsabilidade socioambiental das empresas e no setor público nos órgãos de meio ambiente, arborização urbana, polícia ambiental entre outros. Nesse sentido, compreender o ensino na engenharia florestal é importante para estabelecer estratégias de formação de formadores em educação ambiental capazes de promover o uso sustentável e a conservação das espécies nativas florestais.

O conhecimento científico sobre a ecologia das florestas e da cultura das comunidades é fundamental para pensar possibilidades de manejo florestal sustentável da araucária. Para elaboração de estratégias com fins ao manejo sustentável da floresta devem-se utilizar estudos técnicos científicos como ferramenta em conjunto com estes conhecimentos, garantindo a participação efetiva das comunidades locais alcançando assim estímulo a conservação dos recursos naturais, contemplando relações sociais e culturais distintas (FERT NETO et al, 2011).

Nesse sentido, baseando-se na pertinência da discussão sobre a preservação e importância do manejo da *Araucaria angustifolia*, o objetivo desse trabalho foi avaliar a opinião dos estudantes do curso de Engenharia Florestal do Centro de Ciências Agroveterinárias da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sobre o manejo da *Araucária angustifolia* e discutir essa opinião no contexto da formação profissional e educação ambiental.

METODOLOGIA

Local do Estudo

O presente trabalho foi realizado no Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O CAV/UDESC está localizado no município de Lages, Santa Catarina, e é um dos centros mais antigos da UDESC, sendo criado em 1973 e mantém atualmente quatro cursos de graduação e sete de pós-graduação (UDESC, 2018). O curso de graduação em Engenharia Florestal foi criado em 2004, por meio da

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Resolução 006 do Conselho Universitário, e tem sua formação vinculada à administração e manejo dos recursos florestais, tendo como fundamentos os conhecimentos das Ciências Florestais e de áreas básicas relacionadas à Engenharia e às Ciências Agrárias (CAV/UDESC, 2018).

Técnicas de pesquisa

A metodologia da pesquisa contou com aplicação questionários estruturados aos estudantes de diversas fases do curso e, a entrevista a dois professores com opiniões distintas sobre o manejo da araucária e com análises empíricas baseadas na vivência dos autores no local de pesquisa.

Os questionários pertencem a metodologia do levantamento, também denominado de *survey*, que tem como objetivo levantar informações que possam demonstrar padrões ou regularidades no comportamento social (GIDDENS, 2008). Foram aplicados 40 questionários estruturados com cinco perguntas para estudantes de diversas fases do curso, cujo modelo está disponível no apêndice A. Após a aplicação dos questionários os dados foram organizados e analisados com apoio do software Microsoft Excel®.

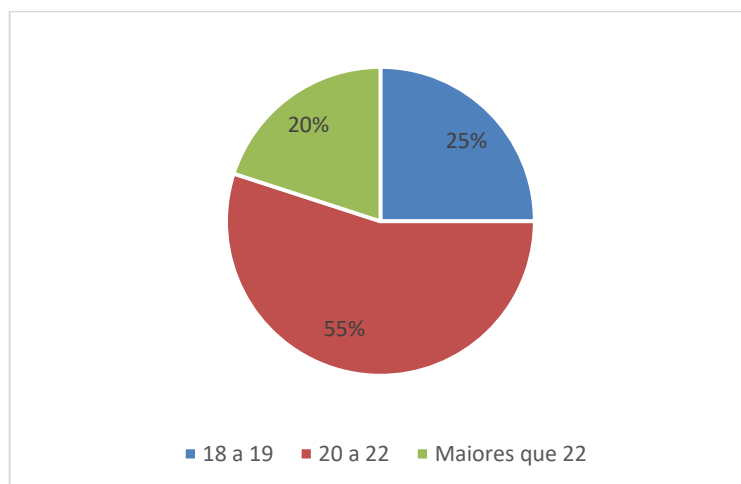
A entrevista é um procedimento amplamente utilizado para coleta de dados de pesquisa existindo uma grande variedade de tipos de entrevista como o questionário, entrevista estruturada, semi-estruturada, não-estruturada e em grupos (CONTANDA et al, 2008). Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com professores que possuem opiniões distintas sobre o tema, visando compreender os argumentos das posições favorável e contrária ao manejo da araucária, os quais foram respondidos por estudantes de diversas fases do curso. Também são expostas opiniões distintas sobre o tema, através de entrevistas feitas a professores do curso de Engenharia Florestal da UDESC, os quais atuam em áreas diferentes.

RESULTADOS

Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários demonstraram que os entrevistados possuem idade entre 18 a 50 anos, são predominantemente mulheres (70%) e a maioria (67%) é favorável ao manejo da araucária. Com relação a idade, a média dos entrevistados é de 21,9 anos, sendo que 10 têm idade entre 18 e 19 anos, correspondendo a 25% dos entrevistados, 22 entre 20 e 22 anos (55%), e 8 (20%), estão com idade acima de 23 anos. A Figura 1 representa a idade dos estudantes de acordo com a classificação definida pelos autores.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Figura 1 – Idade dos estudantes de Engenharia Florestal do CAV/UEDESC participantes da pesquisa sobre a opinião referente ao manejo da araucária.



Quanto ao posicionamento relacionado ao manejo da araucária 27 estudantes foram favoráveis (67%) e 13 (33%) contrários. Entre os estudantes com idades entre 18 e 19 anos 6 foram favoráveis (60%), e 4 contrários (40%), enquanto os com 20 a 22 anos apresentaram 13 (59%) favoráveis e 9 (41%) contrários. Já os estudantes com mais de 22 anos todos os participantes da pesquisa (8) foram favoráveis a extração da *Araucaria angustifolia*. A figura 2 apresenta a posição dos estudantes de acordo com as faixas de idade definidas pela pesquisa.

Figura 2 – Opinião dos estudantes de Engenharia Florestal do CAV/UEDESC de acordo com faixas de idade referente ao manejo da araucária.



Com relação ao sexo os participantes da pesquisa foram 30 mulheres e 10 homens. Com as mulheres observou que 67% são favoráveis a extração da *Araucaria angustifolia* e 33% tem posicionamento contrário. Já na opinião dos homens 70% foram favoráveis e 30% contrários. Com relação a opinião dos professores destacamos a seguinte afirmação da entrevistada favorável ao manejo:

“desde que se tenha um plano de manejo sustentável, para isso existem muitos estudos, inclusive no departamento de Engenharia Florestal, com plano de manejo para exploração da araucária como produto florestal não madeireiro pensando no pinhão, na madeira propriamente dita e na qualidade das propriedades tecnológicas

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

da espécie. Possui um projeto juntamente com um aluno do mestrado no qual estamos avaliando o potencial acústico da espécie para confecção de instrumentos musicais. Portamos de espécies não madeireiras que são importadas para confecção de instrumentos, então se pensarmos que temos madeira que pode ter potencial e agregar valor nisso, e se pensar em um plano de manejo sustentável para a exploração, por que não?” (Professora CAV)

Na entrevista com o Professor contrário ao manejo da araucária esse destacou que do ponto de vista técnico é plenamente justificável a realização do manejo sustentável da araucária no entanto sua posição contrária ao manejo estaria relacionada com as preocupações com como esse manejo iria ser realizado na prática devido as ilegalidades que são cometidos por agentes privados e a fragilidades dos órgão de fiscalização. Na opinião do entrevistado, os órgãos de meio ambiente como o Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA) e a Polícia Ambiental dispõem de bons profissionais mais com uma estrutura deficitária e possuem dificuldades em fiscalizar de maneira mais efetiva a exploração de espécies o que na atualidade compromete a liberação do manejo da araucária.

DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstraram que o fator idade influencia na opinião dos estudantes de engenharia florestal, pois esses de maneira geral tendem a ser favoráveis ao manejo (67%), no entanto a posição favorável aumenta chegando a totalidade dos estudantes acima de 22 anos. Acredita-se que a explicação para esse dado estaria relacionada ao fato que os estudantes ao cursarem a graduação teriam contato com diversas disciplinas que apresentam os elementos técnicos que defendem o manejo da araucária e acabam sendo convencidos de sua viabilidade.

Por parte dos docentes existe uma concordância sobre os benefícios do manejo para a conservação, no entanto a contrariedade está relacionada a preocupação com os abusos e distorções que a eventual autorização do manejo da araucária poderia provocar. A formação na engenharia florestal do CAV/UEDESC é concentrada nos aspectos técnicos o que acaba contribuindo com o estabelecimento na opinião favorável ao manejo por parte dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a formação profissional na engenharia florestal do CAV/UEDESC tende a focar nos aspectos tecnológicos levando aos futuros profissionais estabelecerem sua opinião sobre o manejo da araucária baseada na viabilidade técnica desse processo. Professores contrários ao manejo trazem preocupações de como o manejo iria ser realizada no dia-a-dia caso fosse liberado. Nesse contexto, acreditamos que a engenharia florestal deveria ampliar os espaços curriculares relacionados as disciplinas da educação e das ciências humanas com objetivo de promover uma compreensão abrangente das relações entre tecnologia e sociedade. Como exemplo disso, entendemos que a inserção da educação ambiental seria importantíssima na formação profissional na engenharia florestal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Instrução normativa nº 6, de 23 de setembro de 2008.** Lista de espécies ameaçadas de extinção. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/ascom_boletins/arquivos/83_19092008034949.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- CAV/UDESC. **Sobre o curso.** Disponível em: <<http://www.cav.udesc.br/?id=270>>. Acesso 07 de set. 2018.
- CONTANDA, F.C. et al. Processos de pesquisa nas ciências sociais: uma introdução. IN: PINTO, C. R. J; GUAZELLI, C.A.B. **Ciências humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 63 – 83.
- FERT NETO, João et al. **Pinhão: Preservação Florestal e Desenvolvimento Consciente.** Lages: Lages Projeto Cajuvá, 2011.
- GIDDENS, A. **Sociologia**, 6. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- SCHLOGL, P. S. Análise da diversidade genética em regiões não codificadoras de DNAs de cloroplastos em *Araucaria angustifolia* por PCR-RFLP. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Microbiologia e Parasitologia, Florianópolis.
- STUEPP, Carlos André et al. **Araucária: particularidades, propagação e manejo de plantios.** Brasília: Embrapa, 2017. 159 p. Disponível: <<file:///C:/Users/09952106912/Downloads/Araucaria.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- UDESC. **Udesc Lages comemora 40 anos de fundação.** Disponível em: <<https://www.udesc.br/noticia/>>. Acesso 01 de set. 2018.

MONÓLITOS DE SOLOS COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Gustavo Eduardo Pereira³⁵⁹ - UDESC/CAV

Letícia Sequinato³⁶⁰ - UDESC/CAV

Suelen Fernanda Müller³⁶¹ - UDESC/CAV

Milena do Amaral³⁶² - UDESC/CAV

Daniele da Silva Ventura Andrade³⁶³ - UDESC/CAV

RESUMO: O Programa Solo na Escola da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) possui no Museu de Solos uma coleção de monólitos com algumas das principais classes representativas do estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Monólitos de solos são seções verticais de perfis de solos, coletados, preparados e expostos em um Museu de Solos. O Museu de Solos da UDESC possui dez monólitos, sendo: Cambissolos, Neossolos, Argissolos, Latossolos, Nitossolo, Organossolo e Vertissolo. Além de servir de apoio as disciplinas de solos nos cursos de graduação, o museu é aberto para visita guiada e explanação sobre os solos a professores, estudantes de ensino fundamental e médio, instituições de ensino, órgãos de extensão rural e a comunidade no geral, com o objetivo de servir como uma ferramenta didática no ensino de solos. Os monólitos mostraram-se como excelentes instrumentos metodológicos no ensino de solos, possuindo grande importância no aprendizado sobre as diferentes características, propriedades e potencialidades de cada classe de solo, além de facilitar o contato com este recurso natural e incentivar alunos da graduação a seguirem na área de Pedologia.

Palavras-chave: Aprendizagem, Classificação de Solos, Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

Dentre os elementos que integram o meio ambiente, um desses elementos é o solo, um recurso natural não renovável na escala humana e muito importante aos ecossistemas e a vida humana. Conforme Muggler et al. (2006) o recurso solo muitas vezes tem sido deixado de lado pela sociedade no geral, que age com muita pouca sensibilidade, sem dar a devida importância ao mesmo, e isto ocorre principalmente pela falta de conhecimento sobre o recurso o que conseqüentemente gera a sua degradação.

O desconhecimento do papel do solo para com o ambiente acarreta interferências

³⁵⁹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. gustavopereira5000@gmail.com

³⁶⁰ Professora, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. leticia.sequinatto@udesc.br

³⁶¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. suelenmuller@live.com

³⁶² Estudante do curso de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. milenaamaral@live.com

³⁶³ Estudante do curso de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. dsdanysva@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

negativas no equilíbrio ambiental, diminuindo a qualidade de vida nos ecossistemas, principalmente, dos que sofrem mais diretamente a interferência humana como os sistemas agrícolas e urbanos (LIMA, et al., 2007). No estudo conduzido por Barros (2005) o autor também destaca a necessidade de ações com objetivo de conscientizar as pessoas da essencialidade do solo para o meio ambiente.

Ao considerar a grande falta de reconhecimento sobre o recurso solo, é de suma importância a conscientização da sociedade, fazendo-se necessária a adoção de políticas de educação ambiental voltadas a conservação do recurso solo. A educação além de trazer conhecimentos é um recurso muito necessário para a mudança de atitudes, reconstrução de valores e condutas, elementos que são essenciais quando falamos na educação em solos (MUGGLER et al., 2006)

Uma excelente ferramenta didática no ensino de solos é o Museu de solos. O Museu de Solos é composto um uma coleção de monólitos de solos, os quais são definidos como secções verticais retirados de um perfil de solo, levados ao laboratório, montados e expostos com o máximo cuidado possível, sempre visando manter as suas características morfológicas originais, para que assim possam ser estudadas ou utilizadas como ferramentas didáticas no ensino dos solos (PEDRON; DALMOLIN, 2009). Outrossim, em um Museu de Solos é possível a observação e a explanação sobre as diferentes classes de solos, além de serem bastante atrativos visualmente, estimulando o interesse dos alunos pelo conteúdo.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a descrição das classes de solos representadas na forma de monólitos no Museu de Solos do Programa Solo na Escola/UDESC, e discutir a sua importância como uma ferramenta didática no ensino dos solos para os seus visitantes.

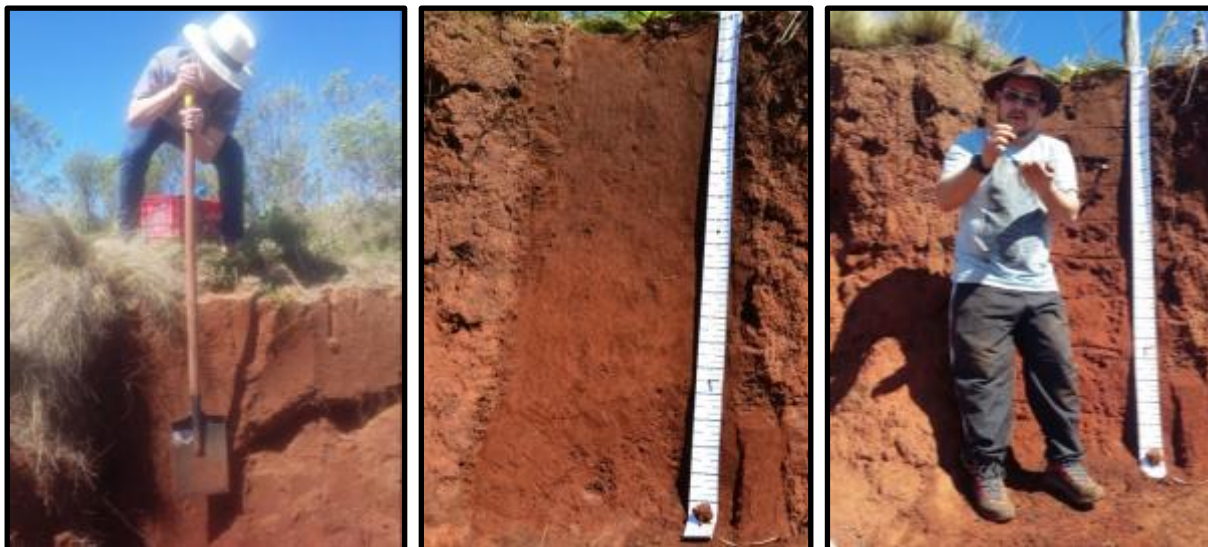
METODOLOGIA

O Museu de Solos iniciou as suas atividades em 2014 vinculado ao Programa Solo na Escola/UDESC, na Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agroveterinárias, no município de Lages - SC. A coleta e confecção dos monólitos de solo foi realizada a partir da adaptação da metodologia proposta por Pedron; Dalmolin (2009). As coletas dos monólitos foram realizadas a partir de viagens técnicas em áreas que continham classes de solos de interesse. As etapas de coleta e confecção foram definidas em:

- a) Escolha do local: São selecionados locais sem interferência antrópica e representativos dos solos predominantes do local (Figura 1a);
- b) Descrição morfológica: Para fins de classificação do solo (Figura 1b e 1c);

Figura 1 – Escolha, preparo e descrição morfológica do local de coleta do monólito de solo.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES



- c) Coleta do monólito em calha de inox de medidas 120 cm de altura x 20 cm de largura para solos profundos e 100 cm de altura e 20 cm de largura para solos rasos (Figura 2);

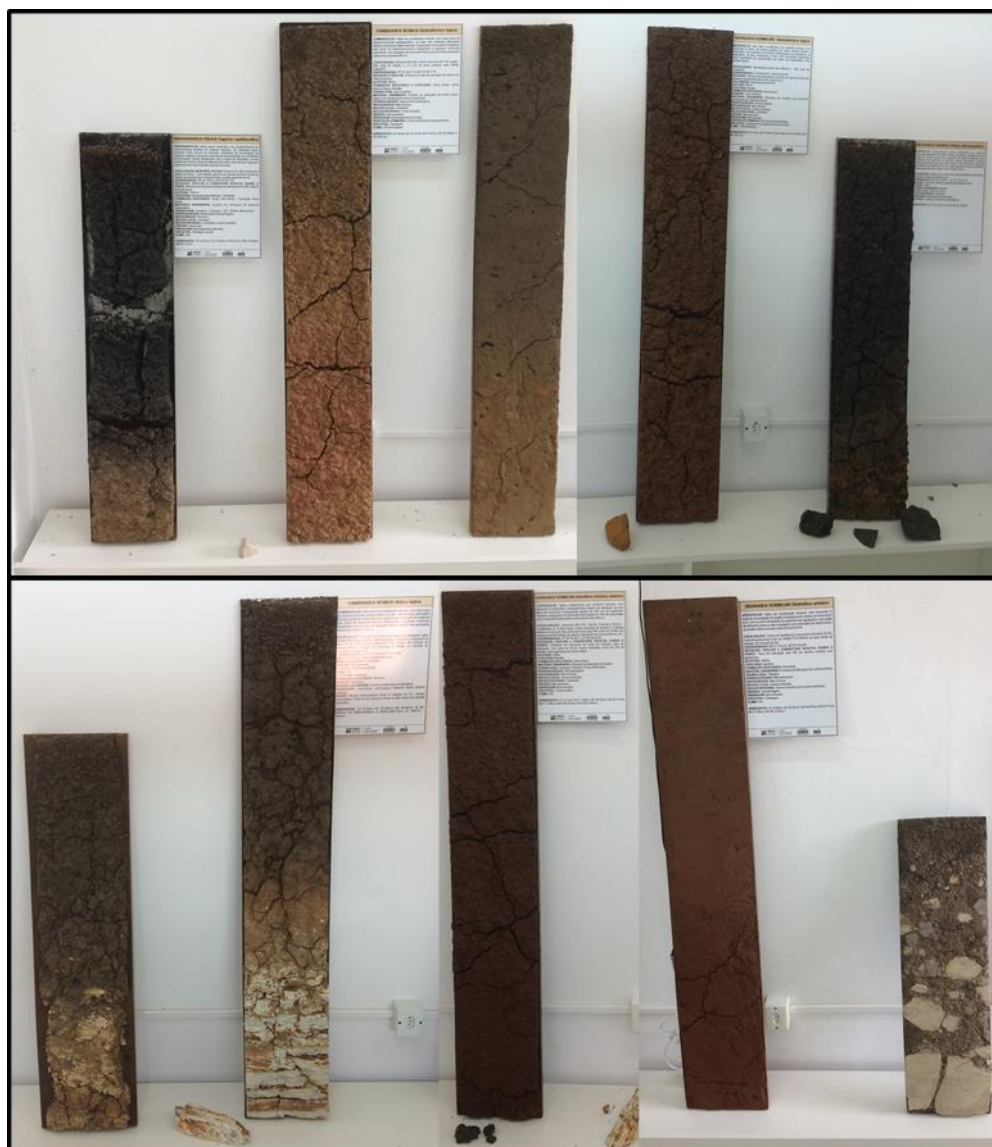
Figura 2 – Calha de inox utilizada para suporte do monólito durante a coleta.



- d) Trabalho manual no laboratório à fins de exposição da estrutura do solo;
e) Banhos de resina diluída em água (um banho por semana/8 semanas aproximadamente) até a total rigidez e fixação do solo na calha;
f) Exposição do monólito de solo no sentido vertical (Figura 3);
g) Confeção de placa identificadora do solo, com a sua classificação e descrição das seguintes informações: Localização, coordenadas geográficas, relevo local, relevo regional, erosão, altitude, clima, litologia, formação geológica, material de origem, vegetação, presença de raízes e descrição dos horizontes.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Figura 3 – Monólitos de solo expostos no sentido vertical com sua respectiva placa de identificação com as principais informações descritas.



RESULTADOS

O Museu de Solos contém uma coleção com 10 monólitos de solos disponíveis à visitação guiada de alunos e professores da rede de educação do ensino fundamental, médio e superior, pós-graduação, produtores rurais, órgãos de extensão rural e sociedade. O Museu tem importante papel na conscientização dos visitantes por meio de explicações sobre os diferentes tipos de solos, fatores de formação, características, possibilitando uma discussão sobre os principais usos e limitações desses solos.

Juntamente com os monólitos foram coletadas amostras de rochas (material de origem) presentes nos locais de coleta. Os solos foram classificados conforme o Sistema Brasileiro de Classificação dos Solos (EMBRAPA, 2013) e a seguir serão descritas as

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

principais características de alguns dos monólitos utilizados como instrumento didático na educação ambiental.

Argissolo Vermelho Distrófico arênico: Esse monólito foi coletado no Estado do Rio Grande do Sul, na estrada sentido Santana do Livramento para Rosário do Sul, com coordenadas 30°41'25,2''S e 55°07'50,9''O e clima do tipo Cfa na classificação de Köppen. O local de coleta está situado no topo da elevação, com declividade em torno de 8% e relevo suave ondulado. O solo é desenvolvido da alteração de arenitos da Formação Pirambóia do período Triássico. No local predominam usos com pastagens, entretanto foi constatada erosão laminar, indicativo de maior suscetibilidade a erosão quando submetidos a uso intensivo com cultivos agrícolas.

Cambissolo Húmico Alítico típico: O monólito foi coletado na Avenida das Torres (rua lateral ao shopping Lages Garden Shopping) no município de Lages, Santa Catarina, coordenadas geográficas 27°47'22,3''S e 50°17'15,9''O e clima do tipo Cfb na classificação de Köppen. O relevo no local da coleta é classificado como plano a suave ondulado. Esse monólito foi coletado a altitude média de 925 m, em litologia de folhelhos da Formação Teresina, de origem do período Permiano. O material de origem dos solos consiste no produto da alteração destes folhelhos. A vegetação predominante no local é gramíneas, principalmente *Andropogon lateralis* Nees (capim-caninha).

Cambissolo Húmico Alumínico: Coletado nas margens da rodovia SC-114 no sentido Lages para Paineira, próximo a empresa Ambev®, em altitude média de 900 m. O clima é do tipo Cfb na classificação de Köppen. No local de coleta o relevo é suave ondulado, com ausência de pedras, rochas e erosão aparente. Esse solo é desenvolvido da alteração de siltitos, argilitos e arenitos da Formação Rio do Rastro, do período Permiano e predominantemente utilizado com pastagem nativa para bovinos de corte.

Latossolo Vermelho Distrófico retrático: Foi coletado no município de Campos Novos, na Rodovia BR-470, sentido Campos Novos para Curitiba, a 13 km do trevo principal de acesso a Campos Novos, nas coordenadas 27°22'34,93''S e 51°05'26,92''O e clima do tipo Cfb na classificação de Köppen. A área situa-se no topo da elevação, com relevo suave ondulado, declividade de aproximadamente 6%, sob vegetação de campo nativo. Os solos são desenvolvidos da alteração de basalto da Formação Serra Geral do período Jurássico-Triássico. Não foram observadas pedras, rochas e erosão aparente na área.

Nitossolo Vermelho Distroférrico típico: Esse monólito foi coletado no município de São José do Cerrito, Santa Catarina, na microbacia Arroio dos Mineiros, com altitude média de 850 m e declividade em torno de 6% (suave ondulado) e clima do tipo Cfb na classificação de Köppen. O local de coleta situa-se em terraço coluvial próximo ao fundo do vale do Arroio dos Mineiros, aproximadamente 40m acima do rio. O solo é desenvolvido da alteração de basalto (Formação Serra Geral, período Juro-Cretáceo) com possível contribuição de material coluvial. A área é utilizada predominantemente com pastagens e áreas remanescentes de Floresta Ombrófila Mista. Não se observou pedregosidade, rochiosidade e erosão aparente no local.

Organossolo Fólico Sáprico cambissólico: Coletado nas margens da Rodovia SC-382, na estrada sentido Bom Jardim da Serra para Lauro Muller, próximo ao mirante da Serra do Rio do Rastro nas coordenadas 28°24'16,6''S e 49°33'20,7''O e clima do tipo Cfb na classificação de Köppen. A declividade neste local é de aproximadamente 30% e altitude média de 1445 m. Esses solos são originados de riodacitos da Formação Serra Geral do período Jurássico-Cretáceo. Na área foi constatada significativa pedregosidade e rochiosidade e condições de drenagem moderada. O uso desses solos é predominantemente com pastagens

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

nativas.

Vertissolo Ebânico Órtico chernossólico: Monólito coletado no Estado do Rio Grande do Sul, a 30 km do município de Santana do Livramento na estrada em direção à Quaraí, com coordenadas geográficas 30°43'28,39''S e 50°47'34,87''O. O local de coleta está situado no ponto de menor altitude do relevo, a 150 m de altitude, em situação de relevo plano. O local é imperfeitamente drenado com predomínio de pastagens nativas de alta qualidade nutricional.

DISCUSSÃO

O Museu de Solos contém uma coleção de dez diferentes monólitos de solos, contendo algumas das principais classes de solos dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, sendo aberto à visitação guiada de alunos da rede de educação do ensino fundamental e médio, produtores rurais, órgãos de extensão rural, e a sociedade no geral. O espaço encontra-se em fase constante de coleta e confecção de monólitos de solo.

O projeto busca em suas ações contribuir na formação e construção do conhecimento sobre solos, a fim de que os alunos tenham maior compreensão do seu significado, importância e função, resultando na formação de cidadãos mais responsáveis com questões ambientais (SATO, 2002; COSTA et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os monólitos de solos são eficientes instrumentos metodológicos na educação ambiental para alunos e professores da rede de ensino básico, médio e superior.

A ampla variabilidade de solos existente no Museu de Solos facilita o contato de visitantes e estudantes aos diferentes solos, principalmente aqueles existentes na região do Planalto Catarinense, os quais estão localizados muitas vezes em áreas de difícil acesso, o que inviabilizaria sua visita *in situ*. O presente estudo contribui na educação ambiental por facilitar o ensino de solos e conscientizar as pessoas da importância da conservação deste recurso natural.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. A. M. Recursos multisensoriais no ensino superior. In: Congresso Brasileiro de Ciência do Solo, 30, Anais... Recife, Sociedade Brasileira de Ciência do Solo. 2005.
- COSTA, C. J. S. et al. Educação ambiental como instrumento de gestão nos distritos dos mecânicos em Campina Grande, Estado da Paraíba, Brasil. *Gaia Scientia*, v.9, n.1, p. 7-16, 2015.
- EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA - EMBRAPA. Sistema brasileiro de classificação de solos. 3. ed. Brasília: EMBRAPA, 2013. 351 p.
- LIMA, V. C.; LIMA, M. R.; MELO, V. F. (Eds.) O solo no meio ambiente: abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio. Curitiba: UFPA, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2007. 130 p.
- MUGGLER, C. C.; SOBRINHO, F. A. P.; MACHADO, V. A. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, v. 30, n.4, p. 733-740, 2006.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

PEDRON, F. A.; DALMOLIN, R. S. D. Procedimentos para confecção de monólitos de solo, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2009. 32 p.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

NECESSIDADE DA EXTENSÃO RURAL POR UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Caroline Aparecida Matias³⁶⁴ - UDESC

Walquíria Chaves da Silva³⁶⁵ - UDESC

Caroline Schutz Wendling³⁶⁶ - UDESC

Roger Francisco Ferreira de Campos³⁶⁷ - UDESC

RESUMO: Introdução: A Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) compreende a história da agricultura brasileira, através do paradigma de relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, advindo dos processos evolutivos de Humanismo Assistencialista, Difusionismo Produtivista e Humanismo Crítico. Em virtude do esgotamento dos modelos clássicos e instrumentos de desenvolvimento têm-se a necessidade da extensão rural brasileira em aderir novas posturas pedagógicas. **Objetivo:** Desta maneira o objetivo do estudo foi enaltecer os aspectos que desencadeiam a necessidade de intervenção pedagógica sobre a extensão rural. **Metodologia:** A pesquisa consistiu-se em revisão bibliográfica, com coleta de informações em livros e artigos científicos, buscando atingir alcance sobre o foco de estudo a partir de dados confiáveis. **Resultados:** A intervenção pedagógica sobre a extensão rural faz-se necessária observado que as práticas de desenvolvimento sustentável não considerem unicamente a diversidade biológica na busca do equilíbrio ecológico, mas que também exaltem as diferentes etnias e aspectos culturais das comunidades, na busca de um resgate, valorização e incentivo à produção coletiva, com trocas de conhecimento. Assim fazendo o uso de diversas práticas de manejo, produzindo em harmonia com a natureza e satisfazendo as necessidades humanas. Salientado que é fundamental que o profissional em extensão rural saiba transmitir seu conhecimento de maneira adequada a realidade de seu público, buscando criar e manter um vínculo de confiabilidade. **Considerações finais:** Em acompanhamento ao desenvolvimento que se vivencia é necessário a quebra de paradigmas existente no meio rural ao tratar-se da relação entre profissional e agricultor. É importante que exista a troca de informações entre ambos, e desencadeamento de conhecimento crítico, criando uma relação de confiabilidade entre ambos e fortalecendo os aspectos existentes no meio rural.

³⁶⁴Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

³⁶⁵Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: walquiria.chs@gmail.com

³⁶⁶Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: caarol.sw@hotmail.com

³⁶⁷Mestre em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: rogerffcampos@gmail.com

NÍVEIS DE pH E CÁLCIO NO SOLO PARA O CRESCIMENTO INICIAL DE CULTURAS FLORESTAIS

Daniel Alexandre Iochims³⁶⁸ - UDESC/CAV
Walquíria Chaves da Silva³⁶⁹ - UDESC/CAV
Flavia Denise Coldebella³⁷⁰ - UDESC/CAV
Gabriel Delfes Zulian³⁷¹ - UDESC/CAV
Luciano Colpo Gatiboni³⁷² - UDESC/CAV

RESUMO: Introdução: As culturas florestais dos gêneros *Eucalyptus* e *Pinus* geralmente apresentam baixa resposta a elevação do pH pela calagem e os resultados positivos desta são normalmente atribuídos a elevação dos teores de cálcio no solo. **Objetivo:** O objetivo do estudo foi avaliar níveis de pH e cálcio no crescimento inicial de clones de *Eucalyptus benthamii* e *Pinus taeda* cultivados em vasos em um Cambissolo Húmico, do Planalto Sul Catarinense. **Metodologia:** O experimento foi conduzido em vasos com 20 kg de solo, em ambiente aberto e os tratamentos foram duas fontes de cálcio (carbonato de cálcio ou cloreto de cálcio, o primeiro elevando o pH e o segundo não) e cinco doses (0, 0,4, 0,8, 4,0 e 6,0 Mg ha⁻¹ de Ca) para eucalipto e quatro doses (0, 0,4, 0,8 e 2,0 Mg ha⁻¹ de Ca) para pinus. O experimento foi conduzido em blocos casualizados em esquema fatorial com quatro repetições para eucalipto e três para pinus. Foram medidos periodicamente a altura e o diâmetro do colo e, ao final do experimento, aos 310 dias após o plantio para eucalipto e 370 para o pinus, foram avaliados os atributos químicos do solo e a massa seca da parte aérea (divididos em galho, folha e fuste) e radicular. **Principais resultados:** O aumento do teor de cálcio no solo aumentou a massa seca de folhas e galhos do eucalipto e a correção do pH aumentou a massa seca de parte aérea, raízes e total. Porém, não houve resposta aos tratamentos para as variáveis altura de plantas, diâmetro do colo e massa seca do fuste. Para o pinus, a elevação dos níveis de pH não proporcionou aumento nas variáveis analisadas, inclusive ocorrendo redução na massa seca de acículas com a elevação do pH. Já a elevação dos níveis de cálcio, sem elevar o pH do solo, promoveu maior desenvolvimento nas variáveis massa seca de acículas, galhos, parte aérea e total da planta. **Considerações finais:** Os resultados mostraram que o pinus apresentou melhor desenvolvimento com a elevação dos níveis de cálcio, sem aumento do pH, enquanto para eucalipto a elevação do pH melhorou o crescimento das plantas, contudo em razão do pequeno aumento do desempenho e elevada

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina (CAV/UDESC), Lages, Santa Catarina – Brasil.

danieliochims@gmail.com

² Doutoranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. walquiria.chs@gmail.com

³ Mestranda em Engenharia Florestal, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. flaviadenisecoldebella@gmail.com

⁴ Graduando em Engenharia Florestal, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. gabrieldelfeszulian@gmail.com

⁵ Professor do departamento de Solos e Recursos Naturais, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil.

lgatiboni@gmail.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

dose de corretivo necessária, essa prática pode não ser economicamente viável, exceto se as respostas forem mais consistentes durante a fase adulta das plantas, o que não foi avaliado neste experimento.

NÓS PELOS CÃES: O CUIDADO DO MUNDO

Lucia Ceccato de Lima³⁷³ UNIPLAC
 Marina Patrício de Arruda³⁷⁴ UNIPLAC
 Emilio Melo Lopes³⁷⁵ - CEDUP
 Gabriel Melo Lopes³⁷⁶ - CEDUP
 Elesandra Cordova dos Santos³⁷⁷ - CEDUP
 Milena Varela de Matos³⁷⁸ - CEDUP

RESUMO: Introdução: Torna-se cada vez mais comum encontrarmos animais domésticos, em especial cães, circulando por estabelecimentos comerciais e ruas de nossa cidade. Sabemos ser de responsabilidade do ser humano defendê-los, entretanto muitas pessoas carentes de informações adequadas, acabam por cometer abusos ou abandono dos mesmos. A saúde animal está diretamente ligada à saúde da população por isso convém refletir sobre o grande número de cães abandonados que circulam por nossas cidades e praças de alimentação, conforme observamos durante o estudo que realizamos. Muitos dos estudantes depois de se alimentar acabavam por alimentar também aqueles cães com os restos de comida sem se preocupar com os riscos de alguma contaminação com algumas zoonoses, verminoses, doenças como sarna e a raiva. Nesse sentido, é preciso pensar ações viáveis, capazes de envolver toda a universidade num processo de conscientização. Cuidados como vacinação, educação, higiene podem influenciar o combate a zoonoses e outras doenças que podem ser transmitidas por esses animais. Comprometidos com essa causa elaboramos um projeto de extensão com o objetivo de sensibilizar as pessoas que circulam pela praça de alimentação da Universidade do Planalto Catarinense sobre o cuidado dos cães. **Metodologia:** As atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão incluíram alguns passos; 1º passo foi a observação sobre o ambiente da Universidade em especial sobre a praça de alimentação. Na pesquisa em Educação, a observação torna-se um instrumento importante de coleta de dados. Observar é poder ver e compreender uma situação. A “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Isto é, a vantagem deste método é sua aproximação gradual com o contexto de pesquisa. No 2º passo metodológico se deu a aplicação de um questionário com perguntas relacionadas ao entendimento dos frequentadores do centro de convivência sobre o cuidado dos cães e saúde

³⁷³ Filiação institucional: Professora e pesquisadora junto aos Programas de Pós-graduação em Ambiente e Saúde (PPGAS) e Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.). EMAIL: prof.lucia@uniplaclages.edu.br

³⁷⁴ Filiação institucional: Professora e pesquisadora junto aos Programas de Pós-graduação em Ambiente e Saúde (PPGAS) e Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.). EMAIL: profmarininh@gmail.com

³⁷⁵ Filiação institucional: aluno do ensino médio do Centro de Educação Profissional “Renato Ramos da Silva” Lages, SC, Brasil . EMAIL: lopes.emilio.m@hotmail.com

³⁷⁶ Filiação institucional: aluno do ensino médio do Centro de Educação Profissional “Renato Ramos da Silva” Lages, SC, Brasil . EMAIL: lopes.gabriel.m@outlook.com

³⁷⁷ Filiação institucional: aluna do ensino médio do Centro de Educação Profissional “Renato Ramos da Silva” Lages, SC, Brasil . EMAIL: elesandracordova@hotmail.com

³⁷⁸ Filiação institucional: aluna do ensino médio do Centro de Educação Profissional “Renato Ramos da Silva” Lages, SC, Brasil . EMAIL: milenadematos01@gmail.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

humana. O 3º passo metodológico envolveu a confecção de cartazes cumprindo assim, a proposta de sensibilização da extensão “Nós pelos Cães: o cuidado do mundo”. **Resultados e discussões:** A extensão universitária assume na universidade a função de prática social educativa, aprimorando o ensino, a formação de profissionais e a reflexão sobre os serviços prestados à comunidade. De acordo com o questionário aplicado, 82 participantes da pesquisa responderam que se incomodam com a presença dos mesmos e outra parcela de 88 pessoas discordam que os cães tragam algum tipo de desconforto, e 50% das pessoas já alimentou os cães ou já presenciou alguém os alimentando. O levantamento desses dados permitiu-nos pensar sobre o desenvolvimento de um pensamento complexo sobre o cuidado com os animais; “Cabe a cada pessoa dar os primeiros passos; e isso depende exclusivamente dela” (MORIN, 2010, p. 65). **Conclusões provisórias:** Parece-nos ser de grande importância a compreensão do cuidado dos cães como parte do cuidado do mundo, responsabilidade de cada um de nós. Entretanto, é preciso sensibilizar as pessoas sobre os seus direitos e deveres para com os animais, com a saúde e o meio ambiente tendo em vista a necessidade de promoção da saúde coletiva.

**O TEATRO DE FANTOCHES COMO CONTEÚDO EDUCACIONAL EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS**

Carmem Lidia Wolff³⁷⁹ - Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages.
Aline Da Luz³⁸⁰ - Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages.
Valeria Rizzi³⁸¹ - Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages.
Elaine Arruda³⁸² - Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages.

RESUMO: Neste trabalho apresentamos os resultados de um relato de experiência realizada na escola EMEB Anjo da Guarda (CEIM Domingas Bianchini). O objetivo foi avaliar as contribuições do teatro de fantoches como proposta pedagógica, como uma nova linguagem para os alunos da Educação infantil com o intuito de priorizar o “ Educar brincando”, o divertimento, criatividade, informação e a mobilização em busca de atitudes sustentáveis. Participaram alunos da segunda série do ensino fundamental com idade entre seis e sete anos. Utilizamos como materiais pedagógicos fantoches feitos pelas alunas do curso de Pedagogia, Letras e Gestão Hospitalar com caixas de leite, levando em consideração a reciclagem e a preservação do meio ambiente. Constatamos como o teatro de fantoches é importante como estratégia de ensino aprendizagem de conhecimentos ambientais, uma técnica simples, porém muito motivadora, além disso contribui para a formação de cidadãos conscientes aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio ambiental de um mundo comprometido com uma melhor qualidade de vida de cada um e da sociedade em geral.

Palavras-chave: Sustentabilidade, Lúdico, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo REGO (2001), o teatro proporciona encenar aspectos cotidianos em contexto favorável a realização da ludicidade. No contexto da educação infantil, pode auxiliar a criança a práticas de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social. Em se tratando do uso do teatro de fantoches na educação básica, o autor Rafael Sol (s.d.) sustenta que, com o boneco em mãos, o professor consegue contar histórias, ministrar aulas de geografia, ciências, história, de uma forma educativa e instrutiva. Por sua vez, os professores Francisco Abílio e Francisco de Arruda (2006) estudando a avaliação do uso de teatro de fantoche na conscientização de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental em relação ao meio ambiente constataram que a metodologia foi considerada significativa, pois motivou a participação de professores e alunos para a realização de outras apresentações na escola. Na busca por estudos que tratassem da conscientização do meio ambiente por meio do lúdico, evidenciamos o

³⁷⁹ Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages, Lages, Santa Catarina, Brasil.
Carmem.wolff@flexcontact.com.br.

³⁸⁰ ¹ Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages, Lages, Santa Catarina, Brasil. Aline.luz@gmail.com

³⁸¹ ¹ Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages, Lages, Santa Catarina, Brasil.
valeriarizzi14@hotmail.com

³⁸² ¹ Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages, Lages, Santa Catarina, Brasil.
elaine.arruda@flexcontact.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

trabalho de Baía et al. (2009b), sobre o teatro de fantoche: instrumento para educação ambiental em escolas do entorno do parque ambiental de Belém, pois as considerações dessa autora trata especificamente do teatro como estratégia para sensibilizar crianças sobre a importância daquele local como espaço a ser preservado. Nessa perspectiva, concordamos com as autoras Jaqueline Harres (2008), e Juciara Rojas (2002), que concluíram que o teatro de fantoches pode ser introduzido nas práticas pedagógicas das escolas; porém, enfatizaram que este recurso poderá ser utilizado pelo professor, tantas vezes quanto for necessário e cabe a ele definir com qual frequência esta técnica poderá ser aplicada. O professor deverá, primeiramente, interessar-se pelo recurso e ter a vontade de torná-lo real. Além disso, este precisa de disponibilidade para a elaboração do planejamento de aula e, sem dúvida, de muita criatividade, que é um fator principal desta proposta. Sendo assim, o teatro de fantoches é um aliado do professor e não necessita de curso específico e de gastos elevados, procurando construir novas maneiras de ver e sentir o meio ambiente.

Através do teatro de fantoches, levamos os alunos ao encontro da aprendizagem prazerosa, aliada a um mundo de sonhos e fantasias. Este recurso permite ensinar as mais variadas lições e conteúdos educacionais para as crianças. Além disso, é uma ferramenta versátil, um recurso riquíssimo no desempenho desta tarefa de importância vital, como levar os educandos ao ensino da Educação Ambiental sendo primordial para criar uma nova geração que conheça e compreenda a natureza, tratando-a com respeito e admiração, reconhecendo-se parte integrante dela, revendo a forma como o homem vem tratando o meio ambiente. Por isso, este projeto teve como objetivo geral demonstrar aos educadores, como forma de auxílio no processo educacional, o teatro de fantoches é efetivamente eficaz. Sabemos das dificuldades que os professores enfrentam no seu dia -a-dia, sendo assim, a proposta visa proporcionar facilidades com o uso do lúdico inserido nos conteúdos programáticos das séries iniciais em educação ambiental.

METODOLOGIA

Os sujeitos do presente estudo foram os alunos do segundo ano do ensino fundamental da escola EMEB Anjo da Guarda (CEIM Domingas Bianchini) no município de Lages SC. Definimos esta pesquisa como qualitativa, mais especificamente, como sendo uma pesquisa de ação participativa, que segundo Maria Cecília Minayo (2000) “articula a produção de conhecimentos, ação educativa e participação numa perspectiva necessariamente transformadora da realidade”(p. 113).

Em Abril, Maio e Junho de 2018, realizamos um laboratório de Teatro de fantoches e educação ambiental com as alunas, futuras professoras no Polo Educacional da Universidade Anhembi Morumbi em Lages SC.

Os fantoches foram confeccionados através de caixas de leite longa vida, ou seja, reutilizáveis e relacionando-se com o roteiro levando em consideração a reciclagem e a responsabilidade ambiental. Optou-se por não construir um cenário uma vez que as apresentações se dariam em diferentes salas de aulas, por isso utilizamos a casa de fantoches do acervo brinquedoteca da Universidade Anhembi Morumbi Polo Lages SC. Outra parte importante da metodologia foi realizada da seguinte forma: analisar o conteúdo a ser abordado no teatro de fantoches e avaliar se os objetivos foram realmente alcançados. Esta fase demonstrou das alunas da Universidade criatividade, paciência e comprometimento. O tema trabalhado foi a Lenda da Gralha Azul, por ser típica da região sul do Brasil, principalmente

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

no Estado de Santa Catarina, é a ave replantadora da árvore símbolo do Estado: a Araucária (tipo de pinheiro) que atualmente está em extinção. De acordo com a lenda, a ave tem a missão de ajudar na disseminação desta árvore e durante o outono, os bandos de gralhas azuis pegam os pinhões (frutos das Araucárias) e os estocam no solo ou em pedaços de árvores apodrecidos no chão. Neste processo, favorecem o nascimento de novas árvores. O roteiro elaborado pelas alunas, de Pedagogia da Universidade Anhembi Morumbi alertava os espectadores (alunos do segundo ano do ensino fundamental) sobre reciclagem, responsabilidade ambiental, e principalmente em preservar a árvore símbolo do nosso Estado. Os fantoches ganharam vida a partir da interpretação de duas alunas integrantes do projeto apresentando um diálogo entre dois personagens: uma universitária, Manuela, e a Galha Azul. A história do teatro buscou retratar um pouco do cotidiano dos alunos da escola EMEB Anjo da Guarda (CEIM Domingas Bianchini), para que, ao assistirem a peça, pudessem se identificar com a narrativa e personagens sendo despertado, ainda mais, o interesse das crianças pela trama, uma vez que, segundo Medeiros et al. (2008), a educação ambiental baseada no interesse e nas interpretações que os indivíduos tem do ambiente, permite o ingresso ao conhecimento mais voltado para observação, discussão e ação dos problemas do nosso tempo, além de ampliar o conhecimento obtido.

RESULTADOS

A oficina de fantoches foi intitulada "Reciclando". Algumas ideias para confecção dos bonecos foram pensadas antes da execução da oficina, sendo acrescentadas sugestões da tutora e das alunas de Pedagogia. O ensino da Educação Ambiental é fundamentalmente voltada para uma educação para a resolução de problemas (São Paulo, 1999, p. 17), de modo que essa atividade permitiu chamar atenção dos alunos para a problemática do lixo e seus efeitos sobre o ambiente mostrando alternativas, como a reciclagem de materiais. Trabalhos como Cordula (2010) e Gazineli et al. (2001) também chamam a atenção de como a educação ambiental pode ajudar em temáticas ambientais e representam exemplos de outras situações que se encaixam no mesmo perfil da nossa pesquisa. Utilizando o material produzido pelas alunas da



Figura 1- Fantoches feitos com caixas de leite longa vida.



Figura 2- A Galha Azul.

Universidade na oficina de fantoches, (Figura 1), apresentou-se a história intitulada “A lenda da Galha Azul” (Figura 2). De forma lúdica, objetivou-se criar uma reflexão com os alunos sobre os temas de preservação e importância da Araucária para o meio ambiente e comunidade. O lúdico faz parte do mundo das crianças e possui um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, pois, através da brincadeira se é capaz de adquirir conhecimentos e desenvolver de habilidades de uma forma natural e agradável. De maneira que em acordo com as ideias de Guerra et al. (2013, p 4.) “ A utilização do teatro de fantoches possibilita a criatividade, a sensibilização e a mudança de atitude em relação ao ambiente”. Durante o decorrer da apresentação os alunos mostraram-se atentos e envolvidos com a história. O envolvimento dos alunos também reflete em sua aprendizagem sobre o tema, uma vez que aquilo que dá mais prazer tende-se a aprender mais naturalmente. De acordo com Galvão (2006), “As crianças parecem receber bem melhor e armazenar com mais facilidade as imagens, quando são apresentadas através de algo que as encante emocionalmente como é o caso do teatro de fantoches”. Após a apresentação houve uma breve sistematização dos conteúdos expostos com as seguintes perguntas, “O quê vocês aprenderam com a história?” Do Pinheiro que nasce o pinhão? e “E porque não tem pinhão o ano todo?”. Percebeu-se que os alunos compreenderam bem a história e destacaram em suas falas a necessidade de “enterrar as sementes no solo para nascerem novos”, “para não acabar com todas as Araucarias” concluindo que “ Deve preservar o Pinheiro e a Galha Azul”. Acreditamos que essa atividade lúdica contribuiu para a sensibilização dos alunos em relação ao meio ambiente, e a importância da preservação e considerando a formação da consciência ambiental, um processo contínuo e pessoal, sobre o qual o ambiente escolar tem importante papel. Surgiram ainda novos questionamentos por parte dos alunos sobre os hábitos da Galha Azul com perguntas “por que elas gritam?”. As dúvidas foram solucionadas e aproveitou-se esse tempo para explicar um pouco melhor sobre o período de defesa e a importância da preservação dessa espécie.

DISCUSSÃO

Neste texto, fazemos considerações sobre a ludicidade como meio de sensibilização diante das problemáticas ambientais, a fim de que a criança sintasse motivada em aprender sobre a Educação Ambiental. Ao iniciar o teatro sobre o lúdico na abordagem ambiental, discutimos o quanto é relevante haver um planejamento em qualquer atividade, principalmente quando se trata de ludicidade, para que não se caia no risco de propor o lúdico pelo lúdico apenas. Na ocasião, a professora do segundo ano das séries iniciais da escola EMEB Anjo da Guarda (CEIM Domingas Bianchini), fez o seguinte comentário: “As atividades em educação ambiental nas escolas são promovidas através de brincadeiras, e como o lúdico é um método de ensino que estimula a aprendizagem”. Assim, o lúdico pode ser utilizado para tornar significativo o trabalho com os conteúdos programáticos, incluindo temáticas transversais. De acordo com Baía et al. (2009a), que entrevistou professoras das séries iniciais sobre a importância do teatro de fantoches, este realmente facilita o trabalho com educação ambiental, tal como já haviam verificado Abílio e Arruda (2006), sendo que sua utilização não pode ser entendida apenas como descontração. Porém, nunca é demais destacar: mesmo enquadrando-se no âmbito de alternativas viáveis, o teatro de fantoches exige planejamentos e discussões aprofundadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidimos trabalhar com o teatro de fantoches na educação ambiental esperávamos apenas que as crianças se sentissem à vontade para expressarem suas necessidades, expectativas criadas, e os conhecimentos adquiridos em relação a Educação Ambiental. Nesse processo de criação, houve a participação do mediador e o participante, e não apenas o pesquisador em si. Quanto à vontade em utilizar determinada metodologia, consideramos como sendo adequada, pelo fato de termos conseguido realizar uma participação importante com abrangência, trocando informações e possibilitando um ambiente descontraído em que as crianças puderam compartilhar suas vivências e aprimorar seus conhecimentos. A metodologia foi reconhecida entusiasticamente, pelas professoras participantes, como sendo viável na prática docente em todas as disciplinas; e o mais importante: com conotação diferente do lúdico pelo lúdico. Verificamos que, durante a realização da apresentação, os sujeitos da pesquisa valorizaram a experiência com as atividades lúdicas, as quais se revelaram muito importantes como forma de favorecimento de aprendizagens significativas. As alunas de Pedagogia da Universidade envolvidas também perceberam que as elaborações de ações são alternativas que exigem planejamento, pois devem ter uma finalidade pedagógica. Nesse sentido, e tendo em vista a constatação de que o teatro de fantoches é, dentre os recursos didáticos lúdicos, o mais facilmente assimilável por crianças da educação infantil, entendemos como essencial a inclusão dessa metodologia de ensino-aprendizagem na formação das crianças nesse nível de ensino, tanto por seu potencial reflexivo associado à Educação Ambiental, quanto pelo fato de oportunizar abordagens de temáticas igualmente relevantes, tais como diversidade cultural, família e educação para cidadania.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Francisco J. Pegado; ARRUDA, Francisco N. Frutuoso de. Meio ambiente e educação ambiental: formação continuada de professores de escolas públicas de nível fundamental no Município de Cabedelo, Paraíba. 2006.
- BAÍA, Maria da Conceição F. et al. Ludicidade: aprendendo a conservar o Parque Ambiental de Belém para não acabar. Revista Educação Ambiental em Ação, n. 30, p. 1-10, 2009a.
- BAÍA, Maria da Conceição F. et. al. O teatro de fantoche: instrumento para educação ambiental em escolas do entorno do Parque Ambiental de Belém. Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, v. V, 2009b.
- Córdula, E. B. L. 2010. Educação Ambiental Integradora (EAI): Unindo saberes em prol da consciência ambiental sobre a problemática do lixo. Revista Brasileira de Educação Ambiental 5(1): 96-103.
- Galvão, M. N. C. Possibilidades Educativas do Teatro de Bonecos nas escolas públicas de João Pessoa. 2006. Dissertação do Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- Gazzinelli, M. F.; Lopes, A.; Pereira, W. & Gazzinelli, A. 2001. Educação e participação dos atores sociais no desenvolvimento de modelo de gestão do lixo em zona rural em Minas Gerais. Educação & Sociedade 22 (74): 225-241.
- Guerra, R. A. T.; Gusmão, C. R. C. & Sibrão, E. R. 2013. Teatro de fantoches: uma estratégia em educação ambiental.
- HARRES, Jaqueline da S et al. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, Santa M. Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 78-84.
- MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.
- REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROJAS, Juciara. O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola. 2009. São Paulo (Estado). 1999. Conceitos para se Fazer Educação Ambiental (Série Educação Ambiental). 3. ed. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente/CEA, 115p.

O USO DOS RECURSOS NATURAIS E RECURSOS HÍDRICOS NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RIBEIRINHO.

Bruna Gabrielly Eirado dos Santos
Jhefene Tayane Gonçalves de Souza
Letícia Neves de Oliveira

RESUMO: O presente trabalho de campo foi realizado na Ilha do Combú localizada na porção insular da cidade Belém – PA objetivando relacionar e analisar a concepção teórica e prática do termo “Ribeirinho”, visto que existem na literatura diversas definições acerca de sua identidade. Dessa forma, visitamos e conversamos com moradores da ilha sendo possível perceber a dinâmica de uso dos recursos naturais da região, bem como os elementos que compõem o cenário insular e continental da Capital. No que se refere a Ilha, compreendemos sua organização pautada na relação dos moradores com os recursos naturais, especificamente o recurso hídrico. Portanto, verificamos que a identidade ribeirinha vai além de conceitos e rótulos, pois parte do próprio sujeito se reconhecer no espaço em que vive e se auto definir.

Palavra-Chave: Ribeirinho. ilha do Combú. identidade.

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da educação ambiental e dos problemas que permeiam a nossa região nos proporcionam uma visão ampla da realidade na qual vivemos, visto que esse panorama possibilita interferir em nosso meio social, através de estudos que podem contribuir de forma significativa em nosso campo de atuação, a educação. Considerando que em nossa região há uma presença forte de indivíduos denominados ribeirinhos que possuem uma dinâmica própria com os recursos naturais, se faz necessário e importante conhecer as relações existentes no contexto deste indivíduo, sabendo que estes se correlacionam com as regiões urbanas.

Partindo desse pressuposto este trabalho de campo realizado na Ilha do Combú, promoveu o contato com essas relações, principalmente no que se refere ao recurso hídrico. Dessa forma, visitamos e conversamos com moradores da ilha, afim de compreender a realidade destes, no que se refere a sua relação com a natureza, especificamente o rio Guamá, e de que forma isso interfere na construção da sua identidade e autoafirmação.

Para Castells (1999) a identidade e sua construção está estritamente relacionada ao aspecto cultural e a preponderância de significados culturais sobre outros, pois as relações com o ambiente em que se vive, bem como a cultura que permeia tal lugar desenvolvem o sentimento de pertencimento ao indivíduo. Cruz (2008) discorre acerca de conceitos que caracterizam e denominam esses indivíduos que vivem em torno do rio, nomeando-os de ribeirinhos, demonstrando também que essas classificações podem originar rotulações que não levam em consideração a própria concepção do indivíduo acerca da sua identidade. Assim se faz necessário conhecer através da literatura, bem como de pesquisas como esta, a realidade das pessoas que vivem à margem do rio, e principalmente como estes se identificam, levando em consideração sua autodefinição.

OBJETIVO

Relacionar e analisar a concepção teórica e prática do termo “Ribeirinho” e sua relação com os recursos naturais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se tornou possível através de um processo de compreensão de conceitos adquiridos no estudo em educação ambiental, visto que se somaram a construção e fundamentação deste trabalho as discussões acerca de educação ambiental e de problemas regionais. Posteriormente, fomos a ilha do Combú para coletar dados e informações, o roteiro de visita abarcou relatos de experiências da empreendedora da fábrica de chocolates “Filha do Combú”, a escola ribeirinha e quilombola “Boa Vista”, bem como o contato com os outros moradores durante a vivência. Ao final, foi realizado levantamento de literatura para a construção desta pesquisa e compreensão da realidade local.

BELÉM E SUA RELAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL COM O RIO

A ilha do Combú banhada pelo Rio Guamá está localizada na parte insular da Cidade de Belém (PA) e tem um espaço territorial de aproximadamente 15 km. O arquipélago é considerado uma área de proteção ambiental que se caracteriza por possuir áreas amplas, com ocupação humana, compostas por características bióticas e abióticas e marcadas por manifestações culturais que fazem parte e são importantes para manutenção da vida das populações que ali habitam. Seus objetivos principais são de proteção à variedade biológica, organização do processo de ocupação e garantia do uso sustentável dos recursos. Dessa forma, com o intuito de proteger o ecossistema da ilha, o governo do estado deliberou através da lei 6.083 a ilha do Combú com uma área de Proteção Ambiental a partir do ano de 1997.

Figura 1. APA ilha do Combú



Fonte: Carto, [idealbio](https://www.idealbio.org.br/)

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Imagem 1. Vista: porção continental de Belém



Fonte: As autoras

Historicamente a cidade de Belém tem uma relação intrínseca com o rio, pois desde a sua origem em 1616 ela é movimentada pelo capital comercial marítimo. Moreira (1999) denominou esse primeiro momento de Belém como “ribeirinha” por conta dessa proximidade com o elemento hídrico. No decorrer do tempo, configurou-se novas formas de relação com este, mesmo que ainda permaneça a característica comercial.

Dessa forma, através do rio se estabeleceram vários tipos de relações históricas, sociais e culturais, e como diz Loureiro (1995) existe um vínculo de dependência do rio nos mais diversos aspectos da vida humana.

Os rios na Amazônia consistem em uma realidade labiríntica e assumem uma importância fisiográfica e humana excepcional. O rio é o fator dominante nessa estrutura fisiográfica e humana, conferindo um ethos e um ritmo à vida regional. Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade. O rio está em tudo (LOUREIRO, 1995 p.121apud CRUZ, 2011. p. 02).

Partindo desse pressuposto, da relação do homem com o rio, especificamente em Belém, observa-se um contexto de construção de identidades, como a de ribeirinho, que segundo Valter Cruz (2008) se transformou a partir de diversos olhares que contribuíram para a formação de processos que classificam e até rotulam essas populações

Desse modo, podemos enumerar pelo menos hegemonicamente, três “modos de vida” a identidade das populações ribeirinhas presentes nesse conjunto de representações: em primeiro lugar um olhar “naturalista” que produz a invisibilidade dessas populações, um segundo modo de “ver” que denominamos “olhar” romântico tradicionalista”, que produz uma idealização edílica do “caboclo moderno/colonial” que produz, o estereotipo e a estigmatização cultural de tais populações (CRUZ, 2008, p. 52).

Na perspectiva de Cruz (2008) estas três divisões que classificam o ser ribeirinho podem gerar rotulações equivocadas acerca destes indivíduos, tornando o olhar a respeito deles etnocêntrico a medida em que não tomamos conhecimento da sua própria perspectiva em torno do que o cerca e o define. Assim, a vivência junto a estas populações se torna

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

imprescindível para que possamos ver e perceber como se constrói tais perspectivas. Sabendo que fazendo parte de um processo cultural cercado de influências, estes indivíduos constroem suas auto definições e é importante não só considerá-las como respeitá-las.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando as três divisões citadas por Cruz (2008) acerca da construção identitária da população ribeirinha e o que foi observado em campo na ilha do Combú, depreende-se o quanto nós acadêmicos estamos fortemente ligados a essas classificações, visto que ao chegarmos na ilha, nos deparamos com uma realidade diferente da qual acreditávamos existir no local e ao questionar uma moradora acerca de seu sentimento em relação ao termo “ribeirinho”, a mesma expressou orgulho ao responder da seguinte forma “Sinto orgulho em ser filha do Combú, em ser ribeirinha”.

Dessa maneira, o homem se mostra como uma criação da natureza que aprendeu a viver a partir das suas relações com o meio; um ser cultural, pois cria e recria através de outros elementos naturais, assim este indivíduo morador da ilha do Combú é o ator que se revela através de suas práticas cotidianas, do seu modo de viver.

De acordo com Loureiro (2009) os habitantes da Amazônia encontraram na biodiversidade o desenvolvimento de um vasto conhecimento a partir das experiências vividas com a natureza, sendo esta relação estabelecida por vários povos no decorrer do tempo, como os índios, negros, caboclos, entre outros.

Portanto, a cultura da população ribeirinha do Combú, pode ser compreendida a partir da realidade em que estes indivíduos vivem, isto é, seu contexto social. Nesse sentido, o trabalho de campo nos trouxe a possibilidade de termos acesso aos elementos dessa cultura através das visitas e conversas com os ilhéus; a exemplo de Dona Catarina, que além de moradora do Combú, é personagem marcante da ilha, visto que, assim como os outros moradores, fez da natureza seu recurso de sobrevivência, e o mais importante, de forma consciente. Tal aspecto percebido mediante suas respostas frente aos questionamentos acerca do seu conhecimento sobre os elementos naturais dos quais faz uso e “protege”. Em uma das indagações, Dona Catarina respondeu: “Eu não tenho conhecimento ambiental e técnico suficiente para prever as consequências da retirada de certas árvores, aprendi que eu ganho muito mais com pau em pé”.

Partindo desse pressuposto, podemos perceber que o conhecimento empírico construído histórico e culturalmente dentro desse contexto permanece enquanto base para a sobrevivência, podendo ser expandido de acordo com a visão de cada indivíduo, conforme percebido nas práticas de Dona Catarina que utilizou o saber acerca do cacau aliado a busca



Fonte: As autoras

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pelo conhecimento científico para gerar novas possibilidades de uso do fruto.

Partidárias dessa noção, cremos que o saber/conhecimento está presente em todas as sociedades, sejam elas tradicionais, rurais ou urbanas, pois, a produção do conhecimento se constrói a partir da relação do indivíduo com uma dada realidade na qual está inserida, tornando-se produto e produtor da mesma (Moraes, 1978, apud Costa, 2004, p. 7).

Dessa forma, entendemos que a produção e construção de conhecimento do homem se dá a partir da relação deste com a natureza ao longo do tempo, dentro desse contexto, depreende-se que tanto a porção continental de Belém, quanto a insular, onde localiza-se a ilha do Combú possuem um vínculo histórico com a água, visto que a Cidade de Belém foi criada a margem do rio, sendo este, portanto, utilizado como recurso desde a sua fundação, uma vez que para Raffestin (1993) a matéria torna-se recurso no momento em que o homem intervém sobre ela.

A relação do morador da ilha do Combú com a sede Belém é baseada na procura por serviços, como os de saúde, suprimentos industrializados e comercialização de produtos extraídos da ilha, sendo estes o açaí, a pupunha, dentre outros frutos, além das biojoias, que são produzidas a partir de sementes, fibras naturais, cascas de frutas, e etc. Resgatando as experiências do trabalho de campo, percebe-se que ainda na atualidade a prática dos ilhéus sobre o recurso hídrico se mantém, contudo, apenas como meio de sobrevivência, através de trabalhos relacionados ao extrativismo, pesca, turismo, e via de transporte. Pois estes, apesar de viverem a margem do rio, não podem desfrutar do mesmo enquanto recurso potável, visto que de acordo com uma moradora, a água utilizada para o consumo deve ser comprada, uma vez que não é recomendável para ingestão.

O acesso a água de qualidade para o consumo é uma problemática que permeia também a porção continental de Belém desde sua fundação em 1616, posto que no decorrer de sua história houveram uma série de transformações que mudaram o cenário belenense. De acordo com os registros históricos o abastecimento de água na cidade no período colonial começou através de construção de bicas e poços públicos para uso dos moradores, no entanto, com o crescimento populacional, instigado pela comercialização da borracha, surgiu a necessidade e desejo de uma melhoria no processo de abastecimento, ou seja, a implementação de água encanada. Nesse período a água começou a ser comercializada, visto que indivíduos chamados de aguadeiros passaram a transportá-la em barris, através de animais de carga, levando-a de casa em casa (PENTEADO, 1968; CRUZ, 1944, apud RIBEIRO, 2004, p. 99).

No decorrer dos anos em meio a precarização dos serviços de abastecimento e a má qualidade da água potável da cidade, foram idealizados projetos de água encanada na capital, no entanto, só em meados de 1883, através da companhia das águas do Pará que o processo de encanamento e distribuição começou a funcionar, mesmo que ainda precário e limitado as

Imagem 3. Moradora produzindo chocolate



Fonte: As autoras

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

áreas centrais de Belém, como aponta RIBEIRO (2004, p.103). Já no início do século XX o município ainda enfrentava problemas nesse sentido, portanto, na década de 70 foram constituídas as empresas de saneamento, que atuavam nos municípios através de concessão, nesse contexto surge a Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA).

Esta por sua vez, não conseguiu suprir as necessidades da população, já que a companhia sentia dificuldades em atender a todos com eficiência, por conta de fatores como localização em áreas de inviabilidade para abertura de poços e estrutura precária do sistema de abastecimento já existente. Com o passar dos anos, devido ao aumento da demanda, ocasionada pelo crescente volume habitacional, em 1979 a COSANPA buscou outras alternativas de captação de água, escolhendo como recurso hídrico o rio Guamá. Sendo mais uma vez o Guamá utilizado como importante recurso dentro do contexto continental da cidade de Belém.

Atualmente o processo de captação da água do Guamá pela Companhia de saneamento se dá através da estação elevatória de produção de água bruta à margem do rio, posteriormente, despejada no rio Água Preta, que está ligado ao Bolonha através de um canal (AGUIAR, 2004).

Dessa forma, a partir do que foi visualizado na ilha do Combú reafirma-se que tanto a população que vive na porção continental quanto na insular de Belém mantém ainda hoje relações de dependência do rio, especificamente do rio Guamá, que circunda essa região e se torna um recurso de imensurável valor para os habitantes desta. No entanto, de acordo com a pesquisa de campo foi possível observar que os ribeirinhos, moradores do Combú não têm acesso a essa água encanada e potável obtida através do Guamá pela COSANPA, pois como já foi mencionado acima, uma moradora relatou que estes precisam comprar água mineral para o uso doméstico.

Considerando isto, é importante frisar que a água é um elemento intrínseco a vida e tem grande participação no desenvolvimento econômico e social de determinada população. Entretanto, apesar da grande quantidade do elemento no planeta poucos a detêm para consumo, como percebido no contexto dos ribeirinhos do Combú, embora enredados pelo rio Guamá.

Diante desse contexto, percebe-se a importância da Educação Ambiental dentro de sala de aula, dando viés para que se possa pensar e repensar de forma crítica, sobre as problemáticas pertinentes ao uso desse recurso. Para que se concretize tal objetivo, é necessário, sobretudo, aproximar o discente do conhecimento acerca da água e sua função social e ambiental.

Nesse aspecto, destaca-se, o projeto de extensão “Museu das águas da Amazônia” (MAAM) desenvolvido por discentes e docente da Universidade do Pará (UFPA) que tem por objetivo sensibilizar dentro da abordagem da educação ambiental para proteção das águas, alunos e professores do ensino fundamental, médio e superior, tornando-se possível tal trabalho em razão da metodologia diferenciada para cada público alvo. Contando também com a utilização de materiais didáticos pedagógicos pensados para facilitar a fixação de ideias.

Tal projeto atende a escola Boa Vista, situada no Acará as proximidades do Combú, contribuindo para a conscientização dos alunos acerca da educação ambiental dentro do espaço vivido. De acordo com os relatos da diretora e pedagoga, a escola se adequa a dinâmica de vida dos moradores e recebe assistência tecnológica da UFPA.

Raffestin (1993) discorre acerca das relações que os indivíduos mantêm com as matérias ao seu redor, trazendo o conceito de tecnicidade simétrica e dissimétrica. Dessa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

forma, considerando o observado pode-se verificar que a tecnicidade dos ilhéus sobre esse recurso aproxima-se do conceito simétrico, pois eles mantêm uma relação harmoniosa com o meio material, constatado também através da fala de uma moradora que aponta que grande parte dos ilhéus já aprenderam a desenvolver uma relação consciente com o rio.

Nesse seguimento, é possível observar que mesmo estes moradores não possuindo conceitos científicos ou técnicos acerca do que fazem e de como se relacionam com a natureza dentro da ilha do Combú, desenvolvem o que nós acadêmicos conceituamos como educação ambiental, visto que de acordo com Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art 1º.

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." Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, Art 1º.

Em contrapartida, os moradores da porção continental ainda não possuem uma relação simétrica com o rio, pois “a maior parte dos esgotos domiciliares é lançada diretamente nos igarapés e canais que cortam a cidade e através deles é despejada na baía do Guajará e no rio Guamá (BARBOSA; SILVA, 2002 apud CASTRO, 2002).

Sobre a relação da população com o ambiente, esta perpassa por valores culturais e educacionais, pois a educação de acordo com Moran (2007, p. 14 -16) se refere “[...] a soma de todos os processos de transmissão do conhecido, do culturalmente adquirido e de aprendizagem de novas ideias, procedimentos, soluções, realizados por pessoas, grupos, instituições, organizada ou espontaneamente, formal ou informalmente”. Nesse sentido, a conscientização acerca da valorização do ambiente torna-se um ato processual inerente ao coletivo, visto que seu desenvolvimento depende de tais aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de não apenas conhecer o contexto social, histórico e cultural da nossa região, mas de compreendê-lo numa perspectiva ampla e livre de definições etnocêntricas que podem inviabilizar o olhar crítico acerca dos problemas enfrentados pela população ribeirinha da Ilha do Combú, ressaltamos a relevância deste trabalho para nosso crescimento enquanto acadêmicos.

O recurso hídrico impulsionou o desenvolvimento da cidade de Belém em função da necessidade de seus habitantes evocando transformações nas relações sociais, econômicas e culturais em diferentes períodos históricos da capital. Ainda no contexto atual, o rio Guamá permeia as relações que influenciam a vida dos habitantes da parte insular e continental de Belém, referente ao uso como recurso, meio de transporte, subsistência, valor turístico e também, porque grande parte dos habitantes já possuem certa consciência ambiental,

Imagem 4. Porto na Praça Princesa Isabel.



Fonte: As autoras

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

relacionando as consequências de suas ações na natureza.

Tendo em vista, o conhecimento adquirido, observamos as transformações que ocorreram na capital do Pará desde sua fundação até os dias atuais, e como esta desde então possui uma relação estreita com o rio, sendo este um dos principais recursos desta cidade amazônica, influenciando toda sua organização social e econômica. Os moradores da Ilha do Combú, matem sua organização pautada na relação com os recursos naturais, especificamente o recurso hídrico, enquanto meio de sobrevivência e fonte de orgulho, visto que foi possível observar a relação de amor que o ribeirinho tem com o rio.

O conceito de ribeirinho segundo o dicionário Aurélio remete a localização geográfica de um indivíduo, no entanto, constatamos que a identidade ribeirinha se trata predominantemente de autoafirmação, de reconhecimento do indivíduo enquanto ser integrante de determinado lugar, ou seja, o identificar-se ou não como ribeirinho deve partir apenas do indivíduo que vive as margens do rio, e não determinada pelo meio científico.

REFERÊNCIAS

- COSTA. Waldinete C. do S. O. da. **BELÉM**: Museu Paraense Emílio Goeldi. (Série Cadernos de Alfabetização Científica). 2004. V.1
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra. 1999
- CASTRO, Edna (Org). **Belém: o estuário, saneamento e a balneabilidade**. Cejup, 2006, p 44-58
- TRINDADE JUNIOR. Saint-Clair Cordeiro da; TAVARES. Maria Goretti da Costa (orgs). **O rio como espaço de referências identitária: reflexões sobre identidade ribeirinha na Amazônia**. Belém: EDUFPA. 2008.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- O que são Unidades de Conservação | ((o))eco Disponível em: <http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27099-o-que-sao-unidades-de-conservacao/>. Acesso: 14 de Novembro de 2017.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: ÁTICA 1993, p.223-234.
- RIBEIRO, Karla Tereza Silva. **Água e Saúde Humana em Belém**: Cejup, 2004 Coleção Megam/2.

OS MODOS DE VIDA ORIGINÁRIOS: IDENTIDADE LAKLÃÕ (RE) CONSTRUÇÃO

Nanblá Grakan³⁸³UNIVALI
Osni Valfredo Wagner³⁸⁴FURG

RESUMO: Este artigo; Os Modos de vida Originários Identidade Laklãõ (re) construção, parte da História da identidade Laklãõ é uma tentativa em compreender os caminhos desse povo, sua importância em manter uma relação equilibrada com o ambiente. A metodologia é revisão bibliográfica sobre a nação originária que se intitula Laklãõ. Considerações: O processo colonial deixou marcas profundas nesta civilização no sentido da morte de vidas e a cultura. A terminologia aculturação parece perpassar a identidade com imaginários originários e incorporações de etnocentrismos ocidentais. Compreender é um caminho para desnaturalizar na possibilidade de (re) construção da identidade que poderá se fortalecer com o resgate de saberes para desvendar a ciência originária.

Originario

Lo concepto de Pueblo originario de lo español (Pueblo Originario), abre la idea de que existe una civilización nativa en lo sentido pleno de la palabra originaria, autóctonas, de pueblo tradicionales. A pesar de que los Estados Nacionales en sus Gobiernos oficiales no abrirán espacios para fortalecer esas naciones locales.

La construcción de la autonomía de lo pueblo Xokleng/Laklãõ es un nuevo proceso que surge en las últimas décadas como manera de construir la partir de los colectivos e modos de vidas tradicionales la descolonización. Un proceso nuevo que orientan la nación con lo apoyo académico a establecer a partir de los saberes originarios un nuevo tipo de conocimiento científico.

Ese nuevo conocimiento científico parpase pela idea de la decolonialidad, y até porque no pensar una nueva posible ciencia originaria la partir de los modos de vida e do bien vivir originario. Lo acceso las universidades a los pueblos originarios en lo Brasil, en especial en Santa Catarina los Xokleng/Laklãõ, viene posibilitando nuevas perspectivas para la (re) construcción de la identidad diste pueblo originario.

Anida tenemos apenas lo inicio diese nuevo proceso de geraciones que inicialmente buscaban solamente en la educación la manera de sobrevivir e (re) construir en la lengua, e n lo artesanito la posibilidad de reconstrucción y solo un poco de la agricultura. Lo acceso a otros cursos universitarios tanto en la UFSC como en la FURB abren nuevos caminos y posibilidades de investigación en la tierra originaria “indígena” Xokleng/Laklãõ.

1.1- La Escuela Burocrática y la Realidad Indígena

³⁸³**Nanblá Grakan:** Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília UNB (2015). Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2005). - SC. Graduação Bacharel em Ciências Sociais - UNIVALI, Licenciatura Plena em Ciências Sociais (Sociologia), UNIVALI (2002), E-mail: memoria.xokleng@gmail.com

³⁸⁴**Osni Valfredo Wagner:** cursando Doutorado em Direito Intensivo na Universidade de Buenos Aires – Argentina, tem Mestrado em Desenvolvimento Regional – FURB – SC, Brasil; Especialista em Gestão de Programas de Reforma Agrária e Assentamento– UFLA – MG, Graduação em Ciências Sociais – FURB – SC, Brasil. Participa de GETJUS-Grupo de Estudo Teoria e Justiça – FURB. E-mail: osniwagner@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

La sociedad compleja occidental tiene impedido a coexistencia de la diversidad cultural; la resistencia de los pueblos originarios tiene posibilitado nuevos paradigmas de convivencias que respeten y garantan vida digna a los pueblos originarios.

De maneira holística os métodos incorporam as culturas dos povos originários, nos hábitos cotidianos, em atitudes nas relações mútuas em cada comunidade e em suas ações individuais e coletivas. Esse funcionamento da cultura que origina desses hábitos atitudes e ação possibilitam compreender de maneira integral essas sociedades simples. A validação dos saberes dos povos originários como conhecimentos científicos de uma Ciência do Bem Viver, fortalecendo os modos de vida locais em cada cultura podem desencadear capacidades a partir da autonomia dos próprios povos tradicionais em suas diversidades culturais (WAGNER, 2016, p. 8).

Pensar la autodeterminación es pensar a partir de la capacidad y significa acreditar en la formación de los originarios. Conocer lo imaginario e los padrones culturales de la identidad de lo pueblo Xokleng/Laklãnõ, ni este sentido es posible la convivencia.

Encontrar soluciones a los problemas a partir de una ciencia originaria, tanto en la cuesto de la medicina tradicional, los saberes sobre la utilización de plantas medicinales, posibilitan avances a partir da pesquisa da biológica.

Los estudios científicos no desvendaran los saberes originarios conocidos como ‘bien vivir’. La economía a partir desea practica colectiva de distribución equitativa de lo que es colocado como un padrón cultural en un sistema de troca como dádiva y resultado de luchas lo que es conquistado.

La conquista pode ser vista como algo que se conseguiu em lo colectivo e neste sentido de la dádiva. Todos de alguna manera se benefician con los saberes de la ciencia originaria.

Romper con lo etnocentrismo occidental es una tarea de lo pesquisador, se la aculturación es un problema, otro mayor es la reproducción de lo sistema dominante. Revitalizar a cultura originaria mi parece que tera mucho, más fuerza y legitimidad a partir de la ciencia e parece que la ciencia originaria surgió antes mismo que la ciencia.

Las historias³⁸⁵ de la espiritualidad y saberes melonares do Xamanismo³⁸⁶ de que las

³⁸⁵**História:** A ciência humana considera como ‘mitos’ as histórias, mas o povo Xokleng/Laklãnõ acredita que os contos são história do povo que ao longo de sua história em algum momento seja no passado distante ou remoto mas foi vivida pelo seus ancestrais (GAKRAN, 2015).

³⁸⁶**Xamanismo:** Xamanismo Segundo Henry, a ação curativa do xamã se reduzia à sua família imediata. A formação era dada por um familiar próximo, e ninguém se gabava de seus poderes xamanísticos. Segundo Gioconda Mussolini (1980), as técnicas terapêuticas consistiam, principalmente, no contraste entre quente e frio, imposição das mãos e extração do corpo de elementos do mal, sobrenaturais ou não, que causam o sofrimento. Na etiologia Xokleng das doenças, é central a idéia de um agente alienígena que vem e devora o corpo e a alma. Doenças e morte também podem ser causadas por relações sexuais proibidas, com pessoas e/ou espíritos. O aprisionamento da alma, por seres sobrenaturais, conduzia também à morte. Darcy Ribeiro afirma que, logo após o contato, os Xokleng tentaram tratar e curar as novas doenças trazidas pelos "brancos", através do exorcismo dos seres sobrenaturais que as causavam. Vendo que seus esforços eram em vão, começaram a classificar as novas doenças de doenças dos zug, isto é, dos brancos, e assim os xamãs perderam sua credibilidade. Atualmente, boa parte do trabalho médico exercido pelos xamãs foi passado para as mãos dos pastores evangélicos, também Xokleng, que expurgam os "demônios" através de rituais de (des) possessão, que lembram as técnicas de curar utilizadas pelos antigos xamãs. Durante os cultos, as pessoas aplaudem, gritam, jogam-se no chão, pulam e imitam animais. É importante notar como estes pastores restabelecem o vínculo religioso e ritual com os fenômenos de doença, que pareciam ter desaparecido após o contato. WIJK, Flavio Braune, **Xamanismo** Antropólogo, Universidade Estadual de Londrina, julho, 1999
<<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/981>> Acessado abril de 2016.

marcas tribales forran pintadas en la onza. Esas marcas tiene un sentido biológico Laklãñõ tiene un padrón cultural que está ligado directamente a lo ambiente más pleno y que ni esta visión holística.

Lo rescate de lo artesanito es importante para fortalecer lo imaginario y la identidad originaria Xokleng/Laklãñõ. Con los apoyos de los ansiones, en la participación en la escuela con orientaciones a los profesores y las mueres, jóvenes y niños están asumiendo lo protagonismo de lo artesanito, que antes era un activismo solo de las ansias. La escrita de la lengua en la escuela están institucionalizadas en la educación la llamada revitalización de la lengua, la arte indígena y la agricultura.

Esa revitalización de la lengua abre espacio para la valorización dos ansiones y de las ancianas, en lo proceso de aprendizaje de las y los niños dando importancia a los saberes Xokleng/Laklãñõ e toda la historia de sufrimiento, pierdas y conquistas e a propia revitalización vivenciada ni este momento en proceso de (re) construcción.

TERRITORIO XOKLENG/LAKLÃÑÕ

Un poco de la Historia como introducción deste artículo no podría dejar de a presentar la nación Laklãñõ como llama a sí misma tuvimos un proceso de pacificación desde 1914. Parte de lo problema es como forra constituido lo que forra llamado oficialmente de pacificación, una nación que tenía un territorio y es lógico que debido a lo interese republicano era conveniente que fosen asentados en reserva indígena en un local menor como siendo territorio propio de los Xokleng.

La localización en lo mapa de lo territorio originario es desde Curitiba en lo Paraná a lo Puerto Alegre en lo Río Grande do Sur. Es lo Territorio Histórico de lo primero contacto con lo pueblo originario Xokleng/Laklãñõ más conocidos como migrantes u nómades.

La realidad Histórica conocida con la aculturación, como sabemos, forra un masacre de la cultura diese pueblo originario. Con respecto, la autodeterminación parpase pela escolla dos propios Xokleng/Laklãñõ:

Segundo (GAKRAN, 2005) Lo nombre de lo pueblo Xokleng tiene provocado muchos debates mismo antes de los contactos en 1914. Forran dados los más variados nombres como: "Bugres", "Botocudos de lo Sur", "Aweikoma", "Xokleng", "Xokrén", "Kaingang de Santa Catarina" y "Aweikoma-Kaingang" Estas últimas denominación se deben la proximidad lingüístico-cultural existente entre los Xokleng y los Kaingang. La reflexión de lo pueblo sobre lo nombre mostró que:

[...] a comunidade chegou a um consenso de autodenominar-se “Laklãñõ” = “povo que vive onde nasce o sol, ou gente do sol (ou, ainda, povo ligeiro)”. Do ponto de vista lingüístico, sugere-se que a tradução literal mais apropriada seja próxima de “os que são descendentes do Sol” (ou, mais tecnicamente, do ponto de vista antropológico, e numa forma fonética simular ao idioma indígena: “os do clã do Sol”). (GAKRAN 2015).

Así, lo termo “Laklãñõ” viene ganando espacio político, interno y externo, a través de lo movimiento de recuperación de lo idioma, incluyendo la escritura de ‘mitos’ antiguos y lo encino bilingüe.

La lo largo de la historia de contacto segundo lo originario Doctor en Lingüística en la UNB Nanblá Gakran 2015, lo pueblo Xokleng no reconocía lo termo Xokleng como su auto denominación. Para lo pueblo lo nombre Xokleng es demarcador de lo mirar de lo colonizador sobre la comunidad y no dieta como pueblo. En un proceso de revitalización de

las historias, lo pueblo hacer una búsqueda junto a los ansiones las orígenes y en un proceso de re-denominación, procurando rescatar aquel que considera lo verdadero nombre que los distingue e identifican en cuanto lo pueblo. En la búsqueda mencionada realizada pelo propio Pueblo, a comunidad llevo a un consenso de las auto denominación “Laklãnõ” Pueblo que viven donde nasce lo sol, o gente del sol, o aún gente ligera. De lo punto de vista lingüístico, “los que son descendentes de lo Sol” (o, más técnicamente, de lo punto de vista antropológico una forma fonética simular a lo idioma indígena: Los Clanes de lo Sol).

Segundo Keli Regina Caxias, Popó Ënbágtõ EIEB Laklãnõ ki vãnhvê tõ xokleng ki óg ze pópalag ge jó, traducción: Lo encino de la lengua Xokleng en lo contexto secular de la Escuela Indigna Estadual Basica - EIEB Laklãnõ.

Após a Pacificação, o Povo recebeu várias denominações, mas reconheceu como ideal o termo “Xokleng”, sugerido pelo pesquisador e antropólogo, Silvio Coelho dos Santos, o qual incorporamos como indicador de nossa identidade externa, usado em nossas lutas políticas junto à sociedade envolvente, os órgãos governamentais e não governamentais e os meios de comunicação. Com o passar do tempo o povo entrou em consenso de autodenominar-se Laklãnõ, que numa tradução mais adequada significa “Povo do sol”. Ao longo do tempo, esse nome tem ganhado espaço político interno e externo através da política de manutenção da nossa língua materna, dos nossos usos e costumes tradicionais, motivos pelos quais, decidimos dar esse nome para a nossa Escola. (POPÓ, 2015, p. 16).

Las evidencias arqueológicas muestran la ancestralita de lo pueblo originario que merece ser reconocido como siendo civilización Xokleng/Laklãnõ, una evidencia milenaria son las puntas de flecha da colección arqueológica de Copacãm Tschucambang. Lo Trabajo de Conclusión de lo Curso de lo autor, intitulado Artefatos Arqueológicos no TerritórioLaklãnõ/Xokleng-SC, tiene informes sobre los artefactos:

Su A. Paté, yo te lo dije así: “o que encontrei é assim, mas era menor, mas mesmo assim quando as coisa não tinha muito valor vendi, só aquela vendi por 50. Peguei na estrada que desce para Vigante [localidade que pertence o município de José Boiteux-SC.], quando estávamos tirando palmitos”. Ele chamou a sua esposa, a Dona Tereza, para ver, ela disse: “ah é flecha”. Seu A. Paté disse para ela: “ele trouxe junto com outras quebradas”. Dona Tereza: “uh é muito bonito/lindo”. Perguntei a ele para qual tipo de bichos ela era usada e Seu A. Paté respondeu: “com este eles matavam anta, bugio, porco do mato, também usa para se defender de seus inimigos, mata ser humano, brancos” (TSCHUCAMBANG, 2015, p. 35).

Lo fortalecimiento de espacios para que posan ser de visitas como manera que traer las personas para las tierras es una posibilidad de construyera la consciencia de respecto y buena convivencia con los Xokleng/Laklãnõ. Abriendo para un nuevo tiempo de solidaridad y (re) construcción de lo imaginario e identidad desea nación originaria.

Para os índios o homem branco era uma ameaça à sua vida e sobrevivência, pois o território ocupado tradicionalmente pelos Xokleng começou a ser colonizado pelos imigrantes. Sendo assim os índios, sentindo dificuldades em prover suas necessidades alimentares, passaram a assaltar as propriedades dos colonos, pois se sentiam usurpados pelos imigrantes. É o que nos remete Reinaldo Matias Fleuri ao se referir sobre o processo de colonização. Fleuri p.14: Silvio Coelho lembra a história dos grupos indígenas do Sul do Brasil. Os Guaranis, os Kaingang e os Xokleng, que ocupavam esta região no início da colonização, foram pouco a pouco afugentados para o interior pela ameaça das doenças e dos caçadores de índios. O litoral e depois o planalto foram conquistados pelos brancos. (FLEURI, 1998, p.14). O contato conflitivo entre imigrantes e indígenas foi percebido na colonização da região, pois os locais onde os imigrantes se localizavam eram antes dos povos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Xokleng e Kaingangs, e estes se encontraram como usurpados de seu território, pois não podiam mais andar livremente, este território ocupado por eles ligava o Rio Grande do Sul a São Paulo era um caminho pelo do qual se pretendia explorar o comércio entre os séculos XVI e XVIII (ENCINA, 2013, p. 88).

Los propios originarios que viven en la tierra u en los centros urbanos poden aprender y desvelar sobre los saberes originarios y juntos podemos desvelar esa historia y contar.

UN POCO SOBRE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

La organización social en lo Imaginario parte de la familia, un padrón cultural relacionada a lo parentesco, que pode ser confundida como siendo de una identidad do pueblo Xokleng/Laklãnõ, siendo fragmentada. Ya para la lengua se ha comprobado que hay marca biológica. Crea sé que la marca tribal de los Xokleng/Laklãnõ puede ser considerada como una marca biológica milenaria para los días de hoja. Ja para la lengua forra comprobada que hay marca biológica.

Entre el pueblo Xokleng/Laklãnõ hay tres marcas tribales que distingue lo clan un de lo otro que sea: mẽ = ■■■, mẽ vin = ○○○, kunhkên = ●●●.

Referente a estas marcas, una pregunta forra fecha para Nanblá Gakran; Cual es lo significado esas tres marcas?

São as marcas tribais, que são o clã; de acordo com as marcas, eu não posso estar casando-me com uma a pessoa da mesma marca. Mas sim com outra pessoa de marca diferente, por isso que se hoje tem pessoas que usam duas marcas. Porque são clã de outra primeira marca, o maior é o que aparece na testa e o clã aparece no rosto. Exemplo: (No caso se eu sou da marca mẽ kalem = ■■■ que é o principal, eu uso essa marca na testa. O clã é no rosto que poderá ser do mẽ vim = ○○○ ou kunhkên = ●●●), (GAKRAN, 2015),

Comprender lo significado de cada una de las marcas pudan ayudarnos la comprender la cuestión de las historias Laklãnõ, la marca ■■■ simboliza las *montañas*, ya la marca KUNHKËN = ●●● simboliza la *agua*. Y la marca ○○○ significan la cuestión de la marca de lo *fuego*. Es en la familia en que se vive, la convivencia colectiva es algo que se evidencia en las acciones colectivas, al luchas, al fiestas con la presencia de todos de las tierras originarias.

Cuanto las marcas biológicas em la lengua, Nanblá Gakran, en su búsqueda doutoral lingüísticamente y considera que la lengua Xokleng/Laklãnõ es una lengua que marca género biológico, porque en todos los nombres que tiene como referente un ser dotado de sexo, porque expresa por medio de concordancia en los nombres animados e inanimados de género puramente con bases biológicas. Eso es característica propia da lengua Xokleng/Laklãnõ y Jê.

LA RELACIÓN CON LO AMBIENTE (RE) CONSTRUCCIÓN DE LO IMAGINARIO

Analizando superficialmente la partir de una lectura rápida sobre la cosmología en el lenguaje Xokleng/Laklãnõ, segundo escritos de Nanblá Gakran, ese pueblo milenario tiene mucho la desvendar. La academia es un espacio mucho formal, lo dialogo con las personas que estudian y/u a partir de textos es mucho superficial.

Pelo que tenemos pesquisado y/u pela comprensión de Nanblá Gakran, imagino que convivir e aprender la riqueza de conocimientos tradicionales y/u sentido de las palabras

falladas de los Xokleng/Laklãnõ es mucho más rico.

Lejos de hacer una viseo romántica de querer que se regresó en la historia, más interpretando la historia podemos encontrar similitudes e/u valores y principios como lo 'poder' de Kámlên u **KuJá** (cabeza). La relación con la naturaleza es algo mucho rico no sentido cosmológico de que lo grupo Vājěky son los que emergieran de la agua y la grupo Klědo son los que emergieran de la montaña, agujero buraco u cueva.

La riqueza de esas maneras de relacionar con la naturaleza es algo que es revelador sobre Xokleng/Laklãnõ y nosotros hace imaginar la importancia de todos que viven ni esté territorio de preservar en la memoria el que acontecen y continua aconteciendo con esa civilización, con un pueblo de personas e individuos que lucha pelo derecho de mejores condiciones de vida.

Se no en lo que debería ser lo territorio, más pelo menos encontrar soluciones que sean vivéis para la garantía de la vida de todos en un modo de vida propio. Para muchos Pueblo de la Latina América se llama de Bien Vivir, esa experiencia milenaria de si relacionar con la naturaleza en un equilibrio ambiental.

La relación con lo ambiente es algo fuerte en la vida, en lo modo de vida de los Xokleng/Laklãnõ. La caza, la pesca, la recolección y la agricultura son elementos muy fuertes de la relación con la naturaleza.

Segundo Nanbla Gakran, conversaciones con la naturaleza, entre los Xokleng/Laklãnõ, no forra sólo se describe como algo restringido a los *kujá* 'pajé', que vivenciaban en lo pasado, más que todavía viven de acordó con esos valores. Antiguamiento, cuando los Xokleng/Laklãnõ Vivian en bosque, tiñan una relación de afecto con la naturaleza, conversaban con ella para conseguirán lo que precisaban. Al palabras de la anciã Konheco Namblá podemos observar: "Hoje não tem lugar para fazer roça, em cima da pedra, plantava no lugar plano é isso que nós reclama" (DIAS, 2014).

La pérdida de lo territorio es uno de los problemas que dificultan la practica da agricultura, adecuar-se la nueva realidad parece ser una alternativa que si hace necesaria. Para un pueblo que tenía una vocación de emigrar de un local para lo otro, quedarse en un sólo local parece ser un de los problemas. Al mismo tiempo que la busca de la autonomía y se fortalecer en lo local a partir de los conocimientos sobre lo bosque y la fauna local.

La cultura do Bien Vivir en su relación con lo ambiente es más sustentable en la comparación con lo mercado occidental que es predatorio e inmediatista. Lo Bien Vivir sugere como posible ejemplo de relación con lo ambiente con más sostenible, girando una presencia constante de grupos que vislumbran la modificación e intervención de las practicas colectivas e saludables en las relación en lo Estado y con lo mismo (WAGNER, 2014, p. 4).

Las posibilidades son menores, más las relaciones con lo ambiente en construcción de la autonomía ambiental parecen estar ligadas a actividades de educación, láser, turismo. Otros países como Ecuador, Bolivia o Perú tienen mucho más claro los conceptos de "sostenible" y los conocimientos de los pueblos originarios en sus Leyes Nacionales, como el concepto milenario de la "pachamama" y el rescate de la democracia directa. Los principios y valores de "equilibrio" y ambiente "saludable" del español sostenible y sano son algunas de las concepciones que los pueblos originarios, en sus modos de vivir generalizan El concepto de cultura del "buen vivir" (NONNA, 2016, p. 9).

Lo modo de vida tradicional de los pueblos originarios con lo equilibrio con la naturaleza en la garantía de la conservación de la agua.

Las soluciones locales para los problemas globales, en particular el fenómeno ambiental "agua" permite diseñar en la resolución de los problemas ambientales relacionados desde el

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

control de los avances tecnológicos necesarios: Efluentes industriales, contaminación, control de la erosión y la sedimentación en el marco internacional de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud y el Unicef. "(...) La preocupación mundial por el problema del agua y su gestión es la aplicación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Objetivos de Desarrollo del Milenio), aprobada por 189 jefes de Estado en el año 2000 (...) El objetivo es reducir a la mitad la población de personas que no tienen acceso al agua y saneamiento básico, por ejemplo, mejorar la calidad de vida, aumentar la esperanza de vida y la salud humana (1 millones de dólares y 900 millones de personas en el año 2015). "Las estimaciones indican que, para el logro de este objetivo, es necesario una inversión anual de 11,3 millones de dólares." (TUNDISI, 2006, p. 33). Los productores de agua tienen un papel crucial en el logro de los objetivos de desarrollo del milenio, con la meta de reducir a la mitad el problema del saneamiento, aumentando la calidad de la vida humana (WAGNER, 2015, p. 336).

Unirse esos elementos como técnicas para lo desarrollo local nosotros parece una salida inmediata u la medio plazo para que se tenga una renta en cada uno de los locales de las tierras. La agua que parece ser un problema de lo puente de vista de si teña una ganancia con la conservación, pasa para una perspectiva de un servicio ambiental.

El fomento de actividades en senderos a ejemplo da Sapopema, que tiene que ver con el árbol que lleva ese nombre, sirve como un árbol madre y se reforestar de la Sapopema.

Penza en ellos potenciales dese tipo en las otras tierras originarias, como las cascadas, las comidas típicas indígenas hechas de maíz, aipim, palmito, carne, etc. Agregando con la artesanía, la renta y proporcionando el desarrollo local colectivamente y / u partir de las familias que están asentadas en la reserva y / o aldea local e en las tierras originarias.

Segundo Nanblá Gakran (2014), la alimentación posío un lenguaje propio, para el pueblo es una de sus mayores características, es transformar una necesidad humana en algo que integre un grupo social. El autor afirma que el significado del alimento es sagrado, todo conocimiento sobre tal es una rica herencia pasada de generación a generación por medio de historias y cosmologías del pueblo.

CONSIDERACIONES

Desvelar sobre la cultura que está en los saberes originarios de la lengua es importante estudiar y así aprender los significados de los modos de vida Xokleng/Laklãñõ.

La terminología aculturación parece que explica un poco lo que parece pasar por la identidad originaria en cuestión, al mismo tiempo que se encuentran saberes originarios que son saberes nativos de los propios Xokleng/Laklãñõ,

Comprender esta realidad son posibles caminos para desnaturalizar en la posibilidad de la (re) construcción de la identidad que podrá fortalecerse con el rescate de saber desvendando lo que podemos llamar una ciencia originaria a partir de los modos de vida.

La pluralidad étnica presupuestos de una diversidad y singularidad de pueblos en la Latino América, comprender las realidad de opresión, exclusión de los pueblos originarios en la parda de los derechos. La aculturación es un problema en especial de la Latino América, en que las poblaciones originarias están siendo exterminadas no su en sus derecho a la vida principalmente lo masacre de la cultura originaria en una des culturalización (WAGNER, 2017).

El proceso colonial dejó marcas profundas en esta civilización que se auto titula Laklãñõ. La masacre ocurrió con la ocupación del territorio originario, tanto en el sentido de la muerte de vidas como la cultura.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

La relación con el ambiente que está en el modo de vida, cuando se dice que el pueblo originario es que pintó la onza con las marcas del fuego. Del agua y de la montaña, esa idea de que el pueblo originario tiene una relación íntima con los animales, es algo fascinante y tiene un significado que atraviesa el tiempo en el sentido milenario.

En diálogos con Nanblá Gakran, sobre el pueblo Xokleng/Laklãnõ se centró en que mi búsqueda es la cuestión ambiental y la respuesta: El desafío es hacer un artículo donde podemos hablar de: la relación del Laklãnõ con la naturaleza de donde quita su sustento, la espiritualidad de la naturaleza en el día a día de esta nación desde el pasado lejano hasta los días actuales, la marca tribal una cultura milenaria, una marca biológica de acuerdo con sus creencias para poder procrearse, vamos a hablar de marca biológica en los nombres, en el lenguaje de esta nación.

El término como: Nómadas, este término fue siempre copia de alguien que escribió por desconocer la historia de esta nación en su totalidad, Laklãnõ en el pasado lejano era un pueblo agricultor, por lo que no era nómada, Laklãnõ era un pueblo 'Migrantes' y no nómadas segundo Nanblá Gakran.

Estas historias he grabado que están en su totalidad en mi acervo de sabios ancianos a principios de los años 1980, estos fueron grandes narradores hoy ya fallecidos. Vamos a repensar y usar términos diferentes que sea más adecuado de acuerdo con los ancianos de este pueblo es así será artículos diferentes de los que están por ahí sobre los Laklãnõ (GAKRAN, 2016).

Buscar en los saberes de los pueblos originarios es el desafío en (re) construir el lenguaje y el fortalecimiento de los modos de vida como manera de rescatar la cultura Xokleng/Laklãnõ. Aunque no sea lo que pueda desear sobre la realidad vivida a lo largo de la historia.

BIBLIOGRÁFIAS

ARAGÃO, Paulo; Tayah, José Marco; Romano, Letícia Danielle Reflexiones sobre Derecho Latinoamericano: Estudios en Homenaje a la Profesora Silvia Nonna / Paulo Aragão; José Marco Tayah; Letícia Danielle Romano. – Fortaleza – Buenos Aires: Expressão Gráfica e Editora, 2015. **SERVICIOS AMBIENTALES: LOS CONSERVADORES DE AGUA** Osni Valfredo Wagner | (p. 331 a 342).

DIAS, Marcelo, **Xokleng/Laklãnõ**, Oficina 1 e 2, em vídeo, Museu do Índio – FUNAI, FAPSP, FUNAI – LEIA, Associação Indígena Cocta, Camlem Nega todenkranghamNaOca, <<https://www.youtube.com/watch?v=VCM5yu56Gzk&feature=youtu.be>> Acessado em abril de 2016.

ENCINA, Mariana da Silva Gonzalez, **A HISTÓRIA DOS POVOS XOKLENG E O DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA A HISTORY OF THE PEOPLE AND XOKLENG RIGHT TO INDIGENOUS EDUCATION** Revista Jurídica – CCJ ISSN 1982-4858 v. 17, n.º. 33, p. 85 - 98, jan./jun. 2013.

GAKRAN, Nanblá, **Política de Organização Social: Imaginário e identidade da Nação Xokleng/Laklãnõ**, 2016.

_____, **ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA GRAMÁTICA LAKLÃNÕ**, Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Orientadora: Profa. Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral. Brasília 2015.

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19096/1/2015_Namb1%C3%A1Gakran.pdf>
Acessado em abril de 2016.

XOKLENG/LAKLÃNÕ UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA: 101 Anos de Contato, Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Linguística – IL, Depto de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL2016.

GAKRAN, Txulunh Natieli Favenh. **Nutrição Originária do Povo Xokleng/Laklãnõ: Armazenamento e forma de preparo**. In: *Educação na Diversidade Étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial*: (Orgs.): KEIM, Ernesto Jacob; GAKRAN, Nanblá; COSTA, Carlos Odilon da.; VIEIRA, Gleison; SANTOS, Raul Fernando dos. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014. p.169-179.

GONZALO, Mariana da Silva, **A HISTÓRIA DOS POVOS XOKLENG E O DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA A HISTORY OF THE PEOPLE AND XOKLENG RIGHT TO INDIGENOUS EDUCATION**, Revista Jurídica – CCJ ISSN 1982-4858 v. 17, nº. 33, p. 85 - 98, jan./jun. 2013. <<file:///C:/Users/osni/Downloads/3175-12640-1-PB.pdf>> Acessado em abril de 2016.

PANCERI, Bernardete, Geraldo Buogo e Rose Mary Gerber, **Etnodesenvolvimento para as Populações Indígenas**, PROJETO MICROBACIAS 3, ANEXO, Florianópolis, outubro de 2009.

<<http://www.scrural.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Trabalho-com-Popula%C3%A7%C3%B5es-Indigenas-SC-Rural.pdf>> Acessado em abril de 2016.

PAPÓ, KELI REGINA CAXIAS, **Ĕnbágtõ EIEB Laklãnõ ki vañhvětõxokleng ki ógzepópalaggejó** (tradução) **O ensino da língua xokleng no contexto escolar da EIEB Laklãnõ** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO SUL DA MATA ATLÂNTICA, Florianópolis, 2015. <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/Keli-Caxias.pdf>> Acessado abril de 2016.

SIDEKUM, Antonio, (org) Antonio Carlos Wolkmer e Samuel Manica Radaelli, **ENCICLOPÉDIA LATINO-AMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS**, Blumenau Edifurb, Nova Petrópolis, Nova Harmonia, 2016.

NONNA, Silvia, & Osni Valfredo Wagner, **LA TRANSICIÓN DEL ESTADO A SOCIEDAD AMBIENTAL**. III Seminario Internacional Culturas y Desarrollo (SICDES), III Encuentro de la Red de Interculturalidad, IV Encuentro de la Red de Trabajo con Pueblos Indígenas, IV Encuentro Sociedades en Cambio “**Territorios, Culturas y Buen Vivir: desafíos desde las identidades y saberes diversos**” en Herédia, Costa Rica 20 e 22 de julho de 2016.

TSCHUCAMBANG, Copacãm, **ARQUEOLÓGICOS NO ERRITÓRIO LAKLÃNÕ/XOKLENG-SC** CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS-CFH DEPARTAMENTO DE HISTÓRIACURSO LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENADO SUL DA MATA ATLÂNTICA ARTEFATOS COPACÃM TSCHUCAMBANG TRABALHO: CONCLUSÃO DO CURSO ORIENTADORA: JULIANA SALLES MACHADO, UFSC, Florianópolis, janeiro 2015. <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/04/COPAC%C3%83M-TSCHUCAMBANG.pdf>> Acessado em abril de 2016.

WAGNER, Osni Valfredo, **A EDUCAÇÃO INTEGRAL, SABERES ORIGINÁRIOS E CIENTÍFICOS**. III Seminario Internacional Culturas y Desarrollo (SICDES), III Encuentro

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

de la Red de Interculturalidad, IV Encuentro de la Red de Trabajo con Pueblos Indígenas, IV Encuentro Sociedades en Cambio “Territorios, Culturas y Buen Vivir: desafíos desde las identidades y saberes diversos” en Herédia, Costa Rica 20 e 22 de julho de 2016.

WAGNER, O. V., CULTURAS NOS SERVIÇOS AMBIENTAIS, GT - 20 DESENVOLVIMENTO REGIONAL, ANAIS 1935 - ISBN: 978-85-7897-148-9, "SICD - CS-BPDI - VCCER" Educação Intercultural em Territórios Contestados, Chapecó - Santa Catarina - Brasil, 14 a 16 de maio de 2014. (p. 1934 a 1947), <http://www.isthmus.com.br/argos/anais_sicdes_2014.pdf> Acessado abril de 2015.

PANORAMA DAS INTOXICAÇÕES POR AGROTOXICOS NO BRASIL

Aryane Evaristo³⁸⁷ - UNIPLAC
Ana Emília Siegloch² – UNIPLAC
Lenita Agostinetto³⁸⁸ - UNIPLAC

RESUMO: Nas últimas décadas devido à expansão da agricultura nas diversas regiões do país, com destaque para a região Sul do Brasil, o uso de agrotóxicos no país aumentou, sendo que em 2008 o Brasil se tornou líder mundial no consumo destes químicos, fato que pode favorecer a ocorrência de casos de intoxicação. Com base nisto, o objetivo deste trabalho foi analisar o panorama dos casos de intoxicação por agrotóxico notificado no Brasil e no Sul do Brasil, a partir dos dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Sendo assim foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa, descritiva e documental entre os anos de 2008 a 2017, referentes à ocorrência de intoxicações por agrotóxicos em trabalhadores rurais brasileiros. Os resultados desta pesquisa mostraram que a partir de 2008 até 2013 os casos de intoxicação por agrotóxicos aumentaram no Brasil e após este período começaram a diminuir, possivelmente devido ao aumento dos casos de subnotificação. Em relação aos estados do sul do Brasil o estado do Paraná é que tem maior número de casos de intoxicação notificados no período de 2008 a 2014 e a região sudeste e sul do país apresentam maiores percentuais de intoxicações por tais produtos químicos. Percebe-se que há uma evolução nos casos de intoxicação no Brasil, entretanto, é possível que muitas subnotificações estejam ocorrendo o que pode favorecer o descaso no número de intoxicações registradas, assim, é importante fomentar políticas que capacitem os profissionais da saúde para exercer adequadamente sua função.

Palavras-chave: Saúde Pública, Pesticida, Contaminação.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países com destaque no agronegócio, devido principalmente a expansão do cultivo de grãos e frutas (SOUSA; COSTA; RAMOS, 2016). O estado de Santa Catarina, principalmente na região Serrana Catarinense tem destaque na produção de maçã, cuja produtividade no Estado em 2016 foi de 525.953 toneladas, já a região Sul do país apresentou neste mesmo ano uma produtividade de 1.056.119 toneladas, e o Brasil no mesmo ano de 2016 obteve 1.064.708 toneladas de maçã, assim é notório que a região Sul do país tem vasta contribuição na produção da fruta (IBGE, 2016). O estado de Santa Catarina também tem avançado na produção de soja, cuja produção no Estado no de 2016 foi de 2.139.611, em relação ao Sul do Brasil neste mesmo ano a produção foi de 35.170.330 toneladas, enquanto que no Brasil apresentou 95.753.265 toneladas (IBGE, 2016).

Nestas regiões de cultivo geralmente a produção ocorre sob sistema de cultivo convencional que utiliza cargas consideráveis de agrotóxicos para o manejo do cultivo que

³⁸⁷ UNIPLAC (Fisioterapeuta, mestranda em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil). E-mail: aryanevaristo@gmail.com

³⁸⁸ UNIPLAC (Docente do Programa de Pós Graduação em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil). E-mail: leagostinetto@yahoo.com.br

podem comprometer a saúde da população exposta e provocar ocorrências de intoxicação (SOUSA; COSTA; RAMOS, 2016).

Em 2011 o Brasil consumiu 852,8 milhões de litros em agrotóxicos nas lavouras brasileiras, sendo que entre 2012 e 2013 a soja entre outras três culturas consumiram em vendas 78,5% a 80% dos agrotóxicos (ABRASCO, 2015). Devido a crescente expansão da agricultura em Santa Catarina, em 2012 o Estado passou a ocupar a 11^o posição no ranking dos estados brasileiros no consumo de agrotóxicos, com um consumo de 21 milhões de kg de ingrediente ativo, e atualmente se encontra em nono lugar, enquanto o Paraná se encontra em terceiro lugar e o Rio Grande do Sul em quarto lugar dos Estados que mais consomem agrotóxicos (BRASIL, 2013; ABRASCO, 2015; IBAMA, 2016).

Os agrotóxicos são substâncias químicas utilizadas há anos cuja intensidade de uso no Brasil foi favorecida durante o pós guerra e a Revolução Verde na década de 60 (FENZKE et al., 2018). Este cenário contribuiu para que o Brasil se tornar-se em 2008 o maior consumidor de agrotóxicos do mundo, ultrapassando inclusive os E.U.A. e países europeus (FENZKE et al., 2018).

Segundo a Lei n. 7.802 de 1989, os agrotóxicos são:

Produtos e os agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou implantadas, e de outros ecossistemas e também de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos, [além de] desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores de crescimento(BRASIL, 1989).

Dentre os tipos de agrotóxicos destacam-se os herbicidas, fungicidas, inseticidas, acaricidas, raticidas, nematocidas, molusquicidas e fumigantes, cuja toxicidade varia entre pouco e altamente tóxico (BRASIL, 1989). Entretanto, o risco associado à intoxicação se dá diretamente ao tempo de exposição a estes produtos independentemente se a toxicidade for baixa ou alta.

As classes de agrotóxicos mais utilizados são inseticidas, herbicidas e fungicidas (SANTOS, 2014; FRIEDRICH et al., 2018). Os fungicidas do grupo químico diticarbamatos são os que mais provocam casos de contaminações humanas, cujos sintomas de intoxicação aguda podem se manifestar como tontura, vômito, tremor muscular e cefaleias, já no estado de intoxicação crônica os sintomas são mais graves e podem se manifestar na forma de dermatites, alergias respiratórias, doença de Parkinson a cânceres; Em relação aos herbicidas os dinitrofenóis, pentaclorofenol, fenoxiacéticos e dipiridilos, são os mais perigosos ao ser humano e atingem principalmente a região hepática provocando sintomas como perda do apetite, enjoo, vômitos, fasciculação muscular, hipertermia entre outros; Já, entre os inseticidas, os organofosforados, carbamatos e organoclorados, são os mais usados e atuam no Sistema Nervoso (S.N.) tanto no inseto quanto do ser humano, e podem provocar intoxicações humanas agudas ou crônicas e conduzir ao aparecimento de dermatites a cânceres, além de déficits neurológicos (SANTOS; POLINARSKI, 2014).

Deste modo, a exposição aos agrotóxicos, principalmente aos inseticidas, seja, por via respiratória, cutânea ou gastrointestinal podem comprometer o S.N., provocando sintomas como fraqueza, cólica abdominal, espasmo muscular, vômito, assim desencadeando doenças como asma brônquica, neuropatias, alterações cromossomiais, efeitos neurotóxicos retardados

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

entre outros (SANTOS; POLINARSKI, 2014). Deste modo, problemas de saúde que envolve o S.N. tendem a ser mais comuns entre os trabalhadores rurais que atuam diretamente e diariamente com os inseticidas, apesar de que os demais sistemas (respiratório, digestivo, e etc.) do corpo humano também podem ser significativamente comprometidos devido a exposição aos agrotóxicos (SANTOS; POLINARSKI, 2014; FENZKE et al., 2018).

Deste modo, devido o aumento do uso dos agrotóxicos no país os casos de intoxicações rurais e suicídio tendem a aumentar cada vez mais conduzindo a um problema de Saúde Pública (PIGNATI; OLIVEIRA; SILVA, 2014).

E é através de órgãos nacionais e estaduais responsáveis por quantificar os números de casos de intoxicações que é possível identificar tais dados para o conhecimento de todos. Exemplo é o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), que fornece dados a respeito das ocorrências de intoxicações por agrotóxicos no Brasil e nos estados do Brasil, possibilitando através de detalhes (circunstancia, faixa etária, gênero, e etc.) analisar melhor cada situação.

Apesar da existência destes órgãos de notificações, infelizmente, há muitos casos de subnotificações ou notificações não fidedignas a respeito das intoxicações por agrotóxicos, dificultando a veracidade dos dados a estes órgãos responsáveis (SCARDOELLI et al., 2011). Os motivos relacionados a isto podem ser diversos, tais como, falhas no serviço de saúde, trabalhadores que preferem não procurar a assistência médica, por distância ou por não acreditar ser algo grave, entre outros (SCARDOELLI et al., 2011).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi analisar o panorama dos casos de intoxicação por agrotóxicos notificados no Brasil e no Sul do Brasil, a partir dos dados do SINAN.

METODOLOGIA

Foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa, descritiva e documental baseada na análise dos dados disponíveis nas bases do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) que faz o levantamento de intoxicações por agrotóxicos em nível nacional e estadual no Brasil.

Os documentos analisados foram relatórios oficiais do SINAN referentes aos anos de 2008 a 2014 que se encontram disponíveis online no Portal da Saúde do Ministério da Saúde (intoxicação exógena, notificações registradas no SINAN NET). Destes relatórios foram extraídas informações referentes ao número de casos de intoxicação por agrotóxicos nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e do Brasil. Salienta-se que o ano de 2014 foi o último que tinha registro do número de intoxicações por Estado. Além disso, também foi analisado nos relatórios referentes aos anos de 2008 a 2017 o número dos casos de intoxicação que ocorreram no Brasil neste período. Salienta-se que também foram analisadas durante este mesmo período o número de casos de intoxicação nas regiões norte, nordeste, sul, sudoeste e Centro Oeste do país. Esta pesquisa foi realizada durante os meses de agosto e setembro de 2018.

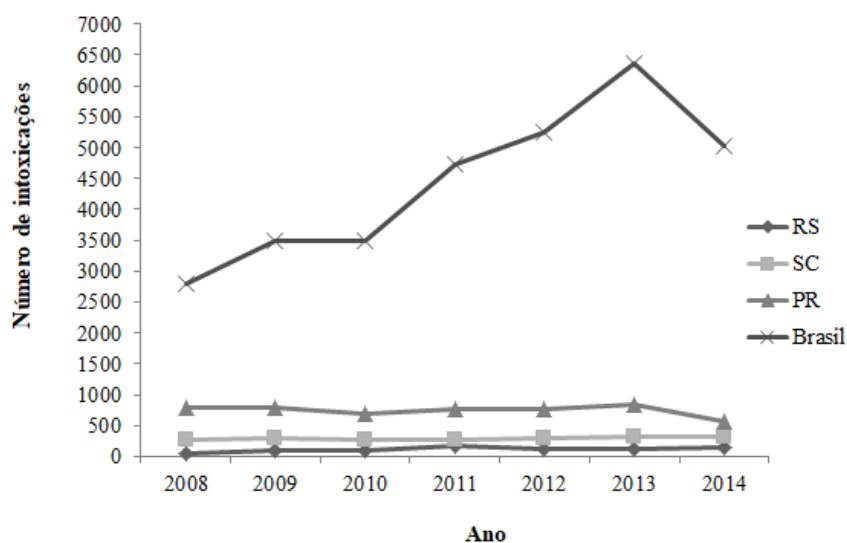
Os dados coletados foram planilhados no programa Excel e analisados através da estatística descritiva (médias e percentuais), e apresentado na forma de figuras a fim de demonstrar a evolução nos casos de intoxicação por agrotóxicos no Brasil.

RESULTADOS

Com base nos relatórios oficiais do SINAN publicados entre os anos 2008 a 2014 observou-se que foram notificados neste período 34.147 casos de intoxicações por agrotóxicos. E a respeito dos estados do Sul, o estado do Paraná é o que apresenta maior número de casos de intoxicações notificados, seguido pelo estado de Santa Catarina e pelo Rio Grande do Sul (Figura 1). Observou-se que durante o período de 2008 a 2014 os estados do Sul sempre seguiram esta tendência.

Porém Santa Catarina aumentou o número total dos casos de intoxicação por agrotóxicos na região Sul, enquanto o Paraná reduziu a quantidade dos casos entre os anos de 2008 a 2014 (Figura 1). Outro fator observável entre os estados da região Sul do Brasil é que quando ocorre uma variação de dois dígitos percentuais em um Estado, no ano seguinte ocorre uma variação ao contrário da mesma proporção do ano anterior, exemplo é o Paraná que em 2011 adquiriu um percentual de 10% de casos de intoxicação por agrotóxico contrariando a queda de 12% dos casos no ano anterior, assim, não é possível obter um padrão exato em relação aos percentuais, com exceção da observação de um ano a outro.

Figura 1 – Evolução do número de casos de intoxicações por agrotóxicos notificados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) no Brasil e na região Sul do país no período de 2008 a 2014

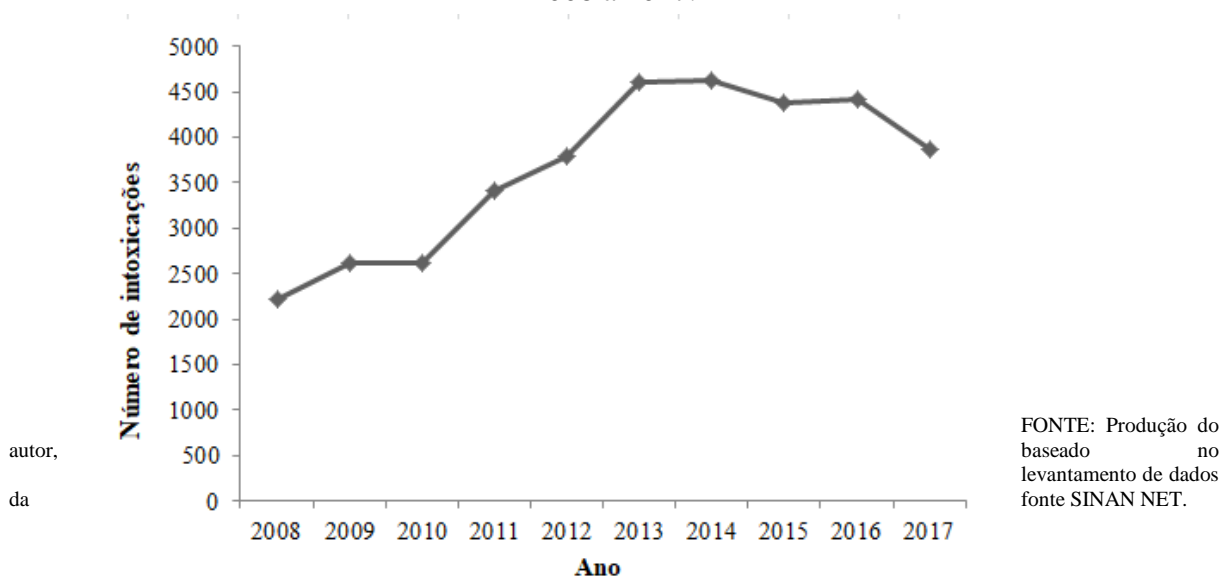


FONTE: Produção do autor, baseado no levantamento de dados da fonte oficial do SINAN.

Já com base nos relatórios do SINAN NET, encontrado na página do Ministério da Saúde, no Portal da Saúde, foram notificados no Brasil entre os anos de 2008 a 2017 36.870 casos de intoxicações por agrotóxicos em âmbito rural, cujo número de casos foi crescente até o ano de 2014 e entrou em declínio após este período (Figura 2).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Figura 2 – Evolução do número de casos de intoxicações por agrotóxicos notificados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN NET) no Brasil no período de 2008 a 2017.

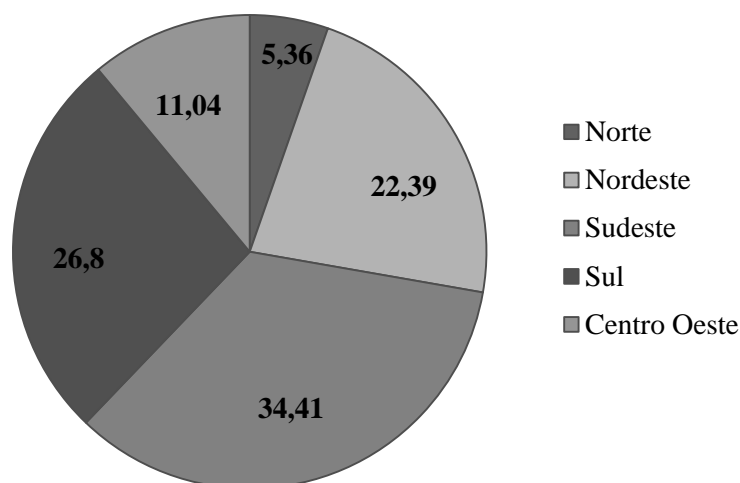


Somente no Sul, nos respectivos anos (2008 a 2017) o Paraná apresentou 5.875 casos de intoxicação por agrotóxico, Santa Catarina 2.481 e o Rio Grande do Sul 1.525. Já os principais municípios localizados no Sul do Brasil responsáveis pela produção de maçã, uma das culturas de grande rentabilidade para o Brasil e que consome quantidades significativas de agrotóxico por safra agrícola, apresentaram entre 2008 a 2017 seis intoxicações por agrotóxicos em trabalhadores rurais do município de São Joaquim/SC, três em Fraiburgo/SC, e sete em Vacaria/RS. Os municípios com maior incidência em intoxicação por agrotóxico em trabalhadores rurais entre 2008 a 2017 no Brasil foram Curitiba/PR com 248 casos, Cascavel/PR 218 casos, Florianópolis/SC 114 casos e Sorriso/MT com 113 casos.

Em relação aos meses com maior registro de casos de intoxicação por agrotóxicos no ano de 2008 a 2017, destaca-se o mês de janeiro, onde foram notificados 4.436 casos, seguido pelo mês de fevereiro com 3.984 e novembro com 3.629 casos.

Além disso, foi observado nesta pesquisa que a região Norte do Brasil foi a que apresentou o menor número de casos de intoxicação notificados (1.977 casos/5,36%), seguido pela região Nordeste com 8.254 casos (11,04%), região Sudeste com 12.689 casos (22,39%), região Sul com 9.881 casos (26,8%) e a região Centro-Oeste 4.069 (34,41%), (Figura 3).

Figura 3 – Percentual dos casos -de intoxicação por agrotóxico de uso agrícola notificado pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) nas diferentes regiões geográficas brasileiras durante o período de 2008 a 2017.



FONTE: Produção do autor, baseado no levantamento de dados da fonte SINAN NET.

DISCUSSÃO

Com base nos resultados apresentados é possível observar que os estados da região Sul do Brasil seguem com o Paraná sendo o que apresenta maiores casos de intoxicações por agrotóxicos, apesar de apresentar uma queda em um ano e no ano seguinte recuperar, mas sempre permanece em primeiro lugar entre os Estados do Sul referente aos casos de intoxicação por agrotóxicos. O Estado também se destaca no consumo dos agrotóxicos em relação aos outros Estados do Sul, o Sistema de Monitoramento do Comércio e Uso de Agrotóxicos do Estado do Paraná – SIAGRO identificou um consumo de 371 mil toneladas de agrotóxicos no ano de 2012 a 2015, e que este número apresentava aumentos em seu consumo quando comparado aos anos anteriores, o que pode estar diretamente associado ao maior número de casos de intoxicação por agrotóxicos (IBAMA, 2016; BRASIL 2017).

Já o estado de Santa Catarina se mantém constantemente em crescimento em relação às intoxicações e encontra-se em 9º lugar no consumo de agrotóxicos e vem crescendo com os incidentes de intoxicações por estes químicos, ou seja, possui um crescimento crescente destas ocorrências, fato que pode estar diretamente associado ao crescimento agrícola no Estado, o qual foi um dos primeiros no Brasil a iniciar a comercialização de algumas culturas como a soja por exemplo (EPAGRI, 2005; MALUCHE - BARRETA, et al., 2007; FUGANTI; JUNIOR CARVALHO, 2015).

Observa-se que no ano de 2013 tanto para Santa Catarina quanto para o Paraná houve um número elevado de intoxicação por agrotóxico, isto pode ser justificado pelo fato que em 2013 a região Sul teve aumento nas áreas plantadas, principalmente da cultura de soja, que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atualmente é o cultivo agrícola que mais faz uso de agrotóxicos (IBGE, 2013).

Em relação ao Brasil como um todo observa-se evolução nos casos de intoxicação por agrotóxicos notificados, desta forma, é perceptível que a partir do ano de 2008, o Brasil apresentou uma crescente evolução até os anos de 2013/2014, após este período ocorreram pequenas quedas, mas se manteve. O ano de 2008 coincide com o ano onde o Brasil adentra como o maior consumidor mundial de agrotóxicos, ocorrendo aumento nas importações e exportações destes químicos, consequentemente a exposição aos agrotóxicos também se eleva neste período (FENZKE et al., 2018).

Salienta-se também que a partir de 2015 os dados disponíveis no SINAN tornam-se mais escassos e com menos precisão, e menos detalhes, em relação aos anos anteriores. Alguns fatores que podem estar relacionados a isto é que a partir de 2015 o Brasil começa adentrar em uma crise econômica e social, e consequentemente vários setores sofrem tal interferência, deste modo, é possível que os casos de subnotificação tenham aumentado neste período, pois existe a possibilidade de que casos de intoxicação por agrotóxicos não tenham sido repassados aos centros que fazem estes levantamentos, além disso, pode ser que os trabalhadores rurais devido a distância de hospitais e centros médicos não tenham buscado a assistência médica, realizando a automedicação com ervas e outros métodos para aliviar seus sintomas da intoxicação (WERNECK; HASSELMANN, 2005; MONTEIRO; CARVALHO JUNIOR, 2007; SCARDOELLI et al., 2011).

Em relação os casos notificados de intoxicações por agrotóxicos nas diferentes regiões brasileiras observa-se que a região Sudeste apresenta o maior numero de casos acometidos por estes produtos químicos, e a região Sul fica em segundo lugar.

Segundo fontes do IBGE (2016) Sudeste é uma das regiões com maiores áreas de plantações, entretanto, o uso de agrotóxico é muito maior do que a área plantada. Em 2013 foi cultivada uma área de 16.009.118 hectares, sendo utilizado 452.508.841kg de agrotóxicos, dos quais, boa parte foram pulverizados pelo método de pulverização aérea o que possibilita maiores incidências de intoxicações uma vez que se aumentam as chances de contaminação ambiental e humana devido o complexo processo de metabolização destes químicos na natureza (PERES; MOREIRA; DUBOIS, 2003; FRIEDRICH et al., 2018). Na região, o estado de Minas Gerais, se encontra entre os principais Estados considerados maiores consumidores de agrotóxico e tem tendência a utilizar da pulverização aérea nas lavouras o que favorece os casos de intoxicação (LONDRES, 2011; FRIEDRICH et al., 2018; (IBAMA, 2016)).

Em relação à região Sul além dos três Estados que formam a região Sul estarem entre as 10 primeiras colocações de maiores consumidores de agrotóxicos no país, e dois deles se encontrarem entre os cinco primeiros, a região apresenta mais de uma centena de mortes por agrotóxicos por ano (BOMBARDI, 2011). Segundo o mesmo autor, a região Sudeste e Sul do Brasil são consideradas como “celeiros agrícolas do país”, por apresentarem 25% dos casos de intoxicações do Brasil, e ressalta que o numero significativo de casos de intoxicações por agrotóxicos pode estar ligado aos casos de suicídios por tais produtos químicos. O autor ainda ressalta que os agrotóxicos quando em contato com o trabalhador rural, seja por qualquer via, podem provocar transtornos psíquicos, e que estes fatores podem estar correlacionados ao método de pulverização utilizado, pois o modo de pulverização influencia na maior ou menor exposição do organismo ao ingrediente ativo.

As demais regiões, tais como, Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país que apresentaram menor número de casos de intoxicação, apresentam segundo dados do SINAN, números maiores em relação aos casos de suicídio por agrotóxicos. Destaca-se que o estado do Mato

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Grosso, situado na região Centro-Oeste do Brasil, é um dos maiores consumidores de agrotóxicos do país, isto sugere possíveis casos de subnotificações, pois muitos casos de intoxicações agudas e crônicas estão associadas a alguns grupos químicos de agrotóxicos muito utilizados em grandes áreas agrícolas como as de Mato Grosso (TEIXEIRA et al., 2014; SANTOS; POLINARSKI, 2014).

Além disso, os resultados desta pesquisa mostram que os meses onde ocorrem mais sintomas de intoxicações são os meses de pulverização e colheita que é no início do ano e final do ano, cujos períodos, coincidem com os cuidados iniciais do cultivo devido o controle de pragas, doenças e ervas daninhas necessitando de uso mais intenso de inseticidas, fungicidas e herbicidas (SANTOS, 2014; FRIEDRICH et al., 2018). Esta intensificação do uso nestes períodos pode acometer primeiramente o trabalhador rural que manuseia diretamente os agrotóxicos e posteriormente acomete o meio ambiente, afetando águas, solos e o ar (SANTOS, 2014; SOUSA; COSTAS; RAMOS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil a partir de 2008 teve um aumento de casos de intoxicações por agrotóxicos em área rural. No Brasil as intoxicações por agrotóxicos cresceram a partir de 2008, ano que o país passou a ser o maior consumidor mundial de agrotóxicos, até o ano de 2013/2014 e posteriormente diminuíram o que pode significar reduções nos números de intoxicação ou redução nos casos de notificação das intoxicações pelos centros responsáveis. Nota-se que em relação ao Sul do Brasil, o Estado do Paraná é o que apresenta maior número de casos notificados, seguido pelo Estado de Santa Catarina.

Em relação às regiões brasileiras, o Sudeste e o Sul do país são os que apresentam maior percentual de casos de intoxicação, e o Norte e Nordeste do país os menores percentuais, sendo que os meses de janeiro, fevereiro e novembro se apresentam como os meses com maior ocorrência de intoxicação provavelmente devido ao maior consumo de agrotóxicos nestas épocas para o manejo dos cultivos agrícolas.

Sugere-se mais estudos em relação aos casos de suicídio, já que aparecem de forma indireta nos casos de intoxicação por agrotóxicos, mas com números de casos elevados.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. CARNEIRO, Fernando Ferreira (Org.) **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

BOMBARDI, L.M. **Intoxicação e morte por agrotóxicos no Brasil: a nova versão do capitalismo oligopolizado**. Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, p. 1, Setembro, 2011.

BORSOI A.; SANTOS, P. R. R. dos; TAFFAREL, L. E.; JUNIOR GONÇALVES, A. C. Agrotóxicos: histórico, atualidades e meio ambiente. **Revista Acta Iguazu**, Cascavel, v.3, n.1, p. 86-100, 2014.

BRASIL. Lei nº. 7.802, de 11 de julho de 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. **Lex:** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7802.htm>.

BRASIL, Lei nº. 8.485, de 03 de junho de 1987. Institui o Plano Estadual de Prevenção e Controle de Infecções Relacionadas à Assistência à Saúde e controle sobre a Resistência Microbiana n Paraná **Lex:** resolução SESA nº299/2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. **Relatório: Vigilância em Saúde de Populações Expostas a Agrotóxicos no Estado de Santa Catarina.** Elaborado por Mirella Dias Almeida. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

DELGADO, I. F.; PAUMGARTTEN, F. J. R. Intoxicações e uso de pesticidas por agricultores do município de Paty do Alferes, Rio de Janeiro, Brasil. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.180-186, jan-fev, 2004.

DUTRA, L. S.; FERREIRA, A. P. Malformações congênitas em regiões de monocultivo no estado de Minas Gerais, Brasil. **Medicina** (Ribeirão Preto, Online.);v.50; n.5; p.:285-96, 2017.

EPAGRI. Agropecuária, Brasil/SC, Periódico. I Instituto de Planejamento e Economia Agrícola de Santa Catarina, Florianópolis/SC. II Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina/Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola, Epagri/Cepa, Florianópolis/SC, 2005.

FENZKE, M. N.; MELLO, A. C. V. A. de; SANTOS, K. N. S. C.; Vaz, M. R. C. Adoecimentos E Fatores Relacionados À Saúde Do Trabalhador Rural. **Revista Enfermagem UFPE**, Recife, v.12, n.8, p.: 2214-26, ago., 2018.

FUGANTI, Eduardo N.; JUNIOR CARVALHO, Luiz C. de; Caracterização da cadeia produtiva da soja em Santa Catarina. **Revista Cadernos de Economia**, Chapecó, v.19, n. 35, p. 05-29, jan./jun., 2015.

FRIEDRICH, K.; ALMEIDA, V. E. S. de; AUGUSTO, L. G. da S.; GURGEL, A. do M.; SOUZA, M. M. O. de; ALEXANDRE, V. P.; CARNEIRO, F. F. Agrotóxicos: mais venenos em tempos de direitos. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2, p.: 326-347, 2018.

IBAMA. Ministério do Meio Ambiente. 2016. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/>>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Levantamento Sistemático da Produção Agrícola. Dezembro, 2016.

LIMA, M. A. de; BEZERRA, E P.; ANDRADE, L. M. de; CAETANO, J. A.; MIRANDA, M. Di C.. Perfil Epidemiológico Das Vítimas Atendidas Na Emergência Com Intoxicação Por Agrotóxicos. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v.7, n.3, p. 288-294, jul./set. 2008.

LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para a ação em defesa da vida.** Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011.

MALUCHE-BARETTA, C. R. D.; KLAUBERG-FILHO, O.; AMARANTE, C. V. T. do; RIBEIRO, G. M.; Almeida, D. Atributos microbianos e químicos do solo em sistemas de produção convencional e orgânico de maçãs no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira do Solo**, Viçosa, v. 31, p. 655-665, 2007.

MEYER, T., N.; RESENDE, I. L. C.; ABREU, J. Clemente de. Incidence of suicides and rural workers' use of pesticides in Luz, Minas Gerais, Brazil. **Revista Brasileira Saúde Ocupacional** São Paulo, v.32, n.116, p.24-30, 2007.

MONTEIRO, P. A. de A.; CARVALHO JUNIOR, P.M.. Características epidemiológicas dos

- atendimentos de intoxicações humanas no CEATOX-79, (Marília/ SP) em 2004. **Revista Brasileira de Toxicologia**, São Paulo, v.20, n.1 e 2, p. 38-45, 2007.
- SANTOS, C. A. A toxicidade dos agrotóxicos usados na lavoura de soja na cidade de Catalão - GO, e seus impactos no ambiente – um estudo de caso. **Revista Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas**, v. 1, n. 01: jul. dez., 2014.
- SANTOS, J. P. dos; POLINARSKI, C. A.. Ação local efeito global: quem são os agrotóxicos? In.: Governo do Estado, Secretaria da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense, 2012**. Curitiba: SEED/PR, v.1, 2014.
- SCARDOELLI, M, G. da C.; BURIOLA, A. Ap.; OLIVEIRA, M. L. F. de; WAIDMAN, M. A. P. Intoxicações por agrotóxicos notificadas na 11ª regional de saúde do estado do Paraná. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p.549-555, jul./set., 2011.
- SOUSA, C. D. F. de. COSTA, K.F. da. RAMOS, L. da S. Distribuição Espacial Das Intoxicações Exógenas Por Agrotóxicos Em Trabalhadores Rurais No Estado Da Bahia-Brasil, De 2007 A 2011. **Revista Hygeia**, v.12, n.23, p. 133 - 141, dez., 2016.
- PERES, F.; MOREIRA, J.C.; DUBOIS, G.S. Agrotóxicos, saúde e ambiente: uma introdução ao tema. In.: PERES, F.; MOREIRA, J. C. (org.). **É veneno ou é remédio?: agrotóxicos, saúde e ambiente**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 21-41, 2003.
- PIGNATI, W.; OLIVEIRA N. P.; SILVA A. M. C. da. Vigilância aos agrotóxicos: quantificação do uso e previsão de impactos na saúde-trabalho-ambiente para os municípios brasileiros. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v.19, n.12, p. 4669-4678, 2014.
- TEIXEIRA, J. R. B.; FERRAZ, C. E. de O.; FILHO COUTO, J. C. F.; NERY, A. A.; CASOTTI, C. A. Intoxicações por agrotóxicos de uso agrícola em estados do Nordeste brasileiro, 1999-2009. **Epidemiologia Serviço Saúde**, Brasília, v.23, n.3, p.:497-508, jul-set 2014.
- VILLALOBOS, J. G.; FAZOLLI, S. A. **Agrotóxicos: um enfoque multidisciplinar**. Maringá: Eduem, 2017.
- WERNECK, G. L.; HASSELMANN, M. H. Intoxicações exógenas em hospitais da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Cadernos Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.13, n.3, p. 767-778, jul./set. 2005.

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE LAGES-SC
SOBRE O USO DA ÁGUA**

Daniely Neckel Rosini ³⁸⁹ - UDESC
Débora Cristina Correia Cardoso ³⁹⁰ - UDESC
Valter Antonio Becegato ³⁹¹ - UDESC

RESUMO

A água é um recurso natural limitado e primordial para a existência da vida. O uso inadequado dos recursos hídricos gera muitos impactos ambientais que podem se tornar irreversíveis. Esta pesquisa foi realizada utilizando-se questionários aplicados aos professores da rede estadual do município de Lages-SC, com o objetivo de diagnosticar a percepção dos mesmos sobre o uso da água. Os resultados obtidos revelaram que uma parcela significativa dos professores docentes tem carência de informações, não conseguindo aplicar em sala de aula os conhecimentos referentes à educação ambiental. Muitos afirmam da importância do uso racional da água, porém não vivenciam na prática. Neste sentido, é preciso proporcionar formação para os docentes, ampliar a prática de projetos dentro do espaço escolar e incentivar a aplicação da legislação.

Palavras-chave: Professores, Reuso da água, Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

As preocupações com as questões ambientais vem crescendo em ritmo acelerado. A água é um recurso natural limitado, primordial, essencial para que haja vida em todas as formas e elementar para todas as atividades, por isso, é integrante principal no meio ambiente (BRASIL, 1997).

A água é considerada um elemento da biosfera, assim como o solo, fauna e flora. A preocupação é crescente sobre o desperdício, que está assegurada como direito constitucional. No art. 225 da Constituição Brasileira está disposto que todos tem direito a um meio ambiente equilibrado, bem de uso comum e essencial à qualidade de vida (BRASIL, 1988).

Com o problema da carência hídrica no planeta, tornou-se fundamental reduzir o seu consumo, utilizando-a racionalmente e priorizando formas sustentáveis. É de suma importância gerenciar os recursos hídricos utilizados, para que estes atendam às demandas, sem causar danos à saúde ambiental (DORIGON e TESSARO, 2010).

Conservar os recursos hídricos é direito amparado na lei, e também é um dever de todos defender e preservar o meio. A Agência Nacional das Águas assegura a gestão

³⁸⁹ Mestranda em Ciências Ambientais, Departamento de Engenharia Ambiental, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, SC, Brasil. Email: danielybio@hotmail.com

³⁹⁰ Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Departamento de Engenharia Ambiental, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, SC, Brasil. Email: deboraccardoso@hotmail.com

³⁹¹ Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Departamento de Engenharia Ambiental, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, SC, Brasil. Email: valter.becegato@udesc.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

democrática representada pela participação de outras instituições e órgãos do poder público e representantes dos usuários e comunidades (ANA, 2017).

A água potável tem alto custo para os municípios e conseqüentemente para os usuários. As preocupações perante a escassez deste recurso, mesmo no país que é o maior detentor de água doce do mundo, segue em escala crescente. O desperdício e contaminação deste recurso natural ainda são frequentes em muitos lugares do mundo (ANA, 2017). Para tanto, o racionamento e o reuso da água vem sendo discutido e regulamentado com leis nacionais que visam estabelecer regras e parâmetros para amenizar os aspectos antrópicos no meio. A lei nº 9.433 de 1997 das águas afirma que a água é um recurso limitado e dotado de valor econômico, bem de uso comum e a gestão democrática e descentralizada dos recursos hídricos deve sempre proporcionar o uso múltiplo das águas (BRASIL, 1997).

No Brasil a resolução do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) nº 54 de 28 de novembro de 2005, considera que a prática do reuso reduz custos e traz benefícios para o meio ambiente e saúde pública (BRASIL, 2005).

Além disso, a lei n. 9.795 dispõe sobre a educação ambiental brasileira. Esta lei que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental tem como objetivos: desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente; garantir a democratização das informações; estimular e fortalecer a consciência crítica; incentivar a defesa da qualidade ambiental; estimular a cooperação entre as diversas regiões do país; fortalecer a integração de ciência e tecnologia; e fortalecer a cidadania (BRASIL, 1999).

A escola, por ser difusora de conhecimento, tem papel fundamental na construção de uma sociedade ambientalmente correta. Os professores são peças essenciais para disseminar o conhecimento (AB KADIR, 2017). Com o presente artigo objetiva-se analisar a percepção dos docentes em relação aos recursos hídricos, instigando a reflexão com ênfase na prática em sala de aula, para buscar a sustentabilidade como uma possibilidade viável de ser aplicada.

METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada com abordagem qualitativa através da participação aleatória dos docentes de escolas estaduais do município de Lages-SC. Lages é uma cidade da região serrana de Santa Catarina com 158.846 habitantes. O município está localizado na Bacia do rio Canoas e o principal curso de água urbano é o Rio Carahá (IBGE, 2014). O município está inserido no bioma Mata Atlântica, na formação de Floresta Ombrófila Mista (BOLDRINI *et al.*, 2009).

Para compor o presente estudo foram aplicados questionários considerando variáveis como idade, sexo, escolaridade e área de atuação do docente. As entrevistas aconteceram entre os dias 22 a 27 de novembro de 2017. A participação dos profissionais foi voluntária, formando uma população de cinquenta membros. O questionário foi composto por dezessete questões, com três perguntas fechadas binárias, seis perguntas fechadas de múltipla escolha e oito perguntas abertas. As questões buscaram avaliar a percepção dos docentes referente ao uso e o reuso da água.

Após a aplicação do questionário, foram realizadas análises estatísticas dos dados utilizando-se planilha eletrônica.

RESULTADOS

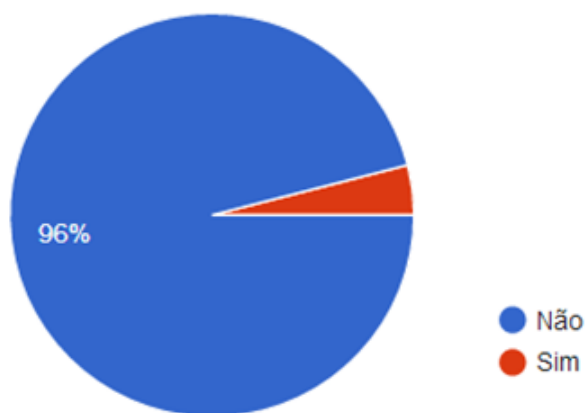
Cinquenta professores responderam ao questionário, sendo a maior parte (64%) do sexo feminino. A idade dos entrevistados variou de 20 a 62 anos, todos com formação superior e a maioria pós-graduado. Participaram da pesquisa, professores do ensino fundamental anos iniciais (22%), anos finais (24%) e ensino médio (52%).

Quando questionados sobre a utilização de alguma alternativa de racionamento de água, 46% dos entrevistados afirmaram que não fazem uso de qualquer tipo de racionamento, apesar de acharem necessário. Dos 54% que responderam sim, as ações mais citadas foram que desligam a torneira e o chuveiro durante o uso, e três entrevistados informaram que fazem uso de cisternas.

Ao serem perguntados se já participaram de projetos sobre as formas de reuso da água, a maior parte dos entrevistados (66%) afirmaram nunca ter participado de projetos com este tema e 34% afirmaram ter participado.

Quando questionados se a formação fornecida pela Secretaria de Educação (SEDE), referente à educação ambiental e uso racional da água é suficiente, 96% responderam que não, e os mesmos citaram nunca ter recebido esta formação (figura 1).

Figura 1: Percepção dos entrevistados sobre a formação em educação ambiental fornecida pela secretaria de educação ao serem perguntados se é suficiente.

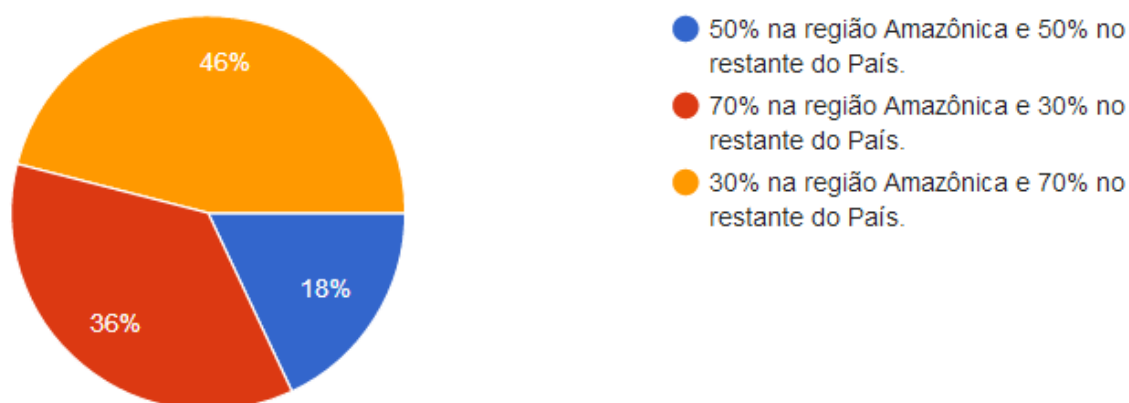


Na quinta questão, os entrevistados foram questionados sobre qual disciplina achavam que poderia ser a mais adequada para trabalhar sobre o uso racional da água na escola. A maioria (82%) afirmou ser de todas. Em contrapartida, 18% respondeu de algumas, citando apenas biologia e geografia.

Ao serem perguntados sobre a distribuição dos recursos hídricos no Brasil, apenas 36% dos entrevistados indicaram a resposta correta, sendo distribuída 70% na região Amazônica e 30% no restante do país (figura 2).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Figura 2: Respostas dos entrevistados referente a distribuição dos recursos hídricos no Brasil.

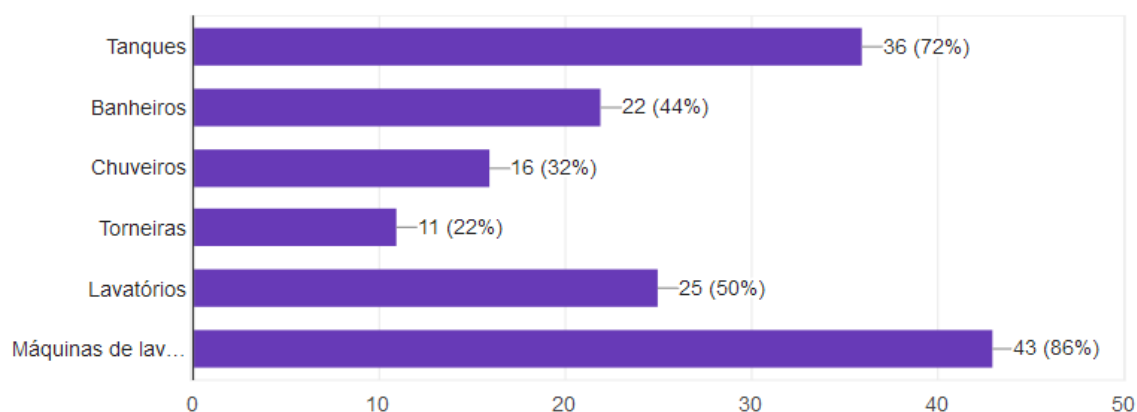


Os entrevistados foram questionados sobre em qual situação há maior consumo de água, 56% indicou que se dá conforme o crescimento da população e os demais afirmaram que é de acordo com o aumento das indústrias nas cidades.

Ao ser analisado a percepção dos entrevistados sobre o que são águas residuais, 38% indicou que são águas provenientes apenas do descarte doméstico e o restante dos entrevistados afirmaram ser a água descartada pelas atividades humanas.

Sobre a origem das águas cinzas foram dadas opções para que os entrevistados marcassem as alternativas que achassem necessárias. 43 professores indicaram serem provenientes de máquinas de lavar roupas, 72% águas de tanques, 50% lavatórios, 44% banheiros, 32% chuveiros, 22% torneiras (figura 3).

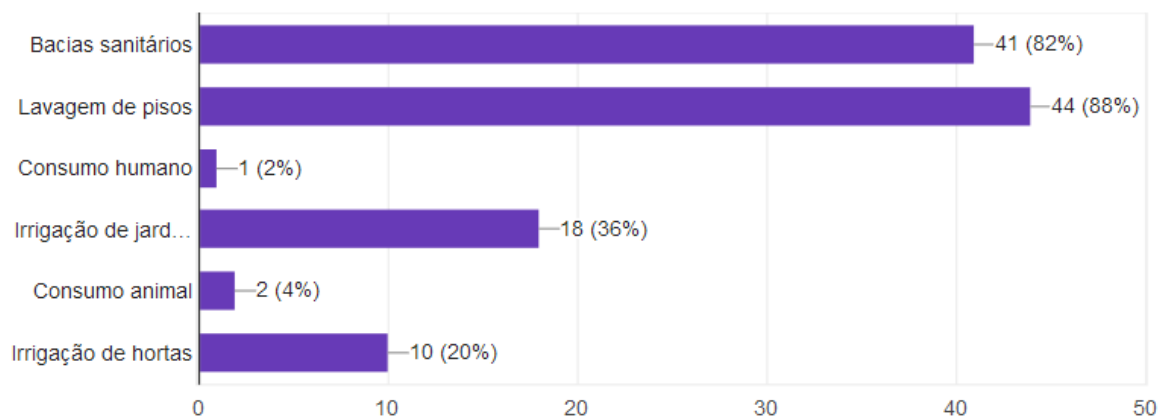
Figura 3: Origem águas cinzas, segundo respostas dos professores.



Quando questionados sobre onde acham que o reuso das águas cinzas pode ser aplicado, tiveram opções para marcar as que achavam coerentes. 88% indicaram lavagem de pisos, 82% bacias sanitárias, 36% irrigação de jardins, 20% irrigação de hortas, 4% consumo animal e 2% consumo humano (figura 4).

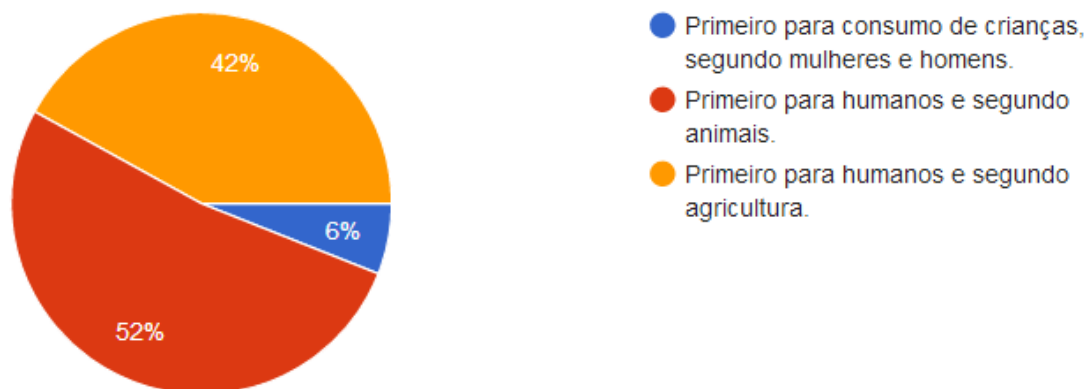
II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Figura 4: Onde podem ser aplicado o reuso das águas cinzas.



Questionados qual é a prioridade do uso dos recursos hídricos em situação de escassez, 52% indicou que primeiro para humanos e segundo para animais, 42% indicou que primeiro para humanos e segundo para agricultura, e 6% indicou primeiro para crianças, mulheres e homens (figura 5).

Figura 5: Em situação de escassez, qual é o uso prioritário dos recursos hídricos?



Ao serem indagados para expressar em uma palavra qual era o significado da palavra água, 41 do total dos professores responderam “Vida”. Além disso, foi perguntado quais temas relacionados ao meio ambiente eles costumam trabalhar em sala com os alunos, sustentabilidade, preservação e não trabalham nada foram as respostas. Destaca-se como exceção, o professor de matemática que trabalha com os alunos o cálculo do volume de água desperdiçado e volume de lixo diário.

Ressalta-se a resposta de uma professora das séries iniciais que, ao ser indagada sobre como trabalha com os alunos em relação a importância do racionamento da água, ela afirma que procura analisar com os alunos situações em que a água praticamente não existe, e, por outro lado, a qualidade de vida em locais com sua presença, mostrando ao aluno na prática esta vivência.

DISCUSSÃO

O docente como formador de pessoas, deve ser um grande parceiro quando se trata de preservação ambiental (CARVALHO, 2017). Porém, através dos dados obtidos foi diagnosticado a grande carência em relação a percepção sobre o uso da água, com falta de informação e dúvidas sobre várias questões. Além disso, um grande número de docentes não recebeu informações e nunca participou de algum tipo de formação sobre a água e suas formas de reuso. Muitos apontam saber a importância de desfrutar da água com mais consciência, porém afirmam não colocar em prática.

A educação ambiental é considerada um componente essencial e permanente na educação nacional e precisa estar articulada, integrada, de forma contínua e permanente em todos os níveis de ensino. Está expresso na lei nº 9.795 que todos os professores devem receber formação complementar para que atendam a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). O estado de Santa Catarina disponibiliza um Núcleo de Educação Ambiental (NEA), mas que não está conseguindo chegar aos professores de forma eficaz (SEDE, 2018).

A NBR 13969 (ABNT, 1997) regulamenta o uso de esgoto doméstico tratado. As águas residuais são todo o volume de água que tiveram suas características naturais alteradas após o uso. Podem ser classificadas de acordo com a origem em cinco tipos. Dentre estas, as águas residuais domésticas se dividem em águas negras, provenientes de pias de cozinha e vasos sanitários; e águas cinzas, provenientes de chuveiro, pia do banheiro, tanques e máquinas de lavar. Existem muitas soluções para o reaproveitamento da água. A água cinza não possui componentes tão prejudiciais à saúde e ao meio ambiente, por isso o tratamento é simples, passando por um processo de desinfecção com adição de cloro e pode ser usada na descarga de vasos sanitários e lavação de pisos.

A reutilização da água vem sendo recomendada há tempos, devido ao preocupante aumento do uso inadequado, é uma medida que visa o uso racional. Estudo realizado, verificou que a oferta de águas cinzas geradas por edificações residenciais podem suprir até 49% da demanda doméstica de água (SANT'ANA, 2011).

A gestão das águas nas cidades é determinada pela lei das águas, quando descentraliza o gerenciamento destes recursos. A Agência Nacional de Águas (ANA) como gerenciadora, não participa da gestão das águas das cidades, esta gestão é de competência da empresa prestadora e a agência que a regula, seguindo os princípios da mesma lei. Em Lages-SC, a lei nº 435/2013 define que a Política Municipal de Saneamento Básico será executada pela Secretaria Municipal de Águas e Saneamento - SEMASA e distribuída de forma transdisciplinar em todas as Secretarias e Órgãos da Administração Municipal, respeitadas as suas competências (LAGES, 2013).

O município adota algumas práticas de retenção de águas das chuvas como piscinogramas em praça da cidade, e busca formas junto a secretaria do meio ambiente, planejamento de Águas e Saneamento (Semasa), para que as águas das chuvas sejam retidas, com a preocupação na impermeabilização do solo. Já tramita na câmara projetos que incentivam a comunidade a fazer reuso das águas, e junto a este propõe o uso de cisternas em prédios públicos em construção na cidade (LAGES-SC, 2015).

O Brasil é detentor de cerca de 13,7% de toda a água doce do planeta, deste total, 73%

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

está distribuída na região amazônica, mas mesmo com essa abundância, muitos lugares do país sofrem com a escassez de água, onde o uso prioritário dos recursos hídricos é o consumo humano e a dessedentação de animais (BRASIL, 1997; IDEC, 2002).

Neste sentido, observa-se que existem leis para ser aplicadas, agências para fazerem com que as leis sejam cumpridas. Porém, a informação não está chegando aos usuários como deveria. A educação ambiental é tema transversal, ações viáveis e rápidas são importantes para que possam ser colocadas em prática para existir a preservação deste bem valioso e essencial à vida (MEC, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os entrevistados tiveram dificuldades em responder algumas questões, sendo possível identificar as deficiências no que se trata sobre a importância e percepção dos assuntos relacionados à água.

Por meio desta pesquisa, pode-se perceber o grande interesse dos profissionais em adquirir mais informações na área de educação ambiental, o que tornou possível o levantamento dos dados. Confirmando-se, no entanto, que existe muito a se fazer neste sentido dentro das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- AB KADIR, M. Akshir. What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21 st Century Curriculum?. **Thinking Skills and Creativity**, v. 23, p. 79-90, 2017.
- ANA – Agência Nacional de Águas. **Regulação**. Disponível em: <<http://www3.ana.gov.br/regulacao>>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 13969: tanques sépticos: unidades de tratamento complementar e disposição final dos efluentes líquidos. Projeto, construção e operação. São Paulo, 1997.
- BOLDRINI, I. I.; *et al.* **Biodiversidade dos Campos do Planalto das Araucárias**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2009.
- BRASIL, 1981. **Lei nº6.938, de 31 de agosto de 1981 dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formação e aplicação, e dá outras providências**. Brasil: 1981.
- BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988.
- BRASIL, 1999. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasil: 1999.
- BRASIL, 1997. **Lei nº9433, de 08 de janeiro de 1997 a lei das águas, a qual institui a Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH), e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (Singreh)**. Brasil: 1997.
- BRASIL, 2000. **Lei nº9.984, de 17 de julho de 2000 dispõe sobre a criação da Agência Nacional de Águas – ANA, entidade federal de implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e de coordenação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, e dá outras providências**. Brasil: 2000.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

BRASIL, 2005. **Conselho Nacional de Recursos Hídricos. Resolução nº 54, de 28 de novembro de 2005, estabelece modalidades, diretrizes e critérios gerais para a prática de reuso direto não potável de água.** Brasil: 2005.

CARVALHO, I. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** Cortez Editora, 2017.

CONAMA - **Resolução CONAMA Nº 001/1986, dispõe sobre critérios básicos e diretrizes gerais para a avaliação de impacto ambiental.** CONAMA, 1986.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativa populacional 2014.** 1 de julho de 2014.

LAGES, 2013. Leis Municipais, LEI COMPLEMENTAR Nº 435, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2013, dispõe sobre a Política Municipal de Saneamento Básico, cria o conselho municipal de saneamento e o fundo municipal de saneamento básico, e dá outras providências. Lages, 2013.

Prefeitura Municipal de Lages, SC – Economia: Município apresenta projetos de reaproveitamento de água da chuva, 2015. Disponível em<<http://www.lages.sc.gov.br/noticia/5772/municipio-apresenta-projetos-de-reaproveitamento-de-agua-da-chuva/>>. Acesso em 29 de novembro de 2017.

MEC – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: **apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

SANT'ANA, D. **A socio-technical study of water consumption and water conservation in Brazilian dwellings** (2011).384 f.Tese (Doutorado) – Oxford Institute for Sustainable Development, Oxford Brookes University, Oxford, 2011.

SEDE – Secretaria de Estado da Educação. **Núcleo de Educação Ambiental, 2018.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/16994-nucleo-de-educacao-ambiental-nea>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

PERDAS DE FÓSFORO POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL EM ÁREAS AGRÍCOLAS

Fernando Marcos Brignoli³⁹² - UDESC/CAV
 Patrícia Pretto Pessotto³⁹³ - UDESC/CAV
 Daniel Alexandre Iochims³⁹⁴ - UDESC/CAV
 Douglas Luiz Grandó³⁹⁵ - UDESC/CAV
 Luciano Colpo Gatiboni³⁹⁶ - UDESC/CAV

RESUMO: Introdução: Os manejos diferenciados do solo e a cobertura por resíduos vegetais proporcionado pelos sistemas de manejo, assim como as fontes de adubação, imprimem ao solo comportamentos distintos em relação a água da chuva, ocasionando suscetibilidades diferentes quanto as perdas de fósforo por escoamento superficial. **Objetivo:** Avaliar o acúmulo de fósforo no solo e as perdas de fósforo total (P_{total}) em plantio direto e em preparo convencional do solo, quando aplicado dejetos líquidos de suínos e NPK. **Metodologia:** Para atender esse objetivo foi realizado um experimento implantado em 2012 na Embrapa Suínos e Aves, em Concórdia - SC. O experimento foi distribuído em parcelas subdivididas, com dois sistemas de manejo: 1) plantio direto (PD) e 2) preparo convencional (PC) e três fontes de adubação: a) dejetos líquidos de suínos (DLS), b) adubação mineral (NPK) e c) controle, sem adubação (CTR). Em 2017 foram instaladas três calhas em cada subparcela e aplicada chuva simulada com duração de uma hora e intensidade de 82 mm h⁻¹ em cada uma das subparcela, com auxílio de um simulador de chuva portátil desenvolvido para este fim. As calhas direcionaram o fluxo do escoamento superficial até um recipiente coletor onde foram coletadas as amostras do volume escoado para a quantificação do fósforo perdido pelo escoamento. Além disso, foram coletadas amostras de solo para quantificar o teor de fósforo presente no solo na camada de 0 a 10 cm e 10 a 20 cm. **Principais resultados:** Os maiores teores de P_{total} na camada de 0 a 10 cm foram observados no PD em comparação ao PC para ambas as fontes de adubação (DLS e NPK), exceto para o tratamento CTR, que não recebeu adubação. Os teores de P_{total} no solo conduzido sob PD foram 62,8% e 70,4% superiores em comparação ao PC na adubação com DLS e NPK, respectivamente. Em função das duas fontes de fertilizante aplicadas (DLS e NPK), tanto sob PD como em PC, os teores de P_{total} no solo não variaram. No PD, a adubação com DLS e NPK, em comparação ao tratamento CTR, aumentou os teores de P_{total} em 45,7 e 57,2 %, respectivamente, enquanto que no PC não houve aumento em relação ao CTR. Na camada de 10 a 20 cm o maior teor de P_{total} foi observado no PC quando aplicado DLS. Isso pode estar relacionado ao revolvimento da camada superficial que incorpora o DLS aplicado, aumentando o teor de P_{total} na camada subsuperficial. Como consequência do maior acúmulo de fósforo no PD houve a maior perda de P_{total} nesse sistema de manejo, sendo perdidas 1,5 vezes mais P_{total} no PD. **Considerações finais:** Deste modo, o sistema conservacionista de manejo, independente da fonte de adubação utilizada, se baseado somente em cobertura de solo, pode ser visto como fonte de

³⁹² Mestrando em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina (CAV/UDESC), Lages, Santa Catarina – Brasil. fernando.brignoli17@gmail.com

³⁹³ Doutoranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. paty.pessotto@hotmail.com

³⁹⁴ Doutorando em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. danieliochims@gmail.com

³⁹⁵ Mestrando em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC – Brasil. douglas.agn@hotmail.com

³⁹⁶ Professor do departamento de Solos e Recursos Naturais, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil. lgatiboni@gmail.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

risco ambiental, uma vez que com o aumento no teor de P_{total} na camada superficial do solo os seus riscos de perdas se elevam, tornando-se necessária a adoção de práticas adicionais para minimizar o escoamento superficial da água da chuva.

**POLUENTES ORGÂNICOS EMERGENTES PRESENTES NO AMBIENTE
AQUÁTICO**

Caroline Aparecida Matias³⁹⁷ - UFSC
Caroline Schutz Wendling³⁹⁸ - UFSC
Indianara Fernada Barcarolli³⁹⁹ - UFSC
Jaqueline Cremonini⁴⁰⁰ - UFSC
Rafael Favretto⁴⁰¹ - UFSC

RESUMO: Os poluentes orgânicos emergentes compreendem uma nova classe de preocupação ambiental global, atingindo as estações de tratamento de esgotos domésticos ou corpos hídricos em virtude do uso de produtos farmacêuticos, higiene pessoal, produtos fitossanitários, resíduos domésticos e drogas de abuso. O objetivo do presente trabalho consiste em apresentar, com embasamento em revisão bibliográfica, uma visão geral deste fator de contaminação, os quais são encontrados em concentrações expressivas nas águas residuárias e corpos hídricos do Brasil. Para tanto, foi realizada uma caracterização das fontes e destinos dos poluentes orgânicos emergentes, legislação brasileira aplicável, presença dos contaminantes emergentes no esgoto bruto e tratado, nas águas superficiais e subterrâneas, aspecto analítico, bioensaios e resposta dos biomarcadores aos poluentes ambientais. Obtendo-se como resposta a grande diversidade de poluentes orgânicos emergentes, ocorrendo em baixas concentrações nos corpos hídricos, com toxicidade minimizada ou maximizada pela mistura destes compostos em amostras complexas. Portanto, as pesquisas no entorno desta temática deve manter-se crescente, garantindo a inibição da nocividade que estes compostos representam para o meio ambiente e saúde humana.

Palavras-chave: Biomarcadores, Orgânicos, Toxicologia.

INTRODUÇÃO

O termo “poluentes orgânicos emergentes” contempla substâncias e metabólitos recentemente sintetizados, ou presentes há anos no meio ambiente, porém descobertos a pouco tempo, ausentes de legislação regulatória e apresentando potencial para causar efeitos nocivos à saúde humana (BLETSOU et al., 2015; SORENSEN et al., 2015), não estando

³⁹⁷ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

³⁹⁸ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: caarol.sw@hotmail.com

³⁹⁹ Doutora em Oceanografia Biológica pela FURG, Professora Efetiva do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: indianara.barcarolli@udesc.br

⁴⁰⁰ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: jaquelinecremonini@hotmail.com

⁴⁰¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: eng.rafael.favretto@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

inclusos em programas de monitoramento (ROCHA e JÚNIOR, 2014).

Os compostos são classificados como emergentes, pois sua detecção e quantificação refletem a técnicas analíticas recentes e complexas, observado que as concentrações destes no ambiente compreendem faixas de $\mu\text{g L}^{-1}$ e ng L^{-1} (VETTORELO et al., 2017).

Estes poluentes caracterizam-se por serem nocivos sem a necessidade de serem persistentes no ambiente, devido a sua contínua inclusão no meio (PETROVIC et al., 2003). Quanto aos riscos à saúde humana elencam-se a disfunção nos sistemas endócrino e reprodutivo, abortos espontâneos, distúrbios metabólicos e incidência de neoplasias malignas (SILVA e COLLINS, 2015), a antecipação da puberdade feminina e o decaimento do número de espermatozoides no homem (BERNSTEIN et al., 2012).

O estudo de poluentes orgânicos emergentes em ambientes aquáticos consiste em um enfoque na área ambiental, observado seu potencial nocivo em baixíssimas concentrações. Portanto, o objetivo desta pesquisa consiste em reunir e discutir informações sobre os mais variados aspectos dos compostos orgânicos emergentes.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se em coletar dados segundo a metodologia de pesquisa bibliográfica, a qual de acordo com Gil (2008) é desenvolvida a partir de livros e artigos científicos, possibilitando ao pesquisador uma maior abrangência sobre o tema em estudo, bem como esmiuçar suas fontes de modo a garantir a confiabilidade bibliográfica consultada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

POLUENTES ORGÂNICOS EMERGENTES NO BRASIL

A legislação brasileira engloba somente contaminantes orgânicos que foram detectados há vários anos, permitindo uma lacuna no estabelecimento de limites de concentração máxima para estes compostos (VETTORELO et al., 2017).

Usualmente, as fontes de poluentes orgânicos emergentes são efluentes industriais, produtos fitossanitários, resíduos domésticos, produtos farmacêuticos e de higiene pessoal (CHAUKURA et al., 2017). Na tabela 1 são apresentados exemplos de poluentes emergentes.

Tabela 1 - Exemplos de poluentes emergentes.

Classe	Exemplo
Fármacos	
Antibióticos (uso humano/veterinário)	Clorotetraciclina, eritromicina, sulfametoxazol, lincomicina, trimetoprim
Analgésicos e Anti-inflamatórios	Ácido acetilsalicílico, diclofenaco, paracetamol, cetoprofeno, acetoaminofeno, ibuprofeno
Contraceptivos	Etinilestradiol, desogestrel, mestranol
Higiene Pessoal	
Fragrâncias	Almíscares nitrados, policíclicos e macrocíclicos
Protetores solares	Benzofenonas, parabenos
Repelentes de insetos	N, N-dietiltoluamida
Antissépticos	Triclosano, clorofeno
Inerentes Endócrinos	
Aditivos industriais	Ácido etilendiaminotetra-acético (EDTA), ácido

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Agrotóxicos
Dioxinas e Furanos

nitrioloacético (NTA)
Atrazina, clordano, dieldrin, hexaclorobenzeno
2,3,7,8-tetracloro-p-dioxina (2,3,7,8-TCDD)

Fonte: Silva e Collins, 2015.

O Ministério do Meio Ambiente por meio do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) inferem as principais referências legais brasileiras na qualidade ambiental da água, sendo as resoluções baseadas nos padrões ambientais estabelecidos pela Agência de Proteção Ambiental dos Estados Unidos (USEPA) (CUNHA et al., 2016).

No que concerne aos fármacos, atualmente, mais de 3.000 substâncias químicas são utilizadas na medicina humana e veterinária atingindo os corpos hídricos. Entretanto, não é consolidado limite máximo de concentração de fármacos ou hormônios na Portaria de Consolidação Nº 5, de 28 de setembro de 2017, do Ministério de Saúde (VETTORELO et al., 2017).

Por sua vez, a Resolução do Conselho Nacional de Meio Ambiente Nº 396, de 3 de abril de 2008, dispõe sobre a classificação e diretrizes ambientais para o enquadramento das águas subterrâneas, incluindo uma série de apenas 29 compostos orgânicos e 32 agrotóxicos a serem monitorados. Já a Resolução CONAMA Nº 430, publicada em 13 de maio de 2011, dispõe sobre as condições e padrões de lançamento de efluentes, determinando que devam ser monitorados somente 11 parâmetros orgânicos, não englobando fármacos ou agrotóxicos.

A Resolução CONAMA Nº 375 publicada em 29 de agosto de 2006 estabelece a obrigatoriedade de monitoramento para somente 34 compostos orgânicos no lodo de esgoto, não determinando limites máximos de concentração (CONAMA, 2006).

Por fim, a Câmara Técnica de Saúde Pública da Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental (ABES) publicou em 2012 o Guia de Potabilidade para Substâncias Químicas, com critérios de potabilidade para 72 compostos considerados prioritários com base em uso, ocorrência, persistência e tipos de efeitos (ABES, 2012), buscando chamar a atenção para os efeitos dos desreguladores endócrinos em organismos aquáticos e potenciais efeitos à saúde humana, e aponta a necessidade de que cada vez mais estes sejam contemplados pelas novas regulamentações (CUNHA et al., 2016).

PRESENÇA DE CONTAMINANTES EMERGENTES NO ESGOTO BRUTO E TRATADO

O tratamento de esgoto acontece de forma simplificada, com a remoção de sólidos suspensos, dissolvidos e sedimentáveis, matéria orgânica, organismos patogênicos e substâncias químicas. Assim, os poluentes orgânicos emergentes acabam por serem descartados no ambiente por possuírem degradação mais complexa, já que o processo de tratamento que remove os macropoluentes, não são capazes de remover esses micropoluentes (LEITE et al., 2010).

Na tabela 2 estão dispostos os estudos mais recentes e relevantes que correlacionam os contaminantes emergentes ao esgoto bruto e tratado.

Tabela 2 - Estudos que apontam a presença de poluentes emergentes em esgoto bruto e tratado.

	Composto	Concentração (ng L ⁻¹)	Autor (es)
Esgoto bruto	Plastificante (bisfenol)	55,7 – 308,8	BRANDT et al., 2013

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

	Hormônio (estrona)	870,0 – 1380,0	FROEHNER et al., 2011
	Hormônio (estradiol)	1330,0 - 2270,0	FROEHNER et al., 2011
	Fármaco (diclofenato)	7,0 – 240,0	QUEIROZ et al., 2012
	Hormônio (17 α -etinilestradiol)	100,0 – 1380,0	PESSOA et al., 2011
Esgoto tratado	Hormônio (17 α -etinilestradiol)	100,0 – 1000,0	PESSOA et al., 2011
	Fármaco (diclofenato)	400,0–1900,0	SOUZA, 2011
	Hormônio (estradiol)	490,0 – 760,0	FROEHNER et al., 2011
	Plastificante (bisfenol)	6,0–751,0	QUEIROZ et al., 2012

Avaliando de forma geral os estudos apresentados na Tabela 2, é perceptível que as concentrações de alguns compostos sofreram uma redução, como pode ser visto no trabalho de Froehner et al. (2011), o qual analisou a remoção do hormônio estradiol. Essa redução também é vista no trabalho de Pessoa et al. (2011) analisando o 17 α -etinilestradiol. Enquanto observamos a análise de bisfenol A, plastificante, feita por Brandt et al. (2013), e Queiroz et al. (2012) os valores são discrepantes, visto que se for referido à esgoto bruto e tratado, esta possível diferença pode ser atribuída as possíveis metodologias adotadas por cada autor.

PRESENÇA DE CONTAMINANTES EMERGENTES NAS ÁGUAS SUPERFICIAIS E SUBTERRÂNEAS

As águas subterrâneas e superficiais são as matrizes mais vulneráveis à contaminação de poluentes orgânicos emergentes (ALBUQUERQUE et al., 2016), sendo que o estágio de contaminação destes ambientes é reflexo do uso e ocupação do solo, interligado com o grau de saneamento básico e densidade populacional (RISSATO et al., 2006).

As águas superficiais são os locais receptores da maior proporção destes poluentes, liberados ao meio ambiente de maneira intencional, através de fontes difusas ou fontes pontuais, como a lixiviação de compostos do solo, drenagem de águas pluviais da área urbana e rural, lançamento de esgoto tratado ou bruto (ORT et al., 2010). Por sua vez, as águas subterrâneas são afetadas principalmente por produtos fitossanitários decorrentes do uso intensivo na agricultura e fármacos veterinários, culminando da poluição do solo e consequente lixiviação para águas superficiais e subterrâneas (GAVRILESCU et al., 2015).

No período de estiagem, a contaminação por compostos oriundos de efluentes domésticos e industriais é agravada, pois não há efeito de diluição causado pelas chuvas. E a liberação de compostos por atividades agrícola e pecuária têm sua concentração elevada no período de chuvas em decorrência da lixiviação dos solos. (MAJEWSKY et al., 2014).

Portanto, é imprescindível atenção especial sobre as águas subterrâneas e superficiais em virtude da contaminação por poluentes orgânicos emergentes que ambas estão sujeitas, visto que a presença destes contaminantes desencadeia riscos nocivos ao ecossistema e à saúde humana (ALBUQUERQUE et al., 2016).

ASPECTO ANALÍTICO E BIOENSAIOS

Entre os diferentes métodos analíticos existentes, os mais utilizados para detecção de contaminantes emergentes são a cromatografia líquida acoplada a espectrometria de massas sequencial (CL-MS/MS), cromatografia gasosa acoplada a espectrometria de massas sequencial (CG-MS/MS) e cromatografia líquida de alta eficiência com detector de

ultravioleta (HPLC-UV) (PAIVA et al., 2011), tecnologias cada vez mais sensíveis e precisas que possibilitam detectar estes compostos em concentrações muito baixas, na ordem de $\mu\text{g/L}$ e ng/L (VETTORELO et al., 2017).

O monitoramento de contaminantes orgânicos na água também pode ser feito por bioensaios, avaliando os efeitos citopatológicos, histológicos, neurotóxicos, estrogênicos, danos oxidativos, imunológicos e genotóxicos em organismos vivos expostos a substâncias contaminantes por um período conhecido de tempo (MONTAGNER et al., 2017).

Devido a crescente procura pela análise desses contaminantes e necessidade de equipamentos totalmente automatizados para a realização das técnicas analíticas, há um grande esforço no desenvolvimento de métodos alternativos para que as análises ambientais sejam mais rápidas, que tenham melhor relação custo-benefício e que sejam mais "sustentáveis" (LÓPEZ-SERNA et al., 2010).

RESPOSTA DOS BIOMARCADORES AOS POLUENTES AMBIENTAIS ORGÂNICOS

Uma destas ferramentas biológicas utilizadas para estabelecer um alerta da presença de toxinas no ambiente são os biomarcadores (ou indicadores biológicos) (RYAN et al., 2007), os quais devem ser específico, preciso, válido e sensível (GUPTA, 2014).

O equilíbrio entre fatores pró-oxidantes endógenos e exógenos (poluentes ambientais como metais, hidrocarbonetos, pesticidas e toxinas) e as defesas antioxidantes (enzimáticas como catalase, GST, SOD e não enzimáticas como GSH) nos organismos pode ser usado para avaliar e aferir os efeitos tóxicos resultantes a condições ambientais de dano, induzido por diferentes classes de poluentes químicos (SILVA, 2016). Esta situação de desequilíbrio pode ser manifestada ao nível dos componentes celulares como as membranas lipídicas, ácido desoxirribonucleico (ADN), proteínas e enzimas antioxidantes (superóxido dismutase (SOD), catalase (CAT), glutathionaredutase (GRed), glutathionaperoxidase (GPx) e glutathiona-S-transferase (GST)) (SILVA, 2016).

O biomarcador mais usado para avaliar neurotoxicidade é a análise da atividade da acetilcolinesterase (AChE). Um grande número de contaminantes ambientais incluindo os inseticidas das classes dos organofosforados e carbamatos, metais pesados e hidrocarbonetos aromáticos policíclicos podem afetar a atividade da AChE. O mecanismo de toxicidade traduz-se na inibição da enzima, resultando na acumulação de acetilcolina nas fendas sinápticas e a alterações da funcionalidade do SNC, levando a alterações de comportamento e mesmo à morte do organismo (SANTOS, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das informações reunidas conclui-se que os poluentes orgânicos emergentes representam uma grande diversidade de compostos, ocorrendo em baixas concentrações nos corpos hídricos, com toxicidade minimizada ou maximizada pela mistura destes compostos em amostras complexas. Entretanto, são de alta periculosidade visto os grandes malefícios que podem causar a saúde dos ecossistemas e demais seres vivos, demonstrando a grande necessidade de uma reformulação na legislação brasileira que aborda este assunto.

As pesquisas no entorno deste assunto devem manter-se crescente, em torno de ferramentas analíticas para determiná-los, estudos toxicológicos e métodos de remoção eficazes e eficientes, a fim de garantir a qualidade dos corpos d'água e compreender a

nocividade e consequências que estes compostos representam para o meio ambiente e saúde humana.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. F. et al. Pesticides in Brazilian freshwaters: a critical review. *Environmental Science: Processes & Impacts*, v. 18, n. 7, p. 779-787, 2016.
- AMORIM, L. C. A. Os biomarcadores e sua aplicação na avaliação da exposição aos agentes químicos ambientais. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 6, n. 2, p. 158-170, 2003.
- AQUINO, S. F. de; BRANDT, E. M. F.; CHERNICHARO, C. A. de L. Remoção de fármacos e desreguladores endócrinos em estações de tratamento de esgoto: revisão da literatura. *Engenharia Sanitária e Ambiental*, v. 18, n. 3, p. 187-204, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL (ABES). Guia de potabilidade para substâncias químicas. São Paulo: Editora Limiar, 2012. p. 144
- BERNSTEIN, A. Uma nova preocupação com a água que bebemos. Programa de extensão em sustentabilidade química – Fundação CECIERJ, 2012.
- BITTENCOURT, S. et al. Sorção de poluentes orgânicos emergentes em lodo de esgoto. *Engenharia Sanitária e Ambiental*, v. 21, n. 1, p. 43-53, 2016.
- BLETSSOU, A. A. et al. Targeted and non-targeted liquid chromatography-mass spectrometric workflows for identification of transformation products of emerging pollutants in the aquatic environment. *Trac Trends In Analytical Chemistry*, v. 66, p. 32-44, 2015.
- BRANDT, E. M.F. et al. Behaviour of pharmaceuticals and endocrine disrupting chemicals in simplified sewage treatment systems. *Journal Of Environmental Management*, v. 128, p. 718-726, 2013.
- BRASIL – Ministério da Saúde. Portaria de Consolidação nº 5 de 28 de setembro de 2017. Consolidação das normas sobre as ações e os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde. 2017.
- CAVALCANTI, C. M. P. Monitoramento comparativo da concentração de contaminantes emergentes nos principais mananciais utilizados no distrito federal. 2017. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- CHAIKURA, N.; MAMBA, B. B.; MISHRA, S. B. Porous materials for the sorption of emerging organic pollutants from aqueous systems: The case for conjugated microporous polymers. *Journal Of Water Process Engineering*, v. 16, p. 223-232, 2017.
- CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente. Resolução nº 357, de 17 de março de 2005. Dispõe sobre a classificação dos corpos de água e diretrizes ambientais para o seu enquadramento, bem como estabelece as condições e padrões de lançamento de efluentes e dá outras providências.
- CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente. Resolução Nº 375, de 29 de agosto de 2006. Define critérios e procedimentos, para o uso agrícola de lodos de esgoto gerados em estações de tratamento de esgoto sanitário e seus produtos derivados.
- CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente. Resolução Nº 396, de 3 de abril de 2008. Dispõe sobre a classificação e diretrizes ambientais para o enquadramento das águas subterrâneas.
- CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente. Resolução Nº 430, de 13 de maio de 2011. Dispõe sobre as condições e padrões de lançamento de efluentes.
- CUNHA, D. L. da et al. Regulamentação do estrogênio sintético 17 α -etinilestradiol em matrizes aquáticas na Europa, Estados Unidos e Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 32, n.

3, 2016.

ESCHER, B. I. et al. Environmental toxicology and risk assessment of pharmaceuticals from hospital wastewater. *Water Research*, v. 45, n. 1, p. 75-92, 2011.

FROEHNER, S. et al. Removal Capacity of Caffeine, Hormones, and Bisphenol by Aerobic and Anaerobic Sewage Treatment. *Water, Air, & Soil Pollution*, v. 216, n. 1-4, p. 463-471, 2010.

GAVRILESCU, M. et al. Emerging pollutants in the environment: present and future challenges in biomonitoring, ecological risks and bioremediation. *New Biotechnology*, v. 32, n. 1, p. 147-156, 2015.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUPTA, R. C. 1: Introduction. In: Gupta. R. C. *Biomarkers in Toxicology*. Kentucky: Elsevier, 2011. p. 3-5.

JEBALI, J. et al. Cholinesterase activity as biomarker of neurotoxicity: utility in the assessment of aquatic environment contamination. *Revista de Gestão Costeira Integrada*, v. 13, n. 4, p. 525-537, 2013.

HESPAHOL, I. Reuso potável direto e o desafio dos poluentes emergentes. *Revista USP*, n. 106, p. 79-94, 2015.

LEITE, G. de S.; AFONSO, R. J. de C. F.; AQUINO, S. F. de. Caracterização de contaminantes presentes em sistemas de tratamento de esgotos, por cromatografia líquida acoplada à espectrometria de massas tandem em alta resolução. *Química Nova*, v. 33, n. 3, p. 734-738, 2010.

LÓPEZ-SERNA, R. et al. Fully automated determination of 74 pharmaceuticals in environmental and waste waters by online solid phase extraction–liquid chromatography–electrospray–tandem mass spectrometry. *Talanta*, v. 83, n. 2, p. 410-424, 2010.

MAJEWSKY, M. et al. Estimating the trend of micropollutants in lakes as decision-making support in IWRM: a case study in Lake Paranoá, Brazil. *Environmental Earth Sciences*, v. 72, n. 12, p. 4891-4900, 2014.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria MS nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade.

MONTAGNER, C. C.; VIDAL, C.; ACAYABA, R. Contaminantes emergentes em matrizes aquáticas do Brasil: cenário atual e aspectos analíticos, ecotoxicológicos e regulatórios. *Química Nova*, 2017.

ORT, C. et al. Sampling for Pharmaceuticals and Personal Care Products (PPCPs) and Illicit Drugs in Wastewater Systems: Are Your Conclusions Valid? A Critical Review. *Environmental Science & Technology*, v. 44, n. 16, p. 6024-6035, 2010.

PAIVA, F. V.; SOUZA, N. C. de; VAN HAANDEL, A. C. Identificação de compostos orgânicos e farmacêuticos em esgoto hospitalar utilizando cromatografia gasosa acoplada a espectrometria de massa. *Engenharia Sanitária e Ambiental*, v. 16, n. 1, p. 37-44, 2011.

PEREIRA, D. G. Importância do metabolismo no planejamento de fármacos. *Química Nova*, v. 30, n. 1, p. 171-177, 2007.

PESSOA, G. P. et al. Análise de remoção de interferentes endócrinos em estações de tratamento de esgotos sanitários. In: 26º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, Anais. Porto Alegre: Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental, 2011.

PETROVIC, M. Analysis and removal of emerging contaminants in wastewater and drinking water. *Trac Trends In Analytical Chemistry*, v. 22, n. 10, p. 685-696, 2003.

- QUEIROZ, F. B. et al. Occurrence of pharmaceuticals and endocrine disruptors in raw sewage and their behavior in UASB reactors operated at different hydraulic retention times. *Water Science & Technology*, v. 66, n. 12, p. 2562, 2012.
- RISSATO, S. R. et al. Organochlorine pesticides and polychlorinated biphenyls in soil and water samples in the Northeastern part of São Paulo State, Brazil. *Chemosphere*, v. 65, n. 11, p. 1949-1958, 2006.
- ROCHA, B. A.; BARBOSA JÚNIOR, F. CONTAMINANTES EMERGENTES (1º Capítulo): Bisfenol A e análogos. *Nanocell News*, v. 2, n. 1, 2014.
- RYAN, P. B. et al. Using biomarkers to inform cumulative risk assessment. *Environmental Health Perspect*, v. 155, n. 5, p. 833-840, 2007.
- SANTOS, S. Estudo da actividade inibidora de acetilcolinesterase e actividade antioxidante por derivados de colina e ácido cafeico, cinâmico e rosmarínico. 2009. Dissertação (Mestrado em Bioquímica) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Lisboa, 2009.
- SILVA, A. C. A. Biomarcadores de contaminação ambiental. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências da Saúde, Fernando Pessoa, 2016.
- SILVA, C. G. A. da; COLLINS, C. H. Aplicações de cromatografia líquida de alta eficiência para o estudo de poluentes orgânicos emergentes. *Química Nova*, v. 34, n. 4, p. 665-676, 2011.
- SILVA, R. F. et al. Identification and Quantification of Emerging Contaminants in Sewage Treatment Plants. *Revista Virtual de Química*, v. 8, 2016.
- SILVA, T. Avaliação Ecológica do Efeito Combinado de Contaminantes Ambientais. 2013. Tese (Doutorado em Ecotoxicologia e Biologia Ambiental) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2013.
- SOGORB, M. A. et al. An integrated approach for detecting embryotoxicity and developmental toxicity of environmental contaminants using in vitro alternative methods. *Toxicology Letters*, v. 230, n. 2, p. 356-367, 2014.
- SORENSEN, J. P. R. et al. Emerging contaminants in urban groundwater sources in Africa. *Water Research*, v. 72, p. 51-63, 2015.
- SOUZA, N. C. Avaliação de Micropoluentes Emergentes em Esgotos e Águas Superficiais. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia Civil) – Universidade Federal do Ceará, 2011.
- TORRES, N. H. et al. Analysis and occurrence of residues of the hormones estriol, 17 alpha-ethinylestradiol and 17 beta-estradiol in urban water supply by HPLC-DAD. *IOSR Journal of Engineering*, v. 2, p. 984-989, 2012.
- VETTORELLO, G. et al. Micropoluentes em água – o novo desafio emergente. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 14, n. 1, 2017.

**POSSIBILIDADES A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO HORIZONTE DO
ANTROPOCENO: A ECOLOGIA COSMOCENA**Vilmar Alves Pereira⁴⁰² - FURG.

RESUMO: Este trabalho tem o propósito maior de refletir sobre o Antropoceno. Estudo no campo dos Fundamentos da Educação Ambiental, que busca avaliar como a era humana reconhece as condutas humanas e sua forte influência nas alterações com proporções inimagináveis em todo o universo. Partindo dessa constatação o estudo apresenta possibilidades mediante a grande crise ecológica que vivenciamos atualmente. Realiza esse esforço a partir de uma nova Ecologia denominada Ecologia Cosmocena – não enquanto uma era, mas enquanto uma necessidade hermenêutica de reposicionarmos a referida relação. Além de sugerir alternativas para vivermos melhor a referida perspectiva ecológica tem apresentado indicativos da necessidade humana de reavaliação de condutas, bem como de redefinição do papel do ser humano mediante a esse horizonte de múltiplas crises. Apresenta essas possibilidades através de oito teses que em seu conjunto reivindicam urgentes mudanças na nossa forma de pensar, sentir e viver no mundo. A educação Ambiental aparece como “pano de fundo” em todo o construto dessa teoria ecológica.

Palavras-chave: Antropoceno, ecologia, cosmocena.

INTRODUÇÃO

Estes são tempos em que era do *antropoceno* (denominada também de era humana) apresenta talvez a forma mais selvagem de relação humanidade-natureza, com vestígios absurdos demonstrando o esgotamento dos paradigmas clássicos fundados numa perspectiva antropocêntrica de desastre ecológico como o imensurável evento Mariana (MG); de denúncia do estado de exceção no (MS) - para o genocídio indígena em favor dos donos do agronegócio; tsunami no japão; tempos em que os conflitos socioambientais tomam proporções inimagináveis, com aparecimento de crianças mortas na praia em consequência do horror do radicalismo do estado islâmico, das guerras políticas e econômicas no Oriente e em outras partes do planeta; período em que a racionalidade estratégica mostra sem disfarces todas as suas faces em busca do lucro e do poder com aparatos neoconservadores e restritivos das garantias democráticas no Brasil (com o golpe político) e em todo mundo, cabe a nós outros pensarmos fundamentos de outra Educação Ambiental e, se me permitem, aqui proponho tratar de uma outra ecologia.

Ao estabelecermos discussões sobre a já constatada crise civilizatória (LEFF, 2006), crise de sentido (ZOHAR; MARSHALL, 2012), crise entre ciência e religião (WILSON, 2008) e, por decorrência, crise socioambiental (LOVELOCK, 2010; BOFF, 2012; LOUREIRO, 2004), vemos que o diagnóstico feito pelos autores reconhece tratar-se de uma crise de paradigma, em que o paradigma metafísico, que acreditou ser portador de sentido na busca dos fins últimos do homem, encontra-se agora desencantado, porque as essências por

⁴⁰² Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental; Instituto de Educação – Líder do Grupo de Estudos Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP); Editor-chefe da Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) da FURG. Rio Grande- RS- Brasil.

ele indicadas como verdades podem ser, e são, no contexto atual, relativizadas.

Como já afirmamos, a perspectiva da proposição de uma *Ecologia Cosmocena* emerge da necessidade de um contraponto à lógica da proclamada era do *Antropoceno*. A ideia da era Antropocena foi oficialmente lançada pelo vencedor do Prêmio Nobel Paul Crutzen, em 2002, na revista *Nature*. Nesse sentido, os cientistas quando assumem essa terminologia, admitem que é resultado dos visíveis níveis de intervenção do humano no cosmos, em especial na Terra. “Estou falando sobre sinais que marcam claramente a era do Antropoceno como um intervalo separado no tempo geológico. Assim, precisamos mostrar que o termo é geologicamente justificável” (ZALASIEWICZ, 2011). Estes são fortes elementos que contribuem para emergência de uma nova concepção de Ecologia.

DA CONCEPÇÃO DE ECOLOGIA COSMOCENA

Vejo a *Ecologia Cosmocena* como uma alternativa viável para pensarmos as relações entre seres vivos e não-vivos no sentido de podermos garantir melhor qualidade de vida no planeta e, quem sabe, no universo. Ela nasce em meio a este cenário de desesperança e medo reforçado pela Era *Antropocena* e pelas consequentes crises: dos fundamentos da EA, do paradigma filosófico metafísico, da racionalidade ocidental e do sujeito, do esgotamento do sistema capitalista, da lógica do lucro e consequentemente da crise financeira, crise política, socioambiental e, fundamentalmente, da crise de sentido existencial-ontológico sobre o espaço e sentido humano no cosmos. Emerge também de uma profunda intuição hermenêutica de que é necessário um reposicionamento humano no cosmos no amplo conjunto das relações que estabelecemos cotidianamente com o universo com o qual nos encontramos conectados. Dessa forma, pode ser vista como ecologia também de ampliação dos sentidos, com a pretensão de alargar a nossa dimensão cósmica. (PEREIRA, 2016, p. 45)

Em aspectos amplos estamos acenando para uma perspectiva mais integralizada de ser humano e mais sintonizada com amplos elementos que constituem a nossa natureza cósmica. A partir dessa conjuntura procurei desenvolver a concepção de uma *Ecologia Cosmocena* que situa-se como uma abordagem Hermenêutica-ontológica e está organizada resumidamente em oito teses:

1ª DA NOVA RELAÇÃO NATUREZA-HUMANIDADE

Tradicionalmente essa discussão considera no ocidente a relação de domínio da natureza pela humanidade. Nesta nova ecologia sugerimos que a humanidade possa reconhecer que existem saberes que desde sempre estão aí e que são oriundos do cosmos para os humanos e não apenas ao contrário. A natureza é vista como uma outridade-sujeito: natureza rica, plural, diversa, colorida, fértil, bela, poética, estética, com suas magias e divindades imensuráveis; cabe à humanidade reconhecer-se apenas como mais uma parte integrante dela e não a sua dona. A reivindicação principal aqui consiste num reposicionamento humano: mais humilde, sintonizado, aberto a tudo que a realidade biodiversa nos apresenta cotidianamente. Assim nos reconhecemos como mais uma espécie no universo imensurável da quantidade de espécies vivas na *Gaia* para manter tudo em equilíbrio. Por exemplo, a ciência reconhece 60 mil espécies vivas na Terra, no entanto estima-se que existem 1,5 milhão apenas de fungos contribuindo para o referido equilíbrio. De

fato são pequenas coisas muitas não reconhecidas até 1988, mas que compõem o fundamento do nosso ecossistema. Isso tudo aponta para nossa ignorância sobre a vida no planeta no que concerne ao nosso alcance em relação à existência da vida. O mais importante ainda é que a garantia da nossa vida depende dessas criaturas. E ainda mais, conforme Wilson (2008) a grande maioria dos organismos da terra permanece desconhecida da ciência. Neste aspecto, a *Ecologia Cosmocena* nos mostra que a vida tem uma assimetria fundamental e que é imperfeita. E reforça a descoberta dos cientistas de que todos os sistemas vivos não são lineares e que funcionam em redes. Apenas essas informações já devem mudar radicalmente a nossa forma de compreender e de agir no mundo, exigindo novas maneiras de nos relacionarmos com os saberes, por exemplo.

2ª DA DESACELERAÇÃO DO TEMPO COMO GARANTIA DA VIDA

O conceito de tempo é talvez um dos conceitos mais caros para uma época em que nos múltiplos cotidianos ouvimos frequentemente a manifestação de uma geração que reclama não ter tempo. Desse modo a *Ecologia Cosmocena* considera que é “urgente” que possamos redefinir o conceito de tempo e fundamentalmente a forma como que ele se processa em nossas agendas materiais de consumo. Somos herdeiros da concepção de tempo moderna. Nesse horizonte o tempo se manifestava claramente em três etapas: passado, presente e futuro. Nessa perspectiva os projetos modernos traduzem em seu bojo uma visão altamente otimista em relação ao futuro. Assim os endereçamentos apontavam sempre para valores e garantias universais em busca de uma melhor sociedade com escala valorativa visando bem-estar da humanidade. Diferentemente desse horizonte os tempos atuais estão marcados chamado *presenteísmo*, pelo pessimismo em relação ao futuro e pela intensificação do presente como única garantia trazendo mudanças e implicações diretas no campo das nossas relações. Outra implicância é apresentada por Santos (2000) quando discute o diagnóstico dessa aceleração intensificada, denominada de vertigem da *aceleração* e do conseqüente *bloqueamento* da criatividade e da realização de demais experiências estéticas, cognitivas e místicas. Somos uma geração acelerada, ansiosa, angustiada e pouco criativa. O tempo da *Ecologia Cosmocena* dá tempo ao tempo. Ele reconhece como o poeta gaúcho Mario Quintana que “o passado não reconhece seu lugar... está sempre presente. Nessa esteira também lembra o poeta argentino Martin Fierro que “o tempo é a tardança daquilo que se espera”.

Reconhecendo a importância de noções de tempo mais abrangentes e que deem conta de sentidos mais amplos para nossa existência. A redefinição desse tempo pressupõe sintonia e reflexão profunda sobre a validade dessas nossas práticas intensas e aceleradas muito diferentes do tempo das comunidades tradicionais com seus saberes nos ensinam uma relação que não é aligeirada. A *Ecologia Cosmocena* reivindica tempo para cuidar – de nós, da mãe-terra, das nossas místicas; para amar, para cultivar as amizades, para silenciar, para conversar, tempo para escutar. Somos uma civilização que escuta muito pouco, com muitos ruídos de comunicação. Precisamos de tempo para desacelerar.

3ª DA SINTONIA COM NOVAS SABEDORIAS

A sabedoria da *Gaia* respeita os ciclos e as dinâmicas particulares de diferentes fenômenos das sociedades e civilizações no mundo. São as chamadas civilizações-raízes, que tinham referenciais muito diferentes dos nossos, há cinco mil anos.

A *Ecologia Cosmocena* considera que o entendimento humano ainda é muito limitado

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

para explicar a vastidão cósmica. Com isso não está fazendo uma crítica niilista ao ser humano. Ao contrário entende que daí resulta que temos ainda muito que aprender com esse vasto universo. A finitude humana se reconhece através do cosmos. Ele é ilimitado de inter-relacionamentos no incrível mecanismo da natureza. A amplitude cósmica nos traz a sabedoria de nos reconhecermos como um pequeníssimo ponto nesse universo. Talvez aqui a aprendizagem da humildade em relação ao lugar que ocupamos. Um simples exercício seria imaginarmos o reino das galáxias a oito bilhões de anos-luz de casa. No reino das galáxias as medidas comuns de distância são insuficientes para dar sentido à realidade.

Outro dado relevante pelo olhar das novas sabedorias consiste em reconhecer que a vida aparece na terra a quatro milhões de anos e o ser humano a duzentos mil anos. Olhando com um pouco mais de atenção veremos que por milhares de anos pouco intervimos no cosmos. Os registros apontam que uma das primeiras intervenções com maior impacto se deu pela agricultura até as formas mais selvagem de exploração da terra. Isso tudo nos últimos sessenta anos quando a população da terra quase triplicou. Mais da metade da população mundial vive em cidades. Passamos a habitar espaços inimagináveis nas cidades e produzir muito no campo. No entanto essa produção não em sua maioria para alimentação dos humanos.

Pouco nos damos conta das relações mais amplas que ocorrem no cosmos. Há cem anos, havia 1,5 bilhão de pessoas na terra. Atualmente, passamos dos seis bilhões. Mesmo assim, ainda existem lugares, praticamente intocados pelo ser humano, ainda selvagens, que muitas vezes nem em pensamentos chegamos próximo deles. Conforme o sol faz esse giro, inúmeras florestas começam a morrer, populações inteiras são forçadas a viajar grandes distâncias atrás de comida e de calor. Em vez de buscar redefinir nosso olhar no cosmos enquanto processo de aprendizagem, nos encontramos, ao contrário, imersos no *Cosmocyber*, como alerta E. O. Wilson: “Estamos nos afogando em informações e, ao mesmo tempo, famintos de sabedoria”. O paradigma da informação acelerada não se traduziu num processo de aprendizagem e de construção de conhecimento e muito menos de sabedoria.

4ª DO CUIDADO COMO REAPRENDIZAGEM VS. CONSUMO DESENFREADO

A *Ecologia Cosmocena* reconhece que o cosmos nos cuida mais do que nos afeta; ele nos protege, serve de morada, ensina valores de acolhida de amorosidade, de elevação e de encantamento. Diferente disso, a perspectiva do antropoceno demonstra atitudes humanas desenfreadas que nos agridem, nos violentam, nos tornam competidores por espaços que não são nossos, mas emprestados pelo curto tempo que aqui ficamos como ocupantes e por vezes invasores. A lógica capitalista do consumo não nos cuida. Ela estimula concorrência desenfreada entre nós, terráqueos marchando às pressas atrás de recompensas pré-fabricadas. Na busca do ter mais, esvaziamos o sentido ontológico da existência humana. Nesse vazio de descuido e sentido existencial, esquecemos outra escala axiológica que nos indica como válido o bom uso da inteligência, o bom uso do conhecimento e, fundamentalmente da moral.

O estudo de Boff no início do século corrente reconhece o cuidado como força originária que continuamente faz surgir o ser humano. No entanto, conforme ele, o cuidado é “um *apriori* ontológico” e se manifesta nesse sentimento que nos torna pessoas. Se pudéssemos escolher entre as múltiplas formas de cuidado, priorizaríamos o cuidado com a Terra e com os pobres e excluídos de todo o planeta. A Terra, por ser a nossa morada, nossa casa, nosso covil; os pobres e excluídos, por reconhecermos que num planeta tão rico, plural e abundante não podemos mais suportar a existência e convivência miseráveis de toda espécie

que não conta na economia do país.

A *Ecologia Cosmocena* denuncia os excessos da lógica consumista e nos conchama a desenvolver, enquanto humanos, múltiplas formas de sensibilização, poética, estética, afetiva, ecológica e espiritual, de cuidarmos uns dos outros. Em geral a natureza não humana nos cuida. Somente emite o alerta como grito de socorro. Da falta de cuidado decorrem as enchentes, as catástrofes ambientais, novos eventos biofísicos que alteram os painéis geográficos em todo o planeta. Fruto da ganância motivada pela lógica do capital nos descuidamos tanto que acabamos ferindo uns aos outros. E uma das trágicas decorrências desse horizonte são as diferentes guerras em todo o planeta: econômica, social, política, ambiental, racial e religiosa. Tornamo-nos intolerantes e perdemos a sintonia com a sabedoria do cosmos que nos convida a uma cultura de resistência dessa lógica na direção da paz.

Quando vemos, em pleno século XXI, a fuga da Síria para a Turquia, Grécia e posteriormente para toda a Europa, o crescimento alarmante dos casos de suicídio, considerado um dos problemas de saúde pública pela OMS, quando vemos aumentar os fenômenos migratórios de haitianos, nigerianos e senegaleses para a América do Sul fica reforçada ainda mais a necessidade de maior cuidado pelos humanos como condição para uma convivência e respeito pelas outridades na perspectiva ecológica *cosmocena*. Reconhecidas alternativas emergem na perspectiva da ética do cuidado e da cultura da paz por grandes líderes mundiais como as relações Cuba-Estados Unidos e o caso da Encíclica Papal *Laudato si* sobre o cuidado com a nossa casa comum.

5ª DA DESCOLONIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA

O mundo da vida foi inicialmente pensado por Husserl e posteriormente por Habermas quando considera em sua *Teoria da Ação Comunicativa* que o mundo da vida refere-se a esse espaço no qual ainda mantemos nossas reservas das dimensões subjetivas, individuais, afetivas e culturais que se reforçam nas relações primeiras a partir das nossas estruturas comunicativas no e com o mundo. Para Habermas, o mundo da vida sofre as decorrências da racionalidade moderna instrumental pelo sistema capitalista voltada para fins econômicos. Essa racionalidade penetra nas estruturas comunicativas do mundo da vida e provoca perturbações na reprodução simbólica do mundo da vida, criando novos padrões morais e estéticos e coloniza-o. Essa forma de controle interfere diretamente nas relações entre pessoas, na família, na cultura, na organização de nosso tempo livre e na escola.

O reconhecimento da necessidade da referida descolonização no horizonte da *Ecologia Cosmocena* situa-se em especial a partir do já referido que somos uma sociedade de consumidores, do predomínio do mundo do sistema sobre o mundo da vida mas fundamentalmente pela intensificação e pelo espaço que as redes sociais ocupam cotidianamente em nossa vida. Não estou de modo algum aqui reivindicando um mundo sem redes sociais. Ao contrário a *Ecologia Cosmocena* quer contribuir na reflexão sobre as mudanças proporcionadas no horizonte dessas novas relações.

O diagnóstico realizado por Zygmunt Bauman sobre a sociedade de consumidores traz alguns indicativos com implicações diretas na colonização de nosso mundo da vida. Pelo olhar de Bauman nesse novo arranjo social de consumidores nos transformamos atualmente também em mercadoria num horizonte de infinitas possibilidades de consumir e ser consumido. Daí o título de sua *Vida Para Consumo* que analisa entre tantos aspectos essa mudança de relação e as novas necessidades de assim como as mercadorias estarmos o tempo todo sendo flexibilizados em perfis, novidades, visando sermos atraentes e felizes para que

não nos tornemos obsoletos. E tudo isso em tempo real. Na sociedade de consumidores nossas vidas podem estar se transformando em mercadorias. A *Ecologia Cosmocena* atenta a esses movimentos se permite questionar sobre o quanto essas relações ocupam novos espaços em nossas vidas promovendo e abrindo campos de novas conexões de saberes por um lado, novos intercâmbios, aprendizados, novos relacionamentos e informações que descobrimos e acompanhamos em tempo real; por outro lado nos questiona sobre a diminuição gradativa das vivências primeiras, afetivas e comunicativas em nosso mundo da vida.

6ª DA NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO DE UM MUNDO DIVERSO E SEM PRECONCEITOS

A pluralidade de formas não é uma categoria filosófica e muito menos humana; ela é oriunda do cosmos. O universo é tão plural que a razão humana não consegue expressar essa vastidão de formas. Nossa razão é limitada. Na diversidade *cosmocena* convivem infinitas espécies e formas. E pensar que existem humanos que têm preconceito de raça, cor, gênero, religião, classe social, preconceitos epistemológicos apenas porque neste cosmos tão diverso pensamos e somos diferentes.

A *Ecologia Cosmocena* nos conclama à transvaloração de pensamentos, ações e sentimentos que pauperizam a condição existencial humana. Nesse sentido, indica como atitude hermenêutica a abertura de olhar, de coração, de crenças, de culturas, visando à superação dessas epistemologias de fronteiras e da negação da condição ontológica do ser humano. Este, mais aberto e conectado com o cosmos, se reconhece agora como ser plural e múltiplo. Apenas mais um neste universo de infinitas possibilidades. Considera que não há mais espaços para apequenamentos, olhares estreitos e provincianos. Superando preconceitos, aponta para a diversidade de formas, ideias, sentimentos, cores, espécies, sabores, raças, gêneros credices e culturas.

7ª DA CONDIÇÃO DE INCOMPLETUDE

Aprendemos com a filosofia que somos do tamanho do que pensamos, e mais recentemente, com a psicologia e com a física, que somos do tamanho do que sentimos. Aprendemos com a *Ecologia Cosmocena* que somos seres cósmicos e ao mesmo tempo finitos e limitados. A *Ecologia Cosmocena* nos reivindica reavaliarmos nossa condição existencial. *Quem sou eu?* volta como pergunta fundamental em tempos em que perdemos o endereço de nós mesmos. Superando a lógica do conhecimento fatiado, somos convocados a nos compreendermos como seres inconclusos com multideterminações. Essa abertura de olhares e sentidos é habitada pela nossa condição ontológica de ser mais.

Nesse horizonte vejo com boa compreensão esforços atuais no sentido de sugerir uma nova aliança entre ciência e religião, como defende Wilson (2012); mas fundamentalmente, na *Ecologia Cosmocena* consideramos os elementos da inteligência espiritual que, conforme Zohar e Marshall, não devem ser entendidos como inteligência religiosa, mas como “capacidade interna, inata do cérebro e da psique humana, extraindo seus recursos mais profundos do âmago do próprio universo” (2012, p.22-23). Nesse sentido, o QS (coeficiente espiritual) busca contribuir na perspectiva *cosmocena* com alternativas para a crise de sentido existencial que não pode ser resolvida pela ciência, pela inteligência e pelas emoções, mas pelo espaço não colonizado do QS. É uma espécie de bússola moral que contribui significativamente na compreensão sobre quem somos.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Associada ainda à nossa incompletude, temos outra significativa informação do anestesista americano Stuart Hameroff, do Centro de Estudos da Consciência do Arizona, e de Roger Penrose, físico de Oxford, que afirmam em seus estudos que a alma existiria, sim, como um conjunto de relações quânticas entre partículas dispersas no Universo. Ela é resultado da descoberta de que dentro de cada neurônio existiriam cem milhões de microtúbulos: tubinhos feitos de uma proteína chamada tubulina. Eles descobriram que quando o cérebro morre, a informação quântica (gerada nos microtúbulos) não fica presa. Ela se dissipa no espaço-tempo. Pela mesma lógica, quando alguém nasce, essa informação espalhada no Universo entraria nos microtúbulos.

Nessa abertura da nova ecologia, reconfiguramos sentido de colonização de espaços e de fronteiras que com visões limitadas de um ser humano fragmentado em diferentes partes, gera uma perspectiva estreita do espaço humano no cosmos. A *Ecologia Cosmocena* reconhece essas outras dimensões como pertencentes às forças do universo e sugere o reconhecimento tanto dessa inteligência que é acessada de múltiplas formas desde as civilizações mais antigas até mais recentes como a existência da alma. Em todas há um traço em comum: a busca de um sentido maior para a vida. Por isso, contribuindo para a superação da crise de sentido, permite um alargamento compreensivo sobre nosso papel no universo, numa perspectiva mais cooperativa, humilde e menos competitiva.

8ª DO LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA *ECOLOGIA COSMOCENA*

Considero que a EA será sempre o espaço da reflexão crítica. De denúncias, reposicionamento das perguntas sobre o sentido dos humanos demasiadamente humanos. Do alargamento da consciência e dos sentidos sobre a indústria dos endereçamentos que buscam pauperizar a existência humana. São homens e mulheres que pela racionalidade estratégica contribuem para o extermínio e o encolhimento da vida no planeta. A EA parece um ponto pequeno nesse universo, mas que assume o papel preponderante no sentido de nos ressituar sobre os caminhos que traçamos. Essa ampla discussão não se encontra desconexa das intervenções políticas e principalmente econômicas, economia essa que limita as formas de vida no planeta.

Entendo que a EA deve e pode contribuir com o fortalecimento de redes globais de resistência à lógica antropocêntrica industrial e financeira que ainda sustenta e alimenta a guerra por recursos naturais. Ela pode servir de alternativa para pensarmos um desenvolvimento mais amplo do ser humano do que apenas a estreiteza da lógica financeira. Estou falando do desenvolvimento cultural, intelectual, espiritual das pessoas em suas múltiplas dimensões que possa garantir a qualidade de vida digna. É o que Capra denomina de crescimento qualitativo. Meu sonho particular é que a EA possa contribuir para que essa ecologia que vislumbramos chegue às escolas, por compreender que a escola é ainda um local privilegiado de formação socioambiental. O desafio maior da EA consiste nessa profunda inversão axiológica ampliando ainda mais os horizontes educativos e alargando o sentido e a busca pela compreensão da condição humana no universo: compreensão cósmica. Ela fundamentalmente pode contribuir para a efetivação de um novo acordo natureza-humanidade em favor da vida no universo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os argumentos e sentimentos até aqui expostos reivindicam compreensões e ações que

transcendam um simples diagnóstico das ações humanas e seus impactos ambientais. Para além de reconhecer a época *Antropocena*, reivindicam pelo horizonte da Ecologia Cosmocena a redefinição e o reposicionamento dos humanos no cosmos. Ao mesmo tempo acenam ontologicamente para horizontes compreensivos de maior abertura, sensibilidade, capacidade de aprendizagem e sintonia com nosso eu múltiplo. Não se trata de uma nova metafísica e muito menos de uma visão harmônica e debilitada. Trata-se de uma postura de muita humildade e reconhecimento de que nossos ancestrais, através das comunidades tradicionais, nos ensinaram uma relação de maior sintonia e respeito com o universo. A lógica do consumo nos distanciou da nossa dimensão cósmica. Desse modo, habitamos o universo de forma estranha e desconexa.

Para enfrentar esse quadro de amplas crises e fundamentalmente a crise de sentido, é que a *Ecologia Cosmocena* se coloca como uma alternativa viável na luta pela vida digna, pela ampliação de sentidos e pela melhoria da convivência na relação do cosmos com os humanos. Essa ecologia é aberta, menos intolerante, menos egoica, cooperativa, é pacífica, sábia, sensível, cuidadosa, humilde, amorosa em seus vínculos, dá tempo ao tempo e recoloca o humano como apenas mais uma possibilidade de garantia da vida neste universo de múltiplas possibilidades. Para finalizar gostaria de reforçar que em nosso alcance a *Ecologia Cosmocena* enquanto uma ontologia ambiental de horizonte hermenêutico deve contribuir no desenvolvimento de uma epistemologia compreensiva, na qual todos os elementos de nossa ampla experiência estejam entrelaçados, reconhecendo os múltiplos espaços ontológicos e psicológico-culturais. É nessa perspectiva que há uma forte reivindicação de uma compreensão das questões ambientais a partir de uma concepção de homem integral apontando para sua condição ontológica mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental e integral**. Rio de Janeiro: Mar de Idéias: Animus anima 2012.
- _____. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Rio de Janeiro: Cultrix, 2006.
- GADAMER H-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. t.1.
- Ivar do Sul, J. A. **Uma nova época na história geológica da Terra?**. Ciência Hoje, v. 333, p. 56-57, n. 2016.
- LEFF, H. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOVELOCK, J. **Gaia: alerta final**. Tradução: Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.
- NABAES, T. de O; PEREIRA, V. A. **Ontologia Ambiental: o reposicionamento do Ser no horizonte da Racionalidade Ambiental**. *Educ. rev.* [online]. 2016, n.61, pp.189-204. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45961>.
- NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Abril

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Cultural, 1974 (Obras incompletas).

NOGUEIRA, J.F. F. PEREIRA, V. A. (2016). **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora: GARCIA edizioni. 98 pp. PRÓ-POSIÇÕES (UNICAMP. ONLINE), v. 28, p. 297-302, 2017.

PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de – Fora, MG : GARCIA edizioni, 2016.

PEREIRA, V, A.(org). **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do Pensamento Pós-Metafísico**. Juiz de –Fora, MG : GARCIA edizioni, 2016.

VALE M, P; CAIXETA, D, A. “**Fronteiras planetárias**” e limites ao crescimento: algumas implicações de política econômica. Disponível em: <http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/ix_en/GT5-112-37-20110609175812.pdf>. Outubro de 2011.

WILSON, E, O. **A criação**: como salvar a vida na terra. Tradução: Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

ZALASIEWICZ, J .Antropoceno: cientistas proclamam que estamos no nascimento de uma nova era geológica. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2011/06/07/antropoceno-cientistas-proclamam-que-estamos-no-nascimento-de-uma-nova-era-geologica/>>. Julho de 2012.

ZOHAR, D; MARSHALL, I. **QS: inteligência espiritual**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2012.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONSUMO DA ENERGIA ELÉTRICA

Thiago Ebert⁴⁰³ - UNIPLAC
Madalena Pereira da Silva⁴⁰⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Este trabalho consiste em práticas educativas quanto ao uso consciente e racional da energia elétrica. A metodologia consistiu numa pesquisa-ação, realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio, matutino, de uma Escola de Educação Básica, tendo como objetivo envolver atividades e ações que levem a reflexão sobre os cuidados, consumo consciente e racional de energia elétrica. São propostas práticas educativas para mudanças de hábitos de todos os envolvidos, de modo que essas mudanças levem à redução do consumo e a importância em mantê-lo reduzido. Na pesquisa-ação foram oportunizadas atividades envolvendo o cálculo de multiplicadores e economia de energia na escola e nas casas dos alunos. Para a concretização da pesquisa-ação foram necessários quatro aulas, realizadas no mês de agosto de 2018. Os resultados são promissores, pois foi possível perceber uma ótima aceitação e reflexão dos alunos durante a pesquisa-ação.

Palavras-chave: Educação, Energia Elétrica, Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

Não é possível imaginar como seria o mundo sem energia. A verdade é que ela é sempre necessária e fundamental para que se tenha qualidade de vida. Hoje, nosso conforto, nosso trabalho e o desenvolvimento do nosso país dependem da existência de energia disponível. Ao longo de milhares de anos, o ser humano aprendeu a dominar e usar a energia de várias maneiras para produzir conforto, desenvolvimento e eficiência (MONTÓIA, 2009, p.4). A descoberta do petróleo abriu novas possibilidades de uso da energia, no entanto, a da eletricidade transformou nossas vidas. É ela que permite o uso da geladeira para conservar os alimentos, do telefone e da televisão para a nossa comunicação, do videogame e do cinema para o nosso lazer, da lâmpada para nos iluminar à noite, etc. (MONTÓIA, 2009, p.6).

Devido a isso é necessário otimizar o uso da energia elétrica produzida e incentivar a conscientização ao uso racional da mesma, visto que a geração da mesma depende das condições do meio (fonte renovável) e recursos escassos (fonte não renovável) que podem ocasionar uma série de impactos sociais e ambientais.

Assim, essa pesquisa-ação visa atuar com práticas de sensibilização para a redução de consumo de energia e incentivar os alunos utilizarem corretamente a energia elétrica com as ações de educação ambiental. Além disto, as estratégias em eficiência energética possibilitam a redução nos custos, modernização e readequação com a utilização de novos equipamentos com maior desempenho e durabilidade. A energia elétrica pode ser produzida por meio de diferentes fontes de energia: carvão mineral, derivados de petróleo, bagaço de cana, entre

⁴⁰³ Pós Graduação Lato Sensu em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil.
thiagonayb@hotmail.com

² Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. prof.madalena@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

outras.

Algumas definições tornam-se importante para o desenvolvimento deste trabalho, dentre elas a de eficiência, consumo e desempenho energético. Por eficiência energética compreende-se a capacidade de utilizar menor quantidade de energia, sem perder a qualidade, para produzir a mesma quantidade de iluminação, transporte, aquecimento ou outro serviço baseado na energia (BRASIL, 2007). Por sua vez, Grimoni et al. (2004) definem consumo energético como a quantidade de energia que um aparelho gasta para executar uma ação/reação, enquanto desempenho energético é um fator qualitativo com a capacidade de transmitir o resultado através de seu comportamento. Sobre isso Menkes (2004, p. 56) explica:

Que devido o crescimento do consumo de energia, os países criaram instituições específicas para tratar da questão da eficiência energética, tais como o estímulo à utilização de fontes renováveis de energia e incentivos para implantação de sistemas mais eficientes.

No Brasil, a energia vem, principalmente, de fontes limpas e renováveis, ou seja, que causam menor impacto ambiental. No Brasil quase toda a energia elétrica vem das usinas hidrelétricas, que utilizam as quedas d'água dos rios para gerar eletricidade.

Depois de produzida, a energia elétrica vai para as cidades através das linhas e torres de transmissão de alta tensão. Essas linhas e torres são aquelas visíveis nas estradas e que levam a energia por longas distâncias. Quando a eletricidade chega às cidades, ela passa pelos transformadores de tensão nas subestações que diminuem a tensão. A partir daí, a energia elétrica segue pela rede de distribuição, onde os cabos instalados nos postes levam a energia até as residências.

Quando nos referimos à eficiência energética, logo nos remetemos à relação entre a quantidade de energia empregada em uma atividade e aquela disponibilizada para sua realização. No entanto, para alcançarmos esta realidade, que implica na mudança de comportamento individual e coletivo de uma sociedade, a compreensão dos conceitos que permeiam este assunto precisa ser difundida. Para isso a educação tem um papel fundamental na formação de cidadãos comprometidos com uma vida de melhor qualidade. E, conseqüentemente, todos os assuntos que implicam para uma sociedade sustentável precisam ser tratados nos bancos escolares.

Na educação básica estamos disseminando saberes que são absorvidos por crianças e jovens que estão em plena formação de caráter. Trazer a tona o assunto eficiência energética no desenvolvimento desses cidadãos requer habilidade, criatividade e conhecimento por parte dos educadores. Sendo assim, antes de educarmos nossos alunos, precisamos dedicar nossos esforços na formação dos professores. Para buscar as ferramentas que qualificam os trabalhos desses educadores e estimular as ações socioambientais no ensino, outros segmentos da sociedade devem se articular em benefício de todos. (LOPES JR, 2018, p. 33)

As iniciativas de programas de eficiência energética aplicadas pelas distribuidoras de energia apontam para esta direção (CPFL ENERGIA, 2018). O sucesso de uma iniciativa educacional na área de eficiência energética pode ser alcançado pela combinação entre a capacitação de educadores, que multiplicarão conceitos e valores, e a possibilidade de se testar o aprendizado na prática, por meio de equipamentos e estruturas disponibilizados aos alunos, e que ilustram, de maneira lúdica situações vivenciadas no cotidiano (LOPES JR, 2018).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Desta maneira, além de aprender, o aluno aplica o aprendido a sua realidade. Assim, as crianças também se tornam multiplicadores da informação em suas próprias casas, mudando a cultura da família e seus próprios hábitos.

É preciso organizar os elementos que compõem o efetivo aprendizado para as diferentes faixas etárias da educação, proteger o ambiente e utilizar os recursos – como o da energia elétrica - de forma racional. Os mesmos esforços aplicados em encontrar novas fontes de energia devem ser empregados na melhor utilização dos recursos gerados hoje. Essa é a parte do compromisso da sociedade civil na busca por garantir o crescimento sustentável. (LOPES JR, 2006, p. 1).

É por esse motivo que apostamos na importância da educação para a promoção do uso de energia com mais eficiência.

A economia de energia implica em mudanças de comportamento individual e coletivo de uma sociedade, a compreensão dos conceitos que permeiam este assunto precisa ser difundida, em especial, para as crianças que estão em fase de formação. Nesse viés a educação tem um papel crucial para a formação de cidadãos comprometidos e conscientes com uma cidade sustentável. Partimos do pressuposto que todos os assuntos que implicam numa sociedade sustentável precisam ser tratados nos bancos escolares.

Com isso, este trabalho consiste numa pesquisa-ação desenvolvida numa escola de educação básica, com práticas educativas para conscientizar as crianças sobre o uso e consumo de energia, principalmente eletricidade, assim como perceber possíveis implicações do desperdício de energia, inclusive em termos de bem-estar e saúde humana.

Pretende ainda, despertar a consciência em todos os envolvidos da necessidade da economia de energia no planeta, levar a reflexão de que a energia move o mundo sob vários pontos de vista e que o princípio de conservação da energia, a redução do consumo e dos impactos ambientais são de fundamental importância tanto para a sociedade, quanto para a comunidade escolar. Em adição, a pesquisa-ação se propõe em estimular os envolvidos a pensar de onde vem a energia usada no cotidiano (alimentação das lâmpadas, aquecimento do chuveiro, etc) e de que forma podemos usá-la racionalmente, contribuindo com o planeta.

METODOLOGIA

Este estudo trata de uma pesquisa-ação, que procede de uma busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional. Representada por Demo (1995) como uma avaliação qualitativa das manifestações sociais, comprometida com intervenções que contemplem o auto diagnóstico (conhecimento, acumulação e sistematização dos dados) e consequente construção das estratégias de enfrentamento prático dos problemas detectados. A pesquisa participante, para Gajardo (1985, p. 40),

Reconhece as implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja ela de pesquisa ou de finalidades educativas, e propugna pela mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social ou para o desenvolvimento de ações que redundem em benefício coletivo.

Diante disto, foram desenvolvidas ações junto aos professores e alunos para fins de avaliação das estratégias adotadas, de forma a garantir a participação e envolvimento de todos na pesquisa-ação.

Para o desenvolvimento da pesquisa-ação foram necessários três encontros. No

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

primeiro encontro para mobilizar os alunos e promover discussões sobre o tema, foram adotadas práticas educativas pautadas em reflexões do princípio de conservação, redução do consumo e dos impactos ambientais, fundamentais para a sociedade. Além da roda de conversa, os alunos foram sensibilizados com a aplicação de um vídeo (desenho animado) “Kika: De Onde Vem a Energia Elétrica?” (KIKA, 2018). Foi solicitado aos alunos, faturas com consumo de energia elétrica para o próximo encontro.

No segundo encontro foi desenvolvida uma ação pedagógica em forma de roda de conversa, sendo abordadas as formas educativas para a conscientização e uso racional quanto ao consumo inteligente e sustentável da energia elétrica. Iniciamos a atividade levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso doméstico de energia, principalmente eletricidade. Os alunos também foram convidados a refletirem sobre a necessidade, consumo e forma de economizar energia com uso dos equipamentos elétricos (TV, geladeira, micro-ondas etc.). Na sequência houve um momento de discussões sobre a leitura de um texto informativo “Cuidados com a energia”. Posteriormente foi realizado o levantamento das faturas e efetuado os cálculos de porcentagens e KW/h. Após os cálculos foram apresentadas formas de redução no consumo de energia.

No terceiro encontro foi realizada uma roda de conversa sobre assuntos relacionados à energia, desde história de eletricidade, caminhos que a energia percorre até chegar a residência, cuidados com a energia, EPI (Equipamento de Proteção Individual) entre outros. Logo após o término pedimos para os alunos avaliarem o projeto, com um pequeno relato sobre o tema proposto, metodologia e reflexões das práticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa-ação alcançou os resultados desejados, uma vez que foi possível despertar a consciência em todos os envolvidos da necessidade de economizar energia. As práticas educativas foram pautadas em reflexões do princípio de conservação, redução do consumo e dos impactos ambientais, fundamentais para a sociedade. Os alunos foram estimulados e provocados através do aprender fazendo, no momento em que realizaram os cálculos com os gastos e o quanto podem economizar. A aprendizagem significativa (JONASSEN, 2007) permite que os alunos possam aplicar o conhecimento no cotidiano e tornarem-se multiplicadores das lições aprendidas.

Na roda de conversa, os alunos aderiram às boas práticas educativas e se comprometeram em mudar os hábitos, através de simples atitudes, tais como, desligar as luzes ao sair dos ambientes; reduzir o tempo no banho, entre outras atitudes expostas.

Na avaliação final da ação ficou evidente que os alunos compreenderam o objetivo da pesquisa-ação, relatando que aprenderam a importância do uso consciente e racional dos recursos naturais; da importância do cuidado, pois os recursos naturais podem se tornar esgotáveis; bem como o cuidado da eletricidade e uso de equipamento de proteção individual. Evidenciaram também as implicações do desperdício de energia, inclusive em termos de bem-estar e saúde humana.

De acordo com CPFL Energia (2018) fica evidente que na educação multidisciplinar, a abordagem do uso racional de energia elétrica normalmente está atrelada ao ensino de ciências, biologia e física. Mas, é no processo educativo transdisciplinar que a abordagem das informações sobre uso consciente da energia elétrica e conservação de recursos naturais torna-se didática, atrativa, e lúdica para os educandos. É o aprender fazendo, observando e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

interagindo. Através da pesquisa-ação aqui proposta essas práticas foram e podem ser propiciadas aos alunos, seja através de rodas de conversas, projetos integradores ou atividades lúdicas e colaborativas. No olhar da educação, a eficiência energética ganha aplicação no momento em que os alunos compreendem que são as suas atitudes cotidianas que impactam diretamente no consumo da energia e conseqüentemente no uso dos recursos naturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto pode ser abordado de modo transversal e transdisciplinar em várias unidades curriculares, sendo possível trabalhar através: - de projetos integradores, ações sociais, entre outros, oportunizando que os alunos aprendam de forma prazerosa e associada ao contexto do dia a dia. Quando as práticas educativas são envolventes e favorecem o protagonismo, há uma tendência natural que os alunos tornam-se multiplicadores e acreditamos que esse objetivo foi alcançado.

Portanto, concluímos que a pesquisa-ação atingiu o seu objetivo, pois através dos momentos de trocas de conhecimentos e devolutivas pelos alunos, ficou evidente a sensibilização e as mudanças de hábitos e atitudes para evitar a escassez dos recursos naturais e o desequilíbrio ambiental.

Com a realização desta pesquisa acredita-se que foi possível contribuir na questão do uso racional de energia elétrica, principalmente no entendimento de como trabalhar com alunos e professores do ensino médio com esta temática. Com a pesquisa realizada na escola, foi possível avançar no entendimento sobre as questões relativas às possíveis formas de intervenção junto aos estudantes, no intuito de promover a conscientização para o uso racional de energia elétrica em suas residências.

Para uma interferência junto a um grupo, diversos fatores estão envolvidos e o que se buscou nesta pesquisa foi delimitar ações específicas, realizadas com o auxílio do professor que resultaram nas boas práticas educativas no consumo de energia elétrica.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir e incentivar futuros trabalhos na área, aproveitando a experiência aqui adquirida e ampliando o conhecimento acerca do tema quanto ao uso consciente e racional da energia elétrica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Minas e Energia (MME). Balanço Energético Nacional 2007 – ano base 2006. Acessado em 31 agosto 2018.
- CPFL ENERGIA. Eficiência se faz junto com você. 2018. Disponível em: <<https://www.cpfl.com.br>>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1995.
- GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 1550.
- GRIMONI, J.A.B.; GALVÃO, L.C.R.; UDAETA, M.E.M. Iniciação a Conceitos de Sistemas Energéticos para o Desenvolvimento Limpo. 1.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 308p.
- GRIMONI, J.A.B; SUETA, H.; BURANI, G.F. Perdas em Instalações Residências: Causas,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Impactos e Mitigação. *Eletricidade Moderna*, v.362, p.68-77, 2004.

JONASSEN, David. *Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas*. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação Século XXI, nº 23, 2007.

KIKA: De Onde Vem a Energia Elétrica?. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8ti6FtlvMoc>, acesso em 29 de julho de 2018.

LOPES JR, Luiz Carlos. A importância da educação para a eficiência energética – acesso em 30 agosto 2018.

MENKES, Mônica. *Eficiência Energética, Políticas Públicas e Sustentabilidade*. Brasília. 2004.

MONTOIA, S. *A Questão Ambiental*. Campinas, SP, 2009.

PRODUÇÃO DE PAINÉIS DE PARTICULAS DE MEDIA DENSIDADE TERMORETIFICADOS PARA A CONSERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS

Luísa Goedert⁴⁰⁵ - CAV/UDESC
Sandra Stramosk Luckman⁴⁰⁶ - CAV/UDESC
Ana Paula Lima dos Santos⁴⁰⁷ - CAV/UDESC
Amanda Kruger⁴⁰⁸ - CAV/UDESC
Zaro Bastos Bortoluzzi⁴⁰⁹ - CAV/UDESC
Alexsandro Bayestorff da Cunha⁴¹⁰ - CAV/UDESC

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi avaliar o efeito da termoretificação sobre as propriedades físicas, a estabilidade dimensional e as propriedades mecânicas de painéis de partículas de média densidade (MDP – *Medium Density Particleboard*) produzidos com *Cryptomeria japonica D don*. A transformação dos toretes em partículas envolveu o desdobro de toras e a geração das partículas *strand* e *sliver*. Os painéis foram desenvolvidos com massa específica nominal de 0,65g.cm⁻³, dimensões de 40x40x1,6cm, 12% de resina ureia formaldeído, 1% de emulsão parafina e ciclo de prensagem de 160°C, 32kgf.cm⁻² por 10 minutos. Após o processo de climatização aplicou-se os tratamentos em uma prensa hidráulica, sendo T1: 160°C/10minutos, T2: 160°C/20minutos, T3: 180°C/10minutos, T4: 180°C/20minutos e T5: testemunha. Os ensaios realizados foram executados de acordo com as normas ASTM D1037 (1995), DIN 52362 (1982) e NBR 14810 (2013). Na análise dos resultados foi aplicada a Análise de Variância e Teste Tukey a 95% de probabilidade, além da comparação com os parâmetros da norma ANSI A208.1 (2009). A ausência de diferença estatística para ambas as propriedades demonstra uma uniformidade na produção de painéis e também uma boa compactação das partículas. Para absorção de água e inchamento em espessura, verificou-se uma redução significativa nas propriedades quando os painéis foram submetidos ao tratamento térmico, independente da temperatura e tempo de exposição. Com base nos resultados encontrados, conclui-se que o tratamento térmico de painéis de partículas de *C. japonica* de forma severa, ou seja, com altas temperaturas por longos períodos de tempos de exposição, teve como consequência a redução das propriedades físicas e mecânicas.

Palavras-chave: painéis reconstituídos de madeira, matéria-prima não convencional, tratamento térmico.

⁴⁰⁵ Graduando em Engenharia Florestal, Univeridade do estado de santa catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, SC, Brasil. luisa_goedert@hotmail.com

⁴⁰⁶ Mestrando em Engenharia Florestal, Univeridade do estado de santa catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, SC, Brasil. sandra_luckman@yahoo.com.br

⁴⁰⁷ Graduando em Engenharia Florestal, Univeridade do estado de santa catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, SC, Brasil. anapaulalimaeng@gmail.com

⁴⁰⁸ Graduando em Engenharia Florestal, Univeridade do estado de santa catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, SC, Brasil. amandakruger26@gmail.com

⁴⁰⁹ Graduando em Engenharia Florestal, Univeridade do estado de santa catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, SC, Brasil. zarobortoluzzi@hotmail.com

⁴¹⁰ Professor de Engenharia Florestal, Univeridade do estado de santa catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, SC, Brasil. alexsandro.cunha@udesc.br

INTRODUÇÃO

Os painéis de compostos particulados são fabricados com base na consolidação de partículas de materiais lignocelulósicos, por meio do emprego de resinas. No Brasil, os painéis de particulados são produzidos somente com madeira oriunda de plantações florestais (eucalipto e pinus). São vários os painéis inseridos nesta classificação, dos quais os mais utilizados são: aglomerado ou *Medium Density Particleboard* (MDP), *Oriented Strand Board* (OSB), *Medium Density Fiberboard* (MDF) e Chapa de fibra (Chapa dura). Esses quatro representam grande parte da matéria prima utilizada pelas indústrias de móveis no país. (BASSO et al, 2014).

O MDP é um painel de madeira reconstituída, assim como o MDF e o HDF. As partículas são posicionadas de forma diferenciada, com as maiores dispostas ao centro e as mais finas nas superfícies externas, formando três camadas. São aglutinadas e compactadas entre si com resina sintética através da ação conjunta de pressão e calor em prensa contínua de última geração. É o resultado da evolução da tecnologia de prensas contínuas e pertence a uma nova geração de painéis de partículas de média densidade (WEBBER, 2011).

A criptoméria (*Cryptomeria japonica D. Don.*) é uma espécie de conífera florestal, da família *Taxodiaceae*, originária de regiões temperadas do Japão e da China, de altitudes entre 600 m e 1.800 m. O nome *cryptomeria* vem do grego *krypto* que significa escondido e *meris* que significa parte, porque todas as partes da flor permanecem escondidas (SCHIMIZU, 2007).

A madeira de criptoméria constitui matéria-prima indicada para a produção de papel *kraft* de alta resistência. Apesar da baixa densidade da sua madeira ($0,36 \text{ g.cm}^{-3}$ a $0,39 \text{ g.cm}^{-3}$) (PEREIRA et al., 2003; COLODETTE, 1982), ela é considerada de grande utilidade.

Considerando os aspectos favoráveis que a espécie apresenta principalmente como fonte alternativa de madeira, o presente trabalho teve como objetivo avaliar o efeito da termoretificação sobre as propriedades físicas, a estabilidade dimensional e as propriedades mecânicas de painéis de partículas de média densidade (MDP – *Medium Density Particleboard*) produzidos com *Cryptomeria japonica D don.*

METODOLOGIA

As árvores utilizadas no neste estudo foram fornecidas pela empresa Florestal Gateados. O povoamento estava localizado na Fazenda Emboque, no Município de São José do Cerrito, Estado de Santa Catarina, cuja latitude é de $27^{\circ}39'47''\text{S}$ e longitude $50^{\circ}34'48''\text{W}$, com altitude média de 879 metros. O clima é tipo Cfb segundo a classificação de Köppen e a precipitação média é 1300mm/ano.

O reflorestamento com 13 anos de idade e espaçamento $2,5 \times 2,0 \text{ m}$ não foi submetido ao desbaste e à desrama. Após a colheita, foram selecionadas 30 toras de *C. japonica* com comprimento médio de 2,25 m e com diâmetro médio de 22,90 m. As toras foram separadas em 2 classes diamétricas, limitadas pelo diâmetro médio, sendo denominadas Classe I (16 a 19,5 cm) e Classe II (acima de 19,5 cm).

Inicialmente foram medidos os comprimentos e diâmetros médios de cada tora para determinar o volume de madeira a ser desdobrada. O volume foi calculado pelo método de Smalian e o sistema de desdobro utilizado seguiu o padrão da Serraria Boa Esperança.

Para estabelecer as dimensões nominais das peças de madeira serrada foram seguidas

as recomendações da norma NBR 3179 (ABNT, 2011). Posteriormente, as peças foram redimensionadas com o objetivo de eliminar esmoados e rachaduras resultantes do reaproveitamento das costaneiras.

A secagem das tábuas foi realizada ao ar livre no Centro de Ciências Agroveterinárias – CAV da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC que está localizado no Município de Lages, Santa Catarina. Para avaliar a influência dos fatores ambientais durante a secagem da madeira ao ar, foram utilizados dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Meteorologia (INMET).

Inicialmente as tábuas foram seccionadas em tamanhos menores de 145,58 x 82,65 x 16,76 mm para facilitar o corte posterior. Foram alocadas em uma caixa d'água até saturarem e seguirem para o moinho, onde foram geradas as partículas.

As partículas foram dispostas à temperatura ambiente até atingirem uma umidade de $\pm 19\%$. Seguiram para estufas com circulação forçada de ar e temperatura de 80°C até atingirem teor de umidade de $4\pm 2\%$. O teor de umidade foi controlado mediante um analisador de umidade, o qual funciona através de radiação infravermelha.

Os painéis foram produzidos utilizando dimensões do painel de 40,0 x 40,0 x 1,6 cm, densidade nominal de $0,65 \text{ g.cm}^{-3}$, 12% de resina ureia-formaldeído, 2% de emulsão parafina, 5 kgf.cm^{-2} (8 toneladas) de pressão durante a pré-prensagem, e 160°C de temperatura e 32 kgf.cm^{-2} de pressão com tempo de 10 minutos na prensagem a quente.

Utilizando das características acima, foram dispostos em 5 tratamentos com 3 repetições cada, totalizando 15 painéis. Após o processo de climatização aplicou-se os tratamentos em uma prensa hidráulica, sendo T1: $160^{\circ}\text{C}/10$ minutos, T2: $160^{\circ}\text{C}/20$ minutos, T3: $180^{\circ}\text{C}/10$ minutos, T4: $180^{\circ}\text{C}/20$ minutos e T5: testemunha.

Para a produção dos painéis realizou-se primeiramente um cálculo, o qual determinou a quantidade necessária de 1742g de partículas, 310g de resina ureia-formaldeído e 62g de emulsão parafina; considerando 20% de perdas, sendo necessário 1836g de todo o material para formar o colchão.

Com as partículas prontas e secas conforme a temperatura adequada, estas foram medidas em uma balança eletrônica e alocadas na encoladeira de tambor giratório com agitação ativada por dois rolos emborrachados. A resina e a parafina foram pesadas e adicionadas em um reservatório, o qual é conectado a uma pistola aspersora ativada por compressor de ar, disposto na encoladeira. Após isto, o material foi retirado da encoladeira e pesado novamente para montar o colchão.

Uma caixa vazada com tamanho interno de 40 x 40 cm foi alocada sobre uma placa de metal, para assentar as partículas, em seguida o painel passou pela pré-prensagem ou prensagem a frio em uma prensa hidráulica a 5 kgf.cm^{-2} , aproximadamente 8 toneladas, por 5 minutos. Acima do colchão foi colocado mais uma placa de aço, e ferros que delimitaram a espessura em 1,6 cm. A prensagem a quente foi realizada em 3 patamares, no primeiro patamar a prensa alcançou temperatura de 160°C e pressão de 32 kgf.cm^{-2} , no segundo patamar a prensa manteve a pressão de 32 kgf.cm^{-2} e temperatura de 160°C por 10 minutos, no terceiro patamar a pressão caiu a 0 kgf.cm^{-2} para abertura da prensa e retirada do painel.

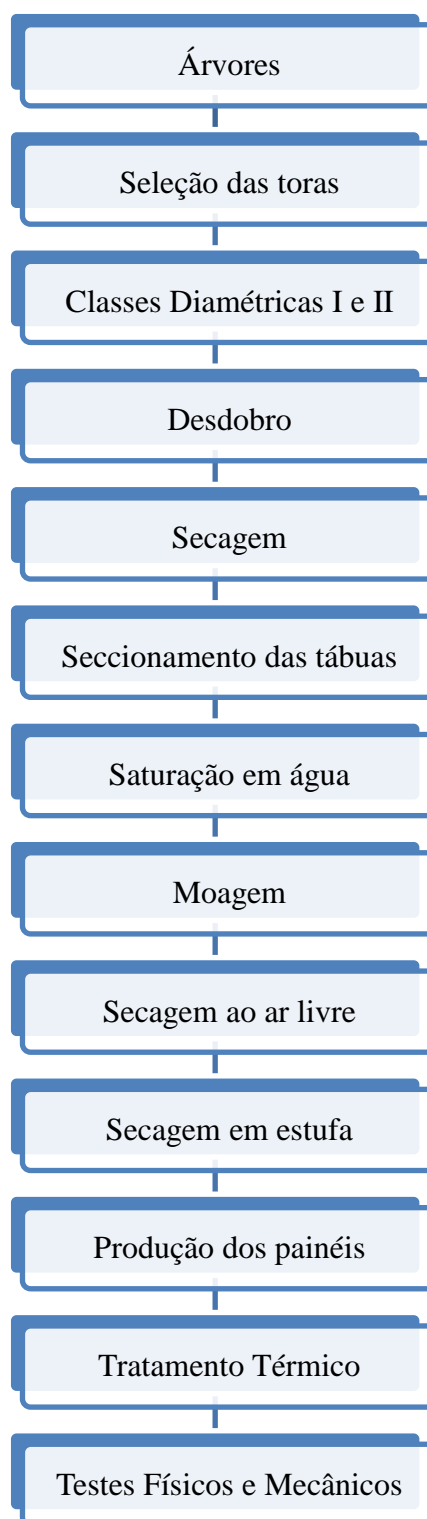
Os corpos de prova ficaram acondicionados em um ambiente com ar condicionado à temperatura de 20°C e um desumidificador mantendo a umidade relativa em 65%.

Os ensaios realizados foram executados de acordo com as normas ASTM D1037 (1995), DIN 52362 (1982) e NBR 14810 (2013). Na análise dos resultados foi aplicada a Análise de Variância e Teste Tukey a 95% de probabilidade, além da comparação com os parâmetros da norma ANSI A208.1 (2009).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Na Figura 1 pode-se analisar esquema ilustrando as etapas do processo.

Figura 1. Esquema com as etapas do processo.



Fonte do próprio autor.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

RESULTADOS

Na tabela 1 estão expressos os resultados obtidos para a massa específica dos painéis, a razão de compactação, absorção de água e inchamento em espessura durante um período de 24 horas.

Tabela 1. Valores médios das propriedades físicas e da estabilidade dimensional dos painéis.

Tratamento	ME _p (g/cm ³)	RC	Absorção 24 h	Inchamento 24 h
T1 _(160/10 min)	0,58a _(6,02)	1,70a _(06,02)	98,45b _(18,59)	35,25c _(05,88)
T2 _(160/20 min)	0,60a _(6,65)	1,75a _(27,53)	88,67b _(06,22)	30,75b _(07,47)
T3 _(180/10 min)	0,53a _(6,80)	1,56a _(39,70)	95,78b _(13,30)	34,30c _(04,92)
T4 _(180/20 min)	0,57a _(8,84)	1,52a _(08,84)	77,60b _(14,87)	26,05a _(05,13)
T5 _(testemunha)	0,58a _(6,63)	1,70a _(27,53)	27,38a _(09,53)	22,73a _(12,47)

Legenda: ME_p: massa específica dos painéis; RC: razão de compactação. Valores entre parênteses: coeficiente de variação (%). Médias seguidas de mesma letra na mesma coluna não diferem estatisticamente.

Na Tabela 2 estão expressos os valores encontrados para o ensaio de Flexão Estática (MOE – Módulo de elasticidade e MOR – Módulo de ruptura) e Arrancamento de parafuso (Topo e Superfície).

Tabela 2. Valores médios das propriedades mecânicas dos painéis.

Tratamento	Flexão Estática (MPa)		Arrancamento de parafuso	
	MOE	MOR	Topo	Superfície
T1 _(160/10 min)	1530,82b _(20,73)	16,45b _(17,71)	1498,23a _(33,91)	1344,55b _(16,74)
T2 _(160/20 min)	1601,05b _(18,96)	15,20b _(23,44)	1289,46a _(18,37)	1153,99b _(26,34)
T3 _(180/10 min)	1827,60b _(12,68)	19,46b _(14,76)	1589,91a _(27,90)	1702,76a _(20,22)
T4 _(180/20 min)	1601,86b _(21,78)	15,38b _(17,01)	1327,58a _(19,58)	1477,84ab _(18,34)
T5 _(testemunha)	2307,92a _(13,90)	21,61a _(13,58)	1492,30a _(19,01)	1432,98ab _(13,75)

Legenda: MOE: módulo de elasticidade; MOR: módulo de ruptura. Valores entre parênteses: coeficiente de variação (%). Médias seguidas de mesma letra na coluna não diferem estatisticamente.

Na tabela 3 estão expressos os valores encontrados para o ensaio de Ligação Interna ou Tração.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tabela 3. Valores médios obtidos para o teste de ligação interna ou tração.

Tratamento	Ligação interna
T1 (160/10min)	1642,64 a (21,88)
T2 (160/20min)	1554,57 a (27,77)
T3 (180/10min)	2435,87 a (24,38)
T4 (180/20min)	2035,99 a (19,88)
T5 (testemunha)	1691,95 a (29,84)

Legenda: Valores entre parênteses: coeficiente de variação (%). Médias seguidas da mesma letra na coluna não diferem estatisticamente.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos para as propriedades físicas dos painéis estão apresentados na tabela 1, onde pode ser observada uma massa específica média de $0,57\text{g.cm}^{-3}$ e razão de compactação média de 1,65. A ausência de diferença estatística para ambas as propriedades demonstra uniformidade na produção dos painéis e também uma boa compactação das partículas, tendo como consequência boas propriedades de resistência e rigidez, conforme citado por Maloney (1993).

Para absorção de água e inchamento em espessura (Tabela 2), verifica-se uma redução significativa nas propriedades quando os painéis foram submetidos ao tratamento térmico, independente da temperatura e tempo de exposição. Acredita-se que se deva à severidade dos tratamentos, que podem ter causado rompimento da membrana das pontoações, tornando as partículas excessivamente absorventes. No entanto, os painéis de todos os tratamentos ficaram dentro do estabelecido pela norma de referência.

Para o ensaio de tração/ligação interna, o tratamento 3 ($180^{\circ}\text{C}/10\text{min}$) foi superior aos demais tratamentos, não diferindo estatisticamente dos demais.

Para as propriedades rigidez (módulo de elasticidade) e resistência (módulo de ruptura) a flexão estática (Tabela 2), observa-se novamente a superioridade do tratamento testemunha, chegando a ser 27% e 11% respectivamente, superior ao segundo tratamento. Em relação a ANSI A208.1 (2009), os painéis de todos os tratamentos atenderam ao mínimo estabelecido (1550 MPa e 10 MPa). O ensaio de Arrancamento de Parafuso foi o único que apresentou superioridade numérica de um tratamento térmico, 180°C por 10 minutos, mesmo assim, não foi diferente estatisticamente do testemunha; neste ensaio, todos os tratamentos atenderam aos parâmetros da norma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados, conclui-se que o tratamento térmico de painéis de partículas de *C. japonica* de forma severa, ou seja, com altas temperaturas por longos tempos de exposição, tem como consequência a redução das propriedades físicas e mecânicas. Sugere-se para trabalhos futuros, a redução do tempo de exposição e/ou o tratamento térmico

das partículas, anteriormente à produção dos painéis.

REFERÊNCIAS

ANSI A208.

1-2009 Particleboard. Disponível em: <<https://www.compositepanel.org/education-resources/store/standards/ansi-2081-2009-particleboard-standard.html>>. Acesso em: 04/08/2018.

ASTM D1037-12, Standard Test Methods for Evaluating Properties of Wood-Base Fiber and Particle Panel Materials, ASTM International, West Conshohocken, PA, 2012, www.astm.org

BASSO, V. M. Mercado de produtos madeireiros certificados na indústria de painéis. **Revista Da Madeira**, Viçosa, MG, n. 140, out. de 2014.

COLODETTE, J. L. Estudo das características da madeira e da polpa kraft da *Cryptomeria japonica* D. Don. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CELULOSE E PAPEL, 15., 1982, São Paulo. Anais. São Paulo: Associação Brasileira de Celulose e Papel, 1982. p. 139-153.

DIN 52362-1. Testing of wood chipboards; bending test, determination of bending strength. 2015. <https://www.din.de/de>

INMET - Instituto Nacional de Meteorologia | Eixo Monumental Sul Via S1 - Sudoeste - Brasília-DF - CEP: 70680-900. Disponível em: <<http://www.inmet.gov.br/portal/>>. Acesso em: 04/09/2018.

MALONEY, T.M. Modern particleboard & dry process fiberboard manufacturing. San Francisco: Miller Freeman, 1993. 681p.

Norma Técnica. ABNT NBR 14810. 2013. Disponível em: <<http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=307637>>. Acesso em: 04/08/2018.

Norma Técnica. ABNT NBR ISO 3179. 2011. Disponível em: <<http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=086435>>. Acesso em: 04/08/2018.

PEREIRA, J. C. D.; HIGA, R. C. V.; SHIMIZU, J. Y. Propriedades da madeira do cedrinho japonês. Colombo: Embrapa Florestas, 2003. 4 p. (Embrapa Florestas. Comunicado técnico, 88).

SHIMIZU, J. Y.; Maiochi, R. Criptoméria como espécie alternativa para produção de madeira no Paraná Pesq. Flor. bras., Colombo, n. 54, p. 63-70, jan/jun. 2007

WEBER, C. ESTUDO SOBRE VIABILIDADE DE USO DE RESÍDUOS DE COMPENSADOS, MDF E MDP PARA PRODUÇÃO DE PAINÉIS AGLOMERADOS. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Engenharia Florestal, Curitiba – 2011.

PRODUTIVIDADE DE TRIGO NÃO É ALTERADA COM A APLICAÇÃO DE ADITIVOS AOS GRÂNULOS DOS FERTILIZANTES FOSFATADOS

Abelino Anacleto de Souza Junior⁴¹¹ - UFSC – CAV/UDESC

Gilmar Luiz Mumbach⁴¹² - CAV/UDESC

Douglas Luiz Grando⁴¹³ - CAV/UDESC

Fernando Marcos Brignoli⁴¹⁴ - CAV/UDESC

Luciano Colpo Gatiboni⁴¹⁵ - CAV/UDESC

RESUMO: Introdução. A adsorção de P no solo pode ocorrer pela ligação específica a (óxi) hidróxidos de ferro e alumínio, bordas de argilas, etc, bem como por precipitação a formas de ferro, alumínio e cálcio, as quais ocorrem de acordo com o pH do solo. Com o objetivo de proteger o P dessas reações no solo existem no mercado diversos produtos, dentre eles as marcas comerciais PHOS GAIN® e K-HUMATE®. São produto à base de ácidos orgânicos, os quais competem com o P pelos sítios de adsorção e, assim, podem reduzir a quantidade do nutriente adsorvido ao solo. **Objetivo.** O presente trabalho tem como objetivo avaliar o efeito dos produtos comerciais PHOS GAIN® e K-HUMATE® adicionados aos grânulos de fertilizante fosfatado sobre a produtividade de trigo nos anos de 2016 e 2017. **Metodologia.** Experimento conduzido na Fazenda Experimental da Universidade do Estado de Santa Catarina, localizado em Lages, SC, em um Cambissolo Húmico naturalmente ácido e com baixa disponibilidade de P. O delineamento experimental utilizado foi o de blocos casualizados com distribuição fatorial 4x5. Os tratamentos foram compostos por 4 doses de correção de P (0, 50, 100 e 200 kg de P₂O₅ ha⁻¹), utilizando-se SFT como fonte de P, e 5 manejos distintos de cobertura do fertilizante fosfatado: sem revestimento do fertilizante, dose recomendada de PHOS GAIN® (4 de PHOS GAIN® por 1000 kg de SFT), duas vezes a dose recomendada de PHOS GAIN® (8 L de PHOS GAIN® por 1000 kg de SFT), dose recomendada de K-HUMATE® (10 L de K-HUMATE® ha⁻¹) e duas vezes a dose recomendada de K-HUMATE® (20 L de K-HUMATE® ha⁻¹), com três repetições, totalizando 60 unidades experimentais. Foram realizados dois cultivos de trigo (*Triticum aestivum*), cultivar BRS Marcante em densidade de 330.000 plantas ha⁻¹. Os dados coletados foram submetidos à análise de variância (ANOVA) e, quando significativos, realizou-se análise de regressão simples para o fator quantitativa (doses) e teste de comparação de médias para o fator qualitativo (presença e ausência dos aditivos). **Principais resultados.** Não houve diferença estatística na produtividade de trigo com a aplicação dos produtos PHOS GAIN® e K-HUMATE® nos grânulos do fertilizante fosfatado, podemos ressaltar ainda que mesmo aplicando o dobro da dose recomendada dos produtos, não houveram

⁴¹¹ Laboratório de Química e Fertilidade do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Universidade de Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil, abelinosji@hotmail.com

⁴¹² Laboratório de Química e Fertilidade do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Universidade de Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil, gilmarmumbach@hotmail.com

⁴¹³ ⁴¹³ Laboratório de Química e Fertilidade do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Universidade de Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil, douglas.agn@hotmail.com

⁴¹⁴ ⁴¹⁴ Laboratório de Química e Fertilidade do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Universidade de Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil, fernando.brignoli17@gmail.com

⁴¹⁵ Laboratório de Química e Fertilidade do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Universidade de Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. lgatiboni@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

diferenças estatísticas entre os outros tratamentos. **Conclusão.** Frente ao exposto podemos concluir que a utilização de ambos os produtos comerciais, PHOS GAIN® ou K-HUMATE®, não apresentam incrementos na produtividade de trigo nas condições avaliadas. Entre as doses corretivas de P_2O_5 aplicadas, as melhores respostas em termos de produtividade ocorrem entre 120 e 150 kg P_2O_5 ha⁻¹.

**PROJETO HERDEIROS DA TERRA: AÇÕES E CONSTRUÇÕES
HUMANIZADORAS - UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Gregory Kruker⁴¹⁶ - Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro
 Giovana Aparecida Kruker⁴¹⁷ - Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro
 Alessandra Severino⁴¹⁸ - E.E.B Deputado Altir Webber de Mello
 Gabriel Platchek da Silva⁴¹⁹ - Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro
 José Greison da Silva Rocha⁴²⁰ - Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro

RESUMO: Perante um cenário de vulnerabilidade social, de subdesenvolvimento, o qual teve sua origem secular no decurso da Guerra do Contestado, Curitiba, SC, se encontra entre os municípios que sofreram consequências no decorrer do conflito, e nesse contexto dá-se o surgimento do projeto socioeducativo Herdeiros do Futuro em 2001, para atender crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, fragilidade econômica e que apresentassem dificuldades de aprendizagens e interação. Idealizado por um grupo de educadores, mães e voluntários preocupados em solucionar problemáticas como: o baixo Índice de Desenvolvimento Humano, gravidez precoce, crianças de rua, exploração sexual, trabalho infantil, vítimas da violência doméstica e delinquência juvenil, como também contribuir com atividades educativas voltadas ao resgate de valores humanos e melhorar o rendimento escolar por meio da educação em período integral. No ano de 2004 foi fundada a Organização da Sociedade Civil (OSC) Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro, com o intuito de intensificar os trabalhos no território municipal. Hoje se encontra atuando na E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello, beneficiando aproximadamente 550 pessoas, realizando as mesmas e ampliadas atividades desde que a parceria surgiu.

Palavras-chave: Guerra do Contestado, Organização da Sociedade Civil, Educação Integral

INTRODUÇÃO

A história de um povo caracteriza e torna amalgamada sua identidade, por meio do que se conta a respeito do passado, se pode compreender muito sobre o presente. O espaço territorial denominado de “Contestado”, abrangendo área próxima de 15.000 quilômetros quadrados, situada entre os rios Negro e Iguazu, ao norte, e Uruguai, ao sul, se caracteriza como um enorme bolsão de miséria em Santa Catarina, dados públicos emitidos por órgãos federais e estaduais revelam que tanto a população urbana quanto a rural apresentam baixos índices de qualidade de vida, isso se comparado com outras regiões desenvolvidas de Santa Catarina e mesmo do Paraná (AFONSO, 1998; HALL, 1999; FRAGA, 2012).

⁴¹⁶ Bacharel em Agronomia – UDESC; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo. Departamento de Solos e Recursos Naturais, UDESC, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: grekruker@gmail.com

⁴¹⁷ Bacharel em Pedagogia – UNC; Mestra em Educação - UNICAMP. Voluntária da Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro. E-mail: giovana.kruker@yahoo.com.br

⁴¹⁸ Habilitação em Arte Instituição – UNIPLAC. Diretora da Escola de Educação Básica Deputado Altir Webber de Mello, Curitiba, Santa Catarina, Brasil E-mail: alessandra.severino@yahoo.com.br

⁴¹⁹ Bacharel em Educação Física – UNC; Voluntário da Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro, Curitiba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: gabrielplatchek@gmail.com

⁴²⁰ Bacharel em Psicologia – UNIDAV; Voluntário da Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro, Curitiba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: jgreison@yahoo.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Ao longo de sua história, a região do Contestado foi alvo de sucessivos episódios de disputa política e econômica, isso desde o século XVI, quando se inicia a ocupação do Sul do Brasil por portugueses e espanhóis. Localizada entre os estados do Paraná e Santa Catarina, o Contestado vem sendo marcado por disputas em razão da presença de uma rica floresta intercalada por campos nativos de pastagens, além de ter, nesse conjunto biogeográfico, a erva-mate, produto de grande valor comercial desde o século XIX. Uma das mais imediatas manifestações desse problema se dava na pressão exercida pelos grandes proprietários de terra que forçavam agregados e posseiros a se estabelecerem em outras terras, sobretudo, quando a região do Contestado se torna fundamental para entrada do Capital estadunidense já no final do século XIX. Tais fatores históricos iriam culminar na Guerra do Contestado entre 1912 e 1916, gerando o maior massacre contra civis da história brasileira (AURAS, 1995).

Levou mais de cem anos até que a região do Contestado passasse a ser vista e reconhecida no conjunto da formação socioespacial catarinense, sobremaneira a cultura cabocla e a história de resistência desse povo na região planaltina catarinense e, também, no vale do rio do Peixe. Políticas públicas começaram, mesmo que acanhadamente, a serem traçadas, dentre elas a Lei nº 17.308, de 6 de novembro de 2017, a qual consolida o principal símbolo da luta cabocla como emblemas estaduais e regionais do estado de Santa Catarina: A Bandeira do Contestado, de cor branca e disposta com uma cruz verde de forma centralizada.

Por coincidência, em época próxima, é criada a Região Metropolitana do Contestado, que é composta por 45 municípios por meio da Lei complementar nº 571, de 24 de maio de 2012 – uma região metropolitana extremamente frágil, pois a metrópole se caracteriza por ter uma população de menos de 40 mil habitantes – Joaçaba, no caso. Há que se considerar que em toda a região do Contestado não há nenhuma cidade com dinâmica metropolitana e que a criação de tal região serve apenas aos interesses políticos regionais. O que é mais comum na região do Contestado é a pobreza da sua população. Na região é possível verificar a fragilidade de alguns dados quanto aos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) que estão abaixo da média do estado, o qual está situado em 0,774. Municípios como Calmon, Lebon Régis e Timbo Grande, com IDH's respectivamente 0,622, 0,649 e 0,659 são exemplos do subdesenvolvimento regional, devido as consequências geradas pela Guerra do Contestado e pela ineficiência das ações políticas de desenvolvimento regional do estado e da federação nesses últimos cem anos (BRASIL, 2012).

Para que se possa ter um exemplo, dos sete mil moradores de Timbó Grande, município em que ocorreram as batalhas finais da guerra na localidade de Santa Maria, 44,2% são pobres ou indigentes. Em Calmon, cidade de três mil habitantes, o percentual é ainda maior, 46,8%. Já, na capital Florianópolis, o número de pessoas pobres e indigentes é de 7,9%. Ainda, o repasse de verbas chega a somar três vezes menos, nos municípios de Lebon Régis e Santa Cecília, do que em relação a Florianópolis. (IBGE, 2010; FRAGA, 2012).

Este subdesenvolvimento teria origem no desenrolar da Guerra do Contestado, onde grande parte das problemáticas atuais advêm de um histórico social de abandono, de um território de passagem de tropeiros, que não desejavam fixar residência até o plantation de pinus nos dias atuais, cuja riqueza extraída é enviada para outros locais do estado e do país. Assim, praticamente toda a população ali estabelecida é fruto de relacionamentos passageiros, de mulheres abusadas e oprimidas, de crianças violentadas e rejeitadas e de homens com baixa escolaridade e sem perspectiva de futuro. A herança dessa população é reproduzir as mesmas falhas – essa é uma das heranças malditas vividas pela população cabocla do Contestado (KRUKER, 1999; FRAGA, 2012; NOSSA & JÚNIOR, 2012).

O município de Curitiba (SC), está na região do Contestado e sofreu impactos da

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

própria Guerra do Contestado e atraso no seu desenvolvimento. Como exemplo da ligação da cidade com a guerra, o ataque de um grupo de caboclos à cidade em 26 de setembro de 1914, os quais atearam fogo em estabelecimentos importantes como instalações do jornal "O Trabalho", a Intendência Municipal (sede do poder), a estação telegráfica, cinco estabelecimentos comerciais e a cadeia pública, relatado por autores KRUKER (1999) e MACHADO (2004). Curitiba hoje se caracteriza como um desses municípios que carregam a herança do abandono regional no pós-guerra, tendo no seio da sua sociedade, uma grande quantidade de cidadãos em situação de vulnerabilidade social. No tocante ao IDH municipal, Curitiba em 1991 tinha o índice de 0,514, em 2000 o índice era de 0,621 e na última listagem, passou a ter 0,721, com um crescimento de 16,1%, ocupando a 178ª posição no Estado, que possui 295 municípios. O índice ficou bem abaixo da média de Santa Catarina que foi de 0,774, mostrando que mesmo com a evolução, o município está entre os piores do estado.

Mediante este cenário de vulnerabilidade, o projeto socioeducativo Herdeiros do Futuro surgiu em 2001, em Curitiba, para atender crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, fragilidade econômica e que apresentavam dificuldades de aprendizagens e interação. Foi idealizado por um grupo de educadores, mães e voluntários preocupados em solucionar problemas sociais como: o baixo IDH, gravidez precoce, crianças em situação de rua, exploração sexual, trabalho infantil, vítimas da violência doméstica e delinquência juvenil, como também contribuir com atividades educativas voltadas ao resgate de valores humanos e melhorar o rendimento escolar por meio da educação em período integral.

Motivado com a visibilidade e abrangência das atividades, em 16 de março de 2004 foi fundada a Organização da Sociedade Civil (OSC) Associação de Voluntários Herdeiros do Futuro, fundamentada em diretrizes legais, organizada sob a forma do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069, de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (resolução 217 A III, 1948).

Ao longo de sua trajetória, a sede da Associação residiu em três bairros distintos na comunidade. Com o desenvolver da OSC, seguiu o apadrinhamento da mesma por pessoas que comungavam com os ideais propostos. No ano de 2013, foi firmada parceria com a E.E.B Santa Teresinha (Curitiba-SC), sendo essa iniciativa, a engrenagem necessária para a concepção do projeto Herdeiros da Terra, o qual foi o promotor de transformações no âmbito de ideologias e entendimento da atuação de educadores e educandos, nos processos de aprendizagem da OSC.

O projeto deriva da intervenção dos educadores voluntários e equipe técnica da escola, em discutir e integrar as noções de cultura, identidade e patrimônio histórico, valores culturais, artísticos, sociais, ambientais, econômicos e outros, no currículo das atividades, para promover a igualdade de direitos, a proteção social, o respeito à diversidade cultural e o desenvolvimento saudável.

Estabelecer relações entre os processos históricos, a assimilação de valores, a apropriação de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, a inclusão de diversas atividades que desenvolvem o raciocínio sobre a historicidade, a compreensão do passado e do presente considerando a diversidade, os legados culturais, e os saberes acumulados socialmente, eram alguns dos enfoques do projeto. As atividades eram realizadas no sentido de superação das dificuldades de aprendizagens e de convivência social.

Entre o público beneficiado pela ação, estavam alunos/as indicados pela escola,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

crianças, adolescente, jovens e outros interessados de diversos bairros da cidade. Nas atividades ofertadas haviam aulas de violão e piano, culinária infantil, artesanato regional, resgate histórico, reforço escolar, alfabetização, Direitos Humanos e cidadania, informática, cultivo e plantio de hortas, jogos educativos e manicure. Elas ocorriam nas dependências OSC, no contraturno da escola, e o almoço se dava no refeitório da escola.

O reconhecimento das ações prestadas a sociedade, ocorreu em 2013, através do Prêmio Itaú-UNICEF, onde a parceria entre OSC e Escola, concorreu com mais de dois mil e quinhentos projetos sociais, e foi selecionada como finalista nacional, recebendo significativa quantia monetária, formação para as equipes e notoriedade nas mídias.

A dificuldade em angariar recursos e manter a estrutura em funcionamento, ocasionou o desmantelamento da sede física da Associação em 2016. Com isso, dúvidas e incertezas seguiram quanto ao prosseguimento das atividades da OSC no território. Somado a esse cenário, houve a ausência de políticas públicas para o assegurar a continuidade das ações. Contudo, o papel desempenhado na comunidade ao longo dos anos possibilitou a construção de outras parcerias, as quais estavam dispostas a garantir o funcionamento da OSC impulsionando a Diretoria no sentido de persistir nas ações, e buscar meios para realizar o trabalho.

Neste cenário, em 2017, sob premissas como efetivação da Educação Integral e transformação de sujeitos e espaços educacionais, a escola pública E.E.B. Dep. Altir Webber de Mello se posicionou como entidade parceira da OSC, e abriu as portas para a execução dos trabalhos em sua dependência. Com isso, o projeto Herdeiros da Terra foi novamente exaltado, e os seus moldes repensados, aprimorados e executados.

O projeto em parceria surgiu com o plano de ações conjuntas, desenvolvido pela OSC/Escola, na necessidade em combater problemas sociais, e disponibilizar oportunidades de emancipação e inclusão comunitária, pois o bairro onde acontece o trabalho é o mais populoso e vulnerável do município, apresentando altos índices de marginalidade e condições de vida precária.

Entre os motivos para dar prosseguimento a esse projeto, estava o seu potencial em proporcionar às crianças, adolescentes, jovens e comunidade, educação em período integral, em espaços públicos e de formação. Tal ideal se constitui em um desafio para educação brasileira, e para isso, uma proposta pedagógica que contemple os diversos aspectos do desenvolvimento humano é necessária, e está em constante construção (MOGILKA, 2006).

Como objetivos da parceria, destacam-se: propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem, por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, contribuir para melhoria das relações interpessoais da comunidade escolar, efetivar ações para redução da violência, bullying, drogadição e abusos, combater a evasão e repetência, integrar as famílias na formação integral, realizar formação continuada das equipes (OSC, Escola e Grupos de Voluntariado), oferecer palestras na perspectiva da Educação Integral, envolver parcerias para garantir novas experiências, vivências e oportunidades de aprendizagens. Resgatar fatos da realidade histórico-social, ressaltando heranças culturais, sociais, políticas, econômicas e outras, além de favorecer a efetivação de práticas educativas com foco nas dificuldades de aprendizagens, na mediação de valores e no respeito às diversidades. Proporcionar diversas oportunidades de circulação no território, melhorar os índices de desenvolvimento humano e os resultados avaliativos da escola.

Mesmo sendo incipientes os trabalhos em conjunto da OSC e a Escola Altir Webber de Mello, sua parceria foi inscrita com o Projeto Herdeiros da Terra: Ações e Construções Humanizadoras no Prêmio Itaú-UNICEF em 2017. E com certa surpresa, a parceria foi

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

alavancada às semifinais, gerando mais uma premiação e reconhecimento. A missão da parceria é contribuir para que o ser humano se torne capaz de definir e elaborar um projeto de vida, e que construa as competências e as habilidades necessárias para transformá-lo em realidade. Esta parceria parte de um pressuposto fundamental: todas as pessoas são capazes de aprender, em diferentes lugares, com diferentes pessoas e ao longo de toda a vida.

No ano de 2018, a parceria OSC-Escola foi motivada, com a abertura do edital inédito do Prêmio Itaú-UNICEF, e inscreveu seu projeto 'Herdeiros da Terra: Ações e Construções Humanizadoras', e já está nas semifinais, aguardando a apreciação da equipe avaliadora do Prêmio. Nessa conjuntura, a explanação sobre o funcionamento das atividades neste ano se faz necessária.

METODOLOGIA

Para estabelecer sucesso tanto na transmissão de conhecimentos quanto na formação pessoal e social dos indivíduos, o projeto adota metodologias interdisciplinares e transversais, por meio de práticas sociocomunitárias e pedagógicas que valorizem os múltiplos saberes: atividades educativas que elevem a educação integral dos indivíduos, e que proporcionam alternativas de intervenção na realidade (CARVALHO, 2011).

A parceria incorpora os princípios fundamentais da Educação Integral, convergindo com ideais discutidos por Cavaliere (2002) e Mota (2006), tendo como grande desafio aproveitar e ampliar o potencial que toda criança e todo adolescente traz consigo, favorecendo condições para que possam fazer escolhas fundamentadas em valores, agir em favor do bem-comum e serem capazes de atuar com ética e responsabilidade em todos os papéis sociais que irão desempenhar na vida, seja na família, na escola, no mundo do trabalho ou na sociedade.

O planejamento baseia-se nas demandas que surgem com o desenvolvimento do projeto, para isso as equipes da OSC e Escola contam com a participação das instancias colegiadas, as quais possibilitam a discussão, a negociação e o encaminhamento das resoluções dos problemas. Considera as contribuições dos colegiados e da parceria de forma participativa, no âmbito de organização do currículo escolar, na inscrição de alunos, na definição de prioridades, a partir dos objetivos comuns.

A co liderança está implícita na organização escolar e da OSC, com o objetivo de construir um ambiente favorável ao trabalho pedagógico de educação integral, de formação continuada, possibilitando aos membros das equipes a compreensão de seu papel e responsabilidades, mediante os desafios que se apresentam (GÓES, 2000).

Oferecer no território de atuação da escola atividades nas áreas de arte e cultura, assistência social, comunicação, desenvolvimento local, inclusão digital, direitos das crianças e dos adolescentes, esporte, raça, etnia e meio ambiente, que promovam o protagonismo social dos partícipes, são intenções do projeto.

A gestão da parceria é sinérgica, contínua e participativa, condicionado à participação efetiva de todos os interessados, onde ambas as partes se mobilizam e participam das decisões tomadas pela parceria. As equipes reúnem-se semanalmente para planejar ações, repensar a forma de organizar o tempo e os espaços, avaliar resultados, eleger atividades e turmas para realizarem as atividades. Assim os participantes sentem-se construtores de sua própria história e capazes de modificar seu futuro.

As pautas das reuniões são construídas coletivamente. As reuniões para avaliação de resultados sobre a aprendizagem efetiva dos estudantes e as práticas desenvolvidas no projeto acontecem quinzenalmente, e, mensalmente todas as equipes reúnem-se para reverem

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

metodologias, formas de avaliação, práticas pedagógicas e refletirem sobre as necessidades do contexto local, repensarem o currículo, e agendarem turmas que farão parte de projetos, oficinas e atividades que desenvolvam as diferentes dimensões. As atividades estão relacionadas entre si, e abrangem todas as turmas da escola.

As estratégias e ferramentas de comunicação utilizadas para estimular o envolvimento e participação dos docentes, grêmios estudantis, alunos, voluntários, equipe técnica e famílias são mídias eletrônicas como redes sociais, grupos de WhatsApp, encontros periódicos, registros de presença e fotográficos, vídeos, relatos, relatórios de atividades de cada ação, que servem de subsídios para o acompanhamento efetivo do projeto por toda comunidade.

Os alunos possuem livre escolha para inscrição nas atividades ofertadas. Os professores também agendam horários para que as atividades e ações possam ser realizadas durante as aulas, complementando o currículo e as metodologias. O ponto central das ações é a escola, mas nada impede que elas ocorram em outras esferas da sociedade, pois existem outros espaços que produzem conhecimentos e geram aprendizagens. Esse acesso a comunidade, em tempos e espaços diversos, acarreta num grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico, que contemple princípios e ações compartilhados, na direção de uma Educação Integral (MORO, 2009). O que se propõe é realizar a educação para além da escola, articulando diversos atores e instituições locais na construção de redes que se co-responsabilizem pela educação das crianças e dos jovens.

O cronograma do Projeto Herdeiros da Terra: Ações e Construções Humanizadoras contempla as seguintes atividades: Teclado; Culinária; Danças Folclóricas; Resgate do Brinquedo Antigo; Ornamentação e Construções; Horta e Jardinagem; Desenho; Inglês; Resgate Histórico; Flauta; Capoeira; Violão; Piano; Artesanato; Palestras; Passeios; Intercâmbios Culturais e Formação Continuada para as Equipes.

RESULTADOS

No espaço escolar são visíveis as mudanças, com mais áreas de recreação e lazer, áreas para esportes e salas de aulas com estimulação visual, cuidados com os resíduos sólidos e embelezamento dos espaços com horta e jardinagem. Na aprendizagem os resultados já são concretos, pois de um percentual de 20% de reprovação em 2016, caiu para 5% em 2017. Em 2018, durante o conselho de classe participativo, foram relatados pelos professores como as atividades diversificadas estão contribuindo para o desenvolvimento de todas as dimensões dos estudantes.

Cada aluno participa em média de 3 atividades semanais, somando 10h de envolvimento no projeto, onde o número total de participantes abrange em torno de 550 estudantes, arranjados em momentos de aprendizagens em sala de aula, com professores e educadores voluntários, e em atividades de cultura, esporte, cidadania, comemorações, gincanas, palestras e oficinas em outros espaços da escola, bem como de outras instituições.

Os resultados obtidos com o projeto também se dão em sua totalidade, pelo interesse e apoio de parcerias, e no potencial de cada um pelo interesse na escola. As ações estão se replicando na comunidade e as parcerias intersetoriais estão atuantes no projeto, como exemplo o Sesc - Curitibaanos. As equipes promovem campanhas e ações com a comunidade interna e externa, promovendo um bom relacionamento cooperativo.

O bairro está recebendo investimentos em saneamento básico, e a rua da escola está sendo asfaltada. Este ano, a prefeitura doou um terreno ao governo do Estado, para construção

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

de um ginásio de esportes para a escola, a qual possui somente uma quadra esportiva no pátio escolar. Um container está sendo adquirido com o apoio de uma empresa parceira das instituições, para implantação de uma biblioteca escolar e comunitária, um espaço urgente e necessário para diversas atividades.

DISCUSSÃO

A concretização de ações está se desenvolvendo no ambiente escolar, com intencionalidade, onde as chamadas habilidades socioemocionais, tais como resiliência, abertura ao novo e colaboração, estão em ascensão. Fica cada vez mais evidente que, se quisermos efetivamente ampliar os níveis de aprendizagem e reduzir as desigualdades de desempenho escolar, entre os alunos mais ricos e os mais pobres, o caminho mais curto para isso será através da oferta de uma educação integral (MORO, 2009).

O acesso a diversas atividades extracurriculares estimula potencialidades, e descobre novos talentos e habilidades, elevando a autoestima e a identidade cultural. Os pedagogos, psicólogos e coordenadores pedagógicos, presentes na parceria, conseguem identificar as aptidões e os gostos das crianças, e as incentivam a praticarem aquilo que têm maior empatia, auxiliando na superação das dificuldades de aprendizagens.

Os níveis de desenvolvimento intelectual e social das crianças, estão sendo harmonizados e o interesse pelas diferentes áreas, melhorando suas avaliações. A educação integral neste contexto tem sido um desafio, pois colocar efetivamente a parceria como irradiadora do desenvolvimento da comunidade, e conseqüentemente de uma outra sociedade, requer dedicação, planejamento e cooperação. A solidificação de conhecimentos é visível, pois os educandos estão demonstrando a capacidade de posicionar-se criticamente, de maneira responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando-se do diálogo como forma de mediar conflitos e tomarem decisões.

Os desafios de intensificar o acompanhamento e as avaliações de resultados, bem como ampliar a participação das famílias, a captação de recursos e adesão do voluntariado, o compartilhamento de espaços, estão sendo superados com o empoderamento dos sujeitos, pois estes estão construindo relações sociais relevantes, que visam o desenvolvimento de agentes transformadores e cidadãos éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao focalizar a educação como instrumento de formação da cidadania nas relações do dia-a-dia, assume-se neste contexto, a função principal de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção e complementação de saberes escolares, pois sendo assim, a parceria, de alguma forma, está contribuindo com a formação de valores, comportamentos, atitudes e hábitos que permeiem toda prática educativa.

Na perspectiva de compreensão dos sujeitos como ser multidimensional, a educação que é realizada no projeto responde a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do meio em que vive. Assim, o projeto está construindo relações na direção do aperfeiçoamento humano, como constituinte do processo de humanização, que se expressa através de mediações, representando função fundamental na organização da convivência, relações e interações, essenciais na constituição da vida pessoal e social.

O projeto envolvendo a parceria OSC e Escola é uma experiência que está sendo vivenciada há dois anos. A OSC está funcionando dentro da própria unidade escolar, e isso

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

está sendo primordial para o sucesso da parceria, porque além de desenvolver comprometimento, organização e espírito de pertencimento, propicia um planejamento com objetivos, metodologias e funções unificadas, interligadas e coesas com os objetivos do projeto. A parceria tem o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos.

A parceria entre Escola Pública e OSC está contribuindo para a projeção de um futuro melhor, na convicção de que juntas estão educando, ensinando e impactando na vida da comunidade. O projeto Herdeiros da Terra está evoluindo na direção da ascensão humana e social, numa experiência de educação integral humanizadora.

REFERÊNCIAS

- AURAS, Marli. Guerra do Contestado: a organização da Irmandade Cabocla. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1995.
- CARVALHO, R. A. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2011.
- CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.
- ECA. Disponível em: http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em: 20/08/2018.
- FRAGA, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/09-N-Fraga.pdf>. Acesso em: 19/08/2018.
- FRAGA, N. C.; LUDKA, V. M. 100 anos da Guerra do Contestado, a maior guerra camponesa na América do Sul (1912/2012) Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/09-N-Fraga.pdf>. Acessado em: 20/08/2018.
- GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação & Sociedade. Campinas, CEDES, n. 71, 2000, p. 116-131.
- HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- IBGE. Disponível em: «Censo Populacional 2010». Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 29 de novembro de 2010. Acesso em: 20/08/2018.
- IDH/PNUD. Disponível em: «Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil». Atlas do Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2010. Acesso em: 20/08/2018.
- KRUKER, G. A. Estudos Sociais, Município de Curitiba. Florianópolis: Gráficas da IOESC, 1999.
- LEI a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 21/08/2018.
- LEI b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21/08/2018.
- MACHADO, Paulo Pinheiro. Lideranças do Contestado. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.
- MOGILKA, M. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006.
- MORO, C. de S. Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

2009.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, RJ: UERJ. p. 1-10, 2006.

NOSSA, L. & JÚNIOR, C. Discriminação social marca geração pós-guerra. In: Meninos do Contestado, 11 de fevereiro de 2012 – Estado de S. Paulo. Disponível em: <http://topicos.estadao.com.br/contestado>. Acesso em: 20/08/2018.

REGIÕES METROPOLITANAS DE SANTA CATARINA. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-571-2012>. Acesso em: 20/08/2018.

UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 20/08/2018.

QUALIDADE DA ÁGUA SUBTERRÂNEA EM ÁREAS AGRÍCOLAS NO MUNICÍPIO DE BRUNÓPOLIS (SC)

Walquíria Chaves da Silva⁴²¹ - UDESC
Ronan Exterkoetter⁴²² UFPR
Caroline Aparecida Matias⁴²³ - UDESC

RESUMO: A água é um recurso natural, renovável e indispensável aos processos biológicos e atividades humanas. A sua potabilidade e oferta refletem diretamente a saúde e o bem-estar das populações. Desta maneira o objetivo do estudo consistiu em determinar parâmetros físico-químicos e relacioná-los com os padrões de potabilidade estabelecidos para consumo humano. Foram selecionados quatro pontos de coleta em propriedades rurais com monitoramento durante doze meses. Os parâmetros avaliados foram pH, oxigênio dissolvido (OD), turbidez, nitrato (NO_3^-), cloreto (Cl^-) e fluoreto (F^-). Os resultados indicam acidez das águas subterrâneas (pH 5,42), altos valores de turbidez (8,11 UNT) e oxigênio dissolvido ($6,12 \text{ mg L}^{-1}$). Os valores correspondentes aos ânions avaliados mantiveram-se abaixo do valor máximo permitido, sendo 2,47; 1,77 e $0,27 \text{ mg L}^{-1}$ para NO_3^- , Cl^- e F^- respectivamente. A qualidade físico-química da água avaliada demonstra precariedade quanto ao enquadramento mediante a legislação vigente, tornando estes poços avaliados inviáveis à utilização.

Palavras-chave: Potabilidade, Recursos Hídricos Subterrâneos, Planalto Sul Catarinense.

INTRODUÇÃO

Atualmente os recursos hídricos subterrâneos são considerados importantes fontes para o abastecimento de comunidades rurais em todo o Brasil (IBGE, 2012). Devido à falta de redes de abastecimento, baixo custo e facilidade em captar água subterrânea, principalmente em nascentes e poços rasos, muitas propriedades rurais utilizam esse recurso para atividades desenvolvidas no local, dentre elas: consumo humano, dessedentação animal, irrigação, piscicultura, limpeza de equipamentos e instalações, recreação, entre outros usos (EMBRAPA, 2006).

Em geral, as águas subterrâneas em ambiente natural apresentam boa qualidade, devido à barreira formada pelo solo que promove proteção contra a contaminação antrópica. Contudo, fatores como relevo acidentado, atividades desenvolvidas no entorno das nascentes, falta de vedação do poço e aspectos sanitários elevam os riscos de doenças de veiculação hídrica no meio rural. Além disso, muitas vezes a captação de água é realizada em poços velhos, sem vedação ou próximos de fontes de contaminação, como fossas sépticas e áreas agrícolas no seu entorno (FAUSTINO et al., 2013). O problema é agravado pelo fato da maioria dos consumidores utilizarem este recurso hídrico diretamente, sem nenhum

⁴²¹Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: walquiria.chs@gmail.com

⁴²²Mestre em Ciência do Solo pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo da UFPR, Departamento de Agronomia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ronan.e@hotmail.com

⁴²³Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

tratamento prévio (fervura ou filtração), podendo comprometer a qualidade de vida.

A qualidade necessária à distribuição para consumo humano é a potabilidade, ou seja, deve ser tratada, limpa e estar livre de qualquer contaminação, seja de origem química, física ou microbiológica, não devendo em hipótese alguma, oferecer riscos à saúde humana. Para atender a este padrão de potabilidade, a água de abastecimento deve apresentar quantidades limites para vários parâmetros físico-químicos e microbiológicos que são definidos pela Portaria Nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2011).

Para determinar a qualidade da água, são caracterizados diversos parâmetros, os quais representam as suas características físico-químicas e microbiológicas. Esses parâmetros são indicadores da qualidade da água e constituem impurezas quando alcançam valores superiores para determinado uso. Assim, podemos analisar amostras de água do ponto de vista físico-químico e também microbiológico.

Nesse contexto, surge a necessidade de avaliação da qualidade da água subterrânea em áreas agrícolas, bem como a interpretação com os padrões de potabilidade de acordo com a legislação vigente. Para isso, os objetivos deste estudo foram (i) determinar parâmetros físico-químicos e (ii) relacionar os resultados com os padrões de potabilidade estabelecidos para consumo humano.

MATERIAL E MÉTODOS

A área de estudo está localizada na bacia hidrográfica do Rio Marombas, Mesorregião Serrana do Estado de Santa Catarina. Na região, as atividades econômicas predominantes são a agricultura (alho, cebola, milho, feijão, soja, trigo e maçã), a pecuária (gado de corte), e a produção florestal, principalmente nos setores de produção de madeira e celulose. O clima da região é Cfb – Temperado (mesotérmico úmido e verão ameno) segundo a classificação de Köppen (ALVARES et al., 2013). A temperatura média anual é de 16,5 °C e a precipitação acumulada anual de aproximadamente 1.600 mm.

Foram selecionados quatro pontos de coleta em propriedades rurais no município de Brunópolis, SC. As coletas foram realizadas mensalmente por um período de 12 meses. As amostras de água foram captadas em poços escavados (ou de vertente), os quais apresentavam como principal uso o consumo humano (potabilidade), seguida de dessedentação animal e irrigação, possuindo diferentes características em relação ao entorno do poço e as formas de vedação (Figura 1).

Figura 1 – Representação dos diferentes poços de água subterrânea presentes na área de estudo. a) Poço escavado e revestido com manilha de concreto (tipo cisterna); b) Poço de vertente.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES



As amostras de água subterrânea foram coletadas utilizando amostradores descartáveis ou bombeamento direto do corpo d'água, sendo mantidas em provetas de plástico para a determinação dos parâmetros físico-químicos, utilizando sonda multiparâmetros (YSI, modelo 6920 v2), ou separadas para filtração utilizando sistema portátil de filtração. Os parâmetros físico-químicos avaliados foram: pH, oxigênio dissolvido (OD) e turbidez. Posteriormente, alíquotas foram filtradas utilizando filtro de fibra de vidro (Whatman GF/F – 0,7 mm), sendo armazenadas em frascos de polietileno de alta densidade (PEAD, 60 mL) e preservadas com thymol para análise de íons dissolvidos empregando a técnica de espectrometria de emissão óptica com plasma indutivamente acoplado (ICP-OES). Os parâmetros químicos analisados foram: nitrato (NO_3^-), cloreto (Cl^-) e fluoreto (F^-). A coleta e análise das amostras de água seguiram as normas recomendadas pelo “Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater” (APHA, 2012) e pelo Guia Nacional de Coletas e Preservação de Amostras da ANA/CETESB (ANA, 2011).

Os parâmetros estudados foram inicialmente analisados por meio das medidas de posição e dispersão. Em seguida, para testar a normalidade dos dados efetuou-se o teste de Normalidade de Shapiro-Wilk (S-W), sendo realizado com grau de confiança de 95% (nível de significância (α) de 5%). Todos os procedimentos estatísticos foram executados no software *Assistat* (versão 7.7).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das análises físico-químicas das amostras de água subterrânea estão resumidos na Tabela 1. Os baixos valores de pH, caracterizando as águas como predominantemente ácidas, podem estar relacionadas à acidez natural dos solos da região de estudo (Nitossolos Brunos) os quais são ricos em matéria orgânica, característico de locais de altitude e com baixas temperaturas (EMBRAPA, 2004). O valor médio observado está abaixo da faixa de valores estabelecida pela legislação (Tabela 2), indicando possível uso para fins de higiene, mas em condições extremas, exige cuidados para consumo humano.

Por sua vez, o oxigênio dissolvido (OD) confere a sobrevivência de organismos aquáticos estando diretamente relacionado com a temperatura ambiente, a qual apresenta variações sazonais (MENDES et al., 2011). O valor médio obtido de OD corresponde a $6,12 \text{ mg L}^{-1}$ para uma temperatura média anual de $16,5 \text{ }^\circ\text{C}$, enquadrando-se aos padrões estabelecidos pela Portaria Nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011 ($> 5 \text{ mg L}^{-1}$).

Referente aos valores de turbidez, o mesmo apresenta-se superior (8,11 UNT) ao permitido pela legislação (5 UNT). Tal situação sugere a presença de materiais particulados e

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

substâncias com potencial em modificar as características do local, comprometendo-o quanto sua potabilidade (VARELA et al., 2013).

Os ânions NO_3^- , Cl^- fizeram-se presentes em todas as amostras coletadas, com valores médios de 2,47 e 1,77 mg L^{-1} respectivamente, mantendo-se abaixo do valor máximo permitido pela Portaria N° 2.914, de 12 de dezembro de 2011, e, portanto, enquadrados como água potável mediante a está característica. Por sua vez, o ânion F^- não foi encontrado em todas as amostras coletadas, sendo obtido como valor médio o total de 0,27 mg L^{-1} , estando abaixo do imposto na legislação, favorecendo seu enquadramento quanto potabilidade para consumo. Salientando que em todas as amostras avaliadas, todos os ânions NO_3^- , Cl^- e F^- não excederam ao valor máximo permitido.

Tabela 1 – Análise descritivos parâmetros físico-químicos na água subterrânea de poços rasos localizados no município de Brunópolis, SC. Valores expressos em mg L^{-1} , exceto pH e turbidez (UT – unidade de turbidez).

Parâmetro	Mínimo	Média	Máximo	D.P.	C.V.
pH	4,68	5,42	6,73	0,38	6,99
OD	3,32	6,12	10,41	1,49	24,34
Turbidez	0,00	8,11	125,64	24,15	297,64
NO_3^-	0,56	2,47	6,5	1,67	67,87
Cl^-	0,08	1,77	22,29	4,01	226,31
F^-	0,00	0,27	0,79	0,21	78,62

pH – expressa a acidez ($\text{pH} < 7,0$) ou alcalinidade ($\text{pH} > 7,0$) da água; OD – oxigênio dissolvido; Turb – Turbidez; NO_3^- – nitrato; Cl^- – cloreto; F^- – fluoreto; D.P. – desvio padrão; C.V. – coeficiente de variação.

Tabela 2 – Padrões de potabilidade da água para consumo humano, conforme a Portaria N° 2.914, de 12 de dezembro de 2011.

Parâmetro	VMP	Unidade
pH	6,0 – 9,5	
OD	> 5	mg L^{-1}
Turbidez	5	UNT
NO_3^-	10	mg L^{-1}
Cl^-	250	mg L^{-1}
F^-	1,5	mg L^{-1}

pH – expressa a acidez ($\text{pH} < 7,0$) ou alcalinidade ($\text{pH} > 7,0$) da água; OD – oxigênio dissolvido; Turb – Turbidez; NO_3^- – nitrato; Cl^- – cloreto; F^- – fluoreto; VMP – valor máximo permitido; UNT – unidade de turbidez.

A tabela 3 demonstra o resultado do teste de normalidade (S-W) aplicado aos parâmetros físico-químicos estudados. Observa-se que apenas para o parâmetro pH, não se rejeita a hipótese de normalidade H_0 (Sig. igual a $0,07738 > 0,05$) dessa forma, consideram-se normais os valores do conjunto de dados de pH. No entanto, os parâmetros OD, turbidez, NO_3^- , Cl^- e F^- apresentaram p-value $< 0,05$, ou seja, os valores não atendem as pressuposições de normalidade, o que indica uma distribuição anormal. Dessa forma, deve-se proceder com a transformação dos dados.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tabela 3 – Teste de normalidade de Shapiro-Wilk (S-W) aplicado aos parâmetros físico-químicos.

Parâmetro	Sig. (p-value)
pH	0,07738 **
OD	0,00874 *
Turbidez	0,00000 *
NO ₃ ⁻	0,00000 *
Cl ⁻	0,00000 *
F ⁻	0,00194 *

pH – expressa a acidez (pH < 7,0) ou alcalinidade (pH > 7,0) da água; OD – oxigênio dissolvido; Turb – Turbidez; NO₃⁻ – nitrato; Cl⁻ – cloreto; F⁻ – fluoreto.

*Sig. < 0,05 → Rejeita-se H₀; ** Sig. > 0,05 → Não se rejeita H₀.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando os parâmetros analisados com os padrões de potabilidade propostos pelo Ministério da Saúde observa-se certa precariedade, o que pode inviabilizar a utilização dos poços avaliados. A ausência de tratamento prévio (prática comum pelos usuários) evidencia fragilidade sanitária, suscetibilidade a doenças de veiculação hídrica e falta de informações quanto a procedimentos para melhoria da qualidade da água.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, C. A. et al. Köppen's climate classification map for Brazil. *Meteorologische Zeitschrift*, v. 22, p. 711–728, 2013.
- ANA – Agência Nacional de Águas. **Guia de coleta e preservação de amostras: água, sedimento, comunidades aquáticas e efluentes líquidos**. 1º Ed. São Paulo: CETESB, 2011.
- APHA – American Public Health Association. **Standard methods for the examination of water and wastewater**. 22º Ed. Washington: American Public Health Association, 2012.
- BRASIL. **Portaria nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2914_12_12_2011.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Importância da água para bovinos de leite**. 2006. Disponível em: <www.cileite.com.br/sites/default/files/31Instrucao.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Solos do Estado de Santa Catarina**. (Boletim de desenvolvimento e pesquisa). Rio de Janeiro: Embrapa Solos – CNPS, 2004.
- FAUSTINO, E. et al. Avaliação da qualidade de águas de poços rasos ou comuns da cidade de Ariquemes, Rondônia, Brasil. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, Rondônia, v. 2, n. 4, p. 65-78, 2013.
- IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD 2012: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- MENDES, B, G. et al. Estudo da qualidade das águas do Rio Marombas (SC/Brasil), utilizando parâmetros físico-químicos e bioensaios. *Revista de Ciências Ambientais*,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Canoas, v. 5, n. 2, p. 43-58, 2011.

VARELA, A. R. **Avaliação da qualidade da água do Rio Marombas utilizando parâmetros físico-químicos.** 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Recife, 2013.

REFLETINDO SOBRE O PROJETO: ÀGUA QUE VAI, ÁGUA QUE VEM

Cristiane Oliveira Velho⁴²⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Trata-se de um relato de experiência do projeto realizado com os estudantes do 4º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Nossa Senhora dos Prazeres em 2011 onde atuava como professora regente desta turma. Para desenvolver o projeto de educação ambiental para conscientização da preservação do meio ambiente tendo como participantes estudantes e pais envolvidos no projeto que posteriormente possam replicar ações que venham ao encontro com a temática discutida. Seguindo este pensamento é que foi desenvolvido e aplicado o projeto “Água que Vai, Água que Vem” para mediar os conhecimentos ambientais relacionados ao ciclo da água. Tendo como **objetivo** desenvolver a percepção ambiental dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental sobre o ciclo da água, suas consequências e os cuidados que devemos ter com esse bem natural. Pois sabe-se que a água é um elemento fundamental para a sobrevivência de todos os seres vivos. **Metodologia:** O projeto teve como primeira etapa um estudo bibliográfico sobre a temática em questão, posteriormente cada criança juntamente com sua família teve a liberdade de desenvolver uma estratégia de demonstrar como acontecia o ciclo da água, sendo que a turma foi dividida em duas equipes. Uma demonstraria o ciclo da água limpa e outra com a água poluída. **Principais resultados:** O desdobramento do projeto as expectativas foram superadas, pois as formas de devolução foram as mais diversas como cartazes, maquetes, teatro lembrado que a explicação do material deveria ser oral. A engajamento da família junto as crianças se mostrou fundamental em todo o projeto. **Considerações finais** após a conclusão do projeto notou-se o engajamento dos estudantes e familiares para melhor mostrar e explicar o assunto em questão, sempre enfatizando a importância da água potável na vida dos seres vivos, e a preocupação com a preservação dos lagos, rios, lagoas, mares .

⁴²⁴ 1 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mestranda em Educação/PPGE. Lages (SC). Brasil. cristianeovelho@uniplaclages.edu.br

SOLOS AGRICULTÁVEIS FERTILIZADOS COM ADUBAÇÃO FOSFATADA APRESENTAM PERDAS DE FÓSFORO POR ESCOAMENTO SUPERFICIAL

Douglas Luiz Grando⁴²⁵ - UDESC/CAV
Patrícia Pretto Pessotto⁴²⁶ - UDESC/CAV
Fernando Marcos Brignoli⁴²⁷ - UDESC/CAV
Rodrigo da Silveira Nicoloso⁴²⁸ - EMBRAPA
Luciano Colpo Gatiboni⁴²⁹ - UDESC/CAV

RESUMO: Introdução – A sustentabilidade no uso dos recursos naturais busca um equilíbrio com os processos produtivos. A agricultura para ser sustentável deve trazer renda sem esquecer da preservação ambiental. Para isso, o aproveitamento de um resíduo, o dejetos líquido de suínos (DLS), gerado pela suinocultura pode ser uma fonte de fornecer nutrientes às plantas. Alguns nutrientes como o nitrogênio e o fósforo (P), ao serem transportados por escoamento superficial à cursos hídricos podem diminuir a qualidade da água, pois contribuem no processo de eutrofização. Contudo, o P fornecido pelo DLS é o mesmo fornecido pelo uso de adubos químicos, comumente empregado na semeadura das culturas, causando os mesmos efeitos ambientais quando perdido para ambientes aquáticos. **Objetivo** - Buscou-se avaliar a transferência de P para ambientes aquáticos em solo adubados com DLS e com adubação química (NPK) em manejos de sistema de semeadura direta (SSD) e sistema de plantio convencional (SPC). **Metodologia** – Um experimento de campo foi instalado para estudo na Embrapa - Suínos e Aves no município de Concórdia/SC, em outubro de 2012, em um Nitossolo Vermelho. Foram avaliados dois métodos de manejo do solo: SSD e SPC e testados três tratamentos: DLS, controle sem adubação (CTR) e com fertilizante mineral (NPK), onde a adubação ocorreu em uma única dose anual. O delineamento experimental foi disposto em blocos ao acaso com parcelas subdivididas (2x3), com três repetições. A cultura do milho (*Zea mays*) foi semeada em outubro de 2017 quando atingiu cerca de 50 cm de altura, nas subparcelas foram instaladas calhas coletoras para direcionar a água do escoamento para recipientes coletores. Para a chuva foi utilizado um simulador de chuva portátil que proporcionou uma precipitação de aproximadamente 82 mm h⁻¹ com duração de hora. Foram analisados a água escoada o volume e teores de P solúvel e P total nas amostras, também coletadas amostras de solo na camada de 0-10 cm para quantificar o teor de P na camada superficial do solo. **Principais resultados** - Ocorreu interação entre o sistema de manejo do solo e fonte de adubação, onde os maiores teores de P no solo foram observados no SSD, quando comparados com o SPC, para as adubações com NPK e DLS, exceto para o tratamento CTR. Para o P-total houve efeito significativo apenas para o fator manejo, perdendo mais na média no SSD que no SPC. As perdas de P-solúvel nos solos adubados com DLS e NPK foram similares, mas superiores às perdas observadas no tratamento CTR, sob SSD. No SPC as perdas de P-solúvel foram similares entre as três fontes de adubação. A

⁴²⁵ Mestrando em Ciência do Solo, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina (CAV/UDESC), Lages, Santa Catarina - Brasil. douglas.agn@hotmail.com

⁴²⁶ Doutoranda em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil. paty.pessotto@hotmail.com

⁴²⁷ Mestrando em Ciência do Solo, CAV/UDESC, Lages, SC - Brasil. fernando.brignoli17@gmail.com

⁴²⁸ Pesquisador da Embrapa-Suínos e Aves, Concórdia, SC - Brasil. rodrigo.nicoloso@embrapa.br

⁴²⁹ Professor do departamento de Solos e Recursos Naturais, CAV/UDESC, Lages, SC, Brasil. lgatiboni@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

aplicação de qualquer fonte de P tende a aumentar a disponibilidade do nutriente na camada superficial do solo, especialmente sob SSD, acarretando no aumento do P solúvel em água, apresentando grande potencial contaminante ao ambiente. **Considerações finais** - O SSD apresenta maiores perdas de P solúvel por escoamento superficial, por conter maior concentração de P na camada superficial do solo em relação ao SPC, contribuindo mais para a contaminação ambiental.

USO DE SISTEMAS AGROFLORESTAIS PARA DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO ATRELADOS A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Caroline Aparecida Matias⁴³⁰ - UDESC

Walquíria Chaves da Silva⁴³¹ - UDESC

Caroline Schutz Wendling⁴³² - UDESC

Roger Francisco Ferreira de Campos⁴³³ - UDESC

RESUMO: Introdução: Consideradas como barreira natural para a expansão agrícola favoreceu a derrubada de milhares de hectares de florestas no Brasil. Todavia, novas categorias produtivas desenvolveram-se e destacaram-se no cenário produtivo como os sistemas agroflorestais, os quais contemplam princípios agrícolas e florestais em um mesmo ambiente. O caráter múltiplo dos sistemas agroflorestais os torna alternativas sociais e econômicas para a agricultura, além de ambientalmente sustentáveis. **Objetivo:** Desta forma o objetivo do estudo conferiu aliar os aspectos favoráveis social, sustentável e economicamente viáveis à implantação e uso de sistemas agroflorestais. **Metodologia:** O estudo caracteriza-se por revisão bibliográfica por meio de coleta de informações em bases de pesquisa confiáveis, atentando para a abrangência do tema de estudo. **Resultados:** Os sistemas agroflorestais consistem no cultivo interativo de árvores e arbustos com pastagens, animais ou culturas agrícolas, permitindo a melhor utilização do solo e água, favorecendo o crescimento e disponibilidade dos fatores florestais, alimentos e ganhos ambientais. Os sistemas agroflorestais refletem ao fortalecimento do setor agrícola, proporcionando benefícios nos âmbitos econômico e social através do acréscimo de renda, produção e de nível empregatício, destacando a atenção ambiental enaltecida pelo sistema, promulgando assim pelo desenvolvimento sustentável. **Considerações finais:** Os sistemas agroflorestais consistem na melhor estratégia para aliar a produção com a conservação ambiental, visto que a mesma é responsável pelo destaque ao uso simultâneo e correto dos recursos físicos, biológicos e culturais de uma localidade, buscando engrandecer a autossuficiência local produtivo.

⁴³⁰Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

⁴³¹Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: walquiria.chs@gmail.com

⁴³²Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: caarol.sw@hotmail.com

⁴³³Mestre em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: rogerffcampos@gmail.com

USO DO BAMBU COMO MATÉRIA PRIMA ALTERNATIVA PARA INDÚSTRIA MOVELEIRA

Amanda Krüger¹ UDESC,
Alexsandro Bayestorff da Cunha² UDESC,
Ana Paula Lima dos Santos³ UDESC,
Débora Caline de Mello⁴ UFSC, Luisa Goedert⁵ UDESC,
Zaro Bortoluzzi Bastos⁶ UDESC

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar as possibilidades da aplicação do bambu, uma espécie alternativa, em painéis de partículas, em conjunto com a espécie convencional *Pinus* spp. Avaliando a viabilidade em sua utilização, na forma pura ou mistura com o *Pinus* spp., considerando as propriedades físicas dos painéis produzidos. De acordo com os ensaios físicos realizados, pode-se observar que os painéis compostos em sua maioria por partículas de bambu, apresentaram menores médias quando se refere à razão de compactação e maiores médias em relação à massa específica. Todavia, os resultados se enquadram nas normas referenciadas em relação à massa específica, e para a variável razão de compactação, alguns tratamentos não atingiram valores consideráveis. A produção e análise dos painéis compostos por bambu e também *Pinus* spp., foram efetivas para indicar o potencial de uso destes recursos lignocelulósicos para a confecção de painéis, demonstrando que há necessidade de continuidade das pesquisas para promover ajustes no processo de fabricação.

¹Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Curso de Engenharia Florestal, Lages, Santa Catarina, Brasil – amandakruger26@gmail.com

²Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Departamento de Engenharia Florestal, Lages, Santa Catarina, Brasil – alexsandro.cunha@udesc.br

³Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Curso de Engenharia Florestal, Lages, Santa Catarina, Brasil – anapaulalimaeng@gmail.com

⁴Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Curso de Engenharia Florestal, Curitibanos, Santa Catarina, Brasil – debbora.kalynne1@gmail.com

⁵Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Curso de Engenharia Florestal, Lages, Santa Catarina, Brasil – luisa_goedert@hotmail.com

⁶Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Curso de Engenharia Florestal, Lages, Santa Catarina, Brasil – zarobortoluzzi@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A população humana ao longo da história vem demonstrando um comportamento predatório em relação à natureza, desde os primórdios o principal objetivo das comunidades antecessoras era a sobrevivência, e para isso, foi-se necessário utilizar os recursos naturais locais disponíveis. Tal ação gerou e gera até nos dias de hoje impactos e conseqüências nos

ecossistemas, resultando em um ambiente ecologicamente, socialmente e economicamente desequilibrado.

A maneira com que a maioria da sociedade vive atualmente é caracterizada pela utilização da alta tecnologia, havendo uma elevada produção de artefatos e ainda, instigando o desenvolvimento de novos produtos para a maximização dos lucros, além da satisfação das necessidades em geral, tanto por parte dos empresários, quanto do mercado consumidor.

Para o planejamento de qualquer indústria que em seu processo industrial utiliza dos recursos naturais, é de suma importância levar em conta o termo sustentabilidade, que consiste em utilizar os recursos naturais de forma racional sem resultar em qualquer prejuízo ou dano no ambiente natural. O ecodesenvolvimento é uma maneira de que haja uma ascensão do processo industrial em conjunto com a sustentabilidade social, econômica, ambiental e cultural.

No meio industrial em geral, são utilizadas matérias primas convencionais, como por exemplo, nas indústrias moveleiras, a produção é baseada geralmente na espécie madeireira *Pinus* spp., uma espécie exótica de origem norte-americana, podendo ser por vezes considerada invasora, sendo uma característica desfavorável para as espécies nativas. Essa espécie se destaca principalmente pelas suas propriedades satisfatórias quando o destinado final é a produção de painéis de madeira. Como o Brasil, é o 8º colocado em produção mundial de painéis de madeira para móveis, com 18 plantas industriais (IBA, 2017), e com a crescente demanda por madeira de menores diâmetros, há a necessidade de não somente aumentar a área de plantios com essas as espécies tradicionalmente utilizadas, mas também procurar opções de outras espécies de rápido crescimento que possam contribuir, de forma quantitativa e qualitativa, para suprir as necessidades das indústrias (Iwakiri, et al., 2004).

Estudos indicam a utilização de outras fontes lignocelulósicas, para produção de painéis com viabilidade técnica, como bagaço de cana de açúcar (BELINI, 2012), aparas de papel reciclado (CALEGARI *et al.*, 2004), babaçu (LIMA *et al.*, 2006), palha e casca de arroz (MELO, 2009), plástico (MACIEL, 2001), espiga de milho, casca de feijão (MENDES *et al.*, 2012), café (MENDES *et al.*, 2010). Outra fonte que se destaca, em função do rápido crescimento é o bambu, que compreende plantas pertencentes à família das gramíneas, podendo ser subdividida em *Bambusaseae* e *Olyrae*, bambus lenhosos e herbáceos, respectivamente; portanto, como não são espécies de árvores, não se deve caracterizá-lo como madeira (AMERICO, 2009).

Apesar de não ser um produto madeireiro, o bambu possui um grande potencial na substituição da madeira. Por ser um material lignocelulósico já tem sido usado na China, Filipinas e Colômbia para suprir a grande demanda dos recursos florestais madeireiros (MORAIS, 2011). O bambu é um produto florestal não madeireiro originado na China, onde o gênero *Phyllostachys* é o de maior importância econômica (CHUNG, 2003). Algumas espécies como o *Phyllostachys edulis* (Carrière) J. Houzeau e o *Phyllostachys bambusoides* Siebold & Zuccarini podem ser utilizadas no setor madeireiro, porém necessitam de maiores estudos quanto a sua viabilidade e qualidade do produto final.

No Brasil, de acordo com Moizés (2007) a destinação do bambu se dá principalmente para produção de varas de pesca, móveis com colmos de bambu, como brotos comestíveis e com destaque industrial na utilização para produção de celulose e papéis de fibra longa. Com isso, painéis do tipo MDP de pinus com reforço de bambu podem ser viáveis, porém, ainda são necessários estudos e experimentos que elejam as melhores espécies de bambu a serem utilizadas, as proporções apropriadas e a estrutura do colchão.

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi investigar as possibilidades da aplicação do

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

bambu, uma espécie alternativa, em painéis de partículas, em conjunto com a espécie convencional *Pinus spp.*. Avaliando a viabilidade em sua utilização, na forma pura ou mistura com o *Pinus spp.*, considerando as propriedades físicas dos painéis produzidos.

MATERIAL E MÉTODOS

A matéria-prima utilizada no estudo foi composta por varas de bambu da espécie *Phyllostachysnigra*, com três anos de idade e altura aproximada de 16 m, as quais foram coletadas no município de Frei Rogério/SC; partículas de *Pinus spp.*, retiradas após a passagem das toras descascadas pelo cepilhador da Empresa Bonet Madeiras e Papéis de Santa Cecília/SC; resina uréia formaldeído e emulsão de parafina.

As varas de bambu foram seccionadas em seções de 8cm de comprimento, facilitando a posterior transformação das peças em partículas com o auxílio do moinho de martelo. A cada 20 peças seccionadas, retirou-se uma para det

erminar a densidade, informação usada para a determinação da razão de compactação. As partículas de bambu e as partículas *flake* de *Pinus spp.* foram submetidas a secagem em uma estufa com circulação forçada de ar a temperatura de 70°C até atingirem entre 1 e 4 % de teor de umidade.

O delineamento utilizado no presente estudo foi o inteiramente casualizado, em que foram produzidos 24 painéis puros e multicamadas, compondo 8 tratamentos, nos quais foram intercaladas as espécies nas camadas internas e externas, e a quantidade de material em cada uma das camadas, de acordo com a Tabela 1. Os painéis foram produzidos como densidade nominal de 0,75 g/cm³, dimensões de 40 X 40 X 1,55 cm, 12% de resina uréia formaldeído, 1% de emulsão de parafina, pré-prensagem a frio de 5kgf/cm² por 10 minutos, e ciclo de prensagem de 160° C de temperatura, 40 Kgf/cm² de pressão e tempo de 8 minutos.

Tabela 1-Tratamentos utilizados no estudo

Tratamentos	Composição dos painéis		
	Superfície inferior (%)	Camada central (%)	Superfície superior (%)
1 (P ₁₀₀)	painel homogêneo de pinus		
2 (B ₁₀ P ₈₀ B ₁₀)	bambu (10)	pinus (80)	bambu (10)
3 (P ₁₀ B ₈₀ P ₁₀)	pinus (10)	bambu (80)	pinus (10)
4 (B ₂₀ P ₆₀ B ₂₀)	bambu (20)	pinus (60)	bambu (20)
5 (P ₂₀ B ₆₀ P ₂₀)	pinus (20)	bambu (60)	pinus (20)
6 (B ₃₀ P ₄₀ B ₃₀)	bambu (30)	pinus (40)	bambu (30)
7 (P ₃₀ B ₄₀ P ₃₀)	pinus (30)	bambu (40)	pinus (30)
8 (B ₁₀₀)	painel homogêneo de bambu		

A produção dos painéis foi realizada com a incorporação da resina e da parafina, realizando-se a aplicação por pulverização em um tambor rotativo com velocidade de 20 rpm. A pré-prensagem a frio foi realizada em uma prensa hidráulica com capacidade de 30 toneladas. Posteriormente a prensagem a quente foi realizada para a compactação final do produto.

A climatização dos painéis foi realizada em uma sala com temperatura de 20°C e umidade relativa de 65% até massa constante, sendo extraídos dos painéis os corpos de prova para posterior efetuação dos ensaios tecnológicos. A razão de compactação foi definida pela razão entre a densidade do painel e a densidade da matéria-prima utilizada. Cujo o ensaio de massa específica foi cumprido de acordo com a ASTM D1037 (1993).

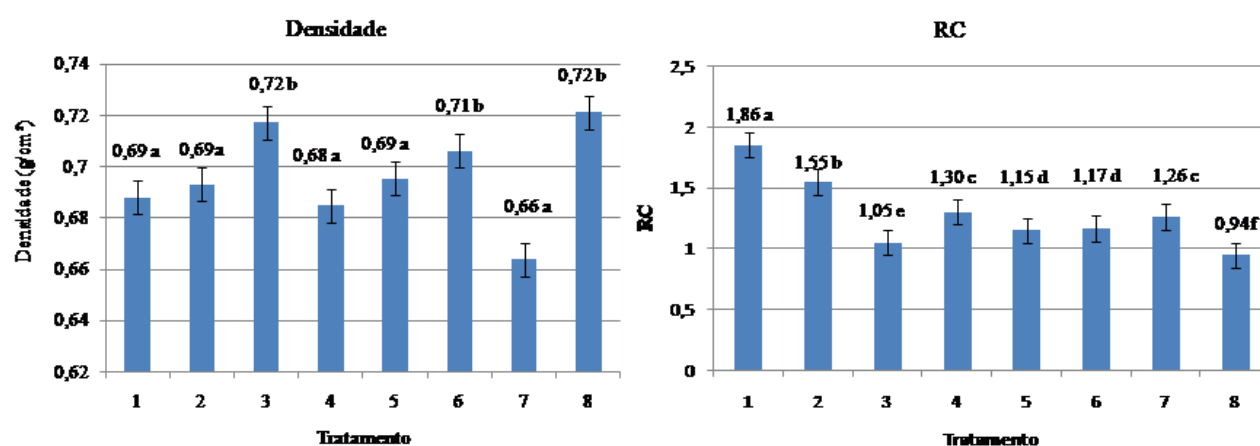
II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Os resultados encontrados nos ensaios físico-mecânicos foram avaliados para que a estatística paramétrica fosse empregada, observando a presença de *outliers* (boxplot), normalidade da distribuição (Shapiro-Wilk) e homogeneidade de variâncias (Levene). Nos casos em que os dados que não satisfizeram os pressupostos da normalidade dos dados e da homogeneidade das variâncias foi realizada a transformação Box-Cox. Posteriormente, a Análise da Variância foi realizada, e foi aplicado o teste de comparação de médias de Scott - Knott a 5% de probabilidade de erro. Além da análise tradicional, os resultados obtidos foram contrapostos com as normas seguintes: nacional (NBR 14810, 2013) e internacionais (ANSI A208.1, 2009; CS 236-66, 1968 e EN 312-2, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do ensaio físico para determinação da massa específica dos painéis, foi possível estabelecer as médias da variável razão de compactação entre os tratamentos. Cujos resultados estão designados na Figura 1.

Figura 1. Propriedades físicas a) Densidade (g/cm^3), b) Razão de compactação



Em que: Médias seguidas por letras diferentes diferem entre si estatisticamente pelo teste de Scott - Knott a 5% de probabilidade de erro. Barras de erro representam o intervalo de confiança 5% de erro. Fonte dos próprios autores, 2018.

Na Figura 1 estão apresentados os valores encontrados nos ensaios de densidade e razão de compactação, em que pode ser observado que houve diferença estatística entre os tratamentos. Para a variável densidade, as médias variaram entre $0,66 \text{ g/cm}^3$ (T7) a $0,72 \text{ g/cm}^3$ (T3 e T8). Os tratamentos 1, 2, 4, 5, e 7 diferiram estatisticamente dos tratamentos 3, 6 e 8. Inicialmente os painéis foram planejados com densidade de $0,75 \text{ g/cm}^3$, porém, como observado na análise estatística, os tratamentos diferiram estatisticamente.

Esse fato pode ser justificado por inúmeras variáveis, na confecção dos painéis, muitos fatores podem variar e afetar na densidade do painel, como por exemplo, a temperatura dos pratos da prensa, razão de compactação, esquadreamento lateral, distribuição das partículas. Principalmente por ser um processamento laboratorial e não industrial. Como salienta Kelly (1977), a densidade do painel não depende apenas da quantidade de material

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

empregado, mas de inúmeros fatores que podem afetar antes da prensagem e após esse processo.

Apesar da variação de densidade entre os painéis, todos os tratamentos enquadraram-se nas seguintes normas de referência, ANSI A208.1 (2009) e CS 236-66 (1968), que variam de 0,64 a 0,8 (g/cm³) e a NBR 14810 (2013) que estabelece os valores entre 551 Kg/m³ e 750 Kg/m³. Sendo os tratamentos T3, T6 e T8 os com maiores valores de densidade assim como porcentagem de bambu, concordando com Almeida et al. (2008) onde os autores estudando a fabricação de chapas aglomeradas de *Pinus* spp. misturadas com bambu (*Dendrocalamus giganteus*), observaram que as partículas de pinus reduziram a densidade das chapas. Este fato pode ser justificado pela menor densidade da madeira de *Pinus* spp., que por consequência, acaba necessitando de maior volume de partículas no colchão.

Para razão de compactação foi constatada diferença estatística entre os tratamentos, na qual, os painéis compostos com maiores proporções de partículas de *Pinus* spp. (T1, T2, T4, T7) apresentaram-se com os maiores valores de razão de compactação, ou seja, o acréscimo de partículas de bambu nos painéis teve como consequência direta na diminuição significativa da variável analisada, exceto nos tratamentos 4-7 e 5-6, verificou-se que não houve diferença estatística na porcentagem de partículas na camada superfície-miolo e vice versa.

Segundo Valarelli et al. (2013), espécies de madeira com densidades inferiores proporcionam uma razão de compactação mais elevada, como pode ser comprovado no presente estudo. A espécie *Pinus* spp. apresenta uma menor densidade em comparação à *Phyllostachysnigra*, assim os painéis que apresentam maior porcentagem de *Pinus* spp. resultam em uma maior razão de compactação. Para Maloney (1993) o intervalo ideal para a razão de compactação é de 1,3 a 1,6 somente os tratamentos T2 e T4 ficaram dentro desse intervalo. A baixa razão de compactação pode alterar o processo de confecção dos painéis, segundo Guimarães Junior (2011), o aumento da quantidade de adesivo no processo, pode ser uma alternativa para manter a qualidade das chapas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos pelos ensaios físicos dos painéis confeccionados, conclui-se que os resultados se enquadram nas normas referenciadas em relação à massa específica, e para a variável razão de compactação, alguns tratamentos não atingiram valores consideráveis. A produção e análise dos painéis compostos por bambu e também *Pinus* spp., foram efetivas para indicar o potencial de uso destes recursos lignocelulósicos para a confecção de painéis, demonstrando que há necessidade de continuidade das pesquisas para promover ajustes no processo de fabricação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. L. A. et al. **Avaliação das propriedades físicas das chapas homogêneas compostas de bambu e pinus utilizando resina poliuretana a base de mamona.** In: XI ENCONTRO BRASILEIRO EM MADEIRA E ESTRUTURAS DE MADEIRA, 2008, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2008, p. 25-25.
- AMERICAN NATIONAL STANDARDS INSTITUTE. **ANSI A 208.1: Matformedwoodparticleboard: specifications.** Gaithersburg: NationalParticleboardsAssociation, 2009. 9p.

- AMÉRICO, L. Eco-Design: utilização de materiais alternativos renováveis: o Bambu e sua inter-relação com o design. In: 2º Simpósio Brasileiro de Design Sustentável. **Anais...**, v. 2. São Paulo, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14810 – Chapas de madeira aglomerada**. 2013.
- IWAKIRI, Setsuo et al. PRODUÇÃO DE PAINÉIS DE MADEIRA AGLOMERADA DE *Grevillea robusta* A. Cunn. ex R. Br. **Árvore**, Viçosa, v. 6, n. 28, p.883-887, ago. 2004.
- BELINI, U. L. **Caracterização tecnológica de painéis de fibras da madeira de eucalipto, *Eucalyptus grandis*, e de partículas do bagaço do colmo de cana-de-açúcar, *Saccharum sp.*** 169 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, 2012.
- CALEGARI, L.; HASELEIN, C.R.; BARROS, M.V.; SCARAVELLI, T. L.; DaCOSTA, L.P.E.; HILLIG, C.P. Adição de aparas de papel reciclável na fabricação de chapas de madeira aglomerada. **Ciência Florestal**, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 193-204, jan./jun. 2004.
- COMMERCIAL STANDART. **CS 236-66: Matformedwoodparticleboard**, 1968.
- CHUNG, Z. F.; **Studies on Growth of bamboo shoots and culms**. Hangzhou: China National Research Center of Bamboo - CBRC, (2003)
- EUROPEAN STANDARD. **EN 312: particleboards: specifications**. **British Standard Institution, London**, 2003. 22p.
- GUIMARÃES JÚNIOR, José Benedito et al. PAINÉIS DE MADEIRA AGLOMERADA DE RESÍDUOS DA LAMINAÇÃO DE DIFERENTES PROCEDÊNCIAS DE *Eucalyptus grandis*, *Eucalyptus saligna* E *Eucalyptus cloeziana*. **Cerne**, Lavras, v. 4, n. 17, p.443-452, dez. 2011.
- KELLY, M.W. **Critical literature review of relationships between processing parameters and physical properties of particleboard**. USDA For. Ser. Gen. Tech. Rep. FPL, Madison, USA. 1977. 66 p.
- LIMA, C.K.P. **Avaliação da qualidade de juntas coladas da madeira de clones de *Eucalyptus***. 2006. 76p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2006.
- MELO, R.R. **Propriedades físico-mecânicas e resistência a biodeterioradores de chapas aglomeradas constituídas por diferentes proporções de madeira e casca de arroz**. 77 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2009.
- MACIEL, A.S. **Chapas de partículas aglomeradas de madeira de *Pinus elliottii* ou *Eucalyptus grandis*, em mistura com poliestireno e polietileno tereftalato**. 115 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2001.
- MALONEY, T. M. **Modern particleboard & dry-process fiberboard manufacturing**. San Francisco: Miller Freeman, 1993. 686p.
- MENDES, R.F.; MENDES, L.M.; GUIMARÃES JÚNIOR, J. B. MORI, F. A. CÉSAR, A. A. S. Efeito da incorporação de casca de café nas propriedades físico-mecânicas de painéis aglomerados de *Eucalyptus urophylla* S.T. Blake. **Ciência e agrotecnologia**. v.34 n.3, Lavras, 2010.
- MENDES, L.M.; MENDES, R.F.; TONOLI, G.H.D.; BUFALINO, L.; MORI, F.A.; GUIMARÃES JÚNIOR, J.B. **Lignocellulosic Composites Made from Agricultural and Forestry Wastes in Brazil**. **Key Engineering Materials**, v. 517, p. 556-563, 2012.
- MOIZÉS, Fábio Alexandre. **Painéis de Bambu, uso e aplicações: uma experiência didática nos cursos de Design em Bauru, São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Universidade Estadual Paulista Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação., Bauru, 2007.

MORAIS, W.W.C. **Propriedades físico-mecânicas de chapas aglomeradas produzidas com bambu, pinus e eucalipto.** 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia Florestal, Universidade Santa Maria, RS.

VALARELLI, I.D.; BATTISTELLE, R.A.G.; AZAMBUJA, M.A.C.; CAMPOS, C.I. Avaliação do desempenho de painéis de partículas aglomeradas de bambu da espécie *Dendrocalamus giganteus*. Em: LAHR, Francisco Antonio Rocco; CHRISTOFORO, André Luis (Org.). **Painéis de partículas de madeira e de materiais lignocelulósicos.** 1 ed. São Carlos. : EESC - USP. 2013. v. 1, p. 179-217.

USO DO PÓ DA ROCHA OLIVINA MELILITITO COMO FONTE DE NUTRIENTES E CONDICIONADOR DE SOLOS

Diou Roger Ramos Spido⁴³⁴ - UDESC/CAV
Jaime Antonio de Almeida⁴³⁵ - UDESC/CAV
Gabriel Octávio de Mello Cunha⁴³⁶ - UDESC/CAV
Cleiton Junior Ribeiro Lazzari⁴³⁷ - UDESC/CAV
Diogo Policarpo Semprebon⁴³⁸ - UDESC/CAV

RESUMO: Introdução: Atualmente tem se buscado técnicas e tecnologias apropriadas para o uso racional dos solos, com base em insumos locais para melhorar suas características físicas e químicas, minimizar a poluição ambiental e otimizar a produção das principais culturas agrícolas. Tem-se, portanto, na aplicação dos pós de rocha uma alternativa para esta problemática. **Objetivo:** O estudo objetivou avaliar a eficiência agrônômica do pó da rocha olivina melilitito em doses crescentes e em duas granulometrias quanto ao seu potencial de fornecimento de nutrientes nas culturas da soja e do sorgo e para melhorar as características químicas de um Cambissolo Háplico Alumínico típico e de um Argissolo Vermelho Distrófico sombrico, coletados nos municípios de Lages e Içara, respectivamente. **Metodologia:** O estudo foi realizado com amostras do horizonte superficial (camada 0-20 cm) desses solos coletadas em áreas não cultivadas. As amostras foram secas em casa de vegetação (CV), destorroadas, moídas e passadas em peneiras de 4mm. As análises químicas (pH em água, pH em SMP; para o cálculo da necessidade de calcário; o N, o P e o K; para a definição da adubação dos solos) e física (capacidade de campo; CC) foram realizadas nas amostras passadas em peneiras de 2 mm. Os solos foram incubados em CV, durante 60 dias, com quatro doses (0; 2,5; 5 e 10 t ha⁻¹) do pó dessa rocha em duas granulometrias (pó; moagem preliminar e filler; moagem fina) e com uma dose de calcário para elevar o pH para 5,5 de cada solo. Cada tratamento teve quatro repetições e as doses foram homogeneizadas em amostras de 16 kg de solo (base seca). Água destilada foi aplicada para elevar a umidade dos solos até 80% da CC. Depois da incubação, de novembro de 2017 a fevereiro de 2018, foram implantados e conduzidos em CV dois experimentos com as culturas da soja (60 dias) e do sorgo (45 dias). As doses de 0,35 g de N (ureia) (somente no sorgo, pois as sementes da soja foram inoculadas), 2,09 g de P (superfosfato triplo) e 0,9 g de K (KCl) (nas duas culturas) foram aplicadas e homogeneizadas nos 4 kg de solo (base seca) somente nos

⁴³⁴ Mestrando em Ciência do Solo, Linha de Pesquisa: Caracterização, Conservação e Uso dos Recursos Naturais, Departamento de Solos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agroveterinárias, Lages, Santa Catarina, Brasil. diouspido@gmail.com

⁴³⁵ Professor Orientador, Linha de Pesquisa: Caracterização, Conservação e Uso dos Recursos Naturais, Departamento de Solos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agroveterinárias, Lages, Santa Catarina, Brasil. jaime.almeida@udesc.br

⁴³⁶ Doutor em Ciência do Solo, Linha de Pesquisa: Caracterização, Conservação e Uso dos Recursos Naturais, Departamento de Solos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agroveterinárias, Lages, Santa Catarina, Brasil. gabrielcunha4@gmail.com

⁴³⁷ Mestrando em Ciência do Solo, Linha de Pesquisa: Caracterização, Conservação e Uso dos Recursos Naturais, Departamento de Solos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agroveterinárias, Lages, Santa Catarina, Brasil. cleitonlazzari@yahoo.com.br

⁴³⁸ Mestrando em Ciência do Solo, Linha de Pesquisa: Caracterização, Conservação e Uso dos Recursos Naturais, Departamento de Solos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Agroveterinárias, Lages, Santa Catarina, Brasil. diogosemprebom@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

tratamentos que receberam calcário. Em seguida, foram semeadas, sem pré-germinação 7 a 8 sementes de cada cultura nos vasos. Os solos foram mantidos com umidade próxima a 80% da CC, por meio de pesagens diárias dos vasos e reposição de água deionizada. Após cada cultivo, as plantas e amostras de solo foram coletadas para a determinação da matéria seca da parte aérea e raízes, e composição química. **Resultados:** O pó da rocha olivina melilitito nas duas granulometrias utilizadas melhorou as características químicas dos dois solos estudados, com reflexos positivos no desenvolvimento e na produtividade das plantas testadas. **Consideração final:** A granulometria mais fina na maior dose (Filler-10) dessa rocha foi mais eficaz a curto prazo, do que a do pó na melhoria das características químicas dos solos. Por outro lado, a granulometria pó pode ser uma alternativa interessante para cultivos de ciclos longo.

VULNERABILIDADE DE RECURSOS HÍDRICOS À CONTAMINAÇÃO NA MESORREGIÃO SERRANA DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Walquíria Chaves da Silva⁴³⁹ - UDESC
Ronan Exterkoetter⁴⁴⁰ - UFPR
Caroline Aparecida Matias⁴⁴¹ - UDESC
Daniel Alexandre Iochims⁴⁴² - UDESC

RESUMO: Introdução: O abastecimento de água aos municípios que abrangem a bacia hidrográfica do Rio Marombas (Mesorregião Serrana do Estado de Santa Catarina), é feito predominantemente pela empresa CASAN (Companhia Catarinense de Águas e Saneamento). Todavia, aproximadamente 20% da população utilizam água subterrânea para consumo, oriunda tanto de poços rasos (vertentes) quanto profundos (artesianos). Uma característica comum é o consumo direto destas águas, sem nenhuma avaliação ou tratamento prévio (fervura ou filtragem). Nesse contexto, aspectos relacionados à vulnerabilidade desses poços a contaminação, podem indicar riscos de acordo com as características de seu entorno. **Objetivo:** Dessa forma, o objetivo deste estudo foi identificar potenciais fontes de contaminantes, bem como meios de prevenção à contaminação. **Metodologia:** A vulnerabilidade dos poços foi medida através de avaliação visual em formato de questionário. Algumas das questões possuíam apenas respostas binárias (afirmação ou negação), como por exemplo: (i) animais no entorno? (ii) atividades agrícolas no entorno? (iii) água oriunda de escoamento superficial? (iv) cercamento? Outras questões poderiam apresentar respostas intermediárias: (v) tampado? (vi) revestido? (vii) possui APP? Para tanto, foram selecionados 12 poços na zona rural dos municípios de São Cristovão do Sul, Ponte Alta do Norte, Curitiba e Brunópolis. **Resultados:** Os resultados demonstraram que 66,7% dos poços possuem a presença de animais no entorno; 33,3% apresentam atividade agrícola no entorno; 75% apresentam aporte de água oriunda de escoamento superficial; 66,7% dos poços são cercados. Além disso, em relação à presença de tampa, revestimento ou APP, foi possível observar que os poços são cobertos por objetos inadequados, revestidos apenas nas laterais e apresentam vegetação ao seu entorno em menor extensão do que exigido pela legislação. **Considerações finais:** Verifica-se a necessidade em manter o monitoramento, e de implementar ações relacionadas à qualidade da água, que possam orientar os consumidores, quanto às possíveis causas de contaminação e alternativas para a remediação e tratamento destes recursos hídricos.

⁴³⁹Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: walquiria.chs@gmail.com

⁴⁴⁰Mestre em Ciência do Solo pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo da UFPR, Departamento de Agronomia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ronan.e@hotmail.com

⁴⁴¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da UDESC/CAV, Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: carolineaparecidamatias@gmail.com

⁴⁴²Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo da UDESC/CAV, Departamento de Agronomia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: danieliochims@gmail.com

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE LAGES - SC

Daiane Teixeira Schier⁴⁴³ - UDESC/CAV;
Daniely Neckel Rosini⁴⁴⁴ - UDESC/CAV;
Karoliny de Souza Libardo⁴⁴⁵ - UDESC/CAV;
Mariana Bonella Cunha⁴⁴⁶ - UDESC/CAV;
Mayara Rafaeli Lemos⁴⁴⁷ - UDESC/CAV.

RESUMO: Nas últimas décadas percebe-se o aumento na quantidade de resíduos gerados devido ao crescimento populacional e ao consumo exacerbado da sociedade, sendo assim, faz-se necessário a adoção de práticas sustentáveis para se minimizar o resíduo gerado, bem como estudos para minimizar os impactos gerados pelo mesmo. O estudo realizado teve como objetivo analisar a percepção ambiental dos alunos regulares do sexto ao nono ano de uma escola municipal no município de Lages/SC. Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas oficinas com acadêmicos do curso de Engenharia Ambiental, voltadas principalmente, para a questão dos resíduos sólidos. Em seguida, foram aplicados questionários online a 100 adolescentes da escola com idade entre 11 e 17 anos. O questionário era composto de doze questões, sendo três discursivas e as demais de múltipla escolha. Percebeu-se que a grande maioria dos entrevistados afirmam saber o que é reciclagem, no entanto, quando questionados em relação ao que fazem com o lixo produzido em suas residências, 79% afirma jogar na mesma lixeira, sem realizar a separação. Em relação a percepção quanto aos problemas acarretados ao meio ambiente se não reciclarmos corretamente os resíduos, apenas 7% dos entrevistados afirmam não saber das consequências. Dessa forma, nota-se que a maioria dos alunos possuem conhecimento sobre as questões ambientais e estão sensibilizados com a causa, porém devido ao bairro que residem não ser contemplado com a recolha de materiais recicláveis os mesmos são obrigados a colocarem seus resíduos em uma única lixeira.

Palavras-chave: educação ambiental; meio ambiente; resíduos sólidos.

⁴⁴³ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV, Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais. Lages, Santa Catarina, Brasil. daiane_schier@hotmail.com.

⁴⁴⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV, Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais. Lages, Santa Catarina, Brasil. danielybio@hotmail.com.

⁴⁴⁵ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV, Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais. Lages, Santa Catarina, Brasil. karolibardo@gmail.com.

⁴⁴⁶ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV, Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais. Lages, Santa Catarina, Brasil. marianabonella@gmail.com.

⁴⁴⁷ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências Agroveterinárias - CAV, Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais. Lages, Santa Catarina, Brasil. may_rafaeli@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Por meio do crescimento da população e do consumo exacerbado, bem como da industrialização e de melhores condições aquisitivas, houve uma taxa de crescimento nos resíduos gerados, sendo estes de diversas origens e composições. Tal fato vem provocando uma preocupação aos ambientalistas, sociedade e aos governantes municipais (CALDERONI, 2003).

A demanda por alimentos e bens de consumo nas últimas décadas está cada vez maior e como consequência, a geração de resíduos; O problema se inicia quando este é destinado de maneira incorreta, acarretando em diversos problemas ao meio ambiente. Além disso, a falta de tratamento desse resíduo pode auxiliar na degradação do meio, prejudicando a qualidade de vida no ambiente em que vivemos (LIMA, 2004).

Desde a geração até a destinação final dos resíduos sólidos são detectados problemas de gestão e, esses, afetam diretamente a natureza e a saúde pública. É sabido que a disposição inadequada dos mesmos pode motivar a proliferação de organismos transmissores de doenças, uma vez que o vetor utiliza os locais de despejo como abrigo e fonte de alimentação (BIDONE; POVINELLI, 1999).

Além dos danos à saúde, a destinação errônea dos resíduos pode causar sérios problemas ambientais, como a produção de lixiviados/percolados, considerados tóxicos em razão da quantidade de nitrogênio amoniacal e pela carga orgânica, mas também a poluição do ar, contaminação do solo, de águas superficiais e lençóis freáticos (TENÓRIO; ESPINOSA, 2004).

Sendo assim, se faz necessário a aplicação de gerenciamento social integrado à comunidade que contemple a redução, a reutilização e a reciclagem (3 R's) através de programas de coleta seletiva, reciclagem e de educação ambiental, para que a comunidade se sensibilize e tome medidas que solucionem e/ou mitiguem os impactos ambientais (SILVA; JÓIA, 2008).

A finalidade da escola está muito além de ensinar a ler, escrever e a contar, volta-se a preparar a criança para a vida de forma integral, implantando práticas pedagógicas de acordo com os problemas e necessidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares, os temas voltados ao meio ambiente devem ser difundidos de forma transversal e interdisciplinar, em sala de aula. Neste sentido, deve a classe ser capaz de transmitir e configurar o mundo-vida dos alunos e professores (PEDRINI, 1997).

Diante disso, realizou-se o presente estudo embasado na interpelação, com o objetivo de analisar a percepção ambiental dos alunos regulares do sexto ao nono ano de uma escola na cidade de Lages/SC, no que se refere ao conhecimento sobre resíduos sólidos. Totalizou-se 100 estudantes e esses possuem faixa etária de onze a dezessete anos.

METODOLOGIA

A pesquisa científica foi realizada através de pesquisa de campo exploratória, descritiva e quali-quantitativa (GIL, 2008), com alunos do ensino fundamental, anos finais, em uma escola pública municipal de Lages-SC. A escola fica localizada na periferia da cidade e possui cerca de 530 alunos. Para que o estudo fosse possível, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o assunto.

Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas oficinas com acadêmicos do curso de Engenharia Ambiental, voltadas principalmente, para a questão dos resíduos sólidos. Alguns

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

professores também trabalhavam com dinâmicas na sala da aula e interconectadas entre conteúdo programático e a questão ambiental.

Em seguida, foram aplicados questionários online a 100 adolescentes da escola com idade entre 11 e 17 anos. O questionário era composto de doze questões, sendo três discursivas e as demais de múltipla escolha. As primeiras perguntas eram referentes às características descritivas, como idade, sexo e a série que frequentava. Saber o que é e descrever a palavra reciclagem era o assunto de duas questões. As outras perguntas eram sobre o destino dos resíduos produzidos em casa e na escola, os impactos que os resíduos podem causar ao ambiente, o ensino das disciplinas com relação ao meio ambiente, e, por fim, sugestões para se trabalhar o tema na escola.

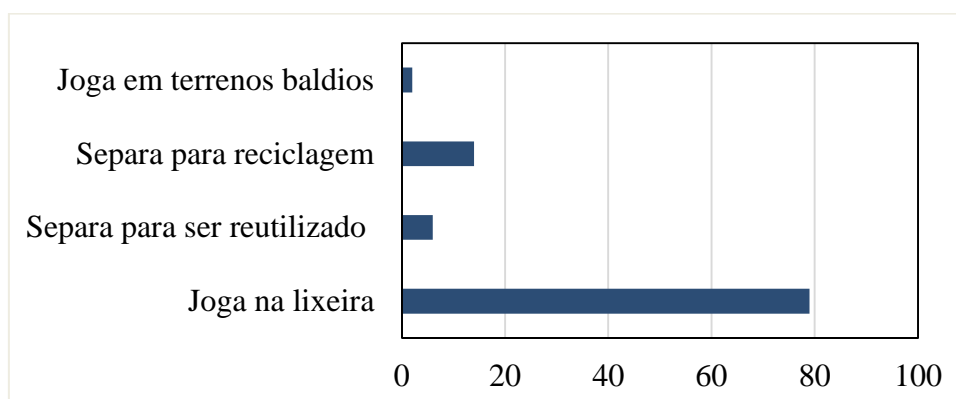
Após a coleta dos dados, as análises estatísticas foram realizadas através do programa Excel.

RESULTADOS

Após análise dos questionários aplicados aos alunos do 6º ao 9º ano, percebeu-se que a grande maioria (96% dos entrevistados) diz saber o que é reciclagem. Porém quando foi solicitado para descreverem em uma palavra houve contradições, 47% responderam que reciclagem é reutilizar/reaproveitar o lixo para a confecção de outros materiais, 12% descreveram que é separar corretamente os resíduos, 13% acreditam ser o cuidado com a cidade e/ou com o meio ambiente, 16% utilizaram as palavras: importante, lixo, essencial, certo, organização, futuro, melhoria e os demais não souberam ou não opinaram.

Quando questionados em relação ao que fazem com o lixo produzido em suas residências, 79% afirma jogar na mesma lixeira e, apenas 14% separam para a reciclagem, conforme o gráfico da Figura 1.

Figura 4 – Pergunta 2: O que você faz com o lixo que produz em casa?

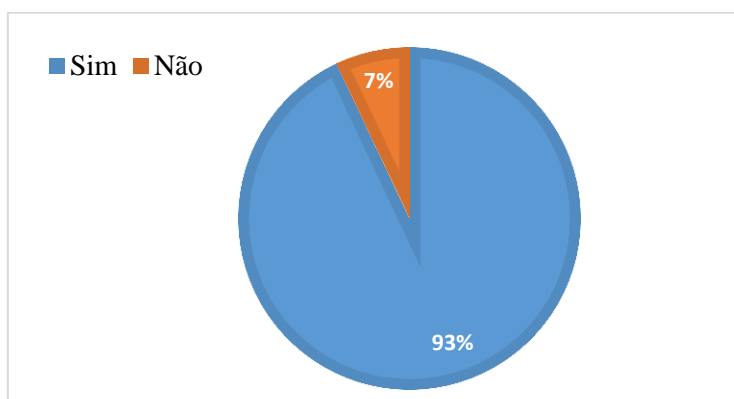


Na escola, 60% afirma jogar os lixos na mesma lixeira, 37% separa os que são recicláveis e 3% descartam o lixo em qualquer lugar. Além disso, quando questionados se já jogaram lixo na rua, 62% disseram que sim.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Já em relação a percepção quanto aos problemas acarretados ao meio ambiente se não reciclarmos corretamente os resíduos, apenas 7% dos entrevistados afirmam não saber das consequências (Figura 2).

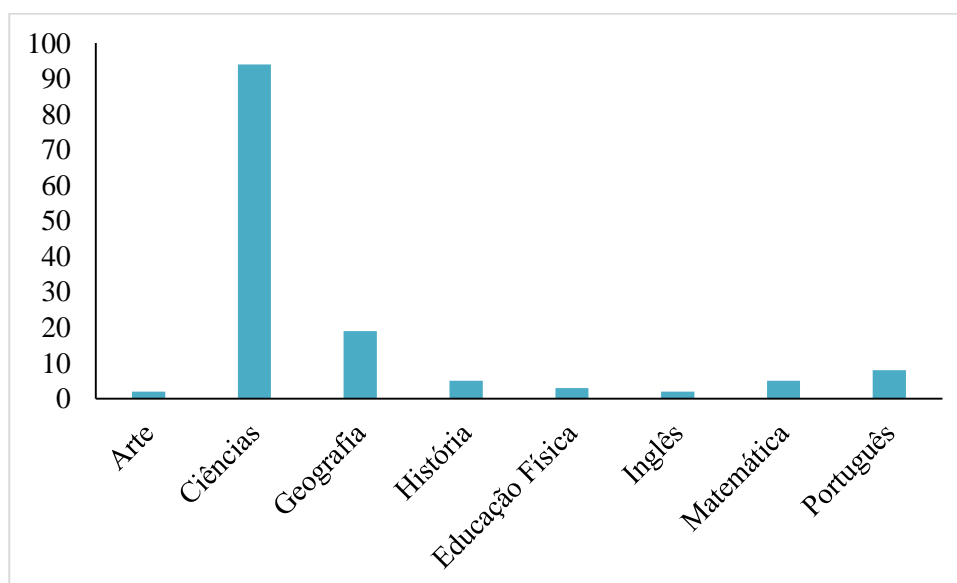
Figura 5 – Pergunta 8: Você sabe os problemas que podem acontecer no meio ambiente se não reciclarmos o lixo?



Quando questionados sobre estes eventuais problemas, 40% responderam que o principal impacto do lixo no meio ambiente é a poluição dos solos, água ou ar, 21% acredita ser as enchentes, 12% citaram as doenças ou mortes dos seres vivos, 18% dos alunos citaram desmatamento, desequilíbrio ambiental, estragos, catástrofes e o restante não soube ou não opinou.

Perguntados se, na escola, os professores abordavam sobre a importância de cuidarmos do meio ambiente, 97% respondeu que sim, e esses especificaram a disciplinas nas quais o tema são abordados, conforme gráfico abaixo (Figura 3).

Figura 6 – Pergunta: Quais disciplinas trabalham a importância de cuidarmos do meio ambiente.



II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Como forma de integrar o aluno com a escola, a última pergunta pediu uma sugestão para trabalhar a questão do lixo dentro da escola. As principais respostas foram: separar os resíduos em lixeiras identificadas, utilizar os resíduos orgânicos como adubo nas hortas, fazer uma horta na escola, ter mais palestras educativas e cartazes espalhados pela escola, reutilizar os materiais para enfeitar a escola e não jogar lixo no chão.

DISCUSSÃO

A percepção ambiental pode ser definida como as diferentes reações de cada indivíduo, levando-se em conta o grau de instrução e formação de valores, frente a um mesmo questionamento (CUNHA & CANNAN, 2015). No que tange ao gerenciamento de resíduos sólidos, uma das principais dificuldades encontradas é a falta de adesão da comunidade, a qual não colabora com a segregação dos resíduos domiciliares em seco e úmido, gerando prejuízos econômicos e ambientais (ROSSONI *et al.*, 2012).

A partir dos resultados amostrados quanto a percepção e sensibilização ambiental, pode-se notar que a maioria dos alunos entrevistados já ouviram falar ou tem noção do que se trata o conceito reciclagem, apesar de haver uma diferença na percepção ambiental dos alunos quanto ao tema.

Apesar da carência de ações voltadas à reciclagem por parte dos entrevistados, muito em decorrência da falta de um sistema que recolha os materiais recicláveis no bairro em que residem, é possível avaliar que um número significativo demonstrou ter conhecimento dos problemas acarretados ao meio ambiente pela destinação inadequada de resíduos.

Dessa forma, percebe-se que a educação ambiental nas escolas ainda está mais voltada a questões teóricas aplicadas à algumas disciplinas da grade curricular. Porém, se tem a carência por parte do município em estar disponibilizando um sistema de coleta de materiais recicláveis que contemple todo o município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a maioria dos alunos estão sensibilizados para com as questões ambientais, uma vez que a maioria possui os conhecimentos básicos sobre reciclagem e os impactos que podem vir a ocorrer no meio devido à disposição inadequada de resíduos, contudo, a maioria dos mesmos são impedidos de poderem aplicar o que aprendem na escola devido à falta de um sistema de coleta de resíduos recicláveis.

Ressalta-se a importância de serem realizados investimentos no que se refere a coleta de resíduos recicláveis de forma a atender toda a população residente no município para que os impactos ao meio sejam minimizando, além de contribuir para uma melhoria na qualidade de vida dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

BIDONE, Francisco Ricardo Andrade; POVINELLI, Jurandyr. Conceitos Básicos de resíduos Sólidos. São Carlos: EESC/USP, 1999.

CALDERONI, S. **Os bilhões perdidos no lixo**. 4. ed. São Paulo: Humanitas editora, 2003. Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE) - Política Nacional de Resíduos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Sólidos - Agora é lei: Novos desafios para poder público, empresas, catadores e população. Disponível em <www.cempre.org.br>.

CUNHA, M. C. B.; CANNAN, B. Percepção ambiental de moradores do bairro Nova Parnamirim em Parnamirim/RN a sobre saneamento básico. HOLOS, v. 1, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LIMA, Q. M. L. **Lixo: tratamento e biorremediação**. 3. ed. São Paulo: Hemus, 2004. 265 p.

PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental: Reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSSONI, H. A. V. et al. Análise da percepção ambiental da cidade universitária de Florestal, Minas Gerais – Brasil. **Caminhos de Geografia**, v. 13, n. 41, p. 240–251, 2012.

SILVA, M.S.F.; JÓIA, P.R. Educação ambiental: a participação da comunidade na coleta seletiva de resíduos sólidos. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, n.7, p.121-149, 2008.

TENÓRIO, Jorge Alberto Soares; ESPINOSA, Denise Croce Romano. **Controle Ambiental de Resíduos**. In: Curso de Gestão Ambiental. Coord. Arlindo Philippi Jr., Marcelo de Andrade Romero e Gilda Collet Bruna, Barueri, Manole, 2004.

VIABILIDADE ECONÔMICO-FINANCEIRA DE UM SISTEMA DE CAPTAÇÃO DA ÁGUA PLUVIAL PARA UMA RESIDÊNCIA EM LAGES/SC

Tamires Nedel⁴⁴⁸ - UDESC/CAV
Anderson Albino Gomes⁴⁴⁹ - UDESC/CAV
Debora Cristina Bianchini⁴⁵⁰ - UDESC/CAV
Rafael Favretto⁴⁵¹ - UDESC/CAV
Flávio José Simioni⁴⁵² - UDESC/CAV

RESUMO: A divulgação de notícias sobre a escassez de água e impactos ambientais têm contribuído para o aumento da sensibilização da população em relação ao planejamento, uso e gestão dos recursos naturais. Ademais, a captação da água da chuva emerge como uma alternativa para a redução da demanda sobre os mananciais, além de gerar economia ao usuário. Assim, o presente trabalho teve como **objetivo** verificar a viabilidade econômica de um projeto de captação e reaproveitamento de água da chuva para fins não potáveis em uma residência. Adotou-se como objeto de estudo uma residência de 100 m², localizada na cidade de Lages em Santa Catarina. Para avaliar o consumo de água da residência, **considerou-se** o consumo mensal de uma família de classe média composta por 4 indivíduos. Com base no percentual de consumo de uma residência para cada atividade efetuada, realizou-se o cálculo do volume do consumo de água potável e não potável. Como resultados, percebeu-se que é possível substituir aproximadamente 77,40 m³/ano da água consumida da concessionária pela água proveniente da captação pluvial, com uma média de 6,45 m³/mês, ou seja, com a implantação desse sistema é possível economizar cerca de 45% de água potável (água da rede de abastecimento). O custo total para implantação do sistema foi de R\$ 3.430,79 para o ano de 2017, o que permitiu constatar por meio de indicadores como *payback* descontado, Valor Presente Líquido (VPL), Valor Presente Líquido anualizado (VPLa), Taxa Interna de Retorno (TIR) e relação benefício/custo, a viabilidade do projeto para um período de 20 anos com uma taxa de remuneração do mercado de 6%. O *payback* descontado foi de 19 anos e 2 meses, os indicadores VPL e VPLa resultaram em **R\$ 434,72** e **R\$ 125,46** respectivamente, a TIR foi de 7,29% e a relação B/C de **1,98**. Quanto a análise de sensibilidade do preço da tarifa de água

⁴⁴⁸ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. tamiresnedel@hotmail.com.

⁴⁴⁹ Filiação institucional: Laboratório de Tecnologia Enzimática. Departamento de Produção Animal e Alimentos, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. andersonalbino.g@gmail.com.

⁴⁵⁰ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. deborabianchini@hotmail.com.

⁴⁵¹ Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. eng.rafael.favretto@gmail.com.

⁴⁵² Filiação institucional: Laboratório de Gestão e Economia Ambiental. Departamento de Engenharia Ambiental e Sanitária, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. flavio.simioni@udesc.br.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

cobrada pela distribuidora, os resultados obtidos evidenciaram que o projeto apresentou viabilidade a partir dos valores de **R\$ 1,50/m³** para o indicador VPL. Analisando os índices de viabilidade, pode-se dizer que **o projeto apresenta viabilidade** para um período de 20 anos, somado à adoção de uma prática capaz de reduzir o consumo de água potável, contribuindo para a preservação dos recursos hídricos.

GT 8: Conhecimentos Pertinentes: Formação de Formadores para a Educação e Saúde

**A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA: IMPLICAÇÕES PARA
FORMAÇÃO DE GESTORES**

José Valmir Calori⁴⁵³ UNIPLAC
Marina Patrício de Arruda⁴⁵⁴ UNIPLAC
Leandro Rogério Pinheiro⁴⁵⁵ UFRGS

RESUMO: A proposta deste estudo bibliográfico foi definir categorias centrais para uma pesquisa científica sobre formação de gestores. Assim, procuramos identificar artigos que evidenciassem a construção do conceito de “competência”. Realizamos então uma busca na base de dados Scielo referente a esse termo considerando os títulos dos estudos produzidos entre os anos de 2001 a 2017. Nesse encaminhamento foram encontrados 337 artigos, dentre os quais foram selecionados 284 como prováveis trabalhos de interesse. Entretanto, após a leitura dos resumos, verificou-se que embora a maioria dos artigos dessem destaque à construção de competência, os mesmos não o tinham como foco de discussão. Assim sendo, foram selecionados 53 artigos para a leitura integral, mas apenas 28 deles atenderam à proposta de uma dissertação em desenvolvimento. Após a leitura desses 28 artigos, priorizou-se os autores que se destacaram como Zarifian, Le Boterf, e Perrenoud que fundamentam de forma consistente o entendimento sobre construção do conceito de competência e sua implicação na formação de gestores. Esse estudo evidenciou que a definição de competência é um desafio complexo, pois se constitui a partir de diferentes abordagens, objetivos e contextos. Esta pesquisa auxiliou no delineamento do objeto de pesquisa de uma dissertação de mestrado em educação sobre construção de competência do gestor educador.

Palavras-chave: Competência. Formação de gestores. Gestor educador

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo bibliográfico foi definir categorias centrais para uma pesquisa científica sobre formação de gestores. Assim, procuramos identificar artigos que evidenciassem a construção do conceito de “competência”. Realizamos então uma busca na base de dados Scielo referente a esse termo considerando os títulos dos estudos produzidos entre os anos de 2001 a 2017. Nesse encaminhamento foram encontrados 337 artigos, dentre os quais foram selecionados 284 como prováveis trabalhos de interesse. Entretanto, após a

⁴⁵³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages (SC), Brasil. Email: jvcalori@klabin.com.br

⁴⁵⁴ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages (SC), Brasil. Email: profmarininh@gmail.com

⁴⁵⁵ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre (RS), Brasil.

leitura dos resumos, verificou-se que embora a maioria dos artigos dessem destaque à construção de competência, os mesmos não o tinham como foco de discussão. Assim sendo, foram selecionados 53 artigos para a leitura integral, mas apenas 28 deles atenderam à proposta de uma dissertação em desenvolvimento. Após a leitura desses 28 artigos, priorizou-se os autores que se destacaram como Zarifian, Le Boterf, e Perrenoud que fundamentam de forma consistente o entendimento sobre construção do conceito de competência e implicações para formação de gestores.

O processo de organização desse artigo pode ser identificado como Estado da Questão, estratégia que permite que o pesquisador conheça um panorama geral de estudos que têm como foco sua área de interesse. De acordo com Therrien e Nóbrega-Therrien (2011), o Estado da Questão é um percurso importante para a condução do processo de elaboração de pesquisas, seja dissertação ou tese. Trata-se de um processo criterioso de mapeamento de bibliografias realizado em diferentes instrumentos de busca. Nesse percurso é possível conhecer o que já foi pesquisado sobre os conceitos ou categorias teóricas na área de conhecimento escolhida. O Estado da Questão fundamenta o processo de investigação, por nortear e redefinir os objetivos da pesquisa (THERRIEN E NÓBREGA-THERRIEN, 2010).

CONSTRUINDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA

A leitura dos 28 artigos indicados acima levou-nos a identificar a construção do conceito a partir de diversos autores. Marinho-Araújo & Rabelo (2015) chamam atenção para o fato de que a noção de competência já ter sido utilizada desde a Idade Média pela linguagem jurídica. Por outro lado, o posicionamento de Zabala & Arnau (2010, p. 45) destacam que o termo surge na década 70 firmando sua importância no meio empresarial considerando que o mesmo surge em função de uma “incapacidade de aplicabilidade de muitos conhecimentos teoricamente aprendidos, a situações reais, tanto da vida cotidiana quanto profissional”.

As definições apresentadas pelos artigos se baseiam nos contextos diferenciados mas mostram um tema em construção, conforme destacamos a seguir.

Zabala & Arnau (2010), em sua pesquisa detalha competência a partir dos âmbitos sociais, científicos, analisando a partir do âmbito pessoal, interpessoal buscando até mesmo a finalidade para que o termo seja empregado. Chamam atenção também para o contexto em que o termo é aplicado definindo-o:

[...] competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos (incluindo conhecimentos implícitos), motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e comportamentais que podem se mobilizar conjuntamente para que a ação realizada em determinada situação possa ser eficaz (ZABALA & ARNAU, 2010 p. 33).

Para os autores, a competência é fundamental ao enfrentamento da complexidade atual, já que a define, assim por dizer, a capacidade para agir em contextos e situações novas.

Carbone et al., (2016) em sua revisão e argumentação sobre o tema focam o modo como a competência se manifesta no trabalho, na busca do resultado, analisando detalhadamente a importância do conhecimento, das habilidades e atitudes, definem:

[...] entendemos competências como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que adicionam valor a pessoas e organizações

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

na medida em que contribuem para a consecução de objetivos organizacionais e expressam o reconhecimento social sobre a capacidade das pessoas [...] quando se fala em “aplicação sinérgica” dos elementos da competência, evidencia-se a interdependência e a complementaridade desses elementos vinculados a um desempenho (CARBONE et al., 2016, p. 48-49).

Em suas discussões dão destaque ao contexto organizacional, e as pessoas que na medida em que contribuem para a consecução de objetivos organizacionais acabam por adicionar valores essenciais a ela.

Muñoz & Araya (2017) estudam competência no contexto da educação e assumem ampla revisão bibliográfica sobre o termo, para eles:

A competência reside na capacidade de mobilizar os recursos intelectuais, contextuais, pessoais e materiais para enfrentar um problema específico que ultrapassa a posse, em vez disso, argumenta a necessidade de poder transferir ou mobilizar esses recursos para resolver a situação contextual (MUÑOZ & ARAYA, 2017, p. 1076-1077).

Tovar-Gálvez, et al. (2012) em seu trabalho exploram e refletem sobre a necessária integração de componentes cognitivos, metacognitivos, social, fático, contextual e de identidade e propõem que:

[...] competência que significa uma ação reflexiva do sujeito, desde a integração de seu conhecimento, diante da leitura e compreensão dos problemas de seu contexto, fazendo uso necessário de seus processos de criação e proposição, bem como de sua autonomia (TOVAR-GÁLVEZ, et al., 2012, p. 1264).

Leiva, et al. (2014) discorrem sobre a dicotomia entre tarefa e prática sugerindo como definição de competência com a presença de um conjunto de atributos desejados, incluindo conhecimentos, habilidades e habilidades relevantes, como resolução de problemas, análise, comunicação, etc. e atitudes apropriadas.

Munck & Munck (2008) apresentam extensa revisão a partir de autores como Fleury, Antunes e Perrenoud, e observam que “um ponto que é comum nas definições sobre competência individual é a capacidade de mobilizar recursos perante uma demanda.” De acordo com Munck et al., (2011, p. 9) “competências a partir da abordagem comportamental da escola norte-americana como o conjunto de características responsáveis por desempenhos individuais diferenciados”. Enfatizam a diferenciação dos conceitos de gestão por competência e modelo de competência, assim descrito:

A gestão por competências é uma gestão estratégica que se incumbe de analisar a capacitação da organização como um todo. O modelo de competências é o instrumento de medida utilizado na gestão por competências para operacionalizar e descrever as competências. Um modelo de competências válido é, em síntese, aquele que participa de uma linguagem comum junto à organização que o ampara, qualidade essa que permitirá maior qualidade e agilidade nos processos relacionados à sua avaliação, implantação e aprimoramento (MUNCK, et al., 2011, p. 44).

Lima & Silva (2015) ao propor um conceito para competências, detalham planos individuais, coletivos e organizacionais, chamando atenção para a importância do que ele chama aprendizagem social. Para a construção da competência coletiva eles consideram os seguintes fatores essenciais: capital das competências individuais, interações afetivas, relações

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

informais, cooperação, composição das equipes, interações formais, estilo de administração e também os atores relacionados à gestão de recursos humanos. A partir daí competência passa a ser definida como a capacidade de cooperação sinérgica, centrada em objetivos compartilhados e capacidade de mobilizar os recursos coletivos e saberes tácitos.

Nunes & Barbosa (2009) desenvolvem um trabalho com objetivo de investigar como se caracteriza a inserção da noção de competências em cursos de graduação em Administração, define o que ele chama de normalização de competências como, expressão escrita e formalizada de conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão que devem ser mobilizados para que se desempenhe a contento uma atividade de trabalho. (NUNES & BARBOSA, 2009, p. 33)

Bitencourt (2004) detalha competências chamando atenção para dois aspectos interessantes, o autodesenvolvimento e a interação da seguinte forma:

Entende-se as competências como um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (auto-realização) (p. 68).

Nesse sentido, o processo de construção de competências inclui benefícios à organização, sociedade e também à própria pessoa. Por outro lado, Pereira, et al. (2016) em sua pesquisa em busca de definições de competência de Borges & Mourão (2013), Unesco (2013), Tanguy & Ropé (1997) entre outros, resumindo competência a partir de três dimensões, a saber:

Essas definições de competências envolvem três dimensões: (i) dos recursos disponíveis pessoais (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais) ou do contexto (sistemas de informação, infraestrutura, dentre outros), que indivíduos podem mobilizar para agir; (ii) da ação e dos resultados que ela produz, isto é, das práticas profissionais e do desempenho no cargo; e (iii) da reflexividade, que corresponde ao distanciamento em relação às duas dimensões anteriores para que o profissional seja capaz de refletir por que e como agir (PEREIRA, et al., 2016, p. 441).

Zandonade & Bianco (2014) ao definir competência no ambiente organizacional a posicionam como um conjunto de capacidades aplicadas em situações singulares demonstrando a habilidade do trabalhador em se mobilizar frente aos eventos (problemas, situações) para produzir resultados. Entretanto, ainda realizam uma crítica as linhas teóricas americanas que segundo esse autor não respondem à complexidade do problema, já que mantêm distanciamento entre concepção e execução.

Martins, et al. (2014) em seu estudo dentro de um contexto da construção civil, trabalha sempre o tema competência com desempenho nas atividades laborais abordando as diferenças entre qualificação e competência, sinalizando que: “O conceito de competência adotado nesta pesquisa refere-se à capacidade de o engenheiro gestor de obras mobilizar, integrar e colocar em ação seus conhecimentos, habilidades e posturas gerenciais, a fim de atingir os objetivos organizacionais” (p. 157).

Marinho-Araújo & Rabelo (2015) apresenta seus estudos considerando a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

complexidade crescente ao longo do tempo, e mostram que a competência incorporou novos significados, afirma mesmo que o conceito de competência desenvolve-se ao longo do tempo: “[...] assumindo um caráter polissêmico que permite evocar uma multiplicidade de conhecimentos e de saberes, bem como suas diversas fontes, quer seja a escola quer sejam outras origens dessa aprendizagem” (p. 448).

Por sua vez, Desaulniers (2003) define competência como sendo [...] capacidade para resolver um problema em uma situação dada, (...) implicando um refinamento dos mecanismos e instrumentos utilizados na sua respectiva avaliação (p. 107 e 108).

Sant’anna et al. (2005) definem competência, como capacidade de o indivíduo mobilizar múltiplos saberes, conhecimentos, habilidades, com vistas ao alcance dos resultados esperados. E pensam no conceito de conhecimento da seguinte forma:

[...] compreende-se a competência como uma resultante de múltiplos saberes, obtidos das mais variadas formas: via transferência, aprendizagem, adaptação, os quais possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de resolução de problemas em situações concretas. Nesse sentido, como um misto de múltiplos ingredientes, a competência revela-se mais do que simplesmente a adição de saberes parciais ou de qualificações: ela é uma síntese de saberes. [...] (SANT’ANNA, et al., 2005, p. 12)

Ruas & Comini (2007) colocam uma definição bem direta do ponto de vista de *performance*, onde apresenta que a noção de competência está associada à mobilização de capacidades num contexto e à efetivação de uma entrega. Destaque que se associam a outros tantos autores que aqui enumeramos. Fleury & Fleury (2010) pensam o conceito de competência na perspectiva pessoal e como avaliá-la, definindo-a como: [...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho, na medida em que há também um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas (p. 45). Nessa abordagem, competência é vista como um estoque de recursos que o indivíduo detém e a avaliação dessa competência considera o conjunto de tarefas do cargo da pessoa.

AS REFERÊNCIAS CENTRAIS DA REVISÃO

Enfim, o conceito de competência estaria de um modo geral, relacionado ao conhecimento, a habilidades e atitudes. Considerando o grande número de citações de autores como Perrenoud, Zarifian e Le Boterf fez-se necessário dar destaque ao trabalho desses pesquisadores.

Perrenoud entende competência como agir de forma eficaz em situações de pressão, baseado em experiências e conhecimentos desenvolvidos ao longo da carreira, de forma conjunta com as sinergias possíveis, desenvolvidas a partir dos comportamentos e atitudes demonstradas ao longo do tempo. Para Perrenoud (1999):

[...] Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelo de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, ipso facto, sua mobilização em situações de ação. (PERRENOUD, 1999, p. 8).

O autor chama a atenção também para a importância da união da intuição e da razão

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

nesse processo. Assumindo inclusive, atitudes como paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, curiosidade, cautela/audácia na composição desse resultado. O ativo mais valorizado nas organizações nos dias atuais é o seu conhecimento, supondo-se que, organizado propriamente, resultará em altos desempenhos, a partir de maior flexibilidade nos procedimentos, dos postos de trabalho e das estruturas, considerando resultante ainda certa inovação ligada a crescimento das competências individuais e coletivas.

A competência é construída através da prática das atividades da organização, onde se multiplicam as situações de interação, portanto aleatória, com repetições e variações, onde faz parte o engajamento pessoal com a atitude de desejar entender e se fazer entender. Esse exercício consolidaria os conhecimentos, contextualizando-os:

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, significa escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização. [...] Com a atenção, pois [...] uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informação pertinentes, formação de decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 23 e 24).

Reforça-se de diversas formas através das colocações de Perrenoud, o conceito e a impossibilidade de reduzir competência à simples aquisição de conhecimentos. Define-se então, competência, através da construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. Relacionando, de forma pertinente os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Nota-se então que toda competência esta ligada a uma prática social de certa complexidade.

Perrenoud (1999), acredita que, a construção de competências, exige uma alteração de cultura, onde passa-se da lógica do ensino, para a lógica do treinamento, exercitando-se em situações complexas, construindo situações de complexidade, incentivando a utilização de diferentes saberes na busca de soluções. Ressalta nesse ponto que essa prática parte de outra epistemologia. Paraphraseando o autor, no caso das organizações, os gestores poderiam atuar como facilitadores, não mais como especialista numa determinada área, aceitando que a desordem, a incompletude e as correlações dos conhecimentos de diferentes áreas alteram o uso do seu conhecimento efetivamente na ação, em conjunto com os colaboradores. E um conceito importante se faz notar: “um trabalho norteado pelas competências, o que organiza o conhecimento é o problema e não o discurso”.

Zarifian e Le Boterf, ao longo do desenvolvimento do estudo sobre competências ampliam o foco de competências para além das definições básicas do “conhecer” e da habilidade que se detém (saber fazer), seja individual ou coletivamente, reforçando a noção de competência a partir da capacidade de mobilização desses recursos para a realização dos objetivos. Ambos, de diferentes formas, chamam atenção para a importância da atitude (como fazer), aqui entendida como capacidade de cooperação, troca e articulações em busca de sinergias no resultado final (Zarifian, 2001; Le Boterf, 2003).

DISCUSSÕES E RESULTADOS PRELIMINARES

Na leitura dos artigos estivemos à procura de sinalizações sobre as competências do

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

gestor educador. Aquele que para além de suas funções normais, também têm como função: administrar a progressão das aprendizagens dos seus colaboradores, envolvendo-os no desenvolvimento de sua organização.

O intuito seria o de identificar abordagens sobre uma competência pedagógica, de forma que o gestor pudesse ser considerado como agente a dar vasão e/ou continuidade a um processo educativo dentro da organização, com vistas à formação integral dos colaboradores. Mas apenas dois trabalhos se distinguiram nessa direção.

Vieira, (2007), foi quem nos apresentou o termo “gestor educador” no seu artigo “O gestor educador e o desenvolvimento de recursos humanos”, estudando o tema a partir de entrevistas não-estruturadas com estudantes de graduação e de pós-graduação, em cursos de Administração e de Sistemas de Gestão. O autor destacou que tentou analisar a possibilidade de se construir a ideia de gestor educador, numa perspectiva sistêmica: a função do gestor seria a de orientar e acompanhar a evolução da equipe de trabalho. O autor também sugeria a reflexão sobre autonomia, sucesso psicológico, educação continuada, desmistificação do gerente super-herói.

A atuação do gestor de pessoas com perfil educador é discutida por Taniguchi & Santos, (2011), ressaltando a importância dessa competência para manutenção da sua competitividade, através do conhecimento e aprimoramento dos seus colaboradores. Chamando atenção para as diferentes percepções dos colaboradores e gestores dessa “educação corporativa”, como público que recebe, ainda se tem problemas como burocracia, morosidade e ineficiência de parte dos processos. Aqui um ponto importante foi a construção conjunta dos processos educacionais e troca de saberes.

De um modo geral os artigos se referem ao contexto atual no qual as exigências são cada vez maiores em relação à produtividade e qualidade dos produtos e serviços. E nesse sentido, competência tem sido definida como a “somatória” de linhas de pensamento que se articulam à realização de uma determinada tarefa organizacional.

Em meio a essas discussões, convém destacar que competência é um conceito encontrado especialmente junto à formação profissional. Isto é, a construção de competências implica articular diferentes saberes para a construção de uma prática profissional pautada não somente na incorporação de conhecimentos e habilidades, mas incluindo atitudes pessoais e relacionais, pois o que está em jogo é a mobilização dos indivíduos para a construção de um projeto organizacional comum. Talvez devamos considerar que as relações capitalistas hoje não constituem suas interpelações e a produção subjetiva mediante disciplinamento ou assujeitamento somente; há uma convocação ao singular do que se produz, um chamado à participação para “fazer diferença” ao coletivo. Nesse contexto faz sentido os apontamentos de Vieira (2007), sobre o gestor educador como aquele que orienta e acompanha a evolução da equipe de trabalho. Isso traria implicações importantes para a formação do gestor tendo em vista a apropriação de aspectos como autonomia, educação continuada e gerência humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo evidencia que a definição de competência é um desafio complexo, pois se realiza a partir de diferentes abordagens, objetivos e contextos. As buscas realizadas mostraram artigos que auxiliaram no delineamento do objeto de pesquisa de uma dissertação de mestrado em educação tendo por escopo a construção de competência de gestores.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tendo em vista a complexidade do mundo atual imposta pela globalização e a necessidade de se manter atuação competitiva habitualmente requerida no mercado, ou ainda as recorrentes demandas de inovações que lhes tem sido concernente, percebe-se que a interpelação por reformulação constante das práticas pedagógicas se dissemina, seja na academia ou em organizações de maneira geral. Em síntese, segundo argumentam os autores abordados aqui, tão importante quanto conhecimento, habilidade e atitude, é a capacidade de resolução rápida e sistêmica de problemas complexos em uma realidade social tomada como mutante e complexa.

REFERÊNCIAS

- BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional**. RAE, v. 44, n° 1, jan./mar. 2004.
- BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Org.). **O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 467-527.
- CARBONE, P.P. [et al.]. **Gestão por competências**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2016. 190p.
- DESAULNIERS, J. B. **Gestão estratégica de competências – uma prática complexa**. Educar, Curitiba, Especial, p. 101-119, 2003. Editora UFPR.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. **Alinhando Estratégia e Competências**. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 44, n. 1, jan.-mar, p.44-57, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.
- LEIVA, J. A. [et al.] **Educación basada em competencias: hacia una pedagogia sin dicotomías**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 127, p. 569-586, abr.-jun. 2014
- LIMA, J. O. & SILVA, A. B. **Determinantes do desenvolvimento de competências coletivas na gestão de pessoas**. RAM- Revista de Administração Mackenzie. 16(5), 41-67, SÃO PAULO, SP, set./out. 2015.
- MARTINS, V. W. B, et al., **Análise do desenvolvimento de competências gerenciais na construção civil através do modelo da Aprendizagem Baseada em Problemas adaptado ao contexto organizacional**. Ambiente Construído, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 155-175, jan./mar. 2014.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. & RABELO, M. L. **Avaliação educacional: a abordagem por competências**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.
- MUNCK, L. & MUNCK, M. M. **Gestão educacional sob a lógica da competência: aplicação na pequena empresa**. RAM – Revista de Administração Mackenzie, Vol. 9, n. 1, 2008, p. 64-85.
- MUNCK, L. et al., **Gestão de pessoas por competências: análise de repercussões dez anos pós-implantação**. RAM, Revista de Administração Mackenzie, Vol. 12, n 1. São Paulo, SP, jan./fev. 2011, p. 4-52.
- MUÑOZ, D. R. & ARAYA, D. H. 5. **Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, out./dez., 2017.
- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. e THERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos**. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

- Silvia Maria. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza, EdUECE, 2010.
- NUNES, S. C. & BARBOSA, A. C. Q. **Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação de administração.** RAM-Revista de Administração Mackenzie, Vol. 10, n. 5. SÃO PAULO, SP, set./out. 2009, p. 28-52.
- PEREIRA, L. M. R. et al., **Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações.** O&S – Salvador, v. 23, nº 78, 438-459, Jul./Set. 2016.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RUAS, R. & COMINI, G. M. **Aprendizagem e desenvolvimento de competências: articulando teoria e prática em programas de pós-graduação e formação gerencial.** Volume V – Edição Especial – Janeiro 2007. Disponível em: www.ebape.fgv.br/cadernosebape
- SANT'ANNA, A. S. et al., **Competências individuais, modernidade e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo.** RAE-eletrônica, v. 4, n. 1, Art. 1, jan./jul. 2005.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997. p.135-166.
- TANIGUCHI, K.; SANTOS, L.S.; **O papel do gestor de pessoas no desenvolvimento da aprendizagem organizacional.** Revista de Ciências Gerenciais, Vol. 15, nº 22, 2011.
- TOVAR-GÁLVEZ J. C. [et al.] **Concepción, formación y evaluación por competencias: reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 1257-1273, out.-dez. 2012.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; CNE. Conselho Nacional de Educação. *Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3. “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. Produto 1 – Panorama e diagnóstico da oferta e qualidade da educação superior brasileira.* São Paulo, abr. 2013.
- VIEIRA, F. O. **O gestor educador e o desenvolvimento de recursos humanos.** Associação Educacional Dom Bosco. SIMGET. Ano: 2007. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos07/1417_artigo%20para%20SIMGET%202007%20revisado.pdf> Acesso em: 15/02/2018.
- ZABALA, A. & ARNAU L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre. Artmed, 2010. 197p. ; 23 cm.
- ZANDONADE, V. & BIANCO, M. F. **O trabalho e a noção de competências: discutindo essa inter-relação no contexto do trabalho industrial.** O&S – Salvador, v. 21, nº 70, 443-466, Jul./Set. 2014.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL PARA A MELHORIA NO TRABALHO DOS AGENTES PENITENCIÁRIOS NO PRESÍDIO MASCULINO DE LAGES/SC

Ana Paula Alves⁴⁵⁶ - UNIPLAC
Audrilara Arruda Rodrigues Campos⁴⁵⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Esse artigo apresenta uma pesquisa que buscou conhecer como o profissional de Serviço Social pode contribuir para a melhoria no trabalho dos Agentes Penitenciários no Presídio Masculino de Lages/SC. A pesquisa se desenvolveu na perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico Dialético por meio da abordagem qualitativa e a utilização de pesquisa de campo, exploratória e bibliográfica. Este estudo torna-se relevante no sentido de possibilitar abertura de campo de trabalho para Assistentes Sociais, buscou transpassar a legitimidade da profissão, apresentando outras formas de atuação do Serviço Social em unidades prisionais, atendendo também os Agentes Penitenciários nas suas particularidades e necessidades, visando um melhor desempenho no seu trabalho. Com os resultados, foi possível compreender como o Assistente Social poderá intervir diretamente com os agentes penitenciários, bem como propiciar aos profissionais participantes que refletissem sobre a atuação o Assistente Social no Presídio tendo subsídios para apresentar a chefia para a ampliação do número de profissionais Assistentes Sociais na Unidade Prisional.

Palavras-chave: Serviço Social. Sistema Prisional. Agente Penitenciário.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta uma pesquisa que buscou conhecer como o profissional de Serviço Social pode contribuir para a melhoria no trabalho dos Agentes Penitenciários no Presídio Masculino de Lages/SC.

Inexpressivas são as pesquisas que atualmente trabalham na questão específica do agente prisional, dessa forma, identificou-se a necessidade, sendo importante para que futuramente possa-se ter pesquisas que subsidiem e respaldem a implementação de um serviço que venha atender especificamente este público.

Nesse sentido, o Assistente Social é profissional presente nas equipes multiprofissionais do sistema prisional, a qual o papel deste profissional, primordialmente, pauta-se na garantia dos direitos humanos e sociais, todavia, o montante de pesquisa aponta e direciona o olhar para o detento e não para o profissionais inseridos nestes contextos.

Pensar criticamente sobre os sistemas prisionais no Brasil implica em reflexões que permeiam questões sociais, direitos humanos e até mesmo a forma em que a justiça se organiza e se aplica, referindo-nos as penalizações, diante disso, a pesquisa busca mostrar que o agente prisional, também está exposto a sanções, necessitando de um olhar apurado para que se cumpra com ética e zelo seu trabalho que é de extrema importância, dentro do sistema

⁴⁵⁶Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), acadêmica do Curso de Serviço Social. EMAIL: anaalves@bol.com.br, UNIPLAC, Lages/SC, Brasil.

⁴⁵⁷Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), coord. Super./profº./mestre do Curso de Serviço Social. EMAIL: audrilara@gmail.com, (UNIPLAC), Lages/SC, Brasil.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

penitenciário.

A pesquisa aqui apresentada torna-se relevante para os acadêmicos e sociedade em geral, no sentido de possibilitar abertura de campo de trabalho para os Assistentes Sociais, haja vista que, buscará transpassar a legitimidade da profissão, apresentando outras formas de atuação do Serviço Social em unidades prisionais.

Ainda foi possível verificar as dificuldades e facilidades na execução do trabalho como agente penitenciário e conhecer a percepção dos gestores do presídio em relação à atuação do profissional de serviço social.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se por intermédio da abordagem qualitativa, como norte para a compreensão e análise dos dados encontrados nesta pesquisa, foi utilizado a corrente teórica do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx. Nesta corrente teórica estabelece-se uma busca por explicações lógicas, coerentes e racionais para os fenômenos naturais, sociais e do pensamento (FRANCO, CARMO e MEDEIROS, 2013).

A prática social é o critério de verdade do materialismo dialético e deve estabelecer relativismo com as verdades científicas e não definitivas, gerando conhecimento que são limitados pela história (TRIVIÑOS, 1987).

Considerou-se a natureza da pesquisa como sendo exploratória, bibliográfica e pesquisa de campo, com a utilização de dois questionários, sendo, um direcionado para os Agentes Penitenciários e o outro para Direção e Gerência da Unidade Prisional, com entrega e recolhimento com data devidamente agendadas. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi devidamente assinado considerado a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12, a qual estabelece os princípios éticos em pesquisas com seres humanos. O número de protocolo de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas é 2.543.673.

RESULTADOS

Quando os participantes da pesquisa foram questionados quanto à atuação do profissional assistente social com intervenções diretamente aos agentes penitenciários, já que a base bibliográfica da atuação do assistente social no sistema prisional pauta-se nas intervenções com os internos, os entrevistados se reportam ao entendimento da necessidade de intervenções diretas com agentes.

Assim, observam-se algumas colocações dos participantes quando questionados sobre o tipo de trabalho que poderia ser realizado pelo assistente social aos agentes prisionais:

“Todo tipo de trabalho que vise mais a união dos agentes (esportes, jogos, confraternizações, cursos, treinamentos, etc.)” (Participante 1).

“Focar em trabalhos para o bem estar do coletivo, por meio do respeito e comprometimento” (Participante 9).

“Trabalho em grupos, encaminhamentos” (Participante 10).

“Palestras, explicar como que funciona os procedimentos que tivesse mais diálogo” (Participante 19).

“Poderia com sua experiência desenvolver atividades como: palestras sobre a relação

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

com os internos e suas necessidades e ou palestras motivacionais aos agentes” (Participante 26).

A partir destas explicações observa-se que os agentes prisionais sentem a necessidade de um profissional que esteja com seu trabalho voltado às atenções coletivas, ou seja, que sejam realizadas intervenções pautadas na parceria e fortalecimento dos trabalhadores tendo vistas ao aprimoramento dos trabalhos realizados pelos agentes prisionais.

Nesse sentido, pode-se refletir que as respostas dos participantes encontram-se intrinsecamente relacionadas, o que leva a presumir que há comunicação e relações de amizade entre os trabalhadores. Por outro lado, constata-se em algumas colocações a necessidade de apoio individualizado, como mostrado a seguir:

“Encontrar situações de desamparo social e prestar apoio quanto a sua área de atuação” (Participante 3).

“Poderia observar o dia a dia dos agentes, detectar os problemas que afetam sua qualidade de vida e propor medidas para que esses problemas sejam resolvidos” (Participante 4).

“Soluções e comunicações mais frequentes com os agentes quando necessário e não só com internos” (Participante 5).

“Melhor comunicação entre os detentos e os agentes para facilitar melhor os procedimentos” (Participante 7).

“Trabalho de desenvolvimento social, olhado a dificuldade dos colegas agentes” (Participante 18).

“O bem estar dos colaboradores, a orientação da profissão neste campo, seus conhecimentos de legislação” (Participante 28).

“Para melhorar o ambiente de trabalho, condições de saúde, acompanhamento em casos tratamento (ex. alcoolismo, tabagismo)” (Participante 29).

“O assistente social poderia facilitar as resoluções de problemas diversos como encaminhamentos médicos, psicólogos, etc.” (Participante 32).

A partir das respostas dos agentes prisionais percebe-se que, além de haver uma preocupação com o coletivo como anteriormente, as respostas estão mais voltados ao individual, ao pessoal, podendo concluir que as dificuldades encontradas no ambiente laboral podem interferir em questões pessoais.

Correia (2006) expõe que a medicina e a segurança do trabalho reconhecem a existência de doenças geradas pelo desgaste físico e mental devido a atividades laborais desempenhadas por determinadas profissões.

Corroborando a isso, alguns agentes prisionais embasaram suas respostas em questões familiares:

“Buscar identificar, analisar as necessidades mais relevantes de cada família e trabalhar para o desenvolvimento destas para com a sociedade” (Participante 2).

“Confraternização com a família” (Participante 11).

“Inclusão da família do agente no dia a dia, por se tratar de serviço severo psicologicamente” (Participante 12).

“Assistência com a família dos agentes que precisam” (Participante 24).

“Auxílio nos contatos familiares” (Participante 31).

Inúmeras são as possibilidades de intervenções por parte do assistente social que poderiam ser utilizadas com os agentes penitenciários e seus familiares, tendo em vista, a necessidade da instrumentalização e do preparo do profissional, porém algumas não dependem exclusivamente da intervenção do assistente social, por exemplo, a explicação do

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

participante 11 e 12.

Constata-se inúmeras possibilidades de intervenções direcionadas ao atendimento familiar de entes do agente prisional. Pode-se avaliar que o trabalho realizado pelos agentes prisionais acaba por interferir em sua qualidade de vida tanto no âmbito laboral como nas relações familiares, ou seja, é necessário compreender que as relações de trabalho e sociais caminham juntas, não podendo separar as questões de cunho pessoal do profissional.

Já para os agentes prisionais que consideram a intervenção profissional do assistente social válida as respostas pautaram-se em:

“Porque no meio do trabalho dos agentes penitenciários existem vários fatores que podem afetar sua qualidade de vida” (Participante 4).

“Facilita o trabalho dos agentes em questão de comunicação” (Participante 5).

“Troca de opiniões pode fazer a diferença” (Participante 6).

“Para que seja realizado um estudo de suas dificuldades e necessidades” (Participante 9).

“Para o rendimento em trabalho em grupo” (Participante 10).

“Dando mais instruções e apoio na comunicação com os internos” (Participante 11).

“Para uma melhor condição de trabalho entre os agentes, e em seus problemas sociais” (Participante 13).

“Para absorver um melhor entendimento sobre seu trabalho em relação ao atendimento aos internos” (Participante 16).

“Pois os agentes convivem dia a dia com os reeducandos e sabem da necessidade real de cada um” (Participante 19).

“Para melhorar o ambiente de trabalho (...) para o bem estar de todos” (Participante 21).

“Pois a partir de termos mais noções das reais necessidades dos internos com o mundo externo (familiares) podemos melhorar nossa relação operacional com os mesmos” (Participante 26).

“Para alguns casos de saúde e auxílio, exames entre outros e tratamento” (Participante 29).

“(...) Pode ajudar a desenvolver projetos e auxiliar com ideias para melhoramento da unidade” (Participante 27).

“Ajudando na relação entre os mesmos, informações para entendimento do contexto familiar no qual o interno estava inserido” (Participante 31).

Dada às explanações pode-se refletir sobre as atribuições específicas do profissional de serviço social. Quando sugerido pelo participante a realização de trabalhos em grupos, pode-se realizar a seguinte reflexão quanto a este tipo de intervenção:

O profissional explora simultaneamente os relacionamentos entre os membros do grupo, e entre ele mesmo e os membros, com o objetivo de cumprir o seu papel de facilitador, auxiliando cada um dos integrantes para a plena utilização de suas capacidades e potencialidades, na busca pelos objetivos que foram colocados, sejam eles da instituição, do grupo, individuais, ou mesmo todos esses, ao mesmo tempo (WIGGERS, 2006, p. 26).

Destarte a isso, o desenvolvimento de grupos no contexto do presídio poderia possibilitar troca de experiências profissionais e pessoais entre os agentes prisionais, potencializando o fazer profissional tendo no grupo espaço de reflexão, acolhida, descontração e etc. Outro ponto ainda, seria a possibilidade de implantar, tendo tema e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

objetivo específico, grupos com os familiares dos agentes penitenciários.

É possível ainda ponderar que o conhecimento que os agentes prisionais possuem do detento podem favorecer as intervenções do assistente social e vice versa, no entanto, visualiza-se que os participantes não possuem a percepção de que haveria a necessidade de inserção de outro assistente social para intervir diretamente com os agentes prisionais.

A necessidade de outro profissional para trabalhar as demandas dos agentes prisionais advém da necessidade de evitar sobrecarga, pois não adianta garantir qualidade de vida aos demais profissionais e acabar por sobrecarregar outro.

É de suma importância ainda expor as respostas dos participantes que respondem pela gerência do presídio, uma vez que para estes o instrumento de coleta de dados foi diferenciado. Assim, quando questionados sobre qual o trabalho que o assistente social executa no presídio, responderam que:

“Atendimento aos reclusos, correspondências, carteiras de visitas, contato com os familiares” (Participante 34).

“Muito importante para acompanhar o reeducando e garantir o cumprimento da sua pena com dignidade, acompanhando os resultados e promovendo orientações adequadas ao familiar e ao reeducando” (Participante 35).

Através das explanações visualiza-se olhar técnico sobre o fazer do assistente social para com os detentos, procedimentos rotineiros, não dando espaço para percepções sobre o que está além do fazer metodológico, nesse sentido:

O lugar que nos cabe ocupar no sistema prisional não se efetiva somente na elaboração de laudos para o judiciário, que nada mais são do que ferramentas do judiciário, que aprisionam o fazer – técnico. É importante olharmos para a individualização e o acompanhamento da pena, sempre na tentativa de criar espaços de cumprimento de pena digno ao sujeito aprisionado. Para tanto, faz-se necessário que o assistente social disponha de uma escuta efetiva, de um olhar individualizado na passagem pela instituição, produzindo o recorte necessário para o atendimento das demandas do sujeito preso na busca do fortalecimento, dos deveres e dos direitos (MARQUES, 2009, p. 09).

Para tanto, faz-se necessário refletir que em intervenções direcionadas aos agentes penitenciários, a prática profissional também precisa estar pautada na escuta qualificada, efetiva, com olhar voltadas as realidades individuais e coletivas deste público, dando espaço para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado.

Para tanto, o profissional de serviço social necessita encontrar estratégias que contemplem as necessidades da unidade prisional, bem como que mantenha resultado de eficiência perante a gerência do local. Poderá direcionar o trabalho para intervenções potencializadoras e emancipatórias dos profissionais promovendo qualidade de vida no trabalho e na vida pessoal, pois se entende a sobrecarga psíquica do posto de trabalho.

DISCUSSÃO

A partir do objetivo mencionado foi possível identificar as possibilidades de contribuição do Assistente Social com os Agentes Penitenciários do Presídio Masculino de Lages/SC, e Conhecer a percepção dos gestores do presídio em relação à atuação do profissional de serviço social, apontando assim as possibilidades de contribuições do Serviço

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Social no contexto prisional.

Percebe-se através da pesquisa que, os participantes demonstram carência no sentido de programas ou eventos que foquem no seu bem estar e sirvam de incentivo para a equipe de trabalho. Podendo segundo os olhos dos agentes promover eventos, palestras, cursos de aperfeiçoamento, discussões e encontro que fortaleçam a união e o entrosamento entre os colegas de trabalho, levando em conta que as jornadas de trabalho muitas vezes fazem com que o convívio seja maior do que com a própria família.

Outro ponto importante que pode ser levado em consideração, seria a parceria com o setor de Rh, Psicologia e Serviço Social e buscar meios de colaborar com o Agente além do âmbito profissional. Demonstrando apoio sempre que o funcionário se encontrar em momento de fragilidade, prestando apoio também a seus familiares.

Ao término da contextualização da pesquisa que teve por objetivo conhecer como o profissional de Serviço Social poderia contribuir na melhoria no trabalho dos Agentes Penitenciários do Presídio Masculino de Lages/SC, diferentes análises foram possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados e das reflexões realizadas é possível perceber que a empresa terceirizada, que é responsável pela gestão do presídio, poderia somar ao trabalho dos Assistentes Sociais da unidade buscando ações no sentido de tratar as queixas dos agentes prisionais de forma diferenciada e assim eventualmente diminuir o absenteísmos.

Colaborando a isso, o trabalho do assistente social poderia estar diretamente relacionado à escuta qualificada desses profissionais, levando em consideração o estresse diário da atividade, desenvolvendo alternativas e interações pautadas no diálogo com os agentes penitenciários.

Aproximar os agentes penitenciários da chefia imediata, desenvolver outras formas de capacitações, mediar às relações interpessoais seriam estratégias para potencializar o fazer profissional. O trabalho do assistente social para com os agentes penitenciários poderia transcender as questões relacionadas a salário, tendo em vista que motivação e comprometimento vão além do rendimento mensal como visto anteriormente.

A conclusão deve ser descrita em item separado dos resultados e da discussão e demonstrar posicionamento dos autores em relação aos resultados obtidos com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga; Medeiros, Josiane Lopes. Pesquisa qualitativa em educação: Breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103 – jul/dez 2013 – ISSN 2238-3565.
- MARQUES, Simone Felix. O Desacreditável e o Desacreditado: Considerações sobre o fazer técnico do Assistente Social no Sistema Prisional. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1326743484_Artigo.%20Simone%20vers%C3%A3o%20final.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

WIGGERS, Iza Daiana. O GRUPO COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO
PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade
Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2006.

A FORMAÇÃO DO BACHAREL EM AGRONOMIA E AS SUAS COMPETÊNCIAS: REVERBERAÇÕES SOBRE O PROFISSIONAL NA ATUALIDADE

Augusto José Posser¹ - Rede Futura de Ensino

RESUMO: Introdução: Os cursos de Agronomia foram criados na Europa, com a primeira escola, francesa de agricultura em 1822. No Brasil, ainda na época imperial, criaram-se duas escolas, uma baiana e uma gaúcha, absorvidas posteriormente pelas universidades federais. Engenheiro Agrônomo é um profissional com formação de ensino superior, cujo campo de atuação abrange diversas áreas, tais como fitotecnia, fitossanidade, zootecnia, solos, engenharia rural, meio ambiente, mecanização, economia, agroindústria, dentre outras. A profissão de Engenheiro Agrônomo foi reconhecida em 1933, por decreto já presidencialista. **Objetivo:** Analisar e reverberar sobre a desbalanço entre formação técnica e humana do profissional em questão. **Metodologia:** Desenvolveu-se estudo de revisão traçando o histórico da Agronomia através de pesquisas bibliográficas em leis (antigas e atuais) sobre o ensino agrícola nacional, em projetos pedagógicos de cursos de Agronomia, em textos encontrados no site do conselho dos profissionais (CREA), em artigos científicos e reportagens sobre as habilitações profissionais, que compuseram o ferramental metodológico de base do presente esforço. **Resultados:** Os cursos de Agronomia no Brasil são muito semelhantes, de acordo com o *currículum* mínimo estabelecido em 1984. O ensino agrícola vem, há muito, sendo focado na produção agropecuária em grandes propriedades, deixando, inclusive, muito a desejar na parte de relações/recursos humanos. Atualmente são mais de 288 cursos de Agronomia nas instituições brasileiras, formando o profissional mais essencial à produção de alimentos. **Considerações Finais:** Dado o exposto, sua excelente formação técnica normalmente não vem sendo acompanhada de uma formação humana, ponto deficiente que pode comprometer parte do trabalho deste profissional que pode também, por lei, atuar com consultoria, análise de viabilidade técnica e econômica, perícia, ensino, pesquisa e extensão.

¹ Engenheiro Agrônomo, Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior. Rede Futura de Ensino. São Paulo, Brasil. augustoposser@hotmail.com.

**A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL MÉDICO**

Getúlio Marcos Soliman Ragnini⁴⁵⁸ - UNIPLAC
Valmir Schvinn Júnior⁴⁵⁹ - UNIPLAC

RESUMO: A Unidade Educacional Eletivo (UEE) é uma unidade curricular teórico-prática desenvolvida por estudantes do 2º ao 6º ano do curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na qual podem escolher uma área de interesse a se atuar em 120 horas-aula, desde que aprovada pela coordenação da UEE. Partindo desse princípio, nosso objetivo é relatar o contato com a Atenção Primária à Saúde (APS) através da UEE, em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) de Lages/SC, e o impacto que a experiência nos causou no âmbito de formação acadêmica. Ao longo do período de 4 a 22 de junho de 2018, pudemos acompanhar e conhecer a prática do Acolhimento e Classificação de Risco nos consultórios de enfermagem e médico e observar a inter-relação existente entre os profissionais da equipe no sentido de buscar solucionar as queixas dos usuários. Durante esse período prático, identificamos dificuldades na implantação do acesso avançado, que incluem: a totalidade dos moradores da área de abrangência da Médica de Família e Comunidade (MFC) assistida; o perfil sócio-econômico dos usuários; e o motivo do atendimento, que variava de pedido de exames de check-up a solicitações de encaminhamentos a especialistas, quando nem sempre se fazia necessário, instigando discussões em grupo com a MFC sobre o conceito de prevenção quaternária. A UEE nos possibilitou compreender a complexidade dos serviços oferecidos pela UBS, e como a articulação entre os profissionais da equipe é um fator chave para um fluxo de atendimento resolutivo, propiciando uma experiência indispensável para nossa construção acadêmica.

Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde. Formação. Acesso.

INTRODUÇÃO

O Curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) desenvolve uma proposta inovadora para a formação de médicos, com ênfase à melhoria das condições de saúde das pessoas, ao desenvolvimento regional sustentável e à consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (SUBTIL, 2016).

Como parte importante do currículo do curso, temos a Unidade Educacional Eletivo (UEE), que é uma atividade teórico-prática desenvolvida por estudantes do 2º ao 6º ano de formação na qual eles têm a chance de escolher uma área de interesse, bem como um cenário (serviço de saúde) e seu orientador, para vivenciar o dia-a-dia da prática do profissional médico (SUBTIL, 2016).

Dessa forma, no período compreendido entre os dias 4 e 22 de junho de 2018, nós, do 2º Ano do curso de Medicina da UNIPLAC, optamos por acompanhar as atividades cotidianas da Médica de Família e Comunidade (MFC) que integra a Equipe de Saúde da Família (ESF)

⁴⁵⁸ Acadêmico de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. getamsr@hotmail.com

⁴⁵⁹ Acadêmico de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. schvinn@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), em Lages/SC, totalizando uma carga horária de 120 horas-aula.

Com o objetivo de nos aproximar da realidade da Atenção Primária à Saúde (APS), construímos um projeto envolvendo o acompanhamento de consultas médicas e de enfermagem, tanto na UBS quanto em domicílio, focando na prática do Acolhimento e na ferramenta da Classificação de Risco, como estratégia de acesso à demanda espontânea.

Dessa forma, nosso intuito com esse trabalho é relatar a vivência através da UEE, apontando a importância que o contato com a Medicina de Família e Comunidade tem para a formação do acadêmico do curso de Medicina.

METODOLOGIA

Ao longo de todo o período, pudemos acompanhar o atendimento à demanda espontânea, que na UBS acompanhada acontece essencialmente da seguinte maneira: a pessoa que chega com queixa, mas que não possui horário agendado, é acolhida na recepção, e, ao invés de precisar agendar uma consulta médica para dali alguns dias/semanas, pode consultar diretamente no mesmo período, com a enfermeira da equipe.

Inicialmente, o usuário da rede passará por uma triagem da equipe de enfermagem, com aferição de sinais vitais, de acordo com cada caso, e em seguida acontece a escuta qualificada da profissional enfermeira com o objetivo de classificar o risco individual de acordo com o Protocolo Municipal, utilizando-se de cores: azul, verde, amarelo e vermelho.

Esse fluxo permite, então, que se encaixe consultas da demanda espontânea em meio às consultas médicas da demanda programada para aqueles usuários que apresentem queixas agudas e que necessitem de tal, de acordo com o protocolo. É exatamente esta classificação realizada pela equipe de enfermagem da UBS a definidora da urgência do atendimento médico, mas também é uma forma de aproximar o usuário da equipe, através da consulta de enfermagem, construindo vínculos entre a equipe da ESF e a comunidade, fortalecendo assim o trabalho interdisciplinar.

Por sua vez, a consulta de enfermagem, iniciada partindo da classificação azul, foca nos aspectos da prevenção de doenças e da promoção à saúde, exatamente no momento em que o usuário busca o serviço, aberto a orientações, mas não se limita a esse processo de classificação de risco e serve também como um acompanhamento em conjunto de todos os usuários do serviço de saúde.

Dessa forma, como rotina de atividades, conseguimos presenciar todos os pontos do fluxo de acolhimento à demanda espontânea, seja como observadores, seja atuando sob supervisão e com o consentimento do usuário. Assim, em dias e momentos alternados, passamos tempo na recepção, triagem, salas de procedimentos, consultórios de enfermagem e consultório médico, acompanhando as rotinas dos profissionais, trocando impressões e problematizando suas vivências.

Intencionalmente, uma das tarefas chave para nossa vivência foi a observação da interlocução entre os profissionais da equipe, ainda que em maior parte das vezes entre médica e enfermeira, proporcionando dessa forma decisões compartilhadas. Nessa perspectiva, procuramos nos manter separados na maior parte do tempo, cada um acompanhando um profissional diferente, de forma que as diferenças dos nossos olhares construíssem assim uma visão multidimensional nas discussões que ocorriam posteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao acompanhar a estratificação de risco, observou-se a articulação e a sinergia entre o profissional enfermeiro e o profissional médico, ressaltando-se a flexibilidade do processo de trabalho e a coesão existente entre os profissionais da equipe, já que vários casos são discutidos entre os profissionais médico, enfermeiro, odontólogo, técnicos e agentes de saúde (ACS), o que ajuda a definir as prioridades nos atendimentos e também a agilizá-los, pois, em algumas situações, a pessoa com queixas mais simples tem seu problema resolvido ainda na classificação de risco, aumentando a capacidade de acesso sem perder a qualidade na prestação desses serviços.

Em discussões com a MFC, foi possível compreender que toda essa organização do serviço vem da tentativa de implantação do acesso avançado, um sistema moderno de planejamento do atendimento em unidades de saúde, que busca agendar as pessoas para serem assistidas pelo médico no mesmo dia ou em até 48 horas após seu contato com o serviço de saúde (ROSE, 2011). No acesso avançado, espera-se que 75% da agenda médica seja preenchida pela demanda espontânea e apenas 25% de consultas agendadas da demanda programada, como por exemplo: o retorno de exames e o atendimento às pessoas que não puderam ser atendidas no dia anterior. (BARRA VIDAL, 2013)

Entretanto, pode-se observar que, para além dessa estratégia de organização do acesso da demanda espontânea, ainda há um grande número de consultas agendadas em longo prazo. Também foi possível identificar certa insatisfação dos profissionais por não conseguirem alcançar plenamente a implantação do acesso avançado e também pela resistência que ainda encontram à consulta do profissional enfermeiro, uma vez que relatam ouvir dos próprios usuários palavras ou expressões que desqualificam o seu trabalho, em virtude da sua escolha profissional pela enfermagem.

Um dos obstáculos relatados pela MFC é a dificuldade em prestar assistência à totalidade dos moradores da sua área de abrangência, uma vez que contabilizam aproximadamente 3100 pessoas. A recomendação do Ministério da Saúde é ofertar em média duas consultas/ano para cada pessoa do território. Considerando-se que o médico assistente trabalha em média 11 meses/ano e tomando como referência as 3100 pessoas usuárias da área, tem-se que: $3100 \text{ pessoas} \times 2 \text{ consultas} / 11 \text{ meses} = 563 \text{ consultas/mês}$. Por outro lado, essa UBS é uma unidade escola, que recebe estudantes de graduação nas fases iniciais da formação e que consegue atingir em média, apenas 450 atendimentos/mês. Ou seja, pela densidade populacional, não se consegue alcançar o objetivo de duas consultas por pessoa por ano, e sim aproximadamente 1,6 consultas por pessoa por ano.

Concomitante a isso, observou-se que um grande volume de pessoas atendidas buscava apenas a realização de exames de “checkup” quando não se tem nenhum sintoma, mas o desejo de realizar exames de laboratório ou de imagem. Isso contraria a lógica preconizada pelo acesso avançado, e ainda atua na contramão do conceito da prevenção quaternária na APS, visto que esses check-ups não encontram evidências científicas para serem realizados na população de maneira geral. Os estudos nesse campo apontam que para realização de check-ups, é necessário avaliar as necessidades individuais. Como exemplo disso, vivenciamos situações em que alguns indivíduos jovens, praticantes de atividades físicas regulares, não tabagistas, não etilistas e sem antecedentes familiares de cardiopatias requerem, durante as consultas, exames de colesterol para “monitorar o coração”.

Pensando na lógica da prevenção quaternária supracitada, essa situação se verifica como um contraponto a ela, tendo em vista que a demanda insaciável por saúde pode acabar

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

induzindo um indivíduo saudável a um estado de preocupação e estigma, podendo levá-lo a um quadro de doença.

Outro obstáculo relatado para implementar o acesso avançado foi o perfil dos usuários da área: maior renda, valorização pela tradição da consulta agendada com horário programado (modelo que ainda se perdura bastante em consultórios particulares) e reduzida capacidade para tolerar atrasos ou demoras.

Ainda foi possível captar nesse período que muitas pessoas não usam a UBS como porta de entrada para o serviço de saúde e acabam procurando um ou mais especialistas antes mesmo de buscar o atendimento na APS. Neste sentido, a comparação com outros cenários percorridos por nós foi inevitável, apontando-se que a longitudinalidade do acompanhamento se dá de forma mais efetiva nas populações de bairros mais carentes, uma vez que se mostram mais dependentes dos serviços da unidade de saúde.

Além disso, também percebemos um grande número de primeiras consultas na UBS de muitos usuários querendo saber como acessar os serviços, indicando que de uns tempos para cá, a população do bairro tem procurado mais o serviço público de saúde. Uma hipótese que levantamos, junto a MFC, em relação ao elevado número de primeiras consultas na UBS, é de que a crise político-econômica enfrentada pelo país tem levado a população a aumentar a aderência aos serviços de saúde pública, visando diminuir seus próprios gastos. Caso a hipótese se configure como verdadeira, entende-se que esta pode ser uma oportunidade para mudar os paradigmas que a sociedade das classes com renda acima de quatro salários mínimos possui em relação ao sistema público de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a vivência diária da UBS, percebemos que as consultas agendadas, derivadas de consultórios privados ou de planos de saúde, e o pedido de exames de checkup dificultam a implementação efetiva do acesso avançado e ocupam o atendimento daquela pessoa que realmente precisa do serviço público de saúde.

Por outro lado, a UEE foi um período totalmente diferente do que vivenciamos em relação a nossa prática curricular habitual, pois nos permitiu ampliar a visão da dinâmica da APS no que diz respeito à articulação entre a equipe multiprofissional nas atividades desempenhadas por ela. O cenário nos mostrou que, além do conhecimento técnico, uma boa relação entre os profissionais e com os usuários da rede é um dos pilares que sustentam uma prática médica competente. Desse modo, entendemos que a experiência nos fez adquirir um melhor preparo para as atividades práticas subsequentes presentes no curso de Medicina da UNIPLAC e para a futura prática profissional.

REFERÊNCIAS

- BARRA VIDAL, Tiago. O acesso avançado e sua relação com o número de atendimentos médicos em atenção primária à saúde. 2013. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Acolhimento à demanda espontânea / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Saúde. Departamento de Atenção Básica. – 1. ed.; 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

FONTENELLE, Leonardo Ferreira et al. Utilização das unidades básicas de saúde da ESF conforme a cobertura por plano de saúde. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 52, 55, 2018.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102018000100251&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 ago. 2018.

NORMAN, Armando Henrique; TESSER, Charles Dalcanale. Acesso ao cuidado na Estratégia Saúde da Família: equilíbrio entre demanda espontânea e prevenção/promoção da saúde. Saude soc., São Paulo, v. 24, n. 1, p. 165-179, Mar. 2015. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000100165&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 ago. 2018.

ROSE, Katherine D.; ROSS, Joseph S.; HORWITZ, Leora I. Advanced Access Scheduling Outcomes: A Systematic Review. Arch Intern Medicine, [S.L], v. 171, n. 13, p. 1150-1159, 2011.

SUBTIL, Maria Cristina Mazzetti; SOUZA, Patrícia Alves De. Reflexões, Inovações e Prática: Curso de Medicina da UNIPLAC: Curso de Medicina da UNIPLAC. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016.

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MOTOR E
COGNITIVO DAS CRIANÇAS DE UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL**

Aline Kariane Nery⁴⁶⁰ - UNIPLAC
Profa. Dra. Marina Patrício Arruda⁴⁶¹ - UNIPLAC

RESUMO

A escolha por esse tema ocorreu a partir do entendimento e preocupação da pesquisadora com a importância das atividades lúdicas, brincadeiras e jogos para o desenvolvimento motor das crianças. Em vários estudos realizados nos últimos anos, as atividades lúdicas são relacionadas diretamente à melhoria do rendimento motor e cognitivo das crianças influenciando no comportamento das mesmas em casa e na escola. Este estudo, entretanto, teve como objetivo promover experiências lúdicas para o desenvolvimento de habilidades motoras junto às crianças atendidas por um Centro de Atenção Psicossocial (CAPSi) da cidade de Lages-SC. Tratou-se de uma pesquisa-ação cuja orientação metodológica permitem aos pesquisadores incluir orientações e conhecimentos de uso mais efetivo ao nível pedagógico. Nesse sentido, ao longo dessa proposta estivemos atentas às condições objetivas oferecidas por aquele espaço, tendo em vista a importância da criança incorporar a experiência social desenvolvendo também as suas qualidades cognitivas e motoras. Ao final dessa experiência observamos que própria metodologia de pesquisa-ação contém concepções indispensáveis para o alcance de bons resultados; observação e participação dos pesquisadores, atenção constantes às práticas pedagógicas determinadas e particularizadas. Para os pesquisadores ficou a reflexão sobre a possibilidade de formação docente aberta por essa metodologia considerando a necessidade de atenção e redefinição constante dos objetivos de uma ação pedagógica efetiva.

Palavras-chave: Ludicidade, desenvolvimento motor e cognitivo, Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, tendo como objetivo central a promoção de experiências lúdicas para o desenvolvimento de habilidades motoras junto às crianças atendidas por um Centro de Atenção Psicossocial (CAPSi) da cidade de Lages-SC. O presente estudo concentrou-se nas possibilidades da ludicidade para o desenvolvimento motor, por proporcionar um ambiente que facilite a expressão e a comunicação. Para tanto, elaborou-se a realização de um projeto educativo junto ao CAPSi visando também a socialização e a criatividade.

O estudo da ludicidade no âmbito do Centro de Atenção Psicossocial (CAPSi) ainda é pouco utilizado e explorado. Frente a essa situação, estudos revelam que durante as primeiras fases do desenvolvimento infantil é onde a aprendizagem se assimila com maior clareza e facilidade, um livro em branco pronto para receber todas as informações. Neste ponto a

⁴⁶⁰ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: alinekariane@yahoo.com.br.

⁴⁶¹ Docente e pesquisadora junto ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

musicalidade se apresenta como uma ferramenta de ensino, onde o ritmo, a coordenação, a cognição e a socialização se tornam indispensáveis.

A ludicidade na primeira infância, onde tudo ainda está para ser descoberto, torna-se importante e desperta a criatividade da criança. O brinquedo cantado e os batuques, materiais alternativos que façam sons e ruídos diferentes são formas de expressão corporal a serem desenvolvidas pela musicalidade.

Segundo Penna (2012), apesar dos problemas da definição de música, a música é uma forma de arte que tem como material básico o som. Com isso podemos analisar que a musicalidade pode estar inserida em qualquer coisa ou qualquer objeto, gerando uma liberdade de expressão, uma linguagem única. Com isso a música pode até ser um ponto chave na formação de caráter e personalidade da criança, fazendo uso do seu conhecimento empírico.

As músicas fazem parte do nosso cotidiano, traduzindo sentimentos, situações, informações acerca dos seres vivos, dos processos científicos e dos espaços em que vivemos. Pode-se observar que o campo das formas musicais é verdadeiramente fértil e de fácil assimilação, portanto, útil para o trabalho do professor que deseja renovar, dinamizar e buscar maior eficiência de aprendizado em seu modo de explicar a matéria. (FERREIRA, 2008)

A concepção de música como uma forma de linguagem sócio histórico, cultural, fazer com que a música se apresente de forma natural, sem preceitos ou preconceitos. Uma demonstração de expressão que pode ser tanto instrumental, quanto utilizando os sons vocais ou até mesmo fazendo de partes do corpo como estalar os dedos, bater palmas entre outros.

Contudo, imagine o que tudo isso pode trazer de benefícios há uma criança em fase de desenvolvimento, motor, cognitivo, social e de caráter. Explorar som, ritmo, melodia, harmonia e movimento irá significar a descoberta e a vivência da riqueza de sons e movimentos que são produzidos a partir do próprio corpo.

Segundo SIEEESP (2016), hoje sabemos que atividades estimulantes podem produzir mudanças na estrutura cerebral, principalmente nos primeiros seis anos de vida. Existem alguns estudos realizados que alegam que o treinamento musical aumenta a espessura de uma área nobre do cérebro, o córtex, responsável também pelo controle das emoções.

De acordo com Penna (2012), com isso acredita-se que alguns benefícios se fazem presente quando existe a inclusão da musicalidade dentro da escola, como, por exemplo, a concentração, a autoestima e a paciência, pois exige um esforço mental e dedicação, auxilia na coordenação motora, onde a criança tem que trabalhar sua lateralidade estimulando vários músculos ao mesmo tempo. Com esses fatores o raciocínio lógico fica mais rápido, aprendem a ler e escrever muito mais rápido, sem falar que tudo isso é trabalhado em grupo, facilitando a socialização das crianças.

Para Swanwick (1994), materiais sonoros são combinados e produzem caráter expressivo; gestos expressivos são organizados em estruturas, formas musicais que revelam a vitalidade da música, seu valor como discurso simbólico.

Crianças que crescem em ambientes ricos em estímulos de qualidade levam o cérebro a se desenvolver mais rapidamente. A música interessa a criança desde bem pequena, por isso deve ser utilizada para estimulá-la. Por meio do ritmo, melodia e o timbre, a música facilita no desenvolvimento das aptidões linguísticas da criança, assim como da sua inteligência, capacidade de expressão e da coordenação motora. Vivenciar experiências como a musicalidade faz com que a criança conheça seu corpo, entenda seus movimentos, descubra

que pode ir além, na sua capacidade física e intelectual.

A teoria Espiral de Desenvolvimento Musical proposta por Swanwick (1994) descreve o desenvolvimento da compreensão musical em estágios progressivos correspondentes a elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor. Esses elementos, cumulativos pela própria natureza da música, revelam-se cumulativos também no desenvolvimento musical.

Ainda de acordo com Swanwick (1994), a educação através da música, além de trabalhar todos os desenvolvimentos já citados, contribui também para a formação do caráter. No caso do brinquedo cantado, ele deve ser apresentado de acordo com cada faixa etária e maturidade das crianças. As brincadeiras de roda, por exemplo, exercitam o raciocínio e a memória, estimulando o gosto pela música e desenvolvendo naturalmente os grupamentos musculares.

A utilização da música na educação não deve ficar restrita a ensinamentos técnicos e formais, exigindo técnicas que algumas crianças nem sempre alcançarão, mas ser usada como uma possibilidade de contextualização, respeito, sensibilidade, troca de experiências entre os alunos, e aluno e professor, dinâmicas, novas vivências e se divertindo ao mesmo tempo com tudo que acontece ao redor.

Penna (2012) ainda destaca que a música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois o aluno aprende a ouvir de maneira ativa e refletida, já que quando for o exercício de sensibilidade para os sons, maior será a capacidade para o aluno desenvolver sua atenção e memória.

Os aspectos lúdicos podem auxiliar e estimular o desenvolvimento motor. A atividade vai buscar autonomia das crianças nas suas atividades de vida diária e atividades de vida prática.

Segundo Newcombe (1999), define-se desenvolvimento em termos das mudanças que ocorrem ao longo do tempo de maneira ordenada e relativamente duradoura e afetam as estruturas físicas e neurológicas, os processos de pensamento, as emoções, as formas de interação social e muitos outros comportamentos.

O desenvolvimento motor envolve as mudanças motoras que ocorre com o passar do tempo. Não existe um ritmo exato para cada etapa que a criança vai se desenvolver, mas serve como base para a maioria delas. Haywood e Getchell (2004) afirmam que desenvolvimento motor é processo sequencial e contínuo, relacionado à idade, pelo qual o comportamento motor se modifica.

Diversos autores dedicaram-se ao estudo das fases do desenvolvimento motor e seus resultados influenciaram grandemente as pesquisas dessa área. Diante dessa afirmação, Bee (1996) afirma que dos três a quatro anos a criança sobe escadas colocando um pé em cada degrau; pedala e dirige um triciclo; agarra bolas grandes; corta papel com tesoura e segura o lápis entre o polegar e os primeiros dois dedos. Shepherd (1998) ainda aponta que é nesta fase que ela é capaz de saltar com os dois juntos. E Fernandes (1979) complementa que elas podem andar nas pontas dos pés; aprende a vestir-se e tirar a roupa sozinha; imita uma cruz e desenha uma figura humana. Para Fernandes (1979), entre os 4 e 5 anos, a criança salta, pula e balança-se; copia um quadrado e um triângulo. Gesell (1999) comenta que nesta fase ela domina melhor todo o seu equipamento motor, é capaz de atirar com a mão levantada acima do ombro, além disso, corta direito com uma tesoura, serra com uma serra de mão, amarra os sapatos e aguenta-se de pé numa perna só. E Papalia e Olds (2000) identificam que a criança tem melhor controle para parar, iniciar e virar. No tocante ao período de cinco a seis anos Fernandes (1979) afirma que neste período as crianças sabem subir em árvores e dançar ao

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

som da música e podem apanhar uma bola lançada a um metro de distância. Papalia e Olds (2000) comentam que elas ainda conseguem descer uma longa escada, sem auxílio, alternando os pés e começam, viram e param com eficiência ao brincar. Além de tornarem-se mais fortes, mais rápidas e bem mais coordenadas e obtêm grande prazer testando seus corpos e aprendendo novas habilidades.

Embora o desenvolvimento motor seja de maior importância, cabe também demonstrar o desenvolvimento social e cognitivo, pois o modelo lúdico também estimula estes aspectos.

Ao referir-se ao desenvolvimento cognitivo, Papalia e Olds (2000, p. 126) afirmam que existem quatro abordagens que falam sobre este assunto:

- a) Abordagem Behaviorista: estuda a mecânica básica da aprendizagem. Ela preocupa-se em como o comportamento muda em resposta à experiência;
- b) Abordagem Piagetiana: observa as mudanças na qualidade do funcionamento cognitivo, ou o que a pessoa é capaz de fazer. Ela se relaciona com a evolução das estruturas mentais e como as crianças se adaptam a seu ambiente, sustentando que a cognição se desenvolve em etapas;
- c) Abordagem Psicométrica: tenta medir as diferenças individuais em termos de quantidade de inteligência – quanta inteligência uma pessoa tem. Quanto mais alto o escore de uma pessoa num teste de Inteligência, mais inteligente presume-se ela é; e
- d) Abordagem do Processamento de Informações: concentra-se nas diferenças individuais quanto ao modo no qual as pessoas usam a sua inteligência. Ela procura descobrir os processos envolvidos na percepção e nos manuseio da informação.

Todas essas quatro abordagens ajudam a compreender o comportamento cognitivo, mas, no momento, será apresentada a Abordagem Piagetiana. Para Newcombe (1999) Jean Piaget é considerado o teórico mais importante dos estudos sobre desenvolvimento cognitivo. Ele era um observador metódico e cuidadoso. As observações que fez de seus próprios três filhos formaram a base para muitos elementos em sua teoria.

O mesmo autor ainda relata que a tese central de Piaget é a de que as pessoas são ativas, curiosas e engenhosas durante toda a sua vida. As crianças constroem seus mundos ao ordenar o material bruto fornecido por visões, sons e cheiros. O foco principal da teoria piagetiana se concentra na compreensão das transformações que os seres humanos impõem sobre a informação que recebem através dos sentidos. “Os piagetianos pressupõem que o crescimento cognitivo ocorre de forma melhor quando as crianças têm permissão para explorar e agir sobre seu ambiente”. (NEWCOMBE, 1999, p.136)

Newcombe (1999) afirma ainda que Piaget propôs que o desenvolvimento ocorre descontinuamente em uma sequência de quatro estágios qualitativamente diferentes:

- a) O Estágio Sensório-Motor (0 a 18 meses);
- b) Estágio Pré-Operatório (18 meses a 7 anos);
- c) Estágio Operatório Concreto (7 a 12 anos); e
- d) Estágio Formal (12 anos ou mais).

O autor ainda relata que a transição de um estágio para o próximo implica uma reorganização fundamental do modo como o indivíduo constrói e interpreta o mundo.

METODOLOGIA

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Segundo Thiollent (2002, p. 75), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

Este método de pesquisa é uma forma de intervenção onde a participação dos pesquisados é crucial, unindo a teoria e a prática, para que se prevejam falhas e possibilitem as correções, intervenção para um benefício coletivo. Pode se dizer que a melhor forma de se concluir uma pesquisa-ação é estar atento às características importantes: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social.

Para Thiollent a utilização desse tipo de pesquisa na educação permite que os pesquisadores desempenhem um papel ativo na resolução de problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas. Sendo assim,

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para os esclarecimentos das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2002, p. 75).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PESQUISA-AÇÃO:

No primeiro encontro a pesquisadora propôs uma oficina de brinquedos, de modo que, nesse dia, as crianças foram convidadas a participar, respeitando suas vontades.

No segundo encontro a intervenção foi destinada à confecção de brinquedos, onde a pesquisadora buscou apoio da artesã e da terapeuta ocupacional para realizar a orientação da atividade junto às crianças. Nesse dia, as crianças se mostraram atentas e produziram seus trabalhos em um tempo compatível, respeitando o horário destinado a realização da atividade.

No terceiro encontro foi realizada uma gincana para promover a socialização entre as crianças. Nesse espaço, buscou-se reforçar a dedicação e o empenho de cada um no processo de confecção dos brinquedos e a importância do respeito e da convivência, já que todos estavam brincando em um mesmo espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES

As atividades propostas às crianças sugerem a construção de materiais lúdicos com produtos reciclados e novos de fácil acesso a todos (como garrafas pets, latinhas de refrigerante, tampinhas de garrafa, palitos de churrasco, bastões, tecidos e giz) para, assim, produzi-los e enfeitá-los com suas características e particularidades. A recomendação é a de se trabalhar com brinquedos

cantados já conhecidos pelas crianças, deixar que cantem e façam suas coreografias para em seguida inserir músicas novas com desafios cada vez maiores, de concentração e de coreografia, bem como incentivá-las a identificar sons e incluí-los no brinquedo cantado, deixar que criem suas próprias músicas e seu próprio ritmo, utilizar aparelhos de sons e televisores para que ouçam e vejam os ritmos e coreografias e, dessa forma, que possam imitar e criar os seus movimentos, descobrindo sua corporeidade.

O presente estudo alcançou cerca de vinte crianças e, de acordo com as expressões verbais e corporais destas, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram satisfatoriamente

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atingidos. A expressiva aceitação das atividades propostas deve-se a fato de terem sido trabalhadas dentro do campo da ludicidade e das brincadeiras, com muita diversão, onde puderam se soltar e brincar com os movimentos. É possível apontar ainda que nem todos tiveram a mesma reação ao estímulo proposto, já que algumas crianças estiveram mais ativas que outra no decorrer das atividades. Cabe salientar que se buscou respeitar o ritmo de cada criança, isto é, sem cobrar rapidez ou agilidade nas tarefas. A avaliação do projeto foi pautada no esforço individual e na cooperação, aliados à perseverança e no incentivo de não se deixar desanimar por não conseguir na primeira tentativa.

Convém destacar que ao longo da pesquisa-ação estivemos atentas às condições objetivas oferecidas, tendo em vista a importância da criança incorporar a experiência social desenvolvendo também as suas qualidades cognitivas e motoras. Portanto, seguimos as orientações de Lima (2005;2008) para quem as influências educativas não podem sobrecarregar a criança necessitando ser dosadas e variadas.

A perspectiva desse projeto, portanto, foi a de contemplar múltiplas possibilidades como interações sociais, brincadeira por meio de atividades lúdico-expressivas e o jogo, considerando que tais meios são indicados por diferentes vertentes teóricas (Piaget, Vygotsky, Sarmiento) como sendo fundamentais para o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa experiência observamos que própria metodologia de pesquisa-ação contém concepções indispensáveis para o alcance de bons resultados; observação e participação dos pesquisadores, atenção constantes às práticas pedagógicas determinadas e particularizadas e associação teórico-prática imediata. Ou seja, uma ação voltada à resolução de um problema que é também coletivo, por parte dos pesquisadores que encontram-se envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A aceitação das atividades propostas acabou por contagiar a todos os participantes fazendo com que a ludicidade se destacasse como importante estratégia para o desenvolvimento motor e cognitivo daquelas crianças.

Para os pesquisadores ficou a reflexão sobre a possibilidade de formação docente aberta por essa metodologia considerando a necessidade de atenção e redefinição constante dos objetivos de uma ação pedagógica efetiva.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Martins. **Como Usar a Música na Sala de Aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. **Desenvolvimento Motor ao Longo da Vida**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIMA, J. M. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional. São Paulo; Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- _____. A brincadeira na teoria histórico cultural: de prescindível à exigência da educação infantil. In: GUIMARAES, C. M. et al. *Perspectivas para Educação Infantil*. Araraquara: JM Editora, 2005.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- NEWCOMBE, Nora. **Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen**. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PENNA, Maura. **Música(s) e Seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO – SIEEESP. **Escola Particular – O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa na Prática: por que não?**. Publicação Mensal – Agosto de 2016. Ano 19. nº 221. Disponível em: <http://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/imagens/revista/revista_221.pdf>. Acesso em: Agosto de 2018.
- SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. EUA: Taylor & Francis Pod, 1994.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

A UNICIDADE DE CORPO E MENTE: REFLEXÕES DESDE O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Vinícius da Silveira⁴⁶² UNIPLAC
Marina Patrício de Arruda⁴⁶³ UNIPLAC

RESUMO: Este texto teve como propósito refletir a unicidade entre corpo e mente, contextualizando no tempo e espaço o processo de sua construção. Traz como enfoque principal, conceitos que contribuem para a visão desta unicidade, articulando conhecimentos e saberes, que na trajetória da humanidade passaram por diferentes concepções. Instiga, como elemento primordial, a busca permanente da compreensão e (re) significação do eu, mediado pelos entendimentos do corpo pelo viés da complexidade, vivenciados na realidade. A reflexão aqui proposta encaminha a necessidade de ensinamentos para além das práticas corporais reducionistas e simplificadoras, de caráter esportivistas, higienicistas, cultuadores de um corpo objeto, para permitir uma reflexão capaz de juntar corpo e mente. A percepção dos sujeitos precisa ser ampliada para uma visão do todo, indissociável do ambiente, do cultural, emocional e social, do complexo.

Palavras Chave: corpo e mente, complexidade, Educação Física

INTRODUÇÃO

A ciência no século XX começa a discutir as possibilidades dos fenômenos sociais estarem interconectados e suas propriedades essenciais relacionadas a outros fenômenos (CAPRA; LUISI, 2014). Nessa perspectiva, o pensamento sistêmico surge como uma possibilidade de discutir a insuficiência da ciência analítica em compreender as múltiplas formas de complexidade. (KASPER, 2000).

Este texto teve como propósito refletir a unicidade entre corpo e mente, contextualizando no tempo e espaço o processo de sua construção. Traz como enfoque principal, conceitos que contribuem para a visão desta unicidade, articulando conhecimentos e saberes, que na trajetória da humanidade passaram por diferentes concepções. Instiga, como elemento primordial, a busca permanente da compreensão e (re) significação do eu, mediado pelos entendimentos do corpo pelo viés da complexidade, vivenciados na realidade.

Cada sociedade encaminha seu processo de produção cultural de maneira própria, na maioria das vezes se diferenciando de outra cultura, mas tornando-a visível através dos elementos que a constituem e que se revelam em suas manifestações sociais distintas. Neste ponto, confirmamos a ideia de Saviani, de que

[...] a essência da cultura consiste no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, idéias e técnicas” e também com o entendimento de que o “que o processo de produção da cultura coincide com o próprio modo de produção da existência humana”. (SAVIANI,1986, p.80)

⁴⁶² Mestrando no programa de mestrado em educação - PPGE/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. E-mail: vds0682@gmail.com

⁴⁶³ Professora e pesquisadora junto ao programa de mestrado em Educação– PPGE/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. E-mail: profmarininh@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Inúmeras conexões mostram a cultura como algo que é construído e reconstruído numa permanente transformação da realidade, e não há como nos eximirmos da nossa primeira condição de existência, a corporal. O corpo, dentro desse processo de construção e reconstrução cultural, precisa ser compreendido como uma unidade, de plenitude permanente, perene à sua concepção própria, a do existir. Ou ainda, pensar junto às palavras providenciais de Michel Serres:

[...] em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção. Um procedimento maquinal pode substituir qualquer operação do entendimento, jamais as ações do corpo. (SERRES, 2004, p.36).

Juntando estas duas categorias cultura e corpo, passamos a refletir sobre o conceito da cultura corporal, cujo termo amplamente discutido, refletido e difundido no Brasil, durante a década de 80, entre os professores de Educação física que em linhas gerais compreendem e definem a existência de “[...] uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade [...]” (COLETIVO DE AUTORES, p. 39.), e ainda destacam, que “[...] é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída”.(op. cit. p.19).

Esta visão que tem por base a dialética marxista trata o sujeito em sua totalidade cujas dimensões são totalizáveis. Em contrapartida, o paradigma da complexidade procura romper com o pensamento moderno, no que se refere à busca de certezas e soluções definitivas. Assim, na perspectiva da complexidade, esta totalidade é vista com algo aberto, em constante movimento e mudança, como nos traz o princípio holográfico de Edgar Morin, que:

[...] põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte. Assim, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global –, mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genético está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas. (MORIN, 2003, p. 94).

Sendo assim, é preciso ampliar a percepção acerca do corpo, ainda apregoada de modo simplista e reducionista para refletirmos de forma distinta juntando corpo e a mente.

Por meio da capacidade imaginativa dos seres humanos, o processo de abstração nas reflexões sobre o corpo, nas suas atitudes e também nas possibilidades da sua mente, só se tornam possíveis por que somos e estamos corporificados, encarnados nesta matéria complexa, multifacetada e com possibilidades infinitas. Assim, pelas ideias de Freire (1991), podemos compreender que, “pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos” (p.26).

Nesta visão sobre como ainda é visto a questão do corpo na sociedade, Freire também nos permite entender que:

Negar o corpo é negar a própria vida, mas é conquistar a imortalidade. A alma habita o corpo, mas é o corpo e pode seguir vivendo quando ele perece. Demoraremos muito ainda para aprender a conviver com vida e morte ao mesmo tempo, a conviver com nossa realidade corporal, que é nossa realidade mortal. (FREIRE, 1991, p.25).

Na condição de mamífero locomotor, tão semelhante à de outros animais, mesmo cada

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

um tendo suas especificidades, nos remetemos ao movimento corporal para poder viver. A ausência de movimento significa morte. E este movimento humano, reconhecido pela motricidade, “[...] não é movimento qualquer, é expressão humana.” (FREIRE, 1991, p.26). O que, numa concepção mais filosófica, de que movimento é a própria vida.

Nas mais inesperadas ocasiões em que a vida se manifesta, sejam elas microscópicas e macroscópicas, sempre nos deparamos com definições, hipóteses, teoremas que imbricados em si, remetem ao m

ovimento. E, em nossa existência corporal, podemos experimentar uma variedade muito grande de sensações e movimentos, onde:

Nosso corpo certamente troca, movimentada-se, transforma-se, mas nunca segundo um plano, nem ao longo de um tempo linear, nem para se defender da entropia crescente quer em seu movimento, em seu desenvolvimento ou contra a degeneração. Por vezes, as transformações do homem escolhem caminhos inesperados que a genética, indubitavelmente, não consegue prever [...] (SERRES 2004, p.51).

A diversidade destas transformações mostra que as pessoas no contexto social em que vivem a sua vida cotidiana⁴⁶⁴, produzem seus conhecimentos e saberes por diferentes maneiras utilizando todo e qualquer tipo de comunicação possível, sendo a linguagem uma delas. A linguagem se constitui como processo de comunicação e se dá pela oralidade, escrita, pela arte, enfim por uma grande variedade e formas de instrumentos diversificados e complexos, podendo ser identificada a partir de várias análises, mas todas oriundas de uma condição existencial do corpo ou poderíamos dizer, de uma linguagem corporal.

Desta forma, podemos pensar na linguagem corporal como sendo, “[...] uma das possibilidades de identificação cultural do indivíduo, visto que o corpo se constitui em um dos primeiros e principais contatos do homem com sua cultura” (RAUBER, 2002, p.70). A cultura traz consigo uma compreensão de corporeidade⁴⁶⁵, e esta, muitas vezes permanece associada à padrões e normas da sociedade na qual está contextualizada e, que ao longo de tempo se desenvolveu com características próprias, estabelecendo rótulos e modelos nos vários organismos e organizações sociais.

Estas organizações, ao produzirem os significados culturais, buscam de certa forma atender as especificidades do seu contexto, sendo balizadas pelas exigências do sistema socioeconômico vigente de forma geral e ampla, num processo formador e transformador da sociedade. Estes entendimentos, por sua vez, levam a compreensão de que o espaço de construção desta corporeidade se dá dentro de uma sociedade culturalmente diferenciada, com orientações diversas, complexas, contraditórias, conflituosas, dividida em classes que estão proeminentes, evidenciadas e enfatizadas ao longo da história.

É neste cenário, que a identidade corporal vai se construindo, se firmando e se

⁴⁶⁴ Vida cotidiana é aquela vida dos mesmo gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o cigarro, almoçar jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler o jornal, sair para “papo” de sempre etc. Nessas atividades é mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige que a consciência. (NETTO, J.P; CARVALHO, M.C, 2012, p. 23).

⁴⁶⁵ Na medida em que Merleau- Ponty busca romper com a oposição entre natureza e cultura, ele elabora uma noção de corporeidade que considera, a princípio, o corpo (carne) como modo de apreensão sensível do significado, o qual não é possível de ser reduzido à ordem da natureza humana. Se, para ele, as percepções e as apreensões do mundo estão fundamentadas num corpo biológico, concomitantemente elas são definidas pela sociedade e pela cultura específica de cada grupo. (DAOLIO et al., 2012, p.186).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

consolidando nas relações sociais de convívio e de comportamento. Nossa imagem enquanto corpo, definições de gênero e sexualidade e demais percepções são atribuídas por nós mesmos, pelos outros e pela sociedade. Assim, a identidade vai se configurando no contexto cultural onde o indivíduo está inserido e, necessariamente traz imbricado o eu, o outro e o mundo em toda sua complexidade, “[...] na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura)” (MORIN, 2003, p.53-54).

Nesse sentido, a compreensão é uma ferramenta para desenvolver e fundamentar o conhecimento. Não nos referimos àquela compreensão acionada simplesmente pelo saber de uma pessoa, ou seja, as teorias, as hipóteses e ideias que possui, senão a representação exata da conjunção do seu saber com seu próprio ser. Não é somente o cérebro que capta um determinado conhecimento, senão todo seu corpo, em sensações que possibilitam estes saberes e fazeres. Como nos aponta Edgar Morin:

[...] o princípio da separação tornamo-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. Além disso, o método experimental, que permite tirar o “corpo” do seu meio natural e colocá-lo num meio artificial, é útil, mas tem os seus limites, pois não podemos estar separados do nosso meio ambiente; o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos. Não seríamos seres humanos, indivíduos humanos, se não tivéssemos crescido num ambiente cultural onde aprendemos a falar, e não seríamos seres humanos vivos se não nos alimentássemos de elementos e alimentos provenientes do meio natural. (2003, p.2).

Partindo da significação do contexto e da importância da relação do indivíduo com o meio natural e cultural, apontado na citação acima, faremos uma rápida contextualização do entendimento de corpo na história ocidental. Como aponta Gadotti (1993), a educação na Grécia era extremamente rica em essência, vista como algo imprescindível, fundamental, e de fato o era, pois, ao ser fomentada pelo Estado, promovia o desenvolvimento de uma educação moral para o exercício da política e para o culto ao corpo. No entanto, nesse período a separação mente e corpo era concebida como algo natural, a educação e formação de uma identidade do homem de forma plena integral, “consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na moral e dos sentimentos pela música e pelas artes” (GADOTTI, 1993, p.30).

A frase *Mens sana in corpore sano*, mente sã em um corpo sã, criada por Juvenal, poeta romano do século II e apresentada em uma das suas sátiras, tornou-se uma concepção de vida, um slogan para espaços das práticas de atividades físicas, bem como o mote para própria existência de inúmeras pessoas ilustrando as ideias acima citadas. Tal compreensão se firma na sociedade, principalmente, na sociedade moderna no que se refere ao resgate dos cuidados com a saúde, seja na alimentação, na prática regular de exercícios físicos, no lazer, na diminuição do estresse etc. Conceito que se estabeleceu fortemente entre os diversos segmentos profissionais da sociedade, difundindo ainda mais, a visão dual do ser humano. Elucidando estes conceitos, trazemos a ideia que “[...] a educação e a cultura nos dividem desde nosso nascimento. Somos educados na duplicidade da realidade - eu e o mundo; na duplicidade da convivência - eu e os outros; na duplicidade da pessoa - eu e o meu corpo.” (FONTANELLA, 1995, p. 129).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Esta ideia de separação corpo e mente tão incrustada em nós, “não é mais que sintoma da dificuldade humana de fazer corresponder em teorias as experiências práticas vividas” (FREIRE, 1991, p.16). Neste sentido, sugere o autor que é possivelmente por conta da consciência da nossa finitude enquanto corpo, que desenvolveu se esta esperança para eternidade do espírito em diversas teorias.

A escola desde os primórdios até a atualidade vem se apropriando, por meio de novas tendências e novas tecnologias, de um olhar diferenciado sobre o processo do ensino e aprendizagem e, também vem denunciando a fragilidade dos modelos de ensino. Muitos destes modelos acabam por engessar-se à concepções e formas metodológicas da moda, com viés voltado a popularidade e missão de atender as demandas de mercado.

Dentro da premissa, em que os anseios gerais por parte da sociedade e da própria instituição escola, acontecem com a substituição de um modelo por outro, Dussel (2017, p.88), antevê que muito mais do que apenas denunciar a inércia e ineficácia das estruturas de ensino, um novo paradigma emerge na proposição de um pensamento que visa transformar a escola, a precarização seria a possibilidade de alteração do estado das coisas de forma intrépida, questionando as mesmices comportamentais, estáveis, mantenedoras da ordem social e que são refletidas na escola. Neste caminho, podemos inferir que a construção da identidade corporal está situada no âmbito dessas premissas, ou seja, ainda atrelada aos paradigmas citados e com dificuldades de avaliar de forma radical todas as possíveis variáveis que contemplam a necessidade de sua reconstrução, considerando a sua unicidade e a complexidade da realidade atual.

Poderíamos ainda pensar que não haveria como esta situação acontecer desconectada uma da outra, em que estas são partes de um todo complexo e multidimensional. Ou ainda, de acordo com Freire, quando este diz que:

Corpo em mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. A ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (FREIRE, 2009, p. 11).

Considerando que o processo educativo compreende espaços formais e não formais e que a construção da noção de corpo perpassa por ambos espaços, entendemos a necessidade de realizar uma incursão sobre a instituição escola em relação a essa temática.

A contribuição das teorias pós-estruturalistas, caracterizam a capacidade de tornar a escola em um ambiente múltiplo e resiliente, em um espaço com durabilidade e estabilidade a partir de ações coordenadas por uma “[...] rede social denominada TAR - Teoria do Ator em Rede”. (LAW, 2009 apud DUSSEL, 2017, p.91). E, é este o momento em que acontecem e são permitidas as mudanças e os aprendizados. No momento desta estabilidade que é temporária, provisória e multifacetada, no sentido de forças que incidem em si e consistem em um grande dispêndio de energia ou ainda ampliando essa perspectiva, como a própria autora conceitua, “[...] proponho considerar a escola como uma construção material, como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias, que capturou algumas dessas táticas e estratégias para educar o cidadão”. (DUSSEL, 2017, p.92

Da mesma forma, há que se pensar que a construção da identidade corporal, dentro e fora da escola, passa por este processo de reconstrução permanente, ou seja, diante de novas perspectivas se abrem novas possibilidades de reconhecimento do eu e, que não implicam numa descontinuidade da unidade do corpo aqui defendida, mas que estão vinculadas a outro

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

viés, ao universo das escolhas.

Na continuidade desta reflexão destacamos o pensamento sistêmico como forma de pensar a ciência da ecologia traz dois novos conceitos: comunidade e rede. Uma comunidade ecológica vista como um conjunto estruturado de organismos, ligados em uma totalidade funcional por meio de suas relações mútuas. Os sistemas vivos interagindo com outros sistemas vivos, em todos os níveis, formam redes (CAPRA; LUISI, 2014).

Os campos de saberes têm identidades distintas, mas não são sistemas isolados (MORIN, 2015). A nova ciência surge para complementar a visão cartesiana, sem o objetivo de negar a ciência clássica e ou de apresentar uma verdade (MORIN, 2015). A pluralidade de ideias no campo da escola e em específico, o da educação física, precisa se fazer presente e permanente para o avanço das suas práticas.

D'Ambrósio (1997) propõe a sensibilização como uma das possibilidades de motivação para o momento educacional. Dessa forma, potencializar práticas de uma ação criativa pode resultar em aprendizado. Para efetivar a educação física como área de conhecimento é preciso ir além da simples repetição de exercícios, é preciso possibilitar exercícios que envolvam a criação, execução, compreensão, apreciação e contextualização dos movimentos. Assim, a Educação física tem a possibilidade de, por meio de suas ações pedagógicas, desenvolver uma prática para a transdisciplinaridade, que de forma contextualizada propiciará ações e reflexões constantes. (VIEIRA, 2012).

Por certo os entendimentos relativos ao corpo, na maioria das vezes não contemplou um pensamento do todo, nem a unicidade entre corpo e mente. Pensamento este, que por sua complexidade, não se esgota em parte alguma, mas sim convive completa e remonta saberes, se constrói permanentemente, retroalimentado pelo passado, transmitido e (con)fundido com a atualidade, em uma fusão de saberes ainda poucos discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fragmentação do conhecimento e o pensamento analítico dificulta a compreensão da unicidade corpo e mente. É preciso estar atento às possíveis implicações das ciências, bem como, a forma que utilizamos a razão e os processos que estão relacionados (MORIN, 2015).

O desenvolvimento de estratégias para o ensino da Educação Física está entrelaçado por questões que envolve compreensões do ser humano e de suas relações, na intenção de caminhar para além de prescrições deterministas e simplistas, ou ainda como afirma Menezes (2013),

[...] o intuito é contribuir para a superação de uma visão simplificadora (que separa o que está ligado: disjunção) e reducionista (que unifica o que é diferente) e alcançar a compreensão do caráter indissociável entre organização e aprendizagem mediada por práxis pedagógicas compartilhadas adotando princípios permeados pelo pensamento complexo. (MENEZES, 2013, n.p.).

Importa, pois, a verificação da necessidade de ensinamentos para além das práticas corporais reducionistas e simplificadoras, de caráter esportivistas, higienicistas, cultuadores de um corpo objeto, para permitir uma reflexão capaz de juntar corpo e mente. A percepção dos sujeitos precisa ser ampliada para uma visão do todo, indissociável do ambiente, do inter-relacional, do multi e transdisciplinar, do cultural, emocional e social, do complexo.

Por meio do movimento e a intencionalidade consciente, é possível proporcionar através das aulas de educação física, tanto nas bases da educação, como no ensino superior,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

processos de aprendizagem e formação num sentido holístico, pleno e contribuinte para construção de sujeitos autônomos, auxiliando na transformação da sua realidade, bem como a adoção de posturas participativas que incidam na sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

- CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**. São Paulo: Cultrix, 2014.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3 ed. São Paulo: Palas Athenas, 1997.
- DA MATTA, R. **Você tem Cultura**. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4254059/mod_resource/content/1/voce%20tem%20cultura.pdf. Acessado em: 02/07/2018.
- DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 179-193, dez. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 08 jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000300011>.
- DUARTE JUNIOR, J. F. **O que é realidade**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DUSSEL, Inés. **Sobre a precariedade da escola**. In: LAROSSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte; Autêntica, 2017. p. 87-111.
- FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
- FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991, v.40
- FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- KASPER, Humberto. **O Processo de Pensamento Sistêmico: Um Estudo das Principais Abordagens a partir de um Quadro de Referência Proposto**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000.
- MARX, K.; ENGELS, F. Sobre a produção da consciência. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec. 1986. (p.39-77).
- MENEZES, N. C. R. **Pensamento complexo na práxis pedagógica em Educação Física Escolar: algumas aproximações e convergências**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 186, Noviembre de 2013. <http://www.efdeportes.com/>.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. São Paulo: Sulina, 2011.
- RAUBER, A.; JAEGER, A. A. "Vivemos num mundo diferente": reflexões acerca da corporeidade das crianças e dos adolescentes em situação de rua. *Revista Kinesis*, Santa Maria, nº 26, p. 70-166, maio de 2002.
- SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. **Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 391-411, June 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 July 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000200008>.
- SERRES, M. **Variações sobre o corpo**. Trad. Edgar de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

VIEIRA, M. S. **Dança e a proposta da transdisciplinaridade na Educação**. EccoS, São Paulo, n. 27, p. 55-65. jan./abr. 2012. Disponível em:
<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3477&path%5B%5D=2267>. Acesso em: 07/09/2018.

ABORDAGEM GERAL SOBRE DELIRIUM, UMA REVISÃO DE LITERATURA.

Juliane Carbonera Ramos⁴⁶⁶-UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O delirium é considerado uma síndrome de origem orgânica com característica transitória e flutuante. Tem começo súbito, caracterizado por declínio cognitivo global do nível de consciência e da atenção, atividade psicomotora aumentada ou diminuída, e mudança do ciclo sono-vigília. Aos pacientes acometidos pode levar a desfechos piores, principalmente na população geriátrica. **Objetivo:** Este trabalho tem o objetivo de analisar a evolução, os fatores preditivos, o diagnóstico, o tratamento, bem como os possíveis agravos nos pacientes que desenvolvem Delirium. **Metodologia:** Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, em artigos publicados em Base de Dados entre 2014 e 2018. Ao todo foram selecionados quatro artigos científicos. **Principais resultados:** O delirium é uma síndrome de fisiopatologia singular e pouco conhecida, com certas evidências que corroboram para hipótese de um estado hiperdopaminérgico e hipocolinérgico persistente. Comum a desenvolver-se em pacientes na unidade de terapia intensiva, com estudos que comprovam aumento do índice de mortalidade, prolongamento do tempo de internamento e adição de custos. São os fatores prognosticadores para desenvolvimento de delirium a idade mais avançada, tempo prolongado de internamento e uso de opioides. O diagnóstico precoce é considerado fundamental sendo um dos métodos mais indicados o instrumento *Confusion Assessment Method for the Intensive Care Unit* (CAM-ICU). O melhor tratamento é a prevenção voltada principalmente para a melhoria do sono, orientação do paciente, oferecimento de estímulos cognitivos, facilitação do acesso de familiares, verificação da hidratação e sinais de hipóxia, mobilização precoce, manejo da dor, verificação de má nutrição e déficits sensoriais. Utiliza-se antipsicótico para tratamento, no entanto as evidências científicas para terapêutica farmacológica são escassas. O haloperidol, sendo o único antipsicótico com possibilidade de administração por via endovenosa, é o fármaco que mais se utiliza e se estuda no tratamento de *delirium*. Como um antipsicótico tradicional age principalmente pela interferência na transmissão dopaminérgica no sistema nervoso bloqueando os receptores D₂ da dopamina, podendo também afetar receptores colinérgicos, alfa-adrenérgicos, histaminérgicos e serotoninérgicos, demonstrando ser mais eficaz por seus efeitos sedativos, mais do que por seu efeito anti-*delirium* específico. **Considerações finais:** O delirium é uma síndrome complexa, uma vez que os pacientes com o mesmo sofrem riscos e nocivas piores e é pouco reconhecido entre os profissionais de saúde, ou mesmo em publicações e estudos, ainda há poucas certezas nas condutas que devem ser tomadas, tanto em questão de sua fisiopatologia, desenvolvimento, tratamento e diagnóstico. Referente ao tratamento segue a escolha do fármaco haloperidol na prática diária justificando seu uso no controle sintomático em curto prazo. Ademais, é preciso reforçar os cuidados no ambiente, mobilização, higiene do sono, equipamentos e dispositivos, família e amigos e controle fisiológico do paciente. A situação é considerada alarmante pela alta incidência na unidade de terapia intensiva salientando a importância do bom manejo. Logo, há necessidade de melhorar a educação dos profissionais da saúde, para que realizem as ações de prevenção e identificação precoce do delirium, além de se criar maiores estudos e protocolos que rompam a barreira da complexidade do mesmo.

⁴⁶⁶ Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: julianecramos@yahoo.com..br

AIDS: FATORES RELACIONADOS À PREVALENCIA DA DOENÇA NO CÁRCERE.

Alana Vechiato Kempfer¹- UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Em 1981 foram relatados os primeiros casos clínicos da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), a qual era causada através da contaminação pelo vírus HIV. Os primeiros casos de AIDS, no Brasil, foram relatados pela primeira vez em 1982, no Estado de São Paulo. No país, de 2000 a junho de 2017, registrou-se um total de 673.634 pessoas contaminadas pelo vírus. O HIV é um retrovírus, que tem como alvo os linfócitos T com receptores CD4+, provocando uma redução imunológica crônica, de maneira que a defesa do organismo contra agentes agressores fica deficitária, ocasionando um quadro de doenças oportunistas. O vírus está presente no sangue de pessoas infectadas e em outros fluidos, como sêmen e secreções vaginais. **Objetivo:** Avaliar fatores associados à prevalência do HIV em pessoas privadas de liberdade. **Metodologia:** Foram consultados dados epidemiológicos sobre HIV/AIDS, guias de manejo e conduta em relação à doença, como também artigos publicados nos últimos oito anos em bancos de dados, como o Google Scholar e Scielo, usando os filtros “HIV”, “AIDS” e “cárcere”. **Principais Resultados:** Se reconhece os avanços nas pesquisas e terapêuticas da doença, assim como em campanhas educativas em relação a sua prevenção, contudo nem todas as pessoas tem acesso equitativo a esses recursos, pois a configuração epidemiológica da doença nos permite constatar sua expansão para grupos mais marginalizados e com menos suportes sociais. No Brasil, assim como no resto do mundo, os níveis de infecção por HIV/AIDS entre as pessoas privadas de liberdade são mais altos do que na população em geral. Isso se dá, principalmente, devido à superlotação dos presídios, ligado à lugubridade dos estabelecimentos penais, à precariedade das estruturas físicas, à falta de higiene, ao uso de drogas injetáveis, à violência sexual, à falta de preservativos e a marginalização social. Este ambiente fica ainda mais propício para a propagação do retrovírus HIV, pois, boa parte da população privada de liberdade tem o seu direito de acesso a saúde limitada, de maneira que: ou não recebem a TARV ou a recebem de maneira inadequada. Assim fica impossibilitado que a carga viral se torne indetectável e que haja o aumento dos linfócitos TCD4+. **Considerações finais:** Essas conformações vêm modelando práticas e condutas discriminatórias, reforçando o estigma da marginalidade e criando obstáculos ao acesso a serviços de saúde aos presidiários que vivem com o HIV ou estão sobre alto risco de contrair o vírus. Sendo assim, destaca-se a importância do conhecimento dos profissionais da saúde sobre fatores associados à prevalência do vírus HIV em pessoas privadas de liberdade, o que possibilita a criação de estratégias de saúde voltadas à vulnerabilidade dos presidiários, de maneira na qual eles sejam visto na sua integralidade e singularidade.

AVALIAÇÃO DE ESTILO DE VIDA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Carmen Solange Branco Pilatti⁴⁶⁷ - UNIPLAC
Cleonice Gonçalves da Rosa⁴⁶⁸ - UNIPLAC
Natalia Veronez da Cunha Bellinati⁴⁶⁹ - UNIPLAC

RESUMO

O estilo de vida corresponde ao conjunto de hábitos e costumes que são influenciados e modificados que podem contribuir para a promoção da saúde. Objetivo: Identificar estudos que utilizaram os instrumentos Questionário Estilo de Vida Fantástico ou Pentáculo do Bem-Estar para a avaliação do estilo de vida através de uma revisão integrativa. Metodologia: A pesquisa foi realizada nas bases de dados nacionais LILACS, MEDLINE e SciELO, como os seguintes descritores: “estilo de vida and pentáculo do bem-estar or estilo de vida fantástico or quarteto fantástico”, entre os anos de 2013 a 2018. Resultados: Foram encontrados 23 artigos, sendo que apenas 08 preenchiam os critérios de inclusão. A realização de atividade física e a alimentação foram os hábitos associados ao estilo de vida que mais se destacaram nos estudos. Conclusão: Os instrumentos Estilo de Vida Fantástico e Pentáculo do Bem-Estar são importantes ferramentas para avaliar o estilo de vida, permitindo que os sujeitos pesquisados identifiquem pontos positivos e pontos negativos em seu estilo de vida para uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Estilo de Vida, Questionários, Avaliação

INTRODUÇÃO

O conceito de estilo de vida não é fácil de definir na sua totalidade, dada a imensa gama de fatores que englobam a sua construção. Estilo de vida se conceitua com a observação de fatores psicológicos, culturais, econômicos e sociais, já que todos esses e muitos outros, estão relacionados com a manutenção da saúde humana e consequente bem-estar (GONZALES-CANTERO et al., 2017). Entende-se bem-estar como “uma autoavaliação em que os afetos positivos se sobressaem aos negativos sendo que as emoções correlacionadas ao prazer, conforto e entusiasmo estão ligadas ao afeto positivo” (RIBEIRO et al., 2017, p.4).

Para Nahas (2001), atividade física, saúde e qualidade de vida são conceitos e sugestões indispensáveis para o que ele denomina de estilo de vida ativo. Tal estilo de vida pode levar o sujeito a uma maior capacidade de trabalho e a melhoria de sua qualidade de vida física e mental, aumentando o seu entusiasmo para viver, reduzindo os seus gastos com a sua saúde e prevenindo a sua morte precoce (NAHAS, 2003).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), estilo de vida pode ser entendido

⁴⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense. carmenpilatti@hotmail.com

⁴⁶⁸ Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. cleorosaqm@yahoo.com.br

⁴⁶⁹ Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. nat_cunha@hotmail.com

como a forma de vida assentada em modelos identificáveis de comportamento, que são determinados pela interação entre as aptidões individuais do sujeito e as condições de vida socioeconômicas e ambientais; o estilo de vida está relacionado com diversos aspectos que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas (WHO, 1998). O estilo de vida pode se converter em salvaguarda ou em risco, dependendo de sua essência e organização na vida das pessoas, sendo assim, parece ser um construto importante na compreensão do melhor caminho para uma vida humana saudável.

Ao longo do tempo, elementos do estilo de vida podem sofrer alterações, dependendo do comportamento que o sujeito insere ou não na sua rotina, julgando importante para que um estilo de vida saudável seja alcançado (SALLIS; OWEN, 1999). É primordial a orientação de bons hábitos ou hábitos positivos de vida, para conduzir o sujeito a adoção de um estilo de vida que acrescente qualidade a sua vida e não coloque em risco a sua saúde (RIBEIRO et al., 2017).

Se o conceito de estilo de vida está ligado ao conjunto de ações desenvolvidas pelo sujeito no seu dia-a-dia, refletindo assim as suas atitudes e os valores que cultiva com relação a sua saúde; então, a sua qualidade de vida está totalmente associada a essa condição (PEREIRA et al., 2017). Cuidar dos fatores estressantes, da qualidade de sua alimentação e inserir hábitos de atividade física na rotina diária, pode melhorar a qualidade do relacionamento humano e assim, com um estilo de vida mais saudável, manter o seu nível de qualidade de vida em constante melhora (RIBEIRO et al., 2017).

O sujeito que migra para um estilo de vida mais ativo, pode crescer para si, em torno de um ano e meio de vida a mais. Se este acrescenta atividades prazerosas dedicadas ao lazer, e que exijam dele algum esforço físico não rotineiro, ao que se chama lazer ativo, os ganhos positivos são bem evidentes e benéficos (MATSUDO, 2001). Percebe-se que um estilo de vida não adequado pode trazer consequências a saúde do indivíduo. Parece imprescindível a identificação de fatores que contribuam com a influência de padrões de comportamento positivos na rotina diária humana (PACHECO et al, 2014).

O estilo de vida então, está intrinsecamente relacionado aos padrões de vida adotados pelo sujeito. Estes são constituintes da sua rotina diária e intervêm de forma positiva ou negativa na sua saúde (RIBEIRO et al., 2017). Suas escolhas quanto a sua rotina de vida são importantíssimas para a sua saúde e bem-estar, seus comportamentos usuais são determinantes para a manutenção ou não de uma vida longa e saudável. Segundo Nahas (2000), o grande segredo de um estilo de vida assertivo é a busca pelo equilíbrio em todas as dimensões da vida, sendo essas as evidências científicas para uma vida com qualidade e consequentemente mais longa. O estilo de vida, segundo esse autor, representa o que há de mais importante na construção da saúde e do bem-estar (NAHAS, 2000).

A literatura tem apontado para o fato de que, para conhecer as interferências do estilo de vida sobre a saúde é necessária uma ampla avaliação sobre as atitudes e decisões do sujeito sobre a condução de sua própria vida (CELICH; SPADARI, 2008). Definir quais atitudes são consideradas saudáveis, e partindo delas sensibilizar o sujeito cognitivamente, para que assim um comportamento voltado a prevenção e desenvolvimento de bons hábitos de estilo de vida sejam adquiridos por este (NAHAS, 2000).

Para conhecer e avaliar o estilo de vida, entre os instrumentos frequentemente utilizados nos estudos brasileiros, encontramos o Questionário Estilo de Vida Fantástico e o Pentáculo do Bem-Estar. O Questionário Estilo de Vida Fantástico, é um instrumento genérico, projetado no Departamento de Medicina Familiar da McMaster University of Canada, para ajudar profissionais da saúde que avaliam o estilo de vida. Foi validado na

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Colômbia em 2001 e adaptado no Chile, com autorização da University of Ontario Canada, através do projeto guia da universidade e do acordo de promoção da saúde entre as instituições de ensino. Já foi validado também no Brasil (ROBINSON, 2012). É um instrumento de autopreenchimento e avaliação que explora os hábitos e os comportamentos na população pesquisada, em relação aos estilos de vida adequados para a saúde (NAHAS 2000).

O instrumento apresenta no total 30 questões, todas elas com resposta fechada, explorando dez esferas dos componentes físicos, psicológicos e sociais do estilo de vida e que se identificam com a sigla “FANTÁSTICO”: F – Família e Amigos; A – Atividade física/ Associativismo; N – Nutrição; T – Tabaco; A - Álcool e outras drogas; S - Sono/Stress; T - Trabalho/Tipo de personalidade; I – Introspecção; C - Comportamentos de saúde e sexual; O - Outros Comportamentos (RODRIGUES et al., 2008).

No Brasil, Nahas; Barros e Francalacci (2000), desenvolveram o Pentágono do Bem-Estar, como base conceitual para avaliação do estilo de vida idealizado para o uso com adultos, que pode ser interpretado individualmente ou em grupo (NAHAS et al, 2000). É um instrumento auto administrativo que “pode ajudar as pessoas a identificarem as situações de estresse, permitindo que aprendam a reagir de maneira equilibrada e sofrendo menos as consequências desses eventos comuns a vida do ser humano” (NAHAS et al., 2000, p11). O Perfil do Estilo de Vida, integrante do Pentágono do Bem-Estar, inclui tópicos fundamentais do estilo de vida humano que podem trazer prejuízos a saúde numa visão geral. O Pentágono do Bem-Estar é um instrumento que tem como objetivo fornecer um *feedback* gráfico sobre os cinco aspectos relacionados ao estilo de vida de um indivíduo ou de um grupo, de acordo com a análise feita pelo questionário Perfil do Estilo de Vida Individual. Segundo o autor, o nível máximo de preenchimentos de cada aspecto é o comportamento ideal esperado, já o não preenchimento de algum item, representa a necessidade de uma intervenção profissional adequada com o intuito de modificar comportamentos prejudiciais à saúde e qualidade de vida do indivíduo ou do grupo analisado (NAHAS, 2006).

Dada a importância do construto estilo de vida para a saúde humana e a proporção de agravos que os maus hábitos podem ocasionar no desenvolvimento de doenças, observa-se o desenvolvimento constante de estudos para avaliar esse aspecto. Esses estudos podem auxiliar na implementação de programas de saúde e prevenção das várias áreas de pesquisa, estratégias que favoreçam o conhecimento da população sobre seus hábitos de vida e de como torna-los mais efetivos para uma melhor qualidade de vida. Assim, esta revisão integrativa objetivou identificar os estudos brasileiros que utilizaram os instrumentos Pentágono do Bem-Estar e Estilo de vida Fantástico para avaliar estilo de vida.

METODOLOGIA

A revisão integrativa foi conduzida a fim de responder a seguinte questão norteadora: quais estudos utilizaram e quais estudos se utilizaram dos instrumentos Pentágono do Bem-Estar ou do Instrumento Estilo de Vida Fantástico para avaliar estilo de vida?”

A busca de artigos foi concretizada nas bases de dados BIREME, LILACS e SCIELO entre os meses de julho e agosto de 2017, usando os descritores “estilo de vida *and* pentágono do bem-estar *or* estilo de vida fantástico *or* quarteto fantástico”. Os artigos foram pesquisados manualmente, considerando como critérios de inclusão: publicações entre os anos de entre os anos de 2013 a 2018; escritos em idioma português, espanhol e inglês; com acesso *online* do texto completo e estudos que utilizaram um dos instrumentos como ferramenta para avaliar o

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

estilo de vida. Editoriais, cartas, artigos de opinião, resumos de anais, ensaios, publicações duplicadas, teses, dissertações, TCC, boletins epidemiológicos, relatórios de gestão, documentos oficiais de Programas Nacionais e Internacionais foram excluídos. Num primeiro momento, os estudos foram selecionados pelo título e resumo; posteriormente, analisados na íntegra pelas autoras. Os dados extraídos dos artigos incluíram nome do autor e ano da publicação, país, população, instrumento utilizado, objetivo principal do estudo e principal conclusão.

RESULTADOS

Um total de 23 publicações foram identificadas nas bases de dados pesquisadas, sendo que 04 publicações apresentaram duplicidade, e 11 não se adequaram aos critérios de inclusão. Assim, foram selecionadas 08 publicações para análise do texto completo seguindo os critérios de inclusão. Dos artigos não utilizados na pesquisa 03 não apresentavam acesso livre, 07 foram escritos com data anterior a 2013 e 05 utilizaram outras metodologias de avaliação que não incluíram os instrumentos pesquisados. Em razão disso, para a presente revisão foram selecionadas 8 publicações, sendo seis encontradas na base de dados SCIELO, dois na LILACS e nenhum na MEDLINE.

O Quadro 1 apresenta os dados extraídos dos oito artigos selecionados.

Quadro 1- Estudos que utilizaram os instrumentos Pentáculo do Bem-Estar ou Estilo de Vida Fantástico incluídos na revisão integrativa.

Autor e ano	País	População	Instrumento	Objetivo	Conclusão
Guerin et al., 2017	Brasil	Residentes femininas de um lar de adoção	Pentáculo do bem-estar (PBE)	Investigar as concepções de residentes de lar de adoção sobre estilo de vida e viabilizar a promoção da saúde.	As participantes apresentaram uma percepção positiva sobre o estilo de vida de acordo com os parâmetros do instrumento utilizado.
Pereira et al., 2017	Brasil	Indivíduos de 43 a 81 anos de idade	Questionário Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI) e Pentáculo do Bem-estar (PBE).	Identificar, o perfil de estilo de vida em indivíduos que praticam exercício físico regular e indivíduos sedentários.	Os indivíduos que praticam exercícios físicos são mais sociáveis e valorizam os benefícios do relacionamento em sua vida pessoal, possuindo um padrão de estilo de vida mais positivo.
Ribeiro et al., 2017	Brasil	Estudantes universitários da área da saúde	Estilo de vida fantástico	Identificar o estilo de vida e bem-estar de estudantes de graduação em instituição de ensino pública	Um estilo de vida saudável e um bem-estar satisfatório contribuem para que os graduandos não se tornem futuros trabalhadores acometidos por algum tipo de alteração em sua saúde.
Bomfim et al., 2017	Brasil	Estudantes universitários	Estilo de vida fantástico	Analisar associações entre o estilo de vida fantástico com a auto percepção de saúde	O estilo de vida fantástico de universitários brasileiros esteve associado à renda, à qualidade de vida em saúde

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

				bucal, a prática de <i>Binge-drinking</i> e variáveis sócio demográficas de universitários	bucal, à situação conjugal, a prática religiosa e ao consumo de álcool.
Tassini, 2016	Brasil	Estudantes universitários	Estilo de vida fantástico	Comparar as determinantes de qualidade de vida a partir do questionário Fantástico entre estudantes da área da saúde.	Baseado nos dados coletados a partir do questionário FANTASTICO, é notável a necessidade de melhoria no manejo da qualidade de vida de ambos os cursos abordados, possibilitando assim algumas medidas socioeducativas, através de promoção de saúde e prevenção de doenças.
Gonzalez Cantero et al., 2017	México	Estudantes universitários	Estilo de vida fantástico	Determinar a relação entre capital psicológico (CapPsi) e estilo de vida (EV) de estudantes universitários mexicanos	Com base nos resultados, assume-se que o CapPsi favorece o EVS; no entanto, é necessário que futuras investigações detalhem se a influência está na adoção ou manutenção do EV, bem como identificar como ele influencia particularmente cada fator EV. O CapPsi tem uma porcentagem representativa da previsão de EV saudável.
Barrón et al., 2017	Chile	Idosos de grupos comunitários	Estilo de vida fantástico	Determinar os hábitos alimentares, estado nutricional, atividade física e estilo de vida de idosos ativos pertencentes a três grupos comunitários organizados em Chillán, Chile.	A participação ativa de idosos em grupos comunitários organizados é um fator de proteção à saúde que promove estilos de vida saudáveis relacionados à alimentação, atividade física e um estado nutricional adequado, que estimulam o envelhecimento saudável ou bem-sucedido.
Rodríguez-Gázquez, et al., 2016	Colômbia	Estudantes universitários	Estilo de vida fantástico	Avaliar os estilos de vida dos estudantes de enfermagem de uma Universidade Pública Colombiana.	Uma proporção importante de alunos de Enfermagem da universidade pública estudada tem inadequados estilos de vida, o que significa riscos adiados para o desenvolvimento de doenças crônicas.

DISCUSSÃO

A revisão de estudos que utilizaram os instrumentos Pentáculo do Bem-Estar ou Estilo de Vida Fantástico mostrou poucas produções sobre a temática, conduzidas em diferentes países, como Brasil, México e Chile. Por meio dos artigos selecionados, também foi possível observar que os instrumentos vêm sendo utilizados para avaliar o estilo de vida em populações com idades diferentes, como universitários (GONZALES-CANTERO, 2017), adultos (NAHAS, 2001) e idosos (KÁTIA, 2008).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O estilo de vida “é um conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas” (NAHAS, 2001, p11.). Refere-se àquilo que o sujeito conhece, aos afetos que mantém, as emoções que vive, ao entorno que o engloba e que dá consistência ao seu modo de viver (NAHAS, 2001).

A fim de que se possa inserir nas pessoas o desejo de buscar um estilo de vida diferente do seu, é necessário que ela possa compreender tal necessidade, amparada por dados claros e legítimos (NAHAS, 2001). A percepção e o conhecimento dos ganhos adquiridos, ao se absorver de forma consciente bons hábitos para a saúde, são passos que se pode dar no sentido da adoção destes na sua rotina diária (GAUDÊNCIO, 1999).

O Pentáculo do Bem-Estar e o Questionário Fantástico, mostram um caminho para elucidar tal compreensão. Os estudos analisados descrevem como os idosos, por exemplo, mantém seus hábitos nutricionais e onde seu estilo de vida pode estar afetando, no caso de uma nutrição anormal; permitindo observar que os idosos internos que são orientados e observados constantemente, desenvolvem algum tipo de atividade física e tem uma nutrição normal e estilo de vida com escores altos corroborando com a ideia de que estilo de vida e hábitos saudáveis caminham juntos (KÁTIA, 2008).

Observa-se que as residentes de um lar de adoção também desenvolvem bons hábitos alimentares, entretanto não praticam exercícios regulares, item que indica uma observação quanto ao estilo de vida e possível readequação deste para a proteção da saúde das mesmas (KÁTIA, 2008). Este aspecto fica muito claro quando se observa a análise do estilo de vida de indivíduos adultos de 41 a 81 anos, onde uma diferença importante entre o perfil dos que praticam exercícios e dos que não praticam exercícios ficou demonstrada com a aplicação do Pentáculo do Bem-Estar (PEREIRA, 2017).

Alguns estudos revisados utilizaram o Quarteto Fantástico associado a outros instrumentos, que avaliaram também outros aspectos psicológicos e físicos dos pesquisados (PEREIRA, 2017; BOMFOM, 2017; GONZALEZ-CANTERO, 2017; BARRÓN, 2017; RIBEIRO, 2018). Observou-se que os estudos realizados com universitários, apresentam valores de mostra bastante representativa, o que denota a realidade dentro da instituição pesquisada, relacionada ao estilo de vida dos estudantes (BOMFOM, 2017; GONZALEZ-CANTERO, 2017; RIBEIRO, 2018). Todos os estudos analisados sugerem intervenção quanto a mudança de Estilo de vida dos sujeitos pesquisados para uma melhor qualidade de vida. Dos estudos internacionais encontrados, dois foram realizados com universitários e um com idosos, sendo que dois destes utilizaram o Quarteto Fantástico sem a associação de outros instrumentos e um estudo foi realizado com a adição de quatro outras escalas de avaliação (GONZALEZ-CANTERO, 2017).

Com relação aos objetivos dos estudos, estes estiveram sempre voltados a identificar o estilo de vida dos sujeitos componentes da amostra, o que já se esperava, dado que, se utilizam de instrumentos que avaliam esse aspecto. Os desenhos dos estudos foram todos voltados a pesquisa quantitativa, apresentando percentuais, escores e correlações, indicativos ou não de intervenção. A realização de atividade física e a alimentação foram os hábitos associados ao estilo de vida que mais se destacaram nos estudos.

Os estudos que utilizam o Pentáculo do Bem-Estar e o Quarteto Fantástico para avaliar o estilo de vida, buscam dados que possam indicar caminhos para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos realizando intervenções precisas naquele aspecto que precisa ser melhorado. Os instrumentos empregados procuram abordar mais os aspectos relacionados aos parâmetros individuais relacionados ao estilo de vida do que os parâmetros socioambientais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa aqui desenvolvida possibilitou identificar que os instrumentos Pentáculo do Bem-Estar e o Instrumento Quarteto Fantástico são importantes ferramentas para avaliar o estilo de vida, permitindo que os sujeitos pesquisados identifiquem pontos positivos e pontos negativos em seu estilo da vida para uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- CHEUN NETO, J. A. *et al.* As atitudes e o conhecimento sobre práticas de vida saudáveis de uma amostra da população de Juiz de Fora. *HU Revista*. Juiz de Fora, v.43, n.1, Jan/Jun, 2017 p. 51-60.
- GANONG, L.H. *Integrative review of nursing research. Res Nursing Health*. v.10, n.1, Feb, 1987. p.1-11.
- GAUDÊNCIO, P. Mudar e vencer: como as mudanças podem beneficiar pessoas e empresas. São Paulo: Editora Gente, 1999. p. 35.
- GONZALES-CANTERO, J.O. *et al.* Capital psicológico y su relación com el estilo de vida de universitarios mexicanos. México, v. 34, n.2, 2017. p. 439-443.
- KÁTIA, L.S.C.; SÁDARI, G. Estilo de Vida e Saúde: Condicionantes de um envelhecimento Saudável. *Revista Cogitare de enfermagem*, Erechim (RS), v.13, n.2, Jan/mar. 2008. p. 252-259.
- MATSUDO, S.M.M. Envelhecimento e Atividade física. Londrina (PR): Midiograf, 2003. p. 23
- NAHAS, M.V *et al.* O Pentáculo do bem-estar- Base conceitual para avaliação do estilo de vida indivíduos ou grupos. *Revista Brasileira de atividade física e saúde*. Pelotas (RS). v.5, n.2, 2000. p. 48-59.
- NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 2. ed. Londrina (PR): Midiograf. 2001. p. 32.
- NAHAS, M.V. Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida. Londrina (PR): Midiograf. 2003. p. 65.
- NAHAS, M. V. Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida mais ativo. 3 ed. Londrina (PR). Midiograf. 2006. p. 25
- PACHECO, R.L. *et al.* Sociodemographic determinants os university students' lifestyles. *Revista Salud Pública*. Colombia. v. 16, n.3, Junio. 20014. p. 382-393.
- PEREIRA, D.S.L. *et al.* Avaliação do perfil do estilo de vida de usuários que praticam exercício físico regular comparado a usuários sedentários inseridos em uma estratégia de saúde da família – região sudeste do Brasil. *Revista APS*, v.20, n.1, jun/mar.2017. p. 30-39.
- RIBEIRO, I.K.S. *et al.* Estilo de vida e bem-estar de estudantes da área da saúde. *Revista Enfermería actual*, Costa Rica. n.34, Jan/jun. 2017.
- ROBINSON, R.; AGREDO, R. *Reliability and Validity of the "FANTÁSTICO" Instrument to Measure the Lifestyle of Columbian Adults. Physical Exercise and Sports Research Group. Physiotherapy Program, Universidad Manuela Beltrán*. 2012.
- WHO (1998) *World Health Organization. Health promotion glossary*. Genebra.

**CÂNCER: DA REALIDADE À POSSIBILIDADE DE PREVENÇÃO PELA
EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

Larissa Furtado Martins⁴⁷⁰ -UNIFACVEST
Amanda Reis Corso⁴⁷¹ - UNIFACVEST
Andréia Valéria de Souza Miranda⁴⁷²-UNIFACVEST

RESUMO

O câncer pode ser causado múltiplos fatores de risco e configura-se, como um problema de saúde pública. Este trabalho objetiva conhecer o perfil epidemiológico das pessoas em tratamento para o câncer na população de Lages, Santa Catarina, bem como discute a educação em saúde como possibilidade de prevenção ao adoecimento. Trata-se de um estudo descritivo, com aplicação de um questionário à 46 pessoas diagnosticadas com câncer, encontradas e escolhidas aleatoriamente, principalmente, em hospitais da cidade. Os pacientes, em sua maioria, são do sexo masculino (52 %) e os cânceres de estômago e pulmão são os mais relatados já nas mulheres, as mamas e útero são os incidentes. O aumento significativo do número de casos de câncer em Lages, Santa Catarina, pode então ter relação com o aumento da população e seu envelhecimento, mas não se pode descartar o estilo de vida, o tabagismo, a exposição aos agrotóxicos bem como a inexistência de atitudes preventivas como fatores predisponentes. Sendo assim, com base nesse estudo, foi possível conhecer o perfil epidemiológico do câncer em Lages, identificando dados de maior incidência da doença, bem como evidenciar a educação em saúde como estratégia para estimular medidas de prevenção, por meio da troca de saberes entre profissionais de saúde e a população.

Palavras-chave: Câncer, Prevenção, Educação em saúde.

INTRODUÇÃO

Os diversos tipos de câncer podem ser causados por múltiplos fatores de risco e configuram-se, como um problema de saúde pública. Entre suas múltiplas causas, estão os fatores ambientais, culturais, socioeconômicos, estilos de vida ou costumes, com destaque para: os hábitos alimentares, o uso de tabaco e álcool, fatores genéticos predominantes e o próprio fator de envelhecimento. As neoplasias têm crescido em todo o mundo e ocupam a segunda causa de morte na maioria dos países (GUERRA, 2005; SANTA CATARINA, 2015; HOYERT, 2012 *apud* OLIVEIRA *et al*, 2015).

O câncer então, por ser um grave problema de saúde pública, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento, é responsável por cerca de 12% de todas as causas de morte no mundo. Embora o câncer seja predominante em países

⁴⁷⁰ Acadêmica do 10º período do Curso de Enfermagem Centro Universitário UNIFACVEST. Lages – SC. E-mail: larissafurtadomartins@hotmail.com

⁴⁷¹ Acadêmica do 10º período do Curso de Enfermagem Centro Universitário UNIFACVEST. Lages – SC. E-mail: amandarcorso@gmail.com

⁴⁷² Doutoranda em Educação (UDESC) Mestre em Educação (UNIPLAC). Enfermeira. Docente UNIFACVEST e orientadora deste artigo. E-mail andreiavaleriamiranda@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

desenvolvidos, dos 12 milhões de casos de câncer existentes, 5 milhões deles encontram-se em países em desenvolvimento (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002 *apud* GUERRA, 2005).

Encontram-se na América Latina os países mais urbanizados tidos como menos desenvolvidos no mundo, tal urbanização tem favorecido a exposição a fatores de risco ambientais, os quais manifestam relação direta com uma porcentagem significativa no surgimento de novos casos de câncer. Entre 2002 e 2012, por exemplo, dados de internação do Sistema único de Saúde (SUS) apontam que neoplasias foram a terceira causa de internação no período. Neste contexto, devido as grandes variações geográficas, o Brasil é destacado como um país interessante para ser feito um controle de tendência à incidência de câncer. Não menos importante, o estado de Santa Catarina e a cidade de Lages também são (PARKIN, 2002 *apud* GUERRA, 2005; RODRIGUES, 2010; BRASIL, 1997; MALTA, 2015).

Este trabalho objetiva conhecer o perfil epidemiológico das pessoas em tratamento para o câncer na população de Lages, Santa Catarina, bem como discute a educação em saúde como possibilidade de prevenção ao adoecimento.

METODOLOGIA

Este é um estudo transversal, do tipo descritivo, com coleta de dados por meio de um questionário aplicado à pessoas diagnosticadas com câncer, encontradas e escolhidas aleatoriamente, principalmente em hospitais da cidade. O questionário buscava informações sobre: idade dos pacientes, sexo, forma de diagnóstico da doença, órgão afetado pelo câncer, tempo de tratamento, forma de tratamento e tipo de financiamento do tratamento.

Ao total de 46 pessoas diagnosticadas dos mais diversos cânceres foram pesquisadas. A aplicação do questionário condicionou-se primeiramente ao aceite em participar da pesquisa, bem como do preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido, com garantia de anonimato e interrupção de participar a qualquer momento. Os dados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Neste trabalho participaram 46 pessoas que tem ou tiveram diagnóstico de algum tipo de neoplasia. Os dados foram coletados através de um questionário distribuído aos participantes. Conforme a tabela 1 (características demográficas), os homens são os mais acometidos pela doença, somando um total de 52% dos casos; a faixa etária dessa população estudada varia entre 2 e 80 anos de idade; sendo que a faixa etária com maior número de casos ficou entre 54 a 67 anos, com 27,29%.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Tabela 1 – Características Demográficas.

Variáveis	N	%
Sexo		
Masculino	24	52%
Feminino	22	48%
Faixa Etária (anos)		
De 2 a 15	2	4,5%
De 15 a 28	4	9%
De 28 a 41	6	13%
De 41 a 54	11	24%
De 54 a 67	12	26%
De 67 a 80	9	19,5%
Sem Informação	2	4,3%
Total	46	100%

Fonte: autoras da pesquisa, 2018.

Quanto ao tipo de câncer diagnosticado, os mais referidos foram os de estômago, pulmão, mama e útero, cada um com 5 casos relatados, formando um total de 10,8% cada. Nesses casos, o tratamento utilizado com maior frequência é a quimioterapia com 43%; 9% fizeram, exclusivamente, radioterapia; em 25% dos casos foi utilizada a quimioterapia juntamente com a radioterapia e 23% usaram outros tipos de tratamento (entre eles imunoterapia e hormonioterapia). O tempo de tratamento varia desde 1 mês – em casos de descoberta da neoplasia ainda no início da metástase – até 7 anos, considerando que vários dos pacientes entrevistados ainda estão em tratamento.

Tabela 2 – Órgãos Acometidos.

Órgãos	N	%
Pâncreas	2	4%
Boca	4	8,69%
Testículo	2	4%
Próstata	2	4,34%
Estômago	5	10,86%
Reto	1	2,17%
Garganta	4	9%
Pulmão	5	10,86%
Sangue	4	9%
Mama	5	10,86%
Útero	5	10,86%
Cérebro	1	2,17%
Pele	1	2%
Ovário	1	2,17%
Bexiga	2	4%
Intestino	2	4,34%

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Total	46	100%
--------------	----	------

Fonte: autoras da pesquisa, 2018.

No que refere a forma como foi diagnosticada a doença, 64% dos entrevistados relatam que o principal sintoma o qual os levou a procura dos serviços de saúde foi dor e mal-estar; 16% dos participantes da pesquisa descobriu a neoplasia durante exames de rotina; 20% em consulta médica aleatória; destes, 82% utilizaram o SUS para custear seu tratamento; 11% usaram convênio e 7% realizaram o tratamento na rede particular.

Tabela 3 – Características do Tratamento.

Variáveis	N	%
Diagnóstico		
Exames de Rotina	7	16%
Dores/Mal-estar	30	64%
Consulta médica aleatória	9	20%
Tipo de Tratamento		
Quimioterapia	19	43%
Radioterapia	4	9%
Radioterapia/ Quimioterapia	12	25%
Outros	11	23%
Tempo de Tratamento (meses)		
De 1 a 15	17	37%
De 15 a 29	13	28%
De 29 a 43	2	4%
De 43 a 57	4	9%
De 57 a 71	3	7%
De 71 a 85	3	7%
Sem informação	4	9%
Tipo de Financiamento do Tratamento		
SUS	38	82%
Convênio	5	11%
Particular	3	7%
Total	46	100%

Fonte: autoras da pesquisa, 2018

Ressaltamos que nem todos os pacientes com diagnóstico e tratamento citados são munícipes de Lages. Aproximadamente 40% deslocam-se de cidades vizinhas em busca da terapia oncológica ofertada na cidade.

DISCUSSÃO

É sabido que, hoje em dia o câncer é dos principais problemas pesos no orçamento da saúde pública do Brasil. Diante disso, a rede pública busca oferecer ações no intuito de manter a população atenta para que haja uma descoberta precoce da doença. A partir dessa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ideia, o serviço público de saúde visa fornecer a este paciente o encaminhamento a especialização, além de investir em educação em saúde. (BITTENCOURT, 2004; RODRIGUES, 2010).

Sendo assim, se faz necessário remodelar as práticas assistenciais através de novos fundamentos teóricos, repensar o processo saúde-doença para sair de um modelo tradicional. Para isso novas linhas de cuidados devem ser criadas, articulando intervenções através dos determinantes sociais capazes de impactar o indivíduo de forma positiva. Partindo do ato de cuidar e educar. Nesse cenário a educação em saúde se torna essencial, visto o aumento da população idoso e o aparecimento crescente de doenças crônicas (MALTA, 2010).

O aumento significativo do número de casos de câncer em Santa Catarina, pode então ter relação com o aumento da população e seu envelhecimento, considerando que a proporção de idosos na população passou de 6,7 % em 1990, para 8% em 2000, subindo para 10,5% em 2010, influenciando o perfil epidemiológico do Estado e demanda por serviços de saúde (BITTENCOURT, 2004; RODRIGUES, 2010; SANTA CATARINA 2015).

Esta realidade não é diferente do nosso estudo, o qual mostra que na cidade de Lages a faixa etária mais acometida pelo câncer está entre 54 a 67 anos de idade (27,27%), com prevalência no sexo masculino. Na tabela 1, é possível ressaltar o acometimento do câncer em uma das parcelas mais ativas da população, com 13% a população entre 28 a 41 anos; seguida pelo índice de 24% da na faixa etária entre 41 a 54 anos.

Com relação ao tratamento, 43% foram submetidos a quimioterapia, 25% utilizaram a quimioterapia junto com a radioterapia. A escolha do tratamento correto é essencial para prevenir possíveis metástases, oferecer bem-estar, aumentar o tempo de sobrevivência e a melhora da qualidade de vida do paciente. É sabido que a cirurgia é útil no estado inicial da doença associada com a radioterapia, ou também pode ser indicada para a redução dos sintomas em casos mais avançados (RODRIGUES, 2010).

Conforme a última estimativa estadual feita em 2010, os casos de câncer mais incidentes seriam de próstata e pulmão no sexo masculino e de mamas e colo de útero no sexo feminino. A cidade de Lages apresenta então uma visão distinta, relatando que o câncer de próstata não ficou entre os mais incidentes.

No mundo, a incidência do câncer de mama representa, no sexo feminino, aproximadamente 10% dos casos de câncer, o que se equiparou com o índice de Santa Catarina e também de Lages, perfazendo um total de 10,86% (JEKEL, 2001).

Com relação a todos os tipos de cânceres relatados, obteve-se um resultado de 10,86% estômago, pulmão, mama e útero; 8,6% de boca, garganta e sangue; 4,43% de pâncreas, testículos, próstata, bexiga e intestino; 2,17% reto, cérebro, pele e ovário.

Se compararem os valores encontrados neste estudo com os valores no Brasil, o câncer de pulmão no município está acima da incidência nacional, pois está entre as primeiras com maior índice, enquanto no Brasil é o segundo tipo de câncer mais incidente entre os homens, atrás apenas do câncer de próstata, e o quarto entre as mulheres (RODRIGUES, 2010; BRASIL, 1997).

Foi possível observar que a grande parte dos pacientes utiliza o SUS para custear seu tratamento, um total de 82%. Para suprir essa demanda uma parcela maior de recursos públicos está sendo destinada ao serviço de oncologia. Estudos como este com dados numéricos ajudam a conhecer o perfil dos pacientes, principalmente nas unidades hospitalares, servindo de subsídio para a criação de novas ações e planejamentos conforme a necessidade de cada região. A globalização também é uma forte aliada para a estruturação de um serviço e saúde mais assertivos, através das novas tecnologias, bancos de dados podem ser

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

acessados, mapeamentos podem ser criados e todos os casos podem ser registrados e consultados a qualquer momento, permitindo uma análise mais detalhada sobre o perfil dos pacientes (RODRIGUES, 2010; BITTENCOURT, 2004).

Considerando todos esses dados e o aumento significativo da frequência do câncer na população é necessário um investimento nos profissionais da saúde para a prevenção do mesmo. Portanto, investir na educação em saúde se torna crucial para que se possa diminuir a morbidade e a mortalidade devido a esta doença (BRANCO, 2005).

O enfermeiro tem papel social com essas pessoas, devem atuar como educadores, promovendo a prevenção e promoção da saúde. Uma das estratégias utilizadas atualmente é a articulação em grupos, para que através do conhecimento e realidade dos participantes, possa ser construído um conhecimento acerca do assunto. Para Francioni (2004), esta estratégia de educação valoriza o saber já existente de cada indivíduo, sendo levados em consideração suas opiniões, sentimentos, percepções e vivências.

Corroborando, Cervera (2011) aponta que a educação em saúde é uma das intervenções mais eficiente e decisiva para a promoção da saúde e prevenção de doenças, a partir dela pode-se analisar os hábitos e estilo de vida, diferente dentro de cada grupo de pessoas.

De acordo com o Brasil (2006), educação em saúde é, conjunto de práticas do setor que contribui para o aumento da autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades.

Diante disso, podemos afirmar que, a educação em saúde abrange a promoção, prevenção e diagnóstico precoce. Considerando o câncer como uma condição crônica de saúde, a educação deve ser voltada para a prevenção, tendo como base o contexto sociocultural, valores, conhecimentos e comportamentos dos indivíduos, exigindo uma mudança de estilo de vida para hábitos mais saudáveis e permanentes, nesse processo de mudança o apoio educativo se torna de grande importância. (BRANCO, 2005; FRANCIONI, 2004).

Para promover uma educação eficaz em relação ao câncer, é imprescindível que o profissional desmitifique dentro da população que a palavra câncer está associada a sofrimento e morte, mas para que isso aconteça é necessário mudar as representações e atitudes dos mesmos frente a esta doença, e principalmente, estimular medidas de prevenção, para evitar o adoecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo, foi possível conhecer o perfil epidemiológico do câncer em Lages, percebendo e identificando os dados de maior incidência da doença na cidade e região abrangente, o que permitiu relacionar dados com os já obtidos pelo o estado de Santa Catarina e o Brasil. Pode-se afirmar que, na cidade de Lages, a população masculina, com 52% dos casos, é mais acometida pela doença do que a população feminina. Os tipos de câncer mais frequente foram de estômago, pulmão, mama e útero - com a mesma porcentagem.

Quanto às características da população, conclui-se que a faixa etária predominante se encontra entre os 54 a 67 anos (27,27%), e que a maioria (82%) da população utiliza a saúde pública e o SUS como principal forma de financiamento do tratamento.

O estudo destaca ainda, a elevada incidência de câncer nas faixas etárias entre 28 a 41

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

anos (13%) e 41 a 54 anos (24%), o que corresponde a uma parcela da população ainda em idade produtiva. Esse fato pode apresentar prejuízo econômico, se associado às perdas funcionais momentâneas subsequentes obtidas pelo tratamento, tais como: ausência no trabalho, apresentação de justificativas por meio de atestado médico, limitações físicas e, até mesmo, a evolução para óbito (RODRIGUES, 2010).

Os dados analisados permitiram caracterizar o perfil epidemiológico do câncer na cidade de Lages e têm relevância, pois podem contribuir na melhoria da assistência à clientela assistida pelo SUS do município e estado, além de colaborar com a escassa literatura sobre o perfil epidemiológico das neoplasias no município.

Sendo assim, é essencial que o profissional esteja preparado para auxiliar a pessoa depois do diagnóstico da doença, pois sabemos que o medo, a falta de conhecimento e o estilo de vida são fatores que contribuem para a evolução da doença, portanto intervir diretamente nesses fatores através de intervenções assertivas aumentam as chances de cura, bem como utilizar a educação em saúde como estratégia para estimular medidas de prevenção, por meio da troca de saberes entre profissionais de saúde e a população.

É de extrema importância que o enfermeiro assuma no seu cotidiano a prática assistencial baseada na educação em saúde, utilizando estratégias adequadas para ajudar as pessoas na adoção de estilos de vida saudáveis, melhorando sua saúde e prevenindo o câncer e outras doenças crônicas que vem aumentando a cada dia.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, R; SCLETZKY, A; BOEHL, J. A. R. Perfil epidemiológico do câncer na rede pública em Porto Alegre - RS. Revista brasileira de cancerologia 2004; 50 (2): 95-101. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/rbc/n_50/v02/pdf/ARTIGO1.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- BRANCO, I. M. B. H. P. Prevenção do câncer e educação em saúde: opiniões e perspectivas de enfermagem. Texto Contexto Enferm 2005 Abr-Jun; 14(2):246-9. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v14n2/a12v14n2>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer (Brasil). O problema do câncer no Brasil. 4ª ed. Rio de Janeiro: INCA; 1997. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/abc_do_cancer.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília, 2006. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/sus/universo_atuacao.php>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.
- CERVERA, D. P. P; PARREIRA, B. D. M; GOULART, B. F. Educação em saúde: percepção dos enfermeiros da atenção básica em Uberaba (MG). Ciência & Saúde Coletiva, 16(Supl. 1):1547-1554, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Documents/ENFERMAGEM/8%20semestre/ARTIGO%20C3%82NCER/download.pdf>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.
- FRANCIONI, F. F; COELHO, M. S. A superação do déficit de conhecimento no convívio com uma condição crônica de saúde: a percepção da necessidade da ação educativa. Texto Contexto Enferm 2004 Jan – Mar; 13(1): 156-162. Disponível em:

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

<<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1592/a%20supera%C3%A7%C3%A3o%20do%20deficit.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

GUERRA, M. R; GALLO, C. V. M; MENDONÇA, G. A. S. Risco de câncer no Brasil tendências e estudos epidemiológicos mais recentes. *Revista Brasileira Cancerol* 2005; 51(3) 227-34. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/rbc/n_51/v03/pdf/revisao1.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

JEKEL, J. F; KATZ, D. L; ELMORE, J. G. *Epidemiologia, Bioestatística e Medicina preventiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2001.

MALTA, D. C; MERHY, E. E. O percurso da linha do cuidado sob a perspectiva das doenças crônicas não transmissíveis. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n.34, p.593-605, jul./set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2010.v14n34/593-606/pt>>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.

MALTA, D. C, *et al.* Tendências da morbidade hospitalar por doenças crônicas não transmissíveis no Brasil, 2002 a 2012. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, 24(3):389-398, jul-set 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ress/v24n3/2237-9622-ress-24-03-00389.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

OLIVEIRA, M. M, et al. Estimativa de pessoas com diagnóstico de câncer no Brasil: dados da Pesquisa Nacional de Saúde, 2013. *Revista Brasileira Epidemiologia*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v18s2/1980-5497-rbepid-18-s2-00146.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

RODRIGUES, J. S. M; FERREIRA, N. M. L. A. Caracterização do perfil epidemiológico do câncer em uma cidade do interior paulista: conhecer para intervir. *Revista Brasileira Cancerol*. 2010 Out-Dez; 56 (4):431-41. Disponível em: <http://www1.inca.gov.br/rbc/n_56/v04/pdf/05_artigo_caracterizacao_perfil_epidemiologico_cancer_cidade_interior_paulista_conhecer_para_intervir.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DE SANTA CATARINA. Plano Estadual de Saúde 2012 - 2015. Disponível em: <<http://www.saude.sp.gov.br/resources/ces/homepage/plano-estadual-de-saude-2012-2015/pes.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2018.

**CONCEPÇÕES DO EDUCADOR INFANTIL: SABERES, PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ACOLHEDORAS E SUJEITOS HUMANIZADOS**

Denise Bueno da Silva⁴⁷³ - UNIPLAC
Patrícia Ferreira Moreira⁴⁷⁴ - UNIPLAC
Marina Patrício de Arruda⁴⁷⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo visa abordar as concepções do educador infantil sobre os saberes necessários à prática pedagógica a partir da realidade vivenciada em duas Escolas Municipais de Educação Infantil, no município de Vacaria/ Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa se constituiu de uma revisão bibliográfica e estudo de caso realizado a partir do uso de questionários envolvendo quatro dimensões, sendo elas: Identificação Pessoal; Desafios da Aprendizagem; Afetividade e a Construção de Conhecimentos e Saberes do Educador Infantil. Ao buscar compreender como estes profissionais articulam seus saberes lançamos nosso olhar sobre o planejamento de suas atividades; a realização de uma mediação acolhedora e os desafios da aprendizagem que demandam uma formação continuada. A análise dos dados revelou as concepções dos educadores da educação infantil a partir de suas próprias experiências, crenças, valores, com destaque a uma prática pedagógica acolhedora. Por meio desse estudo, é possível afirmar que uma prática pedagógica acolhedora desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Como educadores somos todos aprendentes, mediadores de relações complexas e responsáveis pela emancipação social de sujeitos humanizados.

Palavras-chave: Saberes Docentes, Prática Pedagógica Acolhedora, Sujeitos humanizados.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos saberes envolvendo a prática educacional dos professores de Educação Infantil vem sendo analisados no contexto atual, com a finalidade de melhor compreender como estes profissionais articulam estes saberes no planejamento de suas atividades pedagógicas.

Considerando a compreensão das autoras Macenhan e Tozetto (2013) referente ao trabalho docente na educação infantil, envolvendo a construção de saberes e práticas das professoras, evidencia-se que os saberes do professor sofrem influência das mudanças sociais, políticas, econômicas e assim interferem direta ou indiretamente na concepção de ensino.

Além disso, as autoras reforçam que a ação docente implica em consciência, compreensão e conhecimento, necessitando constantemente de reflexão. O professor constrói seus saberes a todo momento o que depende das inúmeras associações e da relação entre teoria e prática. As ideias sobre ser professor e como ensinar também se formam nas diferentes experiências de vida.

A partir das autoras Macenhan, Tozetto e Brandt (2016), quando o professor analisa a própria prática, faz com que o mesmo visualize seu trabalho de maneira mais reflexiva e

⁴⁷³ Universidade do Planalto Catarinense - Lages - Santa Catarina/SC, Brasil. denibsilva@gmail.com

⁴⁷⁴ Universidade do Planalto Catarinense - Lages - Santa Catarina/SC, Brasil. patylenefm@hotmail.com

⁴⁷⁵ Universidade do Planalto Catarinense - Lages - Santa Catarina/SC, Brasil. profmarinh@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ampla. Esta reflexão crítica embasada no conhecimento científico possibilita a emancipação do professor perante as atividades desenvolvidas. Enfatizam ainda, a necessidade constante da relação entre o viés teórico e prático para que o professor atribua sentidos aos conceitos e às ações de maneira a formular o seu conjunto de saberes.

De acordo com Pinto (2010) o lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores, traz à tona a importância de refletirmos sobre o que fazemos, enquanto fazemos, o que contribui em grande parte para uma prática mais comprometida e situada frente aos desafios do processo educacional. Com base na contextualização feita acima, realizamos um estudo tendo por objetivo conhecer o entendimento dos professores das Escolas Municipais de Educação Infantil, acerca dos saberes necessários à prática pedagógica.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho consistiu numa revisão bibliográfica, sendo pesquisados periódicos disponíveis no banco de dados da Capes visando qualificar o tema abordado. A pesquisa se desenvolveu por meio de um Estudo de Caso com a aplicação de um questionário aos professores de duas escolas de Educação Infantil da rede municipal, respectivamente com professores que atuam nas turmas de Berçário 1 e 2 e que desenvolvem suas atividades com crianças na faixa etária de 0 a 2 que frequentam a escola em turno integral.

Integraram o estudo quatro professores, pelo critério de acessibilidade, conforme Gil (2010), que considera o questionário como sendo uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com a finalidade de obter informações. Para uso do questionário foi solicitada autorização da direção da escola para a aplicação dos mesmos e consentimento dos professores envolvidos na pesquisa. As professoras que participaram da pesquisa foram identificadas de acordo com as letras: A, B, C e D.

O Estudo de Caso teve como guia a elaboração de um quadro de categorização segundo Moraes (1999) que permitiu o desdobramento de conceitos em dimensões e indicadores para a configuração de questões relacionadas à concepção de aprendizagem, afetividade, construção de conhecimentos. Assim sendo, o questionário incluiu diferentes questões que serão descritas durante a análise dos resultados.

DISCUSSÃO E RESULTADOS PRELIMINARES

A discussão dos dados contemplou quatro dimensões indicadas pela categorização prévia do conceito de “saberes docentes”. Sendo elas: Perfil do Profissional Entrevistado; Desenvolvimento da Inteligência: Desafios da Aprendizagem; Afetividade: Uma mediação Acolhedora e A Construção de Conhecimentos e Saberes do Educador Infantil.

A dimensão que abordou o “**Perfil do Profissional Entrevistado**” no Estudo de Caso, revelou que as professoras atuam na rede pública municipal, todas são do sexo feminino, com idade entre 33 a 38 anos, totalizando 4 professoras, sendo duas professoras de cada escola envolvida, na sua maioria com habilitação em Educação Infantil, e uma professora com habilitação em Ciências Sociais. Após a formação inicial todas as professoras buscaram formação continuada e especialização na sua área de atuação.

Na dimensão que envolveu o “**Desenvolvimento da Inteligência: Desafios da Aprendizagem**”, as professoras demonstraram através dos relatos, suas concepções e desafios no processo de aprendizagem. No item A “O que significa aprender para você?”

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

consideram que a todo momento são capazes de aprender, através das interações com os colegas, com as crianças, com as opiniões divergentes. Quando planejam também estão abertos à novas situações e refletem sobre suas ações, a partir das experiências e vivências.

Destacaram ainda, que buscam encontrar sentido, descobrir algo, observar as relações, evoluir e auxiliar o entorno escolar na aquisição de novos conhecimentos, com sentido, inteligência e coração.

A professora A relatou:

Aprender é enriquecedor, enquanto educadores e seres humanos, podemos e devemos evoluir e auxiliar para que o nosso entorno seja melhor através de ações, atitudes ou exemplos. Enquanto se vive, se aprende com os sentidos, inteligência e o coração.

Por meio das ideias de Morin (2002, p.20) o verdadeiro sentido da palavra conhecimento humano, implica conhecer o ser humano na sua totalidade e fragilidades e, portanto, o desenvolvimento da inteligência é indissociável do mundo da afetividade, isso porque “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica.”

Nessa perspectiva, a professora B expôs:

Acredito que aprender é querer descobrir algo, o combustível para tal façanha são duas no meu ponto de vista: a curiosidade e a necessidade. Aprender para mim, é ouvir, ler, trocar ideias a respeito de algo que desejamos tomar para nós como algo que nos pertence; aprender é buscar e encontrar sentidos.

A professora C informou: “Aprender significa estar aberta para novas descobertas diariamente, observando as crianças e sua relação com objetos e meio.”

Conforme Macenhan e Tozetto (2013), o professor constrói seus saberes a todo o momento e nesse sentido, depende das inúmeras associações da relação teoria e prática, assim, a construção dos saberes vai além dos conhecimentos pragmáticos, o que exige do professor o conhecimento aprofundado sobre a área.

No ítem B “Cite uma experiência de aprendizagem envolvendo as crianças de sua turma”, evidenciou-se a preocupação das professoras em planejar atividades considerando a faixa etária das crianças, a curiosidade, os gostos, as reações, tendo claro os objetivos e metas daquilo que pretendiam desenvolver. A ideia foi proporcionar experiências sensoriais, estímulos, organizando o espaço físico com materiais e recursos pedagógicos, utilizando-se de ações concretas para melhor compreensão e assimilação da atividade e avaliação da experiência realizada.

A professora A relatou:

As crianças por sua natureza são muito curiosas, tem ânsia em explorar tudo a sua volta, por isto, é muito interessante a forma como cada um reage aos estímulos oferecidos. [...] então percebe-se que desde bebês cada um tem uma forma bem particular de aprendizagem.

A professora B relatou a experiência:

Minha ideia era trabalhar com a “importância do carinho”, então iniciei mostrando atitudes de afeto para com eles, os abraçando, dando beijinhos, para criar vínculos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

com eles e mostrar-lhes como é bom o sentimento do amor e as crianças demonstraram gostar, algumas mostraram certa surpresa. [...] Esperei um conflito normal por disputa de brinquedos e levei os dois alunos envolvidos em frente a imagem e disse: Como a prof ensinou? E eles fizeram o gesto de carinho na imagem e nos colegas. Acredito que foi uma experiência significativa e eles mostraram aprendizagem e prática da ação de carinho.

De um modo geral esses depoimentos destacam a importância de se planejar atividades.

De acordo com Libâneo (2005, p. 222) o planejamento é muito importante pois inclui: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Dessa forma, o autor destaca a sua preocupação em integrar a coordenação da ação docente à problemática do contexto em que o seu aluno está inserido. Os professores pensaram também na necessidade dessa integração, entretanto, o alcance do planejamento das atividades pode ser diferente para cada aluno, como narrou a professora A.

As outras duas professoras visando essa integração, trabalharam a importância do carinho e também observaram percepções diferentes. Mas mostram que há relação entre o planejamento pedagógico e a prática educativa podendo provocar alcances diferenciados no processo de ensino e aprendizagem dos bebês. Macenhan, Tozetto e Brandt (2016) reafirmam que os saberes experienciais, além do conhecimento empírico, mantêm vínculos com as concepções de ensino dos professores e não estão dissociados das bases teóricas da docência e enfatizam ainda, a necessidade constante da relação entre a teoria e a prática para que o professor atribua sentidos aos conceitos e às ações de modo a reformular o seu conjunto de saberes.

No item C perguntamos, “Você tem possibilidades de criar a partir do conteúdo a ser ensinado? De que maneira?” A esta questão, as professoras responderam por unanimidade que todas podem criar a partir do conteúdo a ser ensinado por meio de estratégias diferenciadas que articulem interesses das crianças, considerando a faixa etária, as necessidades das mesmas. Para tanto, as professoras precisam estar atentas à curiosidade da criança em descobrir e explorar objetos, como histórias, buscando referências de experiências bem sucedidas, realizando trocas com os colegas, fazendo uso de recursos diversificados e novas possibilidades de aprendizagem.

A professora C relatou: “Tenho possibilidade o tempo todo. Aproveitando a curiosidade da criança em descobrir e explorar objetos, estimulando e direcionando para o que eu quero.”

E a professora D descreveu:

Procuro referências de experiências bem sucedidas nas variadas fontes, como em vídeos e fotos na internet, e trocando experiências com as colegas. Sinto que a cada ano que passa, enriquece minha oferta de recursos e possibilidades de aprendizagem para os alunos.

Sobre esse depoimento, lembramos os ensinamentos de Alarcão (2001) quando aborda a necessidade de construirmos uma escola do nosso tempo, onde se viva a utopia que permite criar e recriar, onde se realize a interligação entre as dimensões pessoal, profissional e social, com a finalidade de gerar conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos.

Na dimensão referente a “**Afetividade: Uma mediação Acolhedora**”, contemplamos o texto de Arruda (2012) que destaca que no desempenho de uma profissão, não há só razão,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

há também o desejo, a política, a crença, as emoções. O professor como mediador de conflitos e emoções considera o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções como possibilidades de uma prática educativa construída na perspectiva da relação.

No ítem D “Relate um momento ou situação de acolhimento de seu aluno no cotidiano escolar”, as professoras relataram que situações de acolhimento ocorrem a todo momento na escola, desde a chegada, ao ganhar um colinho, durante a rotina, nos momentos de insegurança, durante as brincadeiras e interações, ao ouvir as crianças com suas necessidades. A professora A revelou: “O acolhimento é a todo instante, para mamar, alimentar-se, trocar-se, enfim, todo um carinho a mais ao longo do dia.” Por sua vez, a professora B destacou:

Incluo em meus momentos de acolhimento o colo, carinho, musicalidade, histórias e brincadeiras. Momentos de acolhimento no meu ponto de vista é aquele em que a criança demonstra insegurança (adaptação por exemplo) e você consegue através do seu carinho, tranquilidade, toque ou palavras transformar a situação.

Assim sendo, retomamos Arruda (2012, p.300) por destacar a importância do professor como um mediador de relações complexas, como aquele que desempenha um papel fundamental pois a prática da mediação não se ensina e nem está no espaço do discurso, mas que se efetiva nos espaços de ação, e ainda dá ênfase que: “Mediar emoções é também romper com posturas de uma prática prescritiva, objetiva e autoritária, para aprender a atuar captando paixões, angústias, medos ou alegrias; é “dar voltas com” universos de emoções.” Aquelas crianças percebem de forma diferenciada, e nessa perspectiva desafiam o professor a ter cuidados diferentes com o desenvolvimento emocional de cada uma.

No ítem sobre, “Como você organiza os espaços de interação social entre as crianças na escola?”, as professoras enfatizaram que os espaços são organizados através da intenção que se têm para desenvolver as habilidades das crianças. Nesse sentido, os espaços são organizados e diversificados para possibilitar a interação de crianças de diferentes faixas etárias, modificando desta maneira o ambiente a fim de estimular a interação e a aprendizagem, a partir dos momentos de socialização e de brincadeiras livres. A professora B revelou:

As crianças brincam na sala com tatame, panos, cabanas, sucatas. No solário em contato com a natureza, no saguão com turmas diversas, possibilitando a interação com crianças de diferentes faixas etárias. É importante pensar no espaço como um agente transformador nas experiências e vivências das crianças.

E ainda, a professora D explicou:

Procuro deixar os alunos se organizarem para realizar a brincadeira, como escolha dos colegas. Em atividades que alguns possuem mais dificuldade, solicito que se ajudem. As crianças possuem muita necessidade de brincar e interagir, por isso, possibilito momentos diários de socialização e momento de brincar livre, como o dia do brincar.

Diante do exposto, evidenciou-se a preocupação das professoras em proporcionar momentos que privilegiem as interações, as experiências, as brincadeiras, as aprendizagens, considerando suas vivências e necessidades, o que também é valorizado por Macenhan e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Tozetto (2010) quando reforçam a importância das interações sociais para o processo de aprendizagem das crianças.

As reflexões das professoras refletem seu compromisso com a aprendizagem nessa faixa etária. De fato, ganha cada vez mais espaço o lugar da brincadeira com o objetivo de incentivar o brincar para proporcionar o aprendizado. Essa importante estratégia segundo Melo (2003) também estimula aspectos como a socialização, o desenvolvimento cognitivo, a afetividade, a motricidade, dentre outros.

Questionadas sobre “Como você media os conflitos que surgem no contexto da sala de aula?”, as professoras explicaram que os conflitos são muito comuns nesta faixa etária, geralmente ocorrem por disputas de brinquedos, carência ou dificuldade de interação. As atitudes mais mencionadas referem-se ao uso do diálogo como forma de mediar os conflitos e nos casos de agressão mais grave entre as crianças, informaram ainda que retira-se a mesma do foco das atenções, conversando individualmente e buscando entender os motivos que levaram as crianças a terem certas atitudes. A professora A informou:

Tento explicar que a ação de bater no colega, causa uma reação (o colega bateu de volta) e que devemos todos nos respeitar, sem brigas e sermos amigos e que amigos não batem nos outros, assim vamos tentando ensiná-los valores e deixar tais atitudes sem repeti-las.

A professora B também afirmou que: “Busca mediá-los com o auxílio do diálogo e com a associação das imagens relembrando o carinho e incentivando os pequenos a perceber suas ações e consequências nos colegas.” A professora D destacou ainda: “Quando acontecem os conflitos procuro conversar com os alunos, solicito desculpa mútua e deixo claro a atitude esperada, relembrando os combinados e as regras de boa convivência.”

Arruda (2012) reforça a importância do papel do professor como mediador de conflitos e emoções considera o diálogo, a escuta, o respeito as diferenças e às emoções como possibilidades de uma prática educativa construída na perspectiva da relação, na qual educadores e educandos aprendem ao mesmo tempo.

Na dimensão “**A Construção de Conhecimentos e Saberes do Educador Infantil**”, Macenhan e Tozetto (2013, p.22) reforçam que o professor de educação infantil mobiliza seus saberes diariamente, pois a simples transmissão daquilo que o professor sabe ao seu aluno não dá conta da complexidade que envolve a prática da Educação Infantil. Os saberes são provenientes do processo contínuo de interação, discussão e partilha no decorrer da trajetória profissional e afirma: “A complexidade da docência demonstra que apenas os conhecimentos derivados dos cursos de formação não oferecem respostas aos dilemas que encontramos, por isso, a necessidade da constante reconstrução.”

No item G “Como os teus conhecimentos auxiliam no planejamento das atividades pedagógicas?”, os professores revelaram que todo o conhecimento serve para a prática em sala de aula e auxiliam no planejamento das atividades, no reconhecimento das necessidades de cada criança, além disso, consideram como um facilitador na identificação de como atingir os objetivos propostos e de como conhecer as capacidades e dificuldades de cada criança.

A professora A afirmou que “Partindo de um tema utilizo os conhecimentos que já tenho sobre o assunto e vou em busca do que pode ser acrescentado naquele tema para trabalhar de forma que englobe mais os diversos campos exploratórios para a criança”. As professoras C e D destacaram ainda que os conhecimentos auxiliam no planejamento: “No momento de identificar de que maneira atingir meus objetivos, que atividade usar para alcançá-los, procurando conhecer meus alunos, suas capacidades e dificuldades.”

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Assim como os professores dão ênfase sobre a importância dos conhecimentos adquiridos para um melhor planejamento, Tardif (2005) aponta que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, advêm de diversas fontes, e o professor utiliza-se de sua cultura pessoal e escolar para planejar. Para tanto, os professores apoiam-se em conhecimentos didáticos e pedagógicos provenientes de sua formação profissional e, baseiam-se em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, fazendo uso de muitas teorias e concepções, procurando atingir diferentes objetivos que requer diferentes tipos de conhecimento, competência ou habilidades.

E sobre como aprimorar os conhecimentos e saberes, as professoras afirmaram que seus conhecimentos são aprimorados a partir das trocas de ideias e experiências com os colegas, dos cursos de formação continuada, de leituras, pesquisas e estudos. Conforme a professora B explicou:

Tendo em mente nossa necessidade constante de aperfeiçoamento, busco aprimorar, adquirir, construir novos conhecimentos, com o auxílio de leituras, formação continuada, conversando e trocando ideias e experiências com os colegas.

Assim como destaca a professora B, sobre a importância das experiências com os colegas na construção de novos conhecimentos, Macenhan e Tozetto (2013) enfatizam que as experiências de vida auxiliam na formação do professor e que as ideias sobre como ser professor e como ensinar também se formam nas diferentes experiências de vida e que os saberes são construídos por meio da socialização, da partilha e portanto estão em um processo permanente de construção e reconstrução.

No ítem I, “A escola que você atua oferece formação continuada? Com que frequência? O que você aprendeu com elas?”, as professoras reforçaram a importância da formação continuada para a qualificação do trabalho pedagógico, e informaram que as escolas oferecem formação continuada ao longo do ano letivo, são oferecidas pela própria escola, ou pela mantenedora, cujo os assuntos são de grande relevância para a prática pedagógica e dão grande ênfase ao afeto e a ludicidade, e que cabe ao professor ser um bom observador para avaliar e coordenar o trabalho pedagógico em sala de aula.

As professoras B, C e D revelaram a importância do aprendizado como destaca a fala de B: “Aprendo muito com as formações, são uma forma de nos conectarmos com novos saberes e relembrar os antigos, rever valores e virtudes.”

Assim, as professoras revelaram a importância da formação inicial e continuada na sua vida profissional que conforme as orientações de Freire (2007) não podem ser descontextualizadas do exercício da criticidade que implica na busca pelo conhecimento científico, no reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras realizadas, da discussão e análise dos dados de pesquisa, destacamos a importância da reflexão sobre o ser professor, da indissociação entre teoria e prática, da importância das relações pessoais dentro do contexto escolar, da formação inicial e continuada, que possibilita inúmeras aprendizagens a partir da troca de saberes e consequentemente a qualificação da profissionalização docente.

Os resultados obtidos através da pesquisa de campo, evidencia-se que as práticas do educador infantil é um dos eixos centrais para a compreensão da constituição dos saberes

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

docentes. Os saberes da docência são construídos ao longo da vida do educador infantil e envolvem a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Por meio da articulação destes saberes com os desafios da prática cotidiana, o professor constrói e fundamenta o seu saber ser professor e desta forma poderá contribuir para o processo de humanização.

Além disso, os saberes do educador infantil são construídos a partir do significado que cada professor confere à sua atividade docente, mediante a sua prática, a partir de seus valores, de seu modo de estar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de suas angústias, expectativas e do que representa em sua vida ser professor.

Cabe ainda destacar, que conforme Freire (2007), a prática da mediação não se ensina, nem está no espaço do discurso, mas nos espaços de ação, portanto, somos todos aprendentes e mediadores de relação complexas, onde o processo de ensinar e aprender exige reconhecer que a construção de nossa presença no mundo não se faz no isolamento.

É possível afirmar que a mediação acolhedora desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, considerando que somos todos aprendentes, mediadores de relações complexas, e que temos a responsabilidade pela emancipação social dos sujeitos humanizados.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.
- ARRUDA, Marina Patrício. O paradigma emergente da educação: professor como mediador de emoções. ETD – Educ. temat. digit., Campinas, SP, v.14, n.2, p.290-303, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. 36ª Edição. São Paulo. Paz e Terra. 2007.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2005.
- MACENHAN Camila, TOZETTO Susana Soares, e BRANDT, Célia Finck. Formação de Professores e Prática Pedagógica: Uma análise sobre a natureza dos Saberes Docentes. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016.
- MACENHAN Camila, TOZETTO Susana Soares. O Trabalho Docente na Educação Infantil: Construção dos saberes e práticas das professoras iniciantes e militantes. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.4, n.10, p.10-34, 2013.
- MELO, L. L. Do vivendo para o brincar ao brincando para viver: o desvelar da criança com câncer em tratamento ambulatorial na brinquedoteca. 2003. 153f. (Tese de Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. Educação, Porto Alegre: Faculdade de Educação-PUCRS/Curso de Pós-Graduação, 1999.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo. Editora Cortez. 5ª edição 2002.
- PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O Lugar da Prática Pedagógica e dos Saberes Docentes na Formação de Professores. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32, n. 1. 2010.
- TARDIFF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 5ª Edição. Editora Vozes Petrópolis 2005.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL

Bruna Gabrielly Eirado dos Santos⁴⁷⁶ - IFPA
Ana Patrícia de Oliveira Fernandez⁴⁷⁷ IFPA

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as percepções de crenças de autoeficácia de professores do ensino infantil sendo um estudo de natureza qualitativa. Foram realizadas entrevistas com três professoras de educação infantil de uma escola pública da cidade de Belém-Pa. Para coleta de dados foram utilizados o questionário de caracterização dos participantes, bem como a entrevista semiestruturada. Dessa forma, foi possível compreender o contexto de trabalho das docentes, com todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Constatou-se, ainda, que as participantes se reconhecem como capazes de desenvolver práticas de ensino eficazes com seus alunos, a despeito das diversidades vivenciadas em sala de aula.

Palavras-chave: Percepções de professores; autoeficácia; ensino infantil.

INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) concebida por Albert Bandura (1986) tem sido apontada na literatura como referencial de relevante poder explicativo (Bzuneck, 2000) das ações humanas, especialmente no que diz respeito aos processos de autorregulação, proatividade e auto-organização, considerando a interação entre aspectos pessoais, ambientais e comportamentais. Uma das ideias centrais da teoria é a noção de agência humana, cuja perspectiva coloca o indivíduo no controle das próprias ações, entendendo que estas constituem um sistema de fatores interdependentes e interinfluentes com o comportamento e o ambiente.

Dentre os aspectos influenciadores do comportamento, ressalta-se o conceito de autoeficácia que diz respeito à capacidade do indivíduo de controlar pensamentos e ações. A maneira como as pessoas lidam com seus sentimentos, pensamentos, bem como a forma como avaliam suas ações interfere no modo como se posicionam frente às determinadas situações.

Bandura (1997) postula que as crenças de autoeficácia se constituem a partir das interpretações e avaliações das informações que resultam de quatro fontes: experiências diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados psicofisiológicos (Iaochite, 2014). Estas são processadas cognitivamente e significadas através de diferentes modos de associação.

Os conhecimentos adquiridos com os anos de trabalho caracterizam-se como informações provenientes de situações representadas pela experiência direta, ou seja, esta diz respeito à prática vivida pelo indivíduo. As experiências vicárias estão ligadas à observação de modelos sociais, ou seja, ver pessoas semelhantes a si mesmo sendo bem-sucedidas por seus esforços aumentam a crença de quem as observa. A persuasão social, por meio da comunicação verbal, o reforço das crenças de capacidade. Os estados afetivos, emocionais e

⁴⁷⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

⁴⁷⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

fisiológicos, tais como fadiga, dores, estresse, sudorese, estados de humor etc., podem influenciar o julgamento do indivíduo sobre sua capacidade.

No cenário escolar, a crença de autoeficácia de professores e alunos está entre as mais estudadas, fazendo parte de um conjunto de outras crenças que influenciam como estes percebem, entendem, aprendem e realizam ações (Kagan 1992 e Pajares 1992; 1996). Os diversos estudos sobre crença de autoeficácia no campo do ensino abrangem investigações em diversos níveis, âmbitos e culturas, passando pelo ensino básico até o superior. Estes estudos se fazem pertinentes devido ao caráter preditivo e mediacional dentro da prática docente, visto que autoeficácia está relacionada à motivação, à persistência, e à iniciativa dentro do contexto escolar (Bandura, 1995, 1997; Navarro, 2002; Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2000).

A literatura tem evidenciado o crescente o número de estudos sobre autoeficácia docente, no entanto, a maioria deles são de cunho quantitativo (76,7%), demonstrando, dessa forma um baixo índice de pesquisas qualitativas na área. Ainda segundo este levantamento, observou-se que a maioria dos estudos foram realizados na América do Norte e na Europa.

Estudiosos têm demonstrado interesse em realizar pesquisas relacionando autoeficácia docente e suas implicações no processo ensino-aprendizagem (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), analisando também aspectos, como satisfação profissional, adocimento, identidade profissional etc. Faz-se necessário investigar variáveis que se incorporem à autoeficácia, através da relação de estudos. Portanto, cada estudo traz contribuições relevantes (Wheatley 2005).

A pesquisa de Castelo e Luna (2012), com oito professores do ensino médio, teve por objetivo compreender a relação entre autoeficácia e identidade profissional. De forma geral, os educadores apresentaram a experiência direta como principal fonte de desenvolvimento de sua autoeficácia, verificando, no entanto, que a elevada crença de autoeficácia não é determinada pelo tempo de experiência docente, mas pela interpretação que estes fazem acerca de suas vivências. Com relação à autoeficácia e identidade profissional, estas fazem parte um processo cíclico, posto que o professor se identifica com a profissão à medida em que se sente capaz de realizar as atividades docentes.

Silva e Silva (2015) realizaram um estudo com 82 professores de escolas de 2º e 3º ciclos de Portugal, com o objetivo de compreender a influência da autoeficácia docente sobre a cooperação entre professores. Utilizaram como instrumento para esta investigação três escalas, sendo a primeira para identificação das práticas utilizadas pelos professores, a segunda para medir o interesse dos docentes pela cooperação e a terceira para verificação das crenças de autoeficácia deles. A pesquisa identificou a relação entre autopercepção e autoeficácia, de forma que os indivíduos que possuem essa capacidade de perceber e avaliar suas atitudes baseadas em seu comportamento, também possuem autoeficácia mais elevada, e estão mais disponíveis para colaborar em atividades que implicam cooperação entre as pessoas.

Os estudos levantados mostram a relação existente entre a crença de autoeficácia e o contexto de ensino, proporcionando entendimento sobre a maneira como os docentes organizam suas aulas, promovem suas atividades e estabelecem seus objetivos (Bzuneck, 2000; Iaochite, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Woolfolk-Hoy & Davis, 2006).

Diante do exposto, percebe-se que as pesquisas, em sua grande maioria, estão voltadas para o ensino básico, no entanto, concentram-se no ensino fundamental e ensino médio. Este estudo justifica-se pela necessidade de empreender mais pesquisas na área no ensino infantil,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pois entende-se que compreender as percepções de professores nessa etapa do ensino poderá ampliar a compreensão acerca do fenômeno estudado, bem como fomentar outras pesquisas nesse nível de ensino.

OBJETIVO GERAL

Investigar as percepções dos professores acerca de suas crenças de autoeficácia docente no ensino infantil.

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, de natureza qualitativa, a qual permite realizar a investigação e reflexão da realidade através de métodos e técnicas que facilitam o entendimento aprofundado do objeto de estudo (Minayo & Sanches 1993).

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo três professoras pertencentes a uma rede de escolas públicas da cidade de Belém-PA. Inicialmente, no projeto eram oito professores, no entanto, só havia a disponibilidade dessa quantidade na escola. Para a seleção, foram considerados professores licenciados em Pedagogia, representantes do ensino infantil. A faixa-etária das participantes varia entre 30 e 70 anos, sendo todas do sexo feminino, visto que só havia professoras atuando na educação infantil da escola, com tempo de experiência no magistério de 4 a 30 anos. A fim de garantir o anonimato dos participantes foram preservadas suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: O Questionário de Caracterização do Participante (Casanova, 2013), validado no Brasil, assim como a Entrevista, a qual o roteiro foi elaborado com base na Escala de Crenças Docentes (Casanova & Azzi, 2013).

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE (CASANOVA, 2013)

Este instrumento foi composto de 13 itens, sendo nele solicitado dados que caracterizem e forneçam informações acerca dos participantes, tais como número de alunos por turma, experiência como docente, jornada de trabalho, infraestrutura no local de trabalho, além de sexo, idade, dentre outros.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS E DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos éticos e de coleta de dados foram devidamente realizados, através de solicitação de autorização aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Núcleo de Medicina Tropical (NMT/UFPA).

A coleta dos dados com as três participantes ocorreu durante as férias dos alunos, não

comprometendo as atividades dos professores em sala de aula. A técnica foi conduzida por duas pesquisadoras que após repassarem as informações iniciais, realizaram as entrevistas de forma individual, com duração de cerca de 20 minutos cada uma. Os dados coletados foram gravados e, posteriormente, transcritos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para análise dos aspectos relacionados às crenças de autoeficácia docente, foi utilizada a aplicação da análise de conteúdo, através do software Nvivo 10 para investigação das falas dos participantes do estudo. A análise de conteúdo é utilizada como técnica interpretativa que considera o texto como um todo, identificando frequências e ausências de elementos empregando a categorização para reunir os conteúdos das falas em comum, organizando e dando sentido ao que pode estar confuso. Apesar da primeira etapa nesta técnica ser de descrição dos conteúdos, esta possibilita chegar à interpretação dos dados, verificando como estes podem coadjuvar com a construção do conhecimento (Oliveira, Ens, Andrade, & Mussis, 2003).

Nesse sentido, de acordo com as etapas de análise de conteúdo (Bardin, 1995), seguiram-se a utilização do software Nvivo 10: (a) Pré-análise; (b) organização e gerenciamento das fontes de dados no software; (c) Exploração do material - codificação das fontes; (d) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – organização, visualização e interpretação dos resultados de codificação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Frequência das Palavras e Contextualização dos Termos mais relevantes

Na análise qualitativa, de acordo com Bardin (1995), é possível utilizar a análise frequencial de palavras ou signos linguísticos, por exemplo. Dessa forma, foram considerados padrões quantitativos nas falas dos participantes, acerca de suas percepções de autoeficácia docente, a fim de identificar as palavras mais utilizadas. Para isso, foi aplicada a técnica de Análise de Frequência das palavras nas fontes de informações inseridas no *Nvivo 10*, gerando-se uma nuvem de palavras. (Figura 1).

Figura 1. Nuvem de palavras resultante da fala dos participantes sobre as crenças de eficácia.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES



A Figura 1 representa o grau de importância das palavras nas falas dos participantes desta pesquisa.

As palavras que se destacaram nas falas dos participantes estão representadas por meio do seu grau de importância. Na aplicação desta técnica foram considerados os seguintes critérios: (a) apenas as 30 palavras mais relevantes da base de dados; (b) apenas palavras com número de caracteres > 6, para excluir os termos conectores. Quanto mais destacados os termos nas Nuvens de Palavras, maior a frequência nas falas, e conseqüentemente, maior sua importância. Deste modo, as seis palavras mais relevantes das fontes de informação inseridas no Nvivo 10 foram, respectivamente: (a) criança – 20 ocorrências; (b) família – 16 vezes; (c) educação – 13 ocorrências; (d) escola – 10 vezes; (e) infantil – 10 ocorrências; (f) trabalho – 09 vezes na base de dados.

A sexta palavra mais frequente, de um total de 30 selecionadas, foi *trabalho*, que aparece nas falas relacionado à prática docente, ou seja, o fazer do professor de acordo com os conteúdos que devem ser desenvolvidos, referindo-se à dinâmica de vivência diária com os alunos, e que podem estar ligados ao desenvolvimento de suas crenças de autoeficácia. Desta forma, aplicou-se a técnica de análise de contexto, com o auxílio do software Nvivo 10. A análise de contexto indicou que dos três participantes da entrevista, Lucia referiu-se ao termo *trabalho* por 01 vez, Marta mencionou por 02 vezes, Nazaré enfatizou por 06 vezes.

Portanto, o termo *trabalho* utilizado pelos professores demonstra a associação deste com aspectos como: a) direcionamento de atividade, em que seu trabalho é voltado para um determinado público, portanto, necessita de uma didática específica, construída minuciosamente; b) responsabilidade, ressaltando dessa forma, como esses professores consideram a atividade docente importante; c) estratégico, que demonstra o quanto o docente sente a necessidade de desenvolver atividades direcionadas para atingir os objetivos de

ensino.

Quanto à palavra *infantil*, a análise de contexto demonstra que a participante Lucia mencionou o termo 01 vez, Marta por 02 vezes e Nazaré 06 vezes. O contexto revelou que este termo apareceu associado aos seguintes aspectos: a) estágio específico de uma etapa do desenvolvimento do aluno, ou seja, um momento da vida do indivíduo determinado por uma faixa etária, relacionado ao nível de escolarização e com características específicas desse período.

De acordo com a literatura, o conceito de infância foi visto socialmente de diversas maneiras ao longo do tempo. Para Ariès (1981), no século XVIII, a infância tinha um caráter moderno, de autonomia e liberdade. No século XIX, as crianças eram olhadas como pequenos adultos. Já no século XX, sob a influência de especialistas e estudiosos da psicologia e da educação, as crianças passam a ser vistas em um processo de desenvolvimento que precisa ser respeitado. Com a institucionalização da escola e através da escolarização das crianças, o conceito de infância passa a ser modificado. Portanto, por meio da construção de uma pedagogia para a criança, podemos falar da construção social da infância (Corsaro, 2003).

A partir das falas dos professores o termo *infantil* relaciona-se a uma faixa etária específica, onde a criança ocupa determinado lugar. Tal constatação relaciona-se à necessidade que o mundo contemporâneo possui em fragmentar períodos do desenvolvimento do indivíduo, como sugere Adatto (1998). Assim, as falas expressam que a infância é vista a partir de uma construção social, sendo a escola um importante meio de transmissão desses valores e normas que orientam a sociedade.

Quanto ao termo *escola*, a participante Lucia referiu-se a este 05 vezes, Marta 04 vezes e Nazaré 02 vezes. Esta palavra demonstra a relação com: a) situações internas as quais os professores não acreditam que seja de sua responsabilidade resolver, mas que interferem em seu trabalho; b) espaço de aprendizagem que se torna extensão do lar, ressaltando uma visão de escola responsável não só pela construção de conhecimento, mas também um lugar de ensinamento de valores familiares, que em alguns casos são negligenciados pelos pais ou responsáveis; c) meio de convívio social e espaço estratégico para construção de conhecimentos culturais do aluno.

No que se refere ao termo *Criança*, a análise indica que a participante Lucia citou 05 vezes, Marta 09 vezes e Nazaré 06 vezes, demonstrando a associação deste termo com os aspectos: a) de cuidados, referindo-se a forma desse professor compreender as necessidades específicas desses alunos, de sua responsabilidade em buscar mecanismos que estimulem sua aprendizagem, levando em consideração suas condições físicas e psicológicas; b) a atenção às peculiaridades de cada aluno, buscando renovação pedagógica através de pesquisas, no intuito de melhorar a prática docente; c) à agressividade da criança, percebida pelo docente e atribuída a situações de violência vivida em casa, e demonstrada em sala através do próprio testemunho da criança.

Aplicando a técnica ao termo *família*, a análise aponta que Lucia o mencionou por 06 vezes, Marta 03 e Nazaré 07 vezes, evidenciando a relação com os aspectos: a) intervenção através do contato com a família, e os cuidados com o aluno, que evidencia a preocupação e a vontade do professor de estar junto à mesma oferecendo suporte ao aluno; b) conflitos e ausência familiar que refletem no desempenho do aluno na escola e que preocupam e desgastam o professor, que sente a necessidade de buscar ajuda através de uma rede de apoio, que envolve responsáveis, escola, e em alguns casos o conselho tutelar; c) apoio enquanto mecanismo de ajuda a esse docente, que precisa buscar soluções para resolver dificuldades advindas do lar, através da busca pela fonte do problema, utilizando como fonte de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

informação o próprio seio familiar como recurso auxiliar.

As falas das participantes expressam a realidade a qual estas professoras vivenciam no seu contexto de sala de aula, segundo Bandura (1989), as experiências vividas, bem como o defrontamento com eventos desafiantes, pendem a ser reforçadores, que podem ampliar as habilidades humanas para enfrentar e resistir a situações complexas, sendo utilizadas dessa forma, como possíveis propulsores de aprendizagens, mas que acontecem, através de mecanismos de autoavaliação sobre como estas experiências são codificadas e armazenadas na memória. Os professores que possuem crenças de eficácia mais elevada concebem perspectivas mais positivas acerca de sua eficácia em sala de aula, além de serem mais eficientes em garantir a participação dos alunos nas aulas, bem como mais habilidosos em coordenar sua classe (Brouwers & Tomic, 2000; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990).

ANÁLISE DA MATRIZ DE CODIFICAÇÃO

As seguintes dimensões foram atribuídas à autoeficácia: a) estratégias instrucionais; b) manejo de classe; c) engajamento do estudante.

Quanto às estratégias instrucionais.

Esta dimensão se constituiu a partir das questões que dizem respeito à perspectiva dos docentes quanto à sua competência pessoal de ensino. Dessa forma, agregou três categorias: a) flexibilidade de avaliação; b) reavaliação de planejamento; c) adaptação didática.

A categoria *adaptação didática* foi a que apresentou a maior incidência nas falas dos participantes (quatro vezes). As informações reunidas nesta categoria exprimem os mecanismos utilizados para lidar com situações pertinentes às estratégias de ensino. De acordo com os relatos é possível perceber a preocupação dos docentes em empregar metodologias pedagógicas de forma adaptada, que desperte a atenção dos alunos, como mostra a fala da professora Marta:

“Como trabalhamos com número grande de crianças na educação infantil, procuro fazer adaptações, geralmente eu tenho um especial, então é lógico que não dá para usar um padrão único para todos, entendeu? Até por que eu vou observando logo no início do ano quem é quem, as habilidades de cada um, para conhecer um pouquinho, para começar a adaptar as minhas atividades.” (Marta)

A fala desta participante demonstra o seu empenho em conhecer cada aluno e suas individualidades, a fim de desenvolver um trabalho de acordo com as habilidades e necessidades de cada um. Esta atitude demonstra o comprometimento da docente com sua prática pedagógica.

De acordo com os estudos de Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998), os docentes com altos níveis de crença de autoeficácia são espontaneamente mais abertos a desenvolver práticas pedagógicas mais didáticas com seus alunos, encontrando formas mais eficazes de aprendizagem. Dessa forma, de acordo com os resultados nota-se a influência que as crenças de autoeficácia docente exercem sobre a ação do professor em sala de aula.

AUTOEFICÁCIA QUANTO AO MANEJO DE CLASSE

Esta dimensão reuniu as falas dos participantes sobre as suas percepções acerca das

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

suas habilidades para lidar com o domínio de classe. Esta dimensão agregou três categorias: a) mediação de conflitos; b) relação com o aluno; c) Controle de turma.

A categoria *mediação de conflitos* foi a mais mencionada (quatro vezes). As informações obtidas nesta categoria demonstram principalmente a preocupação, gerada pela dificuldade por parte dos professores de lidar com situações de conflito dentro de sala de aula, pois eles sentem-se responsáveis pelas crianças dentro do ambiente escolar, e essa preocupação é visível na fala da professora Nazaré.

“A gente se sente super mal, sente preocupação, porque não está conseguindo lidar com aquela criança e o primeiro passo que nós tomamos é chamar a família e dizer “olha mãe me ajuda, como ele é em casa?” procurar saber como se comporta em casa e porquê que esta mostrando aquele comportamento aqui em sala, e aí através da conversa da mãe com a professora, esse diálogo, essa troca, ajuda a resolver 90% das situações de problema com a criança.” (Nazaré)

É percebido que existe a preocupação dos professores em lidar com situações de conflito em sala, e nota-se que esses docentes sempre recorrem ao diálogo com a família, entendendo que é nesse contexto que os problemas comportamentais dos alunos se originam, e que através do apoio desses componentes familiares estas situações podem ser melhoradas. O trabalho de entender o comportamento da criança através do contato com a família é evidenciado ainda pela fala da professora Marta, que diz:

“(...) então assim, eu professora Marta o que procuro fazer? Sendo até criticada pelos meus colegas, procuro entender o que está acontecendo, porque fulano não é assim, então procuro me aproximar da família, pois por trás de todo esse comportamento tem um histórico, tem alguma coisa, então eu vou em busca. Tanto é que esse ano passei boa parte do tempo me envolvendo em questões familiares, para tentar resolver, atender pai e mãe, e avó que vem do interior, e tem a brincadeira de morder o menino, aí chama a avó, traz a mãe e o pai e conversa, tenta compreender, e isso desgasta, desgasta e você não faz ideia”. (Marta)

A literatura aponta que a forma como os professores lidam com a indisciplina dentro de sala de aula pode ser intermediado pelas crenças de autoeficácia, principalmente no que diz respeito ao controle de comportamentos que perturbam o bem-estar da turma (Martin, Linfoot, & Stephenson, 1999; Tschannem-Moran & Woolfolk-Hoy, 2011).

Através da fala da professora Marta, encontramos outra dificuldade, que é o desgaste sentido por ela ao lidar com os conflitos em sala de aula, dessa forma é visto que esse papel de mediador que o professor exerce pode ocasionar o desenvolvimento de sentimentos semelhantes a este, como tristeza, desmotivação, entre outros, que podem levar ao aparecimento de síndromes, como por exemplo, a síndrome de burnout. Dessa forma, a elevação da autoeficácia contribui para a sua persistência ao lidar com situações diversas dentro da escola, dentre elas, as dificuldades de relações interpessoais, como nos casos de conflito e violência em sala de aula.

AUTOEFICÁCIA QUANTO AO ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE

Esta dimensão agrupou falas relacionadas à percepção dos professores em relação as

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

suas capacidades de fazer com que os alunos mantenham o interesse nas aulas. Foram identificadas três categorias: a) estratégia de motivação; b) empatia para com o aluno; c) experiência direta.

A categoria *estratégia de motivação* foi a mais mencionada (três vezes). Os relatos obtidos nesta categoria demonstram quais mecanismos as professoras utilizam em sala de aula para que seus alunos sintam-se estimulados, apresentando então o lúdico como uma das principais ferramentas de estímulo, como é possível perceber na fala da professora Marta, que diz o seguinte:

“Olha dentro da educação infantil a gente trabalha muito com o lúdico, então quando eu percebo a dificuldade de uma criança vou em busca de atividades recreativas, que eu possa estar explorando justamente a dificuldade que essa criança apresenta. Por exemplo, à tarde eu tenho uma criança autista, e a dificuldade dele está na fala e na locomoção (coordenação motora) então eu foco as atividades e brincadeiras para estimular, por que se for pedir para ele pegar no lápis, ele tem uma certa aversão e não pega, então procuro colocar uma figurinha no lápis dele, procuro incrementar de uma maneira que ele já sinta vontade de pegar, e aí começa a se sentir estimulado.”(Marta)

As percepções e ações da professora em relação aos alunos demonstram que esta busca através de atividades lúdicas viabilizar a aprendizagem do aluno, usando dessas ferramentas para estimulá-lo. De acordo com a literatura a crença de autoeficácia compreende mecanismos psicológicos referentes à motivação, interferindo sobre as escolhas, interesses, intensidade de esforço e na determinação de metas (Bandura, 1977, 1986), demonstrando que a autoeficácia docente está intimamente ligada à motivação e esforços despendidos nas ações (Hoy e Davis, 2006; Tschannem-Moram, Hoy e Hoy, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou entender como os professores compreendem suas crenças de autoeficácia, levando em consideração suas falas relacionadas tanto às práticas pedagógicas, quanto as suas percepções sobre elas, demonstrando importantes aspectos da construção de sua identidade profissional, assim as docentes entrevistadas demonstraram que apesar das dificuldades existentes na profissão e do sentimento de desvalorização profissional pelo estado, acreditam nos seus trabalhos junto às crianças da educação infantil, demonstrando possuir domínio tanto dos conteúdos a serem transmitidos como da didática utilizada para que os alunos se desenvolvam e aprendam.

Dessa forma, vale ressaltar a importância do autoconhecimento e percepção de autoeficácia, pois estes mecanismos possibilitam ao indivíduo o interesse em empenhar mais energia e dedicação no seu trabalho, contribuindo dessa forma, tanto para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa para os alunos, quanto para um trabalho mais significativo para os professores, fortalecendo sua identidade profissional.

Portanto, a obtenção de resultados relevantes neste estudo, nos indica o quanto é imprescindível que se dê continuidade a este tipo de pesquisa, pois sendo a educação infantil a base que viabilizará todo processo de aprendizagem da criança, é necessário que mais investigações sejam realizadas com professores em diferentes contextos escolares, pois compreender a forma como os docentes enxergam suas capacidades para ensinar nos fornece informações acerca das práticas pedagógicas empregadas nas escolas possibilitando

intervenções nesse sentido, a fim de que se possa buscar melhorias na educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ADATTO, Kiku. Conceito de infância passa por transformação. In: O Estado de São Paulo. Matéria de Peter Applebome, 1998.
- BANDURA, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. (1989). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 2001 52:1, 1-26.
- BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de Psicologia para Formação de Professores* (pp. 117-134). Petrópolis: Vozes / Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.
- BROUWERS, A., & TOMIC, W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 2000. p. 239-253.
- CORSARO, W. *We're friends, right?: inside kid's cultures*. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P., & MALONE, P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 2006. p. 473-490.
- CASANOVA, D. C. G. *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.
- CASANOVA, D. C. G., & AZZI, R. G. (2015). Escalas de crenças de eficácia pessoal e coletiva para educadores: Evidências de validade. *Revista Psico-USF, no prelo*.
- KLASSEN, R. M., TZE, V. M. C., BETTS, S. M., & GORDON, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8.
- MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, 9 (3), 1993. p. 239-262.
- NAVARRO, L. P. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelânea Comillas*. 60, 2002. p. 591-612.
- SILVA, J. C.; SILVA, M. M. Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 2015. p. 87-109.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, W. K. A Multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*. v. 70, n. 4, 2000. p. 547-593.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & GAREIS, C. R. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*. v. 42, n. 5, 2004. p. 573-585.
- WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B., & HOY, W. K. Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 1990. p. 137-148.

**CUIDADO COMPLEXO: UM OUTRO PARADIGMA PARA A FORMAÇÃO EM
ENFERMAGEM**

Andréia Valéria de Souza Miranda⁴⁷⁸ - UDESC
Sonia Maria Martins de Melo⁴⁷⁹ - UDESC
Marina Patrício de Arruda⁴⁸⁰ - UNIPLAC

RESUMO: Este artigo integra a tese de doutoramento da autora e tem como objetivo propor reflexões sobre um outro paradigma para a formação em enfermagem. Tratou-se de um estudo de caso para o qual foi aplicado um questionário aos acadêmicos/as do curso de graduação em enfermagem com uma questão subjetiva: “Como você compreende sua atuação como acadêmico/a de Enfermagem?” Uma amostra significativa participou respondendo os questionários, entretanto nesse artigo, apenas alguns depoimentos, foram problematizados, como resultados preliminares da pesquisa em andamento. Os resultados apontam sinais de mudança no processo de formação em enfermagem onde um currículo oculto se insinua por meio do pensamento sistêmico para o atendimento às necessidades atuais de cuidado em saúde. E assim, espera-se que esta reflexão possa contribuir para a mudança da formação de modo a contemplar ser humano em sua inteireza, complexo e múltiplo, produto e produtor das práticas de saúde e de sua formação.

Palavras-chave: Cuidado complexo, Formação em enfermagem, Pensamento sistêmico.

INTRODUÇÃO

O paradigma da complexidade nos ajuda a reconhecer a complexidade das realidades, revela as incertezas (MORIN, 2005) o que pode contribuir para ampliar o conceito de cuidado de enfermagem, considerando a singularidade da unidade de existência humana.

O ser humano não pode mais ser visto como corpo e alma, corpo e mente, ele é uno, portanto, deve ser visto e cuidado, compreendido em sua inteireza. Ao invés do pensamento que reduz, separa, é preciso buscar um pensamento capaz de religar, pois o ser humano é a um só tempo uma unidade de existência multidimensional: corpo, mente, espírito, psíquico, social e buscar a sua unidade. Isso porque não podemos separar o Ser Humano, pois ele é uma unidade de existência. Morin destaca a questão da unidade de existência, ao ponderar que:

Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos

⁴⁷⁸ Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo PPGE\UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de educadores e educação sexual CNPq\UDESC. Enfermeira da Secretaria Municipal da Saúde de Lages. Docente na UNIFACVEST. UDESC. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: andreiavaleriamiranda@hotmail.com

⁴⁷⁹ Doutora em Educação. Professora da Graduação e do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE\UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq\UDESC. UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: soniademelo@gmail.com Brasil.

⁴⁸⁰ Doutora em Serviço Social, pós-doutora em Educação (PUCRS). Professora da Graduação e Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE\UNIPLAC. Líder do Grupo de Pesquisa GEPESVIDA Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Saúde e Qualidade de Vida CNPq\UNIPLAC. UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marininh@terra.com.br Brasil

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades tem princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (2000, p. 19)

Entretanto, podemos perceber ainda compreensões baseadas num paradigma de simplificação que fragmenta o ser humano. Nos cursos de graduação em enfermagem, e conseqüentemente, na assistência de enfermagem, onde muitas vezes ainda, o cuidar do outro é focado no corpo físico, nos aspectos biológicos, sem considerar o que movimenta essa pessoa, suas emoções, seus medos, sua espiritualidade, dentre outras dimensões que ficam à margem do cuidar do corpo.

Essas reflexões são embasadas na vivência da autora como enfermeira e professora do curso de graduação em enfermagem, onde, cotidianamente emergem situações que necessitam de um cuidar do outro por inteiro, sendo então dificultados pela fragmentação do cuidar em muitas áreas do conhecimento, e muitas vezes são dissociadas de um paradigma realmente humanista, pois, a assistência em saúde está impregnada por um olhar predominantemente biologicista de alguns profissionais de saúde que enfocam o cuidado prioritário ao corpo físico.

Deste modo, há necessidade de repensar a trajetória do/da enfermeiro/a, sua profissão, os paradigmas de sua formação acadêmica buscando indicadores do surgimento de uma abordagem humanista e integral para o cuidado do outro.

Morin (1996) conceitua paradigma como um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção, logo, aparentemente de natureza lógica, entre alguns conceitos mestres.

O paradigma da complexidade permite-nos, portanto, uma religação com as demandas cotidianas, percebendo as mudanças emergentes no modo de ser e viver das pessoas, quando lembra que não há nada estático, e perceber e aceitar as mudanças exige sensibilidade, entendendo que o paradigma é invisível para quem sofre os seus efeitos, mas é o que há de mais poderoso sobre as suas ideias (MORIN, 1996, p. 31).

Ao consideramos o ser humano como uma unidade de existência, abrimos possibilidades de para inovar/ reconstruir a formação do/da enfermeiro/a, a partir de discussões que incluem o paradigma do cuidado complexo em saúde. Nesse encaminhamento, o objetivo deste artigo foi propor reflexões sobre outro paradigma para a formação em enfermagem.

METODOLOGIA

Este artigo contém um recorte da tese de doutoramento da autora, e está embasada no método qualitativo, onde foram questionados acadêmicos/as de enfermagem de um centro universitário. Ao todo, contamos com 205 participantes, que correspondem a 88% dos acadêmicos/as matriculados no curso de graduação em enfermagem e que contemplam uma amostra significativa tendo em vista um total de 233 acadêmicos/as, entretanto, nesse artigo, apenas alguns depoimentos serão problematizados como resultados preliminares da uma pesquisa em andamento.

O questionário continha dados de identificação e perfil, e uma questão subjetiva:

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

“Como você compreende sua atuação como acadêmico/a de Enfermagem?”

A aplicação do questionário aos acadêmicos/as, ocorreu nas dependências do centro universitário, de acordo com o horário para cada turma. Já nas salas de aula, inicialmente foi explicado sobre a pesquisa, explanado seu objetivo e apresentado o TCLE, deixando claro que a participação era voluntária e não participar, não representaria nenhum prejuízo aos acadêmicos ou à pesquisa.

Em seguida foi solicitado o preenchimento do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para que após aceite pudessem os participantes responder o questionário. Foi sugerido também que escolhessem um codinome, uma forma de identificação dos participantes na análise de dados. A escolha do codinome era livre, poderiam usar qualquer termo.

A análise dos dados se deu por análise de conteúdo, que segundo Bardin (2014), representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Os dados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Os/as acadêmicos/as que participaram da pesquisa estavam matriculados entre o primeiro e o décimo semestre do curso, e em relação às idades, são relativamente jovens, com idades entre 16 a 41 anos. A maior faixa etária está entre os 21 e 30 anos. Esta diversidade de idades e também de semestre em curso, permitiu que a pesquisa recolhesse uma riqueza de informações.

Em relação ao paradigma do cuidado complexo, percebemos pelas respostas que há sinal de transição, pois, teoricamente, o que marca o contexto atual do curso de enfermagem é o paradigma holístico. Este termo é derivado da palavra *holos*, que em grego significa o conjunto, a integridade ou a totalidade.

Entretanto, parece que durante a formação atual na enfermagem, um currículo oculto se insinua, pois o pensamento sistêmico é sinalizado, comentado mesmo sem assegurar um real pensamento para o atendimento às necessidades atuais de cuidado em saúde.

Ao ler as respostas dos/as acadêmicos, observamos a emergência de termos, palavras relacionadas à ação profissional e a mudanças em relação à complexidade do cuidado em saúde. Cuidar da unidade humana é o grande desafio, e para tanto, o profissional de saúde, para atender a esta necessidade, precisa ter uma formação para além da formação técnica, mas que o munície com conhecimentos da realidade social, que seja crítico, sensível e bastante resolutivo.

Assim, destacamos nos depoimentos, a busca por um cuidado desenvolvido com sensibilidade, ética e responsabilidade, como podemos ler nos depoimentos que se seguem: “*atendimento individualizado*” (Júlia M, 7º semestre); “*conhecimentos práticos e teóricos mas também valores, no ensina a ser mais humanos, ter respeito pela vida, cuidado ao tocar no outro pois não é feito só de carne, é um ser amado e ama alguém*” (Fran, 7º semestre); “*compreender o ser humano de forma individual*” (Brilho celeste, 7º semestre)

As estudantes do 7º semestre mostram preocupação com as particularidades de cada pessoa e incluem valores e ética nos atendimentos que vierem a fazer. Importam-se ainda com o ser humano por inteiro e com o contexto de cada um. Aqui observamos um pensamento

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

complexo articulado à necessidade de se captar a rede complexa da realidade onde se inserem as pessoas.

Nos relatos, observamos a enfermagem sendo tratada como a *“profissão que trabalha o ser humano por inteiro... toda a contextualização que o nosso cliente esta inserido para que possamos exercer a ciência do cuidado”* (Sereia, 7º semestre); *“é o cuidado pensando no inteiro do paciente”* (DANS, 7º semestre)

Esse relato aponta que alguns acadêmicos/as mostram-se sensíveis à cuidar da unidade humana e convidam-nos a pensar que a mudança no paradigma requer essa transformação no processo de formação, para então, de fato impulsionar as mudanças na prática assistencial do/a enfermeiro.

Para que a proposta de mudança alcance a necessária relevância social, religar saberes é absolutamente vital (MORIN, 2002). A acadêmica “Gretchen” corrobora com a necessidade de saberes articulados para a compreensão da rede que constitui o humano em seu relato: *“saberes sobre o funcionamento do corpo humano, cuidado segundo as condições sociais, físicas e psicobiológicas do paciente”* (7º semestre)

É como se percebesse as leis da vida conforme palavras de Morin (2001, p. 566):

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Nesse sentido, os/as participantes seguem destacando ideias que se associam ao cuidado complexo em saúde: *“cuidado é a principal ferramenta que um enfermeiro precisa ter, isso inclui a compaixão pelo próximo, agir com equidade, valorizar cada segundo com um paciente, trata-lo de forma humana e respeitosa”* (Juliana, 3º semestre); *“tratar com respeito, educação e empatia”* (Cassiany, 3º semestre)

O cuidado complexo requer a percepção de que um só método, ou nesse caso, que somente o método científico não dá conta de formar o profissional. Trasta-se de uma busca sensível para que esta seja capaz de pensar a complexidade do mundo atual a partir da incerteza e do indeterminismo. (ARRUDA, 2015)

Aqui se destaca outro ensinamento de Edgar Morin que propõe o desenvolvimento de ‘uma cabeça bem-feita’, e não uma cabeça cheia de conteúdos. A cabeça bem-feita é aquela capaz de articular e contextualizar saberes para um atendimento pleno de sentido.

E assim, nos aproximamos do ser humano visto, cuidado, tocado, como um ser de consciência, de ideias, sentimentos e emoções que demanda ações de cuidado, de promoção da saúde a partir de todas as suas particularidades sejam elas individuais, sociais, econômicas e culturais. E o sinal de esperança ressurgue pelas palavras de Nana, ao afirmar que: *“quero fazer parte de um novo olhar da enfermagem, não apenas encaminhando o paciente... mas sim enxerga-lo como um todo... é mais do que atender e sim compreender cada individuo para que ele seja atendido de verdade”* (5º semestre).

A complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes, assim o olhar sensível e responsável desses estudantes recompõe a complexidade organizacional do todo.

No cuidado em saúde, o paradigma do cuidado complexo é o princípio responsável pelas interações que ocorrem no cuidado em saúde, entendendo que tudo influencia e é influenciado por esse sistema dinâmico complexo de causalidade não-linear que movimenta a

vida das pessoas.

DISCUSSÃO

Para compreender a condição humana é necessário abrir espaço para a construção de novos saberes e para a novidade de vida. O paradigma da complexidade nos leva a reconhecer as incertezas (MORIN, 2005) e contribui na reflexão sobre o cuidado complexo em enfermagem ao considerar a singularidade da unidade da existência humana. Para o autor “O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural” (MORIN,2002, p.40). Assim sendo, para compreender a condição humana é necessário abrir espaço para a construção de novos saberes e para a novidade de vida. O momento de formação em enfermagem é uma excelente oportunidade de fomentar o cuidado ao ser humano em sua complexidade.

Para Freire (2004) o ser humano é um ser histórico, cultural, inacabado - consciente do inacabamento e em permanente movimento de busca do ser mais, sujeitos portanto cognoscentes. Esse inacabamento é o que permite a evolução da Ciência, pois assim, podemos experimentar o novo, e nesse caso, repensar o processo de formação do/a enfermeiro/a.

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2002, p.51).

Sendo assim, com a consciência do inacabamento, não podemos mais aceitar com tranquilidade que o ser humano seja cuidado de forma fragmentada, dicotomizada. "A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente" (FREIRE, 2004, p.124). Vivemos num movimento permanente que sinaliza a necessidade de mudança, aqui, especificamente o cenário assistencial e o cenário educacional.

Não faz sentido ter nas teorias o que aponta para um paradigma complexo, se na prática, muitas vezes, vemos o cuidar do outro, sendo realizado de forma impessoal, fragmentada, distante e focada apenas na queixa pontual daquele que procura o serviço de saúde.

O paradigma da complexidade oportuniza a articulação de um pensamento complexo propiciando condições para que o ser humano exerça sua cidadania, ao realizar ricas trocas, buscando autonomia e fazendo suas escolhas.

O emprego do princípio da complexidade esclarece as virtudes da solidariedade. Quanto mais uma sociedade é complexa, menos rígidas ou duras são as obrigações que pesam sobre os indivíduos e os grupos, de modo que o conjunto social pode se beneficiar das estratégias, iniciativas, invenções ou criações individuais. Mas numa situação extrema, [como a que vivemos hoje], o excesso de solidariedade destrói qualquer obrigação, distendendo o laço social até o ponto em que a complexidade, em seu extremo, se dissolve na desordem. Nessas condições, a única salvaguarda de uma complexidade muito alta, que não pode ser apenas a obrigação, encontra-se unicamente na solidariedade vivida, interiorizada em cada um dos membros da sociedade. (MORIN, 1997, pg. 99)

A busca pelo conhecimento não é unicamente de crescimento e de extensão do saber, mas também de transformações, de rupturas, de passagem (MORIN, 2005) que de certo modo pode nos fazer pensar na utilidade de um conhecimento que possa servir à reflexão, meditação, discussão, para a sua experiência, sua vida, seu trabalho, já que só tem sentido a

busca pelo conhecimento se for pra agregar valores para a vida, principalmente no cuidar em enfermagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de instigar novas práticas de cuidado para o processo de formação do/a enfermeiro/a sugere que o paradigma de cuidado em saúde aponta possibilidades de mudança, no sentido da rearticulação de saberes. Pelos depoimentos mencionados neste recorte, observamos a possibilidade de uma transição paradigmática na formação em enfermagem.

A percepção do ser humano por inteiro parece o ponto de mutação para a mudança almejada para o processo de formação em enfermagem. A reforma de um pensamento marcado pela dicotomia, fragmentação e agora se mostra sensível à aceitar a complexidade como ponto de ruptura para um novo paradigma emergente, e que pode atender com mais humanidade e sensibilidade às necessidades de cuidado atuais.

Sendo assim, o cuidado complexo em saúde nos alerta para a necessidade de contextualizar o conhecimento, aqui pensando especificamente no curso de graduação de Enfermagem e nas implicações que essa formação terá na vida desses/as acadêmicos/as e de toda a sociedade.

E assim, espera-se que esta reflexão possa contribuir para a mudança da formação de modo a contemplar ser humano em sua inteireza, complexo e múltiplo, produto e produtor das práticas de saúde e de sua formação.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, P M; KUHNEN, M. **O dia da gente**: educação permanente renovando práticas de saúde. Lages: Editora CRV, 2015.
- BARDIN, I. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. – 4ª. Ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MORIN E. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina; 2002.
- _____. **A cabeça bem feita**. Trad.: Eloá Jacobina. 5.ed. Rio de Janeiro. Editora: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – edição revista e modificada pelo autor – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

**CULTURA DE COOPERAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO NAS
ESCOLAS**

Marcos Alex Nicolaiko Cordova⁴⁸¹ - UNIPLAC
Madalena Pereira da Silva⁴⁸² - UNIPLAC

RESUMO: A avaliação da aprendizagem escolar apresenta-se como um tema que provoca reflexões constantes na área educacional, constituindo-se como fonte inesgotável de angústias entre o coletivo escolar. Neste trabalho é proposta uma pesquisa-ação que visa verificar se a cultura de cooperação entre alunos, praticada na execução de atividades propostas, pode ser adotada como instrumento de avaliação a ser usado pelo professor. Partimos do pressuposto que essa abordagem contribui para o conhecimento significativo e formação emancipatória dos alunos. A pesquisa-ação será realizada numa turma do 7º ano, turno noturno, de uma Escola Municipal de Educação Básica na cidade de Lages/SC. Como resultados espera-se que a cultura de cooperação, criada com a coparticipação dos alunos e professor seja uma alternativa viável, pois todos se sentirão partícipes de uma nova abordagem avaliativa que prioriza as interações sociais, a colaboração, cooperação e o respeito mútuo.

Palavras-chave: Avaliação, Cultura de Cooperação, Pedagogia da Cooperação.

INTRODUÇÃO

A cultura de cooperação, aqui com foco na Pedagogia da Cooperação (CHEIBUB e CHEIBUB, 2013, p.1) é uma abordagem de ensino-aprendizagem realizada de forma cooperativa e colaborativa, onde todos são considerados mestres-aprendizes, “com-vivendo a descoberta de si mesmos e do mundo, através do encontro com os outros, diante de situações-problema que os desafiam a encontrar soluções cooperativas para o sucesso de todos e para o bem-estar Como-Um” (BROTO, 2018, p. 1).

De acordo com Thurler (2002) “é preciso que os profissionais sejam – ou se tornem os principais atores e responsáveis pelas mudanças a serem feitas em seu estabelecimento de ensino”. Indo um pouco além, acreditamos que não somente os professores, mas os alunos também podem colaborar na construção de novos métodos de avaliação. Diante disso entendemos que a avaliação é um momento de reflexão contínua e colaborativa, onde o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem é o professor, mas o aluno pode opinar e sugerir melhorias para que todos aprendam. Considerando que a aprendizagem é um processo contínuo, diferentes formas de avaliação têm sido adotadas:

Ao analisarmos as diferentes formas de avaliação (prova; trabalho; participação nas aulas; tarefas; frequência; assiduidade, entre outras), entendemos a importância de avaliar para aperfeiçoar as estratégias de modo a auxiliar os professores em sala de aula e valorizar o conhecimento dos alunos. O comprometimento de todos os educadores na busca de melhores

⁴⁸¹ Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. EMAIL marcosmanc@yahoo.com.br.

⁴⁸² Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense. EMAIL madalena@uniplaclages.edu.br.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

resultados para a educação, avaliando e aperfeiçoando essas formas contribuem com melhorias que refletem no desempenho dos alunos.

Libâneo (1994) comenta que “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas”. Portanto, nesse trabalho propomos uma reflexão sobre os métodos (formas) de avaliação, tendo como contribuição a reflexão da cultura de cooperação como uma possível abordagem avaliativa.

A cultura de cooperação é um sistema composto por princípios, processos, práticas e procedimentos orientados por um propósito de instaurar um cooperativismo e colaboração nas relações humanas, assim, cada pessoa é considerada um mestre-aprendiz que, em conjunto com as outras, descobre a si mesma de modo a fortalecer sua autonomia ao mesmo tempo em que promove o bem comum (BRETAS, 2017, p. 1).

Nesse sentido, pretendemos com o resultado de nossa pesquisa, a abertura de novos horizontes, para avaliarmos de modo diferenciado, visando valorizar as interações sociais, a colaboração, a cooperação e o respeito mútuo na execução das atividades propostas em sala de aula.

Considerando que a avaliação é um assunto de extrema reflexão, esboçaremos algumas discussões relevantes a respeito da avaliação de desempenho escolar. Segundo Fernandes (2009) o principal propósito da avaliação:

[...] É o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens pode aprender. É de classificar, certificar, aceitando que a alunos que não podem aprender, desenvolvendo uma cultura cujos resultados estão em geral associados à desmoralização, à repetência e ao abandono escolar de milhares de crianças e jovens (FERNANDES, 2009, p.29).

Assim como Fernandes (2009), o autor Libâneo (1994) discorre que “a avaliação cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

[...] A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação cumprimento dos objetivos gerais e específicos de educação escolar. A função diagnóstica permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir a exigências dos objetivos. A função do controle se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas (LIBÂNEO, 1994, p. 196).

Cavalcanti Neto (2009, apud Lukesi, 2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação de aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Lukesi (1995) diz que a avaliação é como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. É preciso que os educadores entendam a avaliação como um processo contínuo, de caráter formativo, onde avaliar seja um processo diário de diagnóstico.

Freitas et. al. (2009) sugere a substituição da visão linear de avaliação (métodos e formas tradicionais de avaliação) por outra baseada na natureza dinâmica e contraditória das categorias, trazendo uma alternativa de organização do trabalho pedagógico a ser adotado em sala de aula, permitindo organizar o processo de ensino – aprendizagem em dois grandes

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

núcleos ou eixos interligados:

[...] Objetivos/avaliação; (justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles). Conteúdo/ método; (os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação). Os objetivos e a avaliação orientam todo processo que se segue (FREITAS et. al. 2009, p.14).

Considerando os critérios de avaliação adotados pela escola, pode-se perceber que é possível avaliar, contudo, de encontro com Godoi (2018), nossa preocupação é que esses critérios de avaliação sejam instrumentos eficientes no ensino aprendizagem. Notadamente temos que aperfeiçoar os instrumentos para avaliar e proporcionar a oportunidade ao aluno para que seu desenvolvimento seja satisfatório.

No início do século passado Durand apud Wood Jr. (2002, p.58), “construiu um conceito de competência baseado em três dimensões –**conhecimentos, habilidades e atitudes**– englobando não só questões técnicas, mas também a cognição e atitudes relacionadas ao trabalho, que nesse caso mostra que competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários à realização de determinado trabalho”. A pesquisa-ação aqui proposta usará desse modelo para propor a cultura de cooperação como estratégia de avaliação.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para atingir os objetivos deste estudo é a pesquisa-ação. A pesquisa, composta de três etapas, será desenvolvida em agosto e setembro no ano de 2018, numa Escola de Educação Básica Municipal, com o 7º ano, turno noturno do ensino fundamental. Na primeira etapa serão entrevistados os professores sobre a possibilidade da inserção da cultura de cooperação como forma de avaliação. Na segunda etapa será realizada a ação com os alunos. Nesse momento serão propostas atividades a serem realizadas de modo colaborativo e de cooperação. Os alunos serão informados sobre os critérios de avaliação. As atividades serão executadas e os alunos serão avaliados pelos conhecimentos, habilidades e atitudes. No próximo encontro, os alunos receberão a devolutiva das avaliações e serão entrevistados, juntamente com os professores, para opinarem sobre essa possibilidade de avaliação: - avaliação pela cultura de cooperação.

Os alunos serão alocados em grupos pequenos e heterogêneos que trabalham em conjunto para alcançarem objetivos comuns. Nas interações sociais, os alunos aprendem e são responsáveis não somente pelo seu próprio aprendizado, mas também por motivar e propiciar a troca de conhecimentos com os colegas. A integração consiste em fazê-los trabalhar em grupos com atividades que favoreçam a cooperação, a colaboração e o respeito mútuo. Os valores e relacionamentos sociais e inter-raciais são melhorados com a elevação da autoestima e, por consequência do autoconhecimento, com isso os alunos participam mais das aulas.

Sustentamos a ideia de que a abordagem de cultura de cooperação pode despertar o gosto pela escola e pelas aulas, melhorando as atitudes dos alunos em relação à escola, aos professores e aos colegas; diminuir problemas de indisciplina e “*bullying*” e até mesmo, tornar a aprendizagem divertida e prazerosa.

Para que a cultura de cooperação sirva como estratégia de avaliação nós utilizaremos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

na pesquisa-ação, as estratégias propostas por Soler (2008), que consiste em estrutura grupos de trabalho; estimular a vontade e participação; gerenciar materiais e recursos humanos; valorização social; respeito mútuo; princípios de aprendizagem cooperativa; interdependência positiva; estruturas diferenciadas no ensino das unidades curriculares.

Ao utilizarmos a aprendizagem cooperativa, de acordo com Soler (2008), devemos ter como maior objetivo - construir nos alunos a vontade de cooperar, confiando e apoiando uns aos outros.

Na avaliação cooperativa o professor faz o papel mediador, sendo aquele que ajuda o aluno a aprender e age como mediador para que o grupo não perca de vista o objetivo proposto, para isso Soler (2008) sugere o uso de algumas “brincadeiras” para aumentar a participação e o interesse dos alunos nas aulas. Assim, com a cultura de cooperação, além de promovermos resultados acadêmicos nos alunos, estamos colaborando para formar pessoas melhores, mais responsáveis consigo mesmas e preocupadas com os colegas. Enfim, colaboramos com a melhora da sociedade como um todo.

Na pesquisa-ação proposta, as atividades serão planejadas com temas que permitam à colaboração, o engajamento de equipes, a transformação de conflitos e cultura da paz, sendo abordadas as práticas da Pedagogia da Cooperação. Por meio de vivências e reflexões essa pesquisa mostrará como a abordagem permite criar ambientes colaborativos, orientados pela (co)responsabilidade, criatividade, autonomia, ajuda mútua, respeito e integração das diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa-ação, em andamento, visa à reflexão sobre as formas de avaliação e valorização da aprendizagem com as trocas de conhecimentos e experiências provenientes das interações sociais e trabalho cooperativo. Nesse viés serão realizadas reflexões para que os professores e alunos percebam que avaliar nessa perspectiva pode favorecer a autonomia, vivências lúdicas de competição e, especialmente, práticas cooperativas e de solidariedade. Acredita-se que integrar experiências de cooperação, competição e atividades de negociação construtiva de conflitos propiciará aos alunos um desenvolvimento diversificado e a internalização construtiva de valores sociais, tais como a ajuda mútua, a colaboração, a empatia, e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as inovações e tecnologias que surgiram no último século, à literatura nos mostra que muitos educadores continuam usando os mesmos instrumentos de avaliação. Considerando que esta realidade deve ser alterada, apostamos na criação de instrumentos e estratégias de avaliação com a cultura de Cooperação.

Nessa cultura, todos são partícipes dos processos de ensino-aprendizagem, da criação de novos instrumentos de avaliação e espaços que alavanquem os quatro princípios norteadores da Pedagogia da Cooperação: “co-existência e o aprender a conhecer; convivência e o aprender a conviver; cooperação e o aprender a fazer e o princípio da comunidade e o aprender a ser” (BRETAS, 2017, p. 2).

Portanto esta pesquisa-ação tem como propósito verificar se a cultura de cooperação

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

pode ser usada como uma nova abordagem de avaliação para ajudar a solucionar problemas, harmonizar conflitos, alcançar metas e a realizar objetivos de uma maneira eficiente, sustentável e agradável numa turma do 7º. Ano do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRETAS, A. Pedagogia da Cooperação (Kit Fora da Caixa). Disponível em <https://medium.com/educa%C3%A7%C3%A3o-fora-da-caixa/pedagogia-da-coopera%C3%A7%C3%A3o-kit-fora-da-caixa-af7412216513>, acesso em 12 de agosto de 2018.
- BROTO, F. O. A Pedagogia da Cooperação: Construindo um Mundo onde Todos podem VenSer! Disponível em <https://pt.slideshare.net/katafrakta/a-pedagogia-da-cooperacao>, acesso em 02 de agosto de 2018.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G. e AQUINO, J. de L. F. A avaliação como um ato amoroso: o que o professor pratica? Educ. 2009, vol.25, n.2, pp.223-240 ISSN 0102-4698. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf, acesso em 02 de julho de 2018
- CHEIBUB, B. L.; CHEIBUB, A. M. de S. S. A Pedagogia da Cooperação no ensino superior. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 18 - Nº 180 - Mayo de 2013. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd180/a-pedagogia-da-cooperacao-no-ensino-superior.htm>, acesso em 01 de agosto de 2018.
- FERNANDES, D. Avaliar Para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FREITAS. L. C. de... [et. al.]. Avaliação educacional: caminhando pela contramão-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (coleção Fronteiras Educacionais).
- GODOI, M. F. de. Critérios de avaliação na aprendizagem escolar. Revista Scientific Magazine, disponível em <http://scientificmagazine.net/artigos%20PDF/CRIT%20RIOS%20DE%20AVALIA%20NA%20APRENDIZAGEM%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2018.
- LIBÂNEO, J. C. A avaliação escolar. In didática. São Paulo: Cortez, 1994. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- SOLER, R. Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.
- THURLER, MG. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre (RS): ARTMED, 2002.
- WOOD JÚNIOR, T. Gestão empresarial: o fator humano. São Paulo: Atlas, 2002.

DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE: FORMANDO CIDADÃOS CRÍTICOS

Renata Wilciane Schimila Wasem⁴⁸³ - UNIPLAC

Munir Saleh⁴⁸⁴ - UNIPLAC

Wilson Rafael Schimila⁴⁸⁵ - UNIPLAC

RESUMO: este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre um projeto de pesquisa-ação que tem desenvolvido algumas atividades com uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual em ensino de Santa Catarina. O objetivo geral da pesquisa é sensibilizar os discentes acerca da corrupção, instigando o desenvolvimento de atitudes voltadas para a ética e o exercício da cidadania. Dentre as atividades desenvolvidas durante a realização da intervenção estão a problematização e discussão, em sala de aula, de temas como ética, cidadania, política, democracia e participação, além de visitas a locais representativos dos poderes públicos e a produção de um documentário sobre os conceitos abordados. Pressupõe-se que as atividades realizadas contribuam na formação de cidadãos críticos, com vistas a construir uma sociedade mais igualitária e a possibilitar uma maior participação política dos jovens. Apesar de o projeto ainda estar em curso, é possível perceber que os sujeitos da pesquisa se mostram interessados nos assuntos abordados e demonstram preocupação sobre a atual situação político-econômica brasileira.

Palavras-chave: Ética, Cidadania, Transformação social.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, quando ligamos a televisão ou o rádio, ou ainda, quando lemos um jornal, o foco das notícias tem sido a corrupção. Com isso, há uma geração de pessoas que não acreditam na mudança necessária para um país melhor, e infelizmente talvez tenhamos também nossos jovens estudantes com a mesma descrença. São séculos de corrupção matando jovens pela falta de perspectiva de educação e de segurança pública. É preciso, portanto, que desenvolvamos mecanismos que garantam aos jovens a possibilidade de ampliar a consciência ética e de debater o papel do cidadão participativo e o que se espera de uma sociedade mais justa.

É notório que a corrupção atrapalha o desenvolvimento da nação e deve ser combatida com todas as forças, principalmente a força coletiva da população, através de seus hábitos, costumes e cultura. Para isso é importante fomentar uma consciência ética nos cidadãos, e isso deve iniciar na família e na escola.

A consciência da importância de um povo ético, mas que não age pelo bem coletivo é como a “indignação de sofá”: ligamos a televisão, assistimos às notícias que assolam a humanidade, nos indignamos e trocamos de canal. Acreditamos, muitas vezes, que aquilo não nos atinge. Procuramos um programa que anestesie nossa incapacidade de ação, depois; talvez amanhã, toda a indignação se repita após a reprodução de outras notícias.

Cabe a nós a luta pela mudança, temos nas mentes e, conseqüentemente, nas mãos dos

⁴⁸³ Aluna da pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UNIPLAC. E-mail: renatawilciane@hotmail.com.

⁴⁸⁴ Docente na UNIPLAC. E-mail: prof.munir@uniplaclages.edu.br.

⁴⁸⁵ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UNIPLAC. E-mail: wilson.schimila@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

nossos jovens o poder da transformação. Basta conversar com um jovem e perguntar o que é certo ou errado; eles responderão prontamente, ou ainda, conversar com uma criança dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que não permite que o colega fure a fila do bebedouro, sem que questione o porquê de tal atitude. Com isso, será fácil compreender que a criança irá agir em defesa do que acredita ser justo. É importante pensar, diante dessa situação. Todas as crianças teriam a mesma atitude? Todas as pessoas agem da mesma forma? Todos ergueriam a voz contra o erro de outrem?

Ora, aquele que se omite quando vê a injustiça, já escolheu o lado mais forte daquele momento, pois omitir-se também é uma ação. Precisamos modificar a mentalidade dos nossos alunos, para que além de saber o que é a ética, eles também tenham voz e atitudes de cidadãos éticos.

Perante este cenário é que se deu a proposta desta pesquisa. Este trabalho irá relatar algumas experiências da aplicação do projeto. Nosso problema de pesquisa fica assim configurado: de que forma a reflexão crítica sobre temas como política, ética, corrupção e cidadania podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres?

O objetivo geral é sensibilizar os discentes desta turma acerca da corrupção, instigando o desenvolvimento de atitudes voltadas para a ética e o exercício da cidadania. Como objetivos específicos, estão as ações de a) aplicar e discutir conceitos teóricos sobre corrupção, ética e cidadania; b) conscientizar e debater o problema da corrupção em nossa sociedade; c) desenvolver oficinas e seminários como forma de despertar a percepção de que a corrupção começa em pequenas atitudes que, muitas vezes, não são compreendidas como tal; d) apresentar aos alunos, através de visitas a órgãos públicos, os aspectos relativos à observância das normas de combate à corrupção a à legalidade dos atos públicos.

A relevância da pesquisa reside na proposta de reflexão sobre este tema perante alunos na esperança de alcançarmos no futuro uma sociedade mais justa. Há esperança de acabar com a corrupção que nos mata pouco a pouco e que mina nossos cidadãos. Pelo nosso presente e pela modificação do nosso futuro é que não desistimos.

METODOLOGIA

A pesquisa terá como sujeitos os alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Ensino na cidade de Lages, SC. Para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: quanto à sua natureza, a mesma se caracteriza por ser aplicada; quanto à sua forma de abordagem, será qualitativa e bibliográfica, e quanto aos seus objetivos, seu caráter é exploratório. Quanto aos procedimentos técnicos, adotamos a pesquisa ação, dado o envolvimento direto e participativo da pesquisadora responsável junto aos alunos da referida turma. Segundo Cordeiro, Molina e Dias (2014, p. 124) pesquisa-ação é “o estudo em que o pesquisador participa do processo e convive com os sujeitos, analisando os resultados e propondo uma ação modificadora daquela realidade, onde se apresenta uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro”.

Serão desenvolvidas, durante o período de realização da pesquisa, uma série de atividades, tais como rodas de conversa sobre o tema, exposição de reportagens e vídeos, visitas a órgãos públicos e produção de um documentário que será exposto nas redes sociais dos alunos e da escola. O documentário visa a conclusão do projeto, expondo o aprendizado deles sobre os temas: ética, cidadania, divisão de poderes, política, combate à corrupção e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

democracia. Ao final do projeto será aplicado um questionário aos estudantes envolvidos, de forma a avaliar a influência que as atividades desenvolvidas tiveram na vida prática e na consciência dos discentes.

RELATANDO A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA

Com a intenção de dar início ao projeto conversamos com a referida turma expondo a importância do tema e a relevância de se trabalhar tal projeto. Para tanto, exploramos o tema a partir de reportagens e escândalos políticos nacionais. Com isso, os alunos trouxeram suas vivências e conhecimento prévio sobre o assunto, debatendo em sala de aula e expondo suas ideias aos demais.

Após esta conversa inicial, os alunos abraçaram a causa e se demonstraram entusiasmados. A partir disso e com a intenção de expor as primeiras ideias dos alunos, no dia 23 de fevereiro de 2018, levamos a turma para o centro cultural Vidal Ramos para a gravação do vídeo para a RBS TV, que neste ano propôs o projeto “Que Brasil você quer para o futuro?”. O vídeo foi encaminhado para a emissora no mesmo dia da gravação. Nessa filmagem, os estudantes ressaltam a importância de combater a corrupção para que maiores investimentos sejam feitos para a população, instigando que valores como a ética, por exemplo, são primordiais para qualquer cidadão.

A corrupção afeta a qualidade da educação e da assistência aos estudantes, pois os desvios subtraem recursos da merenda e do material escolar, desmotivam professores, prejudicam o desenvolvimento intelectual e cultural das crianças e as condenam a uma vida com menos perspectiva de futuro (TREVISAN *et al*, 2006, p. 20).

Em um outro dia de atividades relacionadas ao projeto, os alunos pesquisaram no dicionário de língua portuguesa (físico ou internet) o real significado das palavras: corrupção, ética e cidadania, desmistificando conceitos pré-existentes. Diante do pesquisado e de uma aula expositiva dialogada, conversamos sobre atitudes do cotidiano que nos colocam como corruptos e atitudes que nos comprometem com a ética e com a cidadania, sempre nos remetendo ao que cotidianamente assistimos na televisão acerca de corrupção.

Há muito se fala em ética, a palavra já foi dissecada e seu sentido propagado. Alencastro (2012, p. 32), por exemplo, explica que a ética “[...] procura sempre analisar e definir a natureza da vida correta, tanto no campo social, quanto no individual”. Os jovens já têm conhecimento da importância da ética nas suas vidas e, a partir das discussões e reflexões em sala, está sendo possível ampliar a consciência moral deles.

Para complementar nosso estudo, os alunos pesquisaram em casa e trouxeram para a sala de aula imagens e desenhos que retratam a corrupção no Brasil. A discussão sobre as imagens foi feita de forma empolgante e a principal conclusão foi que o dinheiro que é pago em impostos e que deveria ser destinado para a manutenção e aprimoramento da saúde, da educação e da segurança pública muitas vezes é desviado por políticos corruptos – que estão preocupados tão somente com vantagem pessoal – e que isso só pode começar a mudar a partir do momento que o cidadão tenha a consciência do poder do voto, elegendo pessoas íntegras, honestas e com projetos legítimos que beneficiem a população como um todo. Dentre outras coisas, o eleitor deve acompanhar os representantes eleitos no decorrer de seu mandato, cobrando-os por suas promessas; participando ativamente de manifestações e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

reuniões que discutam política e democracia, enfim, sendo cidadão e participando ativamente das ações na sua comunidade.

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e os políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito a educação, ao trabalho, ao salário justo, a saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a plena cidadania é ter direitos civis, políticos e sociais (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 13 apud BERAS, 2013, p. 36-37).

Os alunos foram dispensados da aula no período matutino e autorizados pelos pais a irem até a Câmara de Vereadores do município de Lages no período vespertino, certo dia. Eles tiveram a oportunidade de realizar uma visita guiada pela câmara, conhecendo os gabinetes dos vereadores, como também fizeram a simulação de uma audiência pública. Os alunos foram participativos, fazendo reivindicações de forma lúdica sobre temas inerentes a realidade da escola, onde puderam debater brincando. Foi um dia de grande aprendizado, pois antes da simulação da sessão, foi apresentado aos alunos explicações audiovisuais sobre os poderes legislativo, executivo e judiciário. Além disso, foi explanado ao grupo sobre a importância da participação da sociedade nas decisões importantes para a cidade. Foi ressaltado ainda que o voto é poder do povo e que este não pode estar à venda. Com esta visita, nos demos conta de que precisamos vivenciar mais as atitudes dos vereadores e que, cabe a nós o poder de fiscalizar e de participar ativamente das decisões para a nossa cidade.

O exercício da cidadania pressupõe indivíduos que participem da vida comunitária. Organizados para alcançar o desenvolvimento da comunidade onde vivem, devem exigir comportamento ético dos poderes constituídos e eficiência nos serviços públicos. Um dos direitos mais importantes do cidadão é o de não ser vítima da corrupção (TREVISAN *et al*, 2006, p. 19).

Em sala de aula, em outra etapa do projeto, entregamos para a turma alguns encartes e livros que tratam de impostos, corrupção, ética, moral e cidadania, como por exemplo os encartes com os títulos “O que você tem a ver com a corrupção?”, “Impostos, todo mundo paga”, “Olho vivo no dinheiro público”, entre outros distribuídos às escolas públicas pelos governos estadual e federal. A turma foi dividida em grupos para discussão dos temas. Com isso, os alunos promoveram um seminário para a apresentação e discussão acerca dos assuntos propostos. Ao final do seminário, chegou-se à conclusão de que, por vezes, alguns representantes dos três poderes não seguem as normas éticas, o que gera corrupção e leva a uma certa apatia política da população, trazendo falta de atitudes como cidadãos para que se faça uma sociedade melhor e mais justa.

Para ampliar o conhecimento dos envolvidos no projeto, os alunos também tiveram a oportunidade de visitar o Observatório Social de Lages. Neste dia nos foi explicado a importância que cada pessoa tem de fiscalizar os gastos públicos. Também aprendemos o que é um edital de licitação, assim como visitamos o portal de transparência no site do município de Lages. Os alunos fizeram questionamentos sobre o que fazer quando observam algo errado em situações diversas, como em obras nas suas ruas ou ainda, no postinho de saúde dos seus bairros. O que mais chamou a atenção dos estudantes foi o entendimento de que os cidadãos têm o dever e o direito de fiscalizar os seus governantes, sabendo que os editais de licitação podem ser denunciados e com tempo hábil corrigidos para que fiquem dentro de padrões e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

valores referência, sem exorbitâncias. Nesta visita, os alunos entenderam o que é uma licitação e que esta pode ser reivindicada, além do que compreenderam a importância de fiscalizar o dinheiro público que é gasto em nossa cidade.

Dando continuidade ao projeto, fomos visitar a Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. O transporte para essa visita foi viabilizado em parceria com a UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) e a ADR (Agência de Desenvolvimento Regional), ambas de Lages. Para a realização desta visita, nos organizamos e cada participante do projeto usou uma camiseta preta com a frase “Nós fazemos a diferença”. Já na ALESC, fomos recepcionados por um guia, quem nos mostrou o funcionamento da casa legislativa, bem como nos levou aos gabinetes dos deputados estaduais da região serrana. A nós foi explicado a importância da representatividade dos deputados estaduais, como também os trâmites para que a legislação seja formulada ou revista. Neste dia pudemos ainda assistir uma sessão no plenário, ouvindo os deputados clamarem pela permanência dos CEDUP’s na rede estadual de ensino. Estavam também na ALESC neste dia, alguns dos vereadores lageanos e os gestores dos CEDUP’s, que explanaram para os alunos visitantes a importância de estar naquele local reivindicando ações do legislativo estadual.

Foi de suma perplexidade as imagens pintadas da maioria dos presidentes da ALESC, expostos em uma das paredes do prédio, bem como a curiosidade de não existir uma pintura feminina por não haver nenhuma presidenta na história da assembleia estadual, porém em outro local, estão expostas as imagens de todas as deputadas estaduais eleitas no Estado, trazendo relevância a Antonieta de Barros por ser a primeira negra brasileira a assumir um mandato popular e pela bela história de luta, sendo uma defensora da emancipação feminina e de uma educação de qualidade para todos, bem como pelo reconhecimento da cultura negra no sul no nosso país.

Com essa visita, em especial, os alunos tiveram o real entendimento do papel de um deputado estadual e da importância de nós, enquanto cidadãos, de escolher aqueles que nos representam. Os estudantes destacam ainda que pela primeira vez chegaram próximo de uma casa legislativa e tiveram a oportunidade de ouvir de perto as reivindicações daqueles que elegemos. Ressaltam ainda a importância de escolhermos candidatos com um mínimo grau de instrução para que tenham o conhecimento mínimo afim de legislar.

Ao poder legislativo se confere, por definição, a competência de elaborar normas segundo um processo previamente estabelecido (processo legislativo), as quais inovam a ordem jurídica. Isto não significa que apenas o Legislativo elabora normas jurídicas, pois também o Executivo e, mesmo, o Judiciário, como já vimos. Todavia, as normas emanadas do Legislativo têm primazia sobre as outras, em face do princípio da legalidade, pelo qual ninguém se obriga a fazer ou deixar de fazer algo, senão em virtude de lei, vale dizer, lei em sentido estrito, ou seja, diploma legal discutido e referendado pelo próprio Legislativo (ACQUAVIVA, 2010, p. 47).

Realizamos, ainda, uma visita a Prefeitura Municipal de Lages, com o intuito de compreender o poder executivo. Nesta data fomos notícia no site da prefeitura, onde foi enfatizada a importância do projeto desenvolvido. Em conversa com o atual prefeito, houve a explicação das suas funções e da importância da participação da sociedade nas decisões políticas.

Houve uma explanação sobre as deficiências financeiras convergentes ao cenário do restante do país, onde o consumo foi freado, provocando uma queda brusca na entrada de tributos aos cofres públicos, diminuindo investimentos em todos os setores da economia

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

nacional. Segundo o prefeito, houve uma queda orçamentária importante neste ano com a greve dos caminhoneiros. Durante a conversa, o prefeito enfatizou o ano eleitoral, onde se destacou que é imprescindível o eleitor conhecer seus candidatos, buscando seus planos de governo e comparando seus discursos, seus ideais e seus exemplos de vida.

O prefeito salientou ainda as prioridades de seu mandato, citando a criança, a mulher e o idoso como principal foco de seu governo. Ainda foi destacado aos alunos a relevância dos estudos como forma de emancipação e prosperidade social e econômica na vida das pessoas.

Este projeto de intervenção ainda não finalizou. Até o final deste ano, estão previstas ainda uma visita ao poder judiciário na cidade de Lages, a produção do vídeo pelos alunos e a aplicação do questionário, que avaliará a pesquisa.

É necessário, desde cedo, que os jovens tenham consciência que possuem um papel fundamental na sociedade, assim como no seu processo de ensino-aprendizagem, eles são sujeitos autores da própria história.

Na condição de indivíduos, os humanos realizam sua existência na convivência com os outros, pois, já ao nascerem encontram-se sempre diante de uma comunidade já constituída, e para seu desenvolvimento não podem dispensar o apoio dessa comunidade. Suas ações e decisões afetam as outras pessoas e são afetadas por elas (ALENCASTRO, 2012, p. 29).

Acima de tudo, o trabalho de consciência deve ser diário, uma vez que pouco adianta reclamar do roubo de bilhões pelos representantes do povo, se o próprio povo é corrupto, mesmo que, em pequenas situações do dia a dia e, que muitas vezes, não se entenda tais atitudes como desonestas e corruptas. Vivemos em sociedade, precisamos que cada um perceba que, em família, na escola, no time de futebol, na piscina do clube ou na eleição para presidente de um país há sempre uma grande escolha, se não várias, de como agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da vida, sempre em busca de informações e melhorias na sociedade em que vivemos, encontramos muitas formas de explicar o que vivenciamos, seja conversando com pessoas diversas, visitando redes sociais ou assistindo a noticiários. Porém, muitas vezes nos falta o real conhecimento para discutir assuntos pertinentes ao cotidiano. Pensando nisso, essa turma de 28 alunos se propôs a refletir sobre temas tão importantes e sempre atuais, como democracia, participação, política, ética.

Com nossos estudos, observamos que precisamos mudar nossas atitudes diárias, buscando estudar mais e tendo atitudes éticas, pois só assim, poderemos construir o pleno exercício da cidadania e, a longo prazo, poderemos alcançar um efeito prático e modificador da realidade atual.

A partir da concretização do projeto, foram criadas condições para que os alunos ampliem a consciência de que o desvio de recursos públicos atrasa e/ou acaba com investimentos em saúde, educação, *infraestrutura e segurança, por exemplo*, que afetam diretamente o bem-estar dos cidadãos. Além disso, com a aplicação do projeto, os alunos envolvidos irão desenvolver e disseminar atitudes éticas, voltadas para o exercício da cidadania, tendo a consciência de que cada um é responsável pelos seus atos e que estes refletem na sociedade onde vivem.

REFERÊNCIAS

- CORDEIRO, G. R.; MOLINA, N. L.; DIAS, V. F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- ALENCASTRO, M. S. C. **Ética empresarial na prática: liderança, gestão e responsabilidade corporativa**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- TREVISAN, A. M. et al. **O combate à corrupção nas prefeituras do Brasil**. 4. ed. Cotia: Ateliê, 2006.
- BERAS, C. **Democracia, cidadania e sociedade civil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- ACQUAVIVA, M. C. **Teoria geral do Estado**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010.

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: ENTRE O TRADICIONAL E O
DIALÓGICO**

Júlia Graciela de Souza⁴⁸⁶ - FURB
Marcia Regina Selpa Heinzle⁴⁸⁷ - FURB

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação (PPGE) - Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), na linha de pesquisa de Formação de Professores, Políticas e Práticas Educacionais, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (GEPES/FURB). O presente artigo tem como objetivo identificar a concepção de Educação Alimentar e Nutricional de um Curso de Nutrição de uma Universidade de Santa Catarina, a partir do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. A pesquisa foi realizada em uma Universidade de Santa Catarina e os dados foram gerados por meio de entrevista semiestruturada com quatro sujeitos de pesquisa: duas coordenadoras e duas docentes do Curso de Nutrição. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam que os sujeitos de pesquisa estão se desvinculando da educação tradicional e buscando praticar uma educação dialógica conforme preconiza o Marco de Referência. Para isto, precisam ressignificar seus conhecimentos de Educação Alimentar e Nutricional e incorporá-los em suas práticas.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional, Concepção tradicional, Concepção dialógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar e Nutricional⁴⁸⁸ (EAN) é uma atividade exercida pelo Nutricionista nas diferentes áreas de atuação profissional (BRASIL, 1991; 2005) e tem como finalidade “produzir na sociedade condições de alimentação favoráveis à saúde, à redução da morbimortalidade por doenças que têm na alimentação um de seus fatores causais, minimizar ou evitar o sofrimento humano com doenças e os gastos com tratamentos.” (BOOG, 2011, p. 78).

A formação profissional em Nutrição, em nível de graduação, atualmente, segue as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Nutrição, que orienta o currículo, descreve o perfil profissional e as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelo estudante (BRASIL, 2001). De acordo com as DCN, o estudante deve adquirir

⁴⁸⁶ Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nutricionista@juliagraciela.com.br.

⁴⁸⁷ Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: selpa.marcia@gmail.com

⁴⁸⁸ Em acordo com Marco de Referência, utilizamos o termo Educação Alimentar e Nutricional e não o termo Educação Nutricional “[...] para que o escopo de ações abranja desde os aspectos relacionados ao alimento e alimentação, os processos de produção, abastecimento e transformação aos aspectos nutricionais.” (BRASIL, 2012, p. 23).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conhecimentos que, ao se tornar um profissional possa “[...] desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino; atuar, formular e executar políticas e programas de educação, segurança e vigilância nutricional, alimentar e sanitária visando à promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional.” (BRASIL, 2001, p. 2-3). Boog (2011, p. 78) esclarece que “embora não seja uma disciplina obrigatória, ela está presente na grade curricular dos cursos de Nutrição com cargas horárias variáveis e com ou sem carga horária destinada à prática”.

A profissão de Nutricionista surgiu no Brasil há cerca de setenta anos e nessa época o desafio era melhorar o perfil epidemiológico nutricional da população que era associado às condições econômicas e de desigualdade sociais. Atualmente, o desafio do nutricionista é auxiliar a população a superar as doenças nutricionais degenerativas que são associadas aos novos padrões de consumo alimentar da população e atingem todas as classes sociais (VACONCELOS, 2002; BRASIL, 2012).

Devido ao aumento de pessoas com doenças associadas a nutrição, várias políticas públicas e programas nacionais passam a utilizar a EAN como instrumento de ação, destacando-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar, a Política Nacional de Promoção da Saúde, a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Diante disso, surgiu a necessidade de elaborar um documento de referência da EAN, assim, em 2012, foi publicado o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (Marco de Referência), configurando um avanço da EAN no Brasil (BRASIL, 2012).

O Marco de Referência vem para orientar o Nutricionista e outros profissionais envolvidos com a alimentação e para preencher lacunas e consolidar a EAN que havia ficado no esquecimento nas décadas anteriores, pois se acreditava que os problemas da alimentação seriam resolvidos com a melhoria da renda da população (BOOG, 1997; SANTOS, 2005; BOOG, 2013).

O Marco de Referência, como um todo, traz as discussões sobre a EAN, abrangendo, além do conceito, a história, princípios, objetivos, campos de prática e parcerias. O conceito de EAN apresentado no Marco de Referência (BRASIL, 2012) traz uma concepção dialógica, com uma abordagem educacional de metodologias problematizadoras e ativas, visando o empoderamento de indivíduos que participem da EAN. O conceito é amplo e global, trazendo, nele próprio, pistas para a sua execução. De acordo com esse documento, a EAN:

[...] é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (BRASIL, 2012, p. 23).

A EAN, conforme o conceito, considera o indivíduo como um todo, respeitando o ambiente em que vive, a sua cultura alimentar e o seu comportamento, e pretende por meio de uma educação dialógica e problematizadora melhorar os hábitos alimentares. Segundo Boog (2013), na educação dialógica, é considerado o conhecimento que o indivíduo possui e a sua história de vida, assim, o processo educativo é construído sobre o diálogo entre os saberes. O Marco de Referência aborda como um dos princípios da EAN a promoção do autocuidado e da autonomia que “[...] tem como foco principal apoiar as pessoas para que se tornem agentes produtores sociais de sua saúde, ou seja, para que as pessoas se empoderem em relação à sua

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

saúde.” (BRASIL, 2012, p. 27), fazendo uma oposição à educação tradicional que tem como estratégias “[...] informações verticalizadas que ditam comportamentos a serem adotados para a manutenção da saúde.” (ALVES, 2005, p. 47).

Visto a consolidação da EAN nos últimos anos e a publicação do Marco de Referência (2012), interessamo-nos a identificar a concepção de Educação Alimentar e Nutricional de um Curso de Nutrição de uma Universidade de Santa Catarina, a partir do Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa parte de um tema explorado por um processo de geração de dados e analisado a partir da Análise Textual Discursiva.

Para a escolha do local de pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: ser uma Universidade vinculada à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe); ser um Curso de Nutrição que ofertasse em seu currículo a disciplina de Educação Alimentar e Nutricional ou Educação Nutricional. A partir dos critérios identificamos as Universidades privadas do estado de Santa Catarina e após análise preliminar dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Nutrição definimos apenas um Curso de Nutrição para realizarmos a pesquisa, a escolha se deu diante da seguinte singularidade: o PPC fazia referência ao Marco de Referência. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em uma Universidade de Santa Catarina, Brasil, nos dois câmpus que oferecem o Curso de Nutrição.

Como instrumento para geração de dados, optamos em realizar a entrevista semiestruturada, em que o entrevistador determina as perguntas *a priori*, podendo fazer outras perguntas, caso seja necessário, para atingir o objetivo (LAKATOS; MARCONI, 2003). Os entrevistados e sujeitos desta pesquisa foram aqueles que possuem relação com a EAN na Universidade, sendo estes duas docentes da disciplina de EAN e duas Coordenadoras do Curso de Nutrição.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa de uma Universidade e aprovada pelo mesmo sob o parecer número 2.133.615/2017. Nesse sentido, optamos por preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa entrevistados e o nome da Universidade. Por isso, a forma adotada para referenciar os sujeitos de pesquisa é: Coordenadoras do Curso de Nutrição – C1 e C2; Docentes – D1 e D2.

Para analisar os achados da pesquisa, realizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) por ser este um método de análise de dados de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, a partir da interpretação, abrangendo a análise de discurso e a análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir as concepções dos sujeitos de pesquisa sobre a EAN, apresentando primeiramente a concepção dialógica e posteriormente a concepção tradicional.

A concepção dialógica do Marco de Referência expõe que a EAN deve acontecer em diferentes espaços e ambientes, envolvendo diferentes públicos. Dessa forma, os sujeitos de pesquisa percebem a importância da EAN se fazer presente em toda a formação do

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Nutricionista, pois, posteriormente, independente da área em que o mesmo irá atuar, ele fará EAN, conforme explica a C2:

Então ela não é uma disciplina que vai trabalhar só em determinadas áreas, em qualquer área da Nutrição ela deve estar sendo implementada. Então, seja ela na **Nutrição clínica**, tu precisas de uma educação nutricional para poder atingir o teu objetivo dentro dessa área. Na **Nutrição social**, principalmente quando trabalha modificações de hábitos em conjunto, em grupos. E na parte da **Nutrição Clínica** é muito mais individual. Na área de **UAN** [alimentação coletiva] precisa para atingir o público. Eu acho que ela está em todas as áreas, **ela deve ser construída a partir do nutricionista como uma das partes principais do tratamento ou do desenvolvimento de uma modificação alimentar.**

Percebemos, na fala da C2, a amplitude da EAN ao se fazer presente em várias áreas da atuação profissional e a sua importância em cada área.

D2 informa que a concepção da EAN mudou nos últimos anos, de uma concepção tradicional para uma concepção dialógica e isso se deve, entre outros fatores, ao Marco de Referência, conforme explica:

[...] eu acho que na época que eu fiz essa disciplina era muito diferente, que **era aquilo só de repassar conhecimento, hoje com materiais como o Marco de Referência nós sabemos que é tornar realmente o indivíduo autocrítico e responsável pela sua melhoria**, ou o que ele vai conseguir modificar. (D2)

Conforme Boog (2013), a EAN deve estar voltada para o empoderamento do indivíduo, ou seja, torná-lo autocrítico e responsável pela sua alimentação adequada, para isso, é preciso que o nutricionista considere os saberes e crenças que o indivíduo possui, “[...] para poder trabalhar com eles e tentar estimular reflexões que possam gerar transformações dos saberes antigos em novos, bem como o desenvolvimento de novas práticas e de novos sentidos para ações ligadas à alimentação.” (BOOG, 2013, p. 223).

Outra característica da educação dialógica são as metodologias ativas de ensino e adequadas às diferentes faixas etárias, grupos e públicos, além da valorização da cultura e das necessidades do indivíduo, isso é abordado por D2, conforme segue:

Uma coisa que trabalho bastante com eles, é tentar essas **metodologias ativas**, que é o que eles preconizam; e nos ambulatórios mesmo na prática, de **não é passar o que tu queres, e sim o que ele [paciente] precisa saber naquele momento, pensando na realidade cultural**. Então eu acho que é algo que envolve tudo isso. É bem como diz é campo de conhecimento, mas também é prática. (D2)

De acordo com o Marco de Referência,

[...] a EAN terá maiores resultados se articulada a estratégias de caráter estrutural que abranjam aspectos desde a produção ao consumo dos alimentos, pois sua capacidade de gerar impacto depende de ações articuladas entre as dimensões que o indivíduo pode definir e alterar com aquelas que o ambiente determina e possibilita (BRASIL, 2012, p. 14).

Ou seja, a EAN deve considerar o ambiente no qual o indivíduo está inserido. Conforme o Marco de Referência, “[...] quando a EAN aborda estas múltiplas dimensões ela se aproxima da vida real das pessoas e permite o estabelecimento de vínculos, entre o processo pedagógico e as diferentes realidades e necessidades locais e familiares” (BRASIL,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

2012, p. 26). Segundo Boog (2013, p. 31) a EAN vai além de transmitir informações e comunicar conceitos de nutrição, é preciso “[...] penetrar na história de vida, na inserção social do sujeito, na cultura, no universo de significados afetivos que dão sentido às práticas de alimentação, tanto aquelas passadas de geração a geração como as que são construídas nas novas formas de viver.” Assim, a concepção da D2 vai ao encontro do Marco de Referência.

Para além da realidade na qual o paciente está inserido, é preciso ainda “[...] ultrapassar os limites das ações dirigidas ao consumo de alimentos e impacto na saúde e estendê-las para as dimensões que abrangem a produção e o abastecimento de alimentos.” (BRASIL, 2012, p. 21). Representando um desafio aos sujeitos de pesquisa e aos Nutricionistas de modo geral, conforme C2 expõe:

Acho que hoje é bem difícil o nutricionista conseguir fazer Educação Alimentar e Nutricional, porque **Educação Alimentar e Nutricional passa desde o conhecimento da produção dos alimentos, do preparo, do conhecimento, escolha e preparo dos alimentos, respeitando a questão da Cultura...** (C2)

O Marco de Referência tem como objetivo central contemplar todos os setores de produção, distribuição, abastecimento e consumo de alimentos (BRASIL, 2012). Ou seja, atingir todas as etapas do sistema alimentar, o que C2 cita como algo amplo, por envolver todas as etapas. O sistema alimentar é definido como

[...] o processo que abrange desde o acesso à terra, à água e aos meios de produção, as formas de processamento, de abastecimento, de comercialização e de distribuição; a escolha e consumo dos alimentos, incluindo as práticas alimentares individuais e coletivas, até a geração e a destinação de resíduos. (BRASIL, 2012, p. 25).

Percebemos, na resposta a seguir da D1, que a mesma tem consciência dos diferentes setores do sistema alimentar e do papel do nutricionista, já que ela questiona:

*Bom, o que mexe a educação alimentar e nutricional? Primeiro, como é que o país que a gente vive se comporta em relação ao alimento? Em todos os sentidos, tanto na **agricultura**, quanto na **formação, aplicação e fiscalização das políticas públicas**? Em relação aos programas? Em relação a **parte financiável desses programas**? Quanto ao **acesso do alimento**? (D1)*

Conforme Boog (2013), o Nutricionista enquanto educador em todos os níveis de atuação, deve-se perguntar

[...] as ações propostas contribuem para a sustentabilidade ambiental? Quem é o favorecido por este programa? Esta ação pode favorecer o consumismo? Existem outros interesses permeando os programas? Estou focando meu trabalho de educação alimentar e nutricional nas pessoas ou na ciência da nutrição apenas? (BOOG, 2013, p. 82).

O Marco de Referência (BRASIL, 2012, p. 25) aponta que a EAN precisa “[...] abranger temas e estratégias relacionadas a todas estas dimensões de maneira a contribuir para que os indivíduos e grupos façam escolhas conscientes, mas também que estas escolhas possam, por sua vez, interferir nas etapas anteriores do sistema alimentar.” Ou seja, por meio da EAN os indivíduos podem adquirir consciência sobre os modos de produção de alimentos, colaborando para o fortalecimento da agricultura familiar e diminuindo o consumo de alimentos ultraprocessados.

Dessa forma, compreendemos que o Nutricionista, ao ter uma consciência crítica, pode utilizar a própria EAN para fortalecê-la. Ao realizar um programa de EAN que conscientize

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

os indivíduos sobre hábitos alimentares saudáveis e valorize a cultura alimentar, por consequência, diminuirá o consumo de alimentos ultraprocessados e provenientes da monocultura.

Isso é possível por meio da educação dialógica e problematizadora que tem como resultado um indivíduo crítico, empoderado e capaz de fazer escolhas alimentares saudáveis e modificar o ambiente em que vive, valorizando a cultura local.

Os sujeitos de pesquisa compreendem a EAN como dialógica, mas observamos traços de uma concepção tradicional. Os sujeitos de pesquisa notam que a EAN contempla várias áreas de conhecimento e valorizam a EAN enquanto disciplina específica, sendo esta necessária para conhecer os seus fundamentos, teorias da educação, as políticas e programas que utilizam a EAN como instrumento e de documentos como o Marco de Referência. Notamos, contudo, que há dificuldade de a EAN ser abordada de forma transversal e interdisciplinar no currículo do Curso de Nutrição, traços estes característicos do ensino tradicional. Além disso, é possível perceber aspectos do tecnicismo.

Isto se deve ao fato de que Nutricionistas não foram formados para serem educadores, conforme Boog (2013)

Formamo-nos técnicos e o papel de educador é outro, para o qual se demanda um esforço pessoal de leitura, estudo, reflexão, análise de situações, de compreensão e de ensaios metodológicos, nascidos da leitura crítica da realidade, de um olhar avaliativo que não inquire somente sobre resultados numéricos, mas que indaga acerca dos significados das ações profissionais para as pessoas. (BOOG, 2013, p. 268).

O docente Nutricionista replica aquilo que aprendeu com os seus professores e se forma docente por meio de esforço pessoal (BOOG, 2013), da experiência e de formações continuadas ofertadas pela IES.

Refletindo sobre a concepção de ensino da EAN, notamos, na fala da C2, aspectos de uma educação tradicional e tecnicista:

Educação alimentar nutricional é uma forma que a gente conhece toda uma estrutura educacional, de como trabalhar educação, porque precisa primeiro se conhecer como é que educa, como é que se passa uma mensagem, seja em qualquer tipo de área de educação. E nisso busca-se a parte de como ensinar a se alimentar melhor, **quais são as melhores técnicas para a gente atingir determinados públicos**, em como lidar com as faixas etárias, porque a gente precisa de focos diferenciados, no individual ou no coletivo **como é que aborda uma técnica diferente para ter o objetivo que deseja naquele momento, naquele grupo ou não naquele indivíduo**. Especificamente, eu acho que a educação nutricional é **a forma de avaliarmos ou passarmos os conhecimentos, ou como queremos atingir uma nova forma de passar o conceito de alimentação saudável, ou como as pessoas podem estar se reorganizando frente a parte de alimentação**.

“De forma geral, a educação alimentar e nutricional esteve, até hoje, mais voltada à racionalidade e pouco explorou os aspectos sensoriais, a educação do paladar, do olfato, do tato, aspectos obviamente importantes na alimentação.” (BOOG, 2013, p. 143). Assim, compreendemos que a concepção que C2 possui sobre a EAN são resquícios de sua formação que estava na época relacionada à concepção tradicional.

Barbosa et al. (2013) indicam que uma formação profissional tecnicista contribui para que, ao realizar a EAN, o nutricionista o faça na forma de orientação e por meio de metodologias também tecnicistas, em que o nutricionista transmite o conhecimento baseando-se na composição nutricional dos alimentos. As autoras afirmam que é preciso “[...] superar esta

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

concepção de formação, principalmente em direção a promover a integração do conhecimento, buscando construir um processo de partilha e complementaridade entre os diferentes saberes que envolvem o alimento e a alimentação” (BARBOSA *et al.*, 2013, p. 943).

Nas respostas, os sujeitos de pesquisa apontaram que as práticas que os estudantes realizam durante as disciplinas de EAN acontecem na forma de orientação nutricional, que está associado a uma educação tradicional.

Boog (1997) explica a diferença de Orientação Nutricional e Educação Nutricional, para a pesquisadora, a orientação nutricional é “algo pontual e restritivo” a prescrição dietética, já a educação nutricional é “algo amplo e de longo prazo”, no qual se busca a autonomia do sujeito proporcionando mudanças alimentares que contribuirão na melhoria dos hábitos alimentares, considerando ainda o físico, o emocional e o intelectual. De acordo com o Marco de Referência (BRASIL, 2012, p. 28), a “EAN deve ampliar a sua abordagem para além da transmissão de conhecimentos e gerar situações de reflexão sobre as situações cotidianas, busca de soluções e prática de alternativas.”, pois se “[...] pautada apenas na informação científica sobre alimentos e seus componentes revela-se limitada para promover a saúde.” (BOOG, 2013, p. 26). Diante disso, apenas a orientação nutricional de forma pontual não consegue atingir o objetivo.

Observamos que tanto as coordenadoras quanto as docentes sabem a diferença da orientação e da educação nutricional, contudo, as atividades práticas da disciplina Instrumentos de Educação Alimentar e Nutricional acontecem na forma de orientação, conforme as falas abaixo:

Claro que **a gente sabe que deveria ser continuado e ali é de maneira pontual**. Mas a prática acontece dessa maneira. (C1)

[...] então **existe a necessidade de retornar nessas comunidades e acompanhar para ver se realmente surtiu efeito, ou reaplicar uma intervenção**. Para ver se as coisas realmente estão evoluindo. O que acontece muito e não é diferente na aplicação dos nossos programas, são essas intervenções que são estanques, vai lá faz, e podem ser ótimas palestras, ótima intenção, **mas depois abandona a comunidade e isso é o que não pode acontecer!** (D1)

Segundo Boog (2013, p. 119) “[...] as intervenções precisam ser precedidas de diagnósticos abrangentes, que deem conta dos aspectos culturais e psicológicos também.”. Foi possível perceber que tanto docente quanto coordenadora se sentem incomodadas em realizar orientação nutricional e ações pontuais e que estas acontecem por restrições do próprio sistema de ensino que está pautado em concepções tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos a concepção dos sujeitos de pesquisa sobre a EAN, visto que, com o Marco de Referência, passa a ser preconizada a educação dialógica, crítica e problematizadora. Os sujeitos de pesquisa tiveram, provavelmente, em sua formação inicial, o contato com uma abordagem tradicional e tecnicista da EAN e, atualmente, devem fazer uma abordagem dialógica. Os sujeitos de pesquisa estão se desvencilhando da educação tradicional e buscando praticar uma educação dialógica e esta envolve não só a EAN, mas todo o processo formativo do estudante de Nutrição.

Apesar de compreenderem a importância da educação dialógica e buscarem em suas

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

práticas realizá-la, percebemos na entrevista com os sujeitos de pesquisa os resquícios da educação tradicional. Compreendemos que os sujeitos de pesquisa tiveram a sua formação profissional inicial em períodos em que se valorizavam o tecnicismo e a educação tradicional, caracterizando uma Educação Nutricional que visava à transmissão de informações alimentares e nutricionais por meio de técnicas. Atualmente, conforme já abordado, a EAN visa ao empoderamento do indivíduo quanto as suas escolhas alimentares, respeitando os seus hábitos e culturas alimentares. Dessa forma, os sujeitos de pesquisa devem ressignificar seus conhecimentos de EAN e incorporá-los em suas práticas.

Ainda que timidamente, os sujeitos de pesquisa investigados estão quebrando um ciclo que era caracterizado pela desvalorização da EAN na formação dos Nutricionista que resultava em um profissional que desvalorizava a EAN em sua atuação profissional. Os docentes e coordenadores de Cursos de Nutrição possuem o desafio, conforme abordado no Marco de Referência, de colocar em prática uma EAN problematizadora e dialógica, promovendo a autonomia dos indivíduos para que realizem escolhas alimentares saudáveis.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Vânia Sampaio. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, 2005. Set 2004/fev 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n16/v9n16a04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio et al. Alimentação na escola e autonomia: desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 937-945, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n4/05.pdf>> Acesso em: 10 jun 2017.
- BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional como Disciplina Acadêmica. In: Diez-Garcia, Rosa Wanda. **Mudanças Alimentares e Educação Nutricional**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2011. p. 74-86.
- BOOG, Maria Cristina Faber. **Educação em Nutrição: integrando experiências**. Campinas: Komedi, 2013. 268 p.
- BOOG, Maria Cristina Faber. Educação Nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 1, n. 10, p. 5-19, 1997. Disponível em: <https://www.faculdadeguararapes.edu.br/site/hotsites/biblioteca/educacaonutricional_passado-presente-futuro59500.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 5**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Nutrição. Diário Oficial da União. 2001; Seção 1, p. 39.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/seguranca_alimentar/marco_EAN.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- BRASIL. **Resolução CFN nº 380/2005**. Dispõe sobre a definição das áreas de atuação do nutricionista e suas atribuições, estabelece parâmetros numéricos de referência, por área de atuação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/>> Acesso em: 10

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

abr 2016.

FRANCO, Ana Carolina. **Educação nutricional na formação do nutricionista: bases teóricas e relação teoria-prática.** 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000386044&fd=y>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

FRANCO, Ana Carolina; BOOG, Maria Cristina Faber. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. **Revista de Nutrição**, Campinas, n. 20, v. 6, p. 643-655, nov./dez., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732007000600007&lng=en>. Acesso em: 02 jun. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003, 311 p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí : Ed. INIJUÍ, 2011. 223 p.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000500011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2016.

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA E AS SEIS OPERAÇÕES BÁSICAS UM BREVE
RELATO DO PERÍODO DE ESTÁGIO**

Gleison Mecabô⁴⁸⁹ - UNIPLAC
Ronildo Castanho de Moraes⁴⁹⁰ - UNIPLAC
Rodrigo Branco⁴⁹¹ - UNIPLAC

RESUMO: O relato das vivências do período de estágio supervisionado que ocorreu no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, para atender as exigências na formação do curso de Licenciatura em Matemática originou este escrito, que tem como foco compartilhar a experiência de confrontar os saberes adquiridos na universidade com o cotidiano escolar. O método de observação e intervenção possibilitou a pesquisa de temas que tornasse as aulas mais atrativas, planejar conteúdos respeitando as fases de ensino onde as intervenções ocorreram e conseqüentemente intervir de forma mediadora neste meio. Através das observações pode-se e identificar características físicas, culturais e sociais das escolas. Durante o desenvolvimento do estágio possibilitou-se identificar que a dificuldade de aprendizado mais presente nos dois períodos de ensino era o domínio das seis operações básicas. Dessa forma decide trabalhar estas dificuldades de forma diferenciada, trazendo a real importância que estas operações têm no cotidiano do cidadão. Por meio da contextualização das seis operações básicas, o tema Educação Financeira, foi desenvolvido com o objetivo central de fazer aulas mais atrativas para facilitar a aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática; Educação Financeira; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse projeto surge com finalidade relatar as vivências dentro de sala de aula no período de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, que o correu em dois momentos, parte realizado nos anos finais do ensino fundamental no ano 2017, parte realizado no Ensino Médio no ano 2018 em escolas distintas no Município de Lages, Santa Catarina.

Por meio das observações dentro de sala de aula pode-se identificar os principais desafios que o ensino da matemática tem enfrentado no meio escolar para uma promoção exitosa do conhecimento. Diante disso, o período de intervenção possibilitou confrontar os conhecimentos adquiridos na universidade com o desafio de executar as intervenções de forma que os alunos tivessem interesse no conteúdo que seria trabalhado. Por meio das observações pode-se perceber que o maior desafio escolar dentro do conhecimento matemático é os domínios das seis operações básicas. Sendo assim pesquisas de temas envolvendo as seis

⁴⁸⁹ Acadêmico da 8ª fase do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: gleison@uniplaclages.edu.br

⁴⁹⁰ Acadêmico da 8ª fase do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: ronildo@uniplaclages.edu.br

⁴⁹¹ Professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: rodrigo@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

operações básicas de forma atrativa para os alunos desses dois períodos citados acima, foram iniciadas. Nossa maior intenção foi alertar para importância que a matemática tem na vida do cidadão. Logo encontramos diversas reportagens abordando a problemática de como os brasileiros têm dificuldades de gerenciar seu próprio orçamento financeiro.

O alerta trazido pelas reportagens diz que brasileiros estão cada vez mais endividados, cita que a causa do endividamento é pela falta de conhecimento em decidirem quando devem ou não adquirir determinado produto ou serviço, pois não sabem calcular juros e encargos que estão presentes ao fazer transações comerciais e nem quando e como devem tomar dinheiro emprestado, sem comprometer seu futuro financeiro. A Reportagem do site G1 criado pelo Jornal da Globo em 20 de junho 2016, traz o título Educação Financeira é algo que se aprende na escola ou na vida?

Diante do questionamento da reportagem, e das dificuldades citadas pelos meios de comunicação que nós brasileiros temos quando assunto envolve operações monetárias decide-se levar o tema Educação Financeira para sala de aula aliada como a matemática básica, como futuros professores de matemática que somos, procurou-se com isso, promover o conhecimento de gerenciamento orçamentário, usando as seis operações básicas da matemática.

Na busca em dar maior sentido para os alunos quanto a importância desses saberes, utiliza-se contextualização para auxiliar na criação de conceitos, partindo dos saberes preexistentes dentro da sala de aula e direcionando o uso da matemática básica com auxílio na tomada de decisão, fazendo com isso, que as decisões sejam racionais nas operações comerciais. Pois entende-se que estes saberes auxiliam na construção do caráter do cidadão, papel este que as escolas têm grande função, por meio da matemática. (PCN, 1997)

Dessa forma o assunto “dinheiro”, foi abordado dentro de sala de aula, tendo convívio familiar como forma de contextualização prática e aplicável do conteúdo. Visto que a formação de um cidadão crítico, atuante começa pelo desenvolvimento de sua capacidade de lidar com seu dinheiro (SILVA, 2015).

Para Silva (2015) estar apto a tomar decisões sobre o que comprar, como comprar, quando comprar; onde e quanto investir; julgar racionalmente sobre a necessidade tomar ou não um empréstimo são decisões cruciais na construção dos bens de uma pessoa.

Sendo assim objetivou-se de forma ampla desenvolver aulas atrativas, por meio da Educação Financeira aliada com a matemática básica.

Dessa forma para que isso fosse possível foi necessário: pesquisar temas matemáticos que estivessem presentes no cotidiano dos alunos com intenção de despertar interesses na construção de novos saberes pertinentes; planejar aulas com base na pesquisa inserindo o conhecimento matemático; intervir de forma mediadora confrontando as teorias aprendidas na universidade com as experiências dentro da sala de aula.

METODOLOGIA

O caminho percorrido para o desenvolvimento do estágio foi a técnica de observação em sala de aula para obter as informações necessárias para avaliar os fatos e fenômenos que foram estudados, pois esta técnica usa os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ouvir ou ver, mas em analisar o objeto de pesquisa. (MACONI, LAKATOS, p.173, 2010). De forma estruturada a observação seguiu um roteiro pré-definido, onde características físicas e culturais foram levantadas no ambiente escolar.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Como este projeto foi desenvolvido em parceria entre dois acadêmicos, as observações dos dois foram condensadas em um único texto gerando assim um único relatório de observação.

Concluindo a fase das observações identificamos a lacuna de conhecimento mais presente nos dois períodos de ensino. Após as observações, cada acadêmico definiu uma turma em particular para realizar as aulas de intervenções, somente assim se fez a escolha do tema a ser trabalhado nas intervenções com forma de mostrar a importância que as seis operações básicas têm no convívio social.

No Ensino Fundamental, ambos os acadêmicos decidem por fazer a intervenção no 6º ano em diferentes turmas e no Ensino Médio um escolhe a 1ª série e outro escolhe a 2ª série.

Então, definido que a Educação Financeira seria o tema central nas intervenções já que dessa forma poderíamos trabalhar as seis operações básicas nos diferentes períodos de ensino. Logo, levantamentos de escritos e referências sobre os temas Educação Financeira, dificuldades de aprendizagem e vivências no estágio obrigatório em licenciatura, foram utilizados como forma de alicerçar a execução do projeto onde teve presente a matemática básica como forma de exercitar os conceitos que foram trabalhados com os alunos, reformando a função que a matemática tem na construção do pensamento lógico e abstrato.

Cientes disso, decide-se que a concepção de aprendizagem construtivista, deveria ser a adotada durante as aulas de intervenção, pois de acordo com Paim e Tubs (2014) por ser a forma onde o conhecimento é construído conforme as fases do desenvolvimento humano, seguindo o que o teórico Piaget chama de fases transição. Por se tratar de um projeto que aconteceu em dois grupos distintos, contemplando assim tanto os alunos dos anos finais do fundamental, quanto os alunos do ensino médio, possibilitou-se dessa forma respeitar as fases desenvolvimento humano de cada grupo. Com base nessa perspectiva as aulas ocorreram partindo dos saberes identificados dentro de sala, sendo abordado com os exemplos dos presentes durante aula. O interventor em nenhum momento ministrou aula, mas sim construiu a aulas com a participação dos alunos, pois dúvidas foram identificadas e conceitos foram criados em conjunto com os alunos para o entendimento do tema.

Como forma de reforçar os saberes, situações problemas foram trabalhados, simulando o cotidiano da vida financeira respeitando os conteúdos programáticos que cada grupo deveria ver dentro do cronograma de ensino, exercitando as seis operações básicas, possibilitando assim que o acadêmico colocasse as teorias apreendidas na universidade em prática dentro da sala de aula por meio da intervenção, atendendo os objetivos do estágio supervisionado. Ao final uma atividade avaliativa foi proposta para que se pudesse ter um “feedback” do período de intervenção.

RESULTADOS

Seguindo o roteiro de observação os resultados apresentados a seguir são os levantamentos de dados coletados durante os períodos de observação que foi de 40 horas no Ensino Fundamental anos finais no ano de 2017 e 40 horas no Ensino Médio no ano de 2018, com mais 12 horas de intervenção feitos por cada um dos acadêmicos no mesmo período de ensino e ano letivo. O Relatório aqui exposto tem o foco nas turmas onde ocorreram as intervenções, bem com os resultados descritos.

A escola municipal onde correu o período de estágio no Ensino Fundamental tinha estrutura física adequada para o ensino. As salas de aula estavam bem conservadas tanto a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pintura quanto o mobiliário. Localizada na cidade Lages/SC, a grande maioria dos alunos que frequentam esta escola são de classe média, não sendo identificado assim grandes problemas sociais dentro da escola.

Nos dois sextos anos onde as intervenções ocorreram tanto no vespertino quanto no matutino foram identificadas dificuldades de aprendizagem, as principais foram dificuldade como as seis as operações básicas, com destaque para tabuada e operações com frações. Pode-se perceber também a não habilidade com régua e confecções de tabelas.

Por meio da Educação Financeira muito destas dificuldades foram superadas, já que no conteúdo as seis operações foram abordadas com forma de analisar gastos financeiros por meio de exercícios que simularam o orçamento doméstico. O conteúdo frações teve presente como forma de organização do orçamento, possibilitando assim que os alunos visualizassem quanto por cento cada gasto fixo representava no orçamento mensal. A falta de habilidade no manuseio com régua foi sanada com a confecção de tabelas onde os alunos descreveram quais seriam as principais despesas dentro de suas casas. Ao final do período de intervenção uma atividade foi desenvolvida possibilitando que os alunos colocassem em práticas os saberes adquiridos durante as aulas.

Na escola estadual do Ensino Médio, onde ocorreu o período de estágio a realidade se apresenta de forma diferente, localizada em um bairro na cidade de Lages/SC, maioria dos alunos que frequentam a escola são de classe média baixa e problemas sociais estavam presentes no cotidiano da escola, principalmente de comportamento por parte dos alunos. Sua estrutura física se encontra inadequado para ensino, as salas de aula contem pintura em péssimo estado de conservação e seu mobiliário necessita de uma recuperação por causa do mau uso que os alunos fazem deles, os quartos nas salas são pequenos, fato que dificulta o desenvolvimento das aulas. Mesmo com tantas dificuldades a direção da escola que assumiu no ano de 2018 vem fazendo recuperações tanto na parte física quanto na parte organizacional, tentando com isso melhoras nos problemas sociais que repercute no comportamento dos alunos. Segundo o atual diretor da escola uma reestruturação no PPP está sendo feita com foco na melhoria de resultados do ensino.

No Ensino Médio as intervenções ocorreram na 1ª série do Ensino Médio e na 2ª série do Ensino Médio no período matutino, e as principais dificuldades observadas em sala de aula são as comportamentais por parte dos alunos fato que gera dificuldades de aprendizagens.

Por meio da observação pode-se perceber que alunos que estão no Ensino Médio naquela escola ainda não dominavam as seis operações básicas, quase todos os alunos das duas turmas não apresentavam domínio de operações como soma, subtração multiplicação e divisão quanto contem números decimais e muitos apresentam dificuldade quando a operação exige o conhecimento da tabuada.

Durante o período de intervenção como o uso do tema educação financeira os conteúdos com porcentagem e frações foram abordados dentro de sala de aula e as dificuldades foram trabalhadas com o objetivo de construir um conhecimento crítico, na busca de combater o desinteresse pelo aprendizado da matemática. O que se pode perceber que muitos dos alunos expressaram não dominar estes saberes e alguns chegaram a comentar que não lembravam de ter visto estas operações com números decimais.

DISCUSSÃO

Por meio das observações pode-se identificar diversos dados que nos deu um panorama da realidade escolar a qual observamos. Mas vale lembrar que o foco maior será as

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

vivências dentro de sala de aula, a fixação dos domínios da matemática básica e o combate ao desinteresse, pois entende-se que dentro da sala de aula foi o momento onde os objetivos centrais do período de estágio foram atendidos.

Como pode-se ver, os dados levantados pela técnica de observação mostraram que a falta de domínio das seis as operações é a dificuldade mais presente nos períodos de ensino observados. Na visão de Silva e Martinez (2017) na matemática é possível perceber que as grandes dificuldades são recorrentes e em geral não estão relacionadas ao conteúdo desenvolvido pelo professor naquele momento pois são lacunas de saberes, conceitos fundamentais trabalhados em anos anteriores que foram esquecidos pelos alunos ou não internalizados. E de certa forma estas lacunas de domínios refletem nos anos subsequentes. Está conjuntura ocasiona a falta de interesse por parte dos alunos, já que eles encontram barreiras e não conseguem produzir os resultados esperados naquela fase do desenvolvimento, pois, na sua grande maioria, não dominam habilidades fundamentais da matemática básica.

Já para Resende e Mesquita, (2013) outros fatores podem ser causa das dificuldades de aprendizado ou falta de domínios matemáticos. Em sua pesquisa, a falta de interpretação textual e o não conhecimento dos signos matemáticos, são apontados como fatores que prejudicam o aprendizado. Segundo as pesquisadoras, a matemática não possui uma linguagem usual e quando combinado com a falta de interpretação de texto isso dificulta muito o desenvolvimento do aluno. Em seus escritos defendem a interdisciplinaridade como forma de resolver esta falta de interpretação pois, entendem que o conteúdo contextualizado pode auxiliar na formação do aluno de forma que a interpretação seja usual.

Em nossas vivências, pode-se observar que por muitas vezes quando professor propôs uma questão contextualizada como forma de fixação de conteúdo os alunos questionaram, _ professor o que tem que fazer nessa questão? Então bastava o professor ler a questão em voz alta e ilustrar de forma prática que o aluno já iniciava a resolução, ou seja, um gesto claro de falta de interpretação.

Como vemos, com base na visão dos pesquisadores boa parte das dificuldades são recorrentes em diversas fases do ensino, assim como mostrou nossa observação, para eles muitas delas podem ser resolvidas com uma forma contextualizada de ensino e com a interdisciplinaridade, pois dessa forma se pode dar sentido ao que está sendo ensinado, provocando a fixação dos saberes conectados com o cotidiano dos alunos, possibilitando a internalização dos saberes, podendo ser acessado quando necessário.

Corroborando como este pensamento o PCN, (1997) diz que aprendizagem em matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Esta compreensão possibilita uma conexão com as outras disciplinas levando um desenvolvimento intelectual do aluno.

Mas para PCN não é só isso que dificulta o aprendizado matemático, “problemas referentes ao ensino de Matemática estão relacionados ao processo de formação do magistério” (PCN, 1997, p.22). O documento elenca causa como: práticas inadequadas, concepção pedagógica aplicadas e livros didáticos desatualizados como fatores de lacunas de conhecimento. Estas lacunas como podemos ver são levadas até o Ensino Médio ou até mesmo ao ensino universitário.

Nas buscas de combater as lacunas de ensino identificadas, à Educação Financeira possibilitou trazer para sala de aula oportunidade exercitar as seis operações básicas, podendo serem desenvolvidas de forma ampla e aplicável, pois elas estão presentes “nos cálculos relativos a salários, pagamentos e consumo, na organização de atividades como agricultura e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pesca”. (PCN, 1997, p.24-25). Mostrando que não importa o meio social em que o cidadão esteja inserido a matemática sempre estará presente, como forma de auxiliar e disciplinar as relações interpessoais que envolvem dinheiro.

Para Banco Central do Brasil, educar financeiramente é necessário, pois somente assim o indivíduo terá uma relação comercial saudável, pois com o conhecimento é possível ter habilidades para tomar decisões conscientes, calculando os reais riscos e oportunidades associadas aos produtos financeiros. Com este apelo pode-se combater a falta de interesse que alguns alunos demonstraram frente a matemática.

Já no Livro Aritmético Comercial e Financeiro, elaborado pelo, C. Carvalho (19--), que os conceitos práticos e aplicáveis do conteúdo da Matemática Financeira foram encontrados. A porcentagem, tipos de taxas, tipos de descontos, juros simples e composto, capital e montante foram tratados num formato simples e acessível. Por meio desses conteúdos, exemplos de exercícios e atividades, foram elaborados para realização das aulas de intervenção. Com a contextualização das atividades, estimulou-se aos alunos trazerem exemplo do seu cotidiano. Dessa forma orçamento doméstico foi assunto livre na Educação Financeira dentro de sala de aula e a matemática básica foi a ferramenta utilizada pelos alunos para tomada decisão de forma racional no gerenciamento do orçamento doméstico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco relatar as vivências dentro de sala de aula durante o período de estágio obrigatório no curso de licenciatura em Matemática da UNIPLAC, e se objetivou de forma ampla ministrar aulas atrativas durante os períodos de intervenção, usando a Educação Financeira como ferramenta para ensinar a matemática básicas dentro de sala de aula.

Por meio das observações pode perceber que a maior dificuldade encontrada pelos alunos era o domínio das seis operações básicas. Dessa forma buscou-se trabalhar está defasagem de ensino de forma atrativa já que estes saberes básicos são utilizados em diversos conteúdos matemáticos.

Para isso foi necessário: pesquisar temas matemáticos que estivessem presentes no cotidiano dos alunos com intenção de despertar interesses na construção de novos saberes pertinentes; planejar aulas com base na pesquisa inserindo o conhecimento matemático; intervir de forma mediadora confrontando as teorias aprendidas na universidade com as experiências dentro da sala de aula.

Dessa forma estes objetivos foram alcançados por meio da pesquisa de temas onde foi definido que a Educação financeira seria forma de mostrar com a matemática esta presentes em diversos segmentos da sociedade. O planejamento das aulas ocorreu com a base da pesquisa de escritos que já haviam tratado do tema. As intervenções se deram no formato da perspectiva mediadora respeitando a fase de desenvolvimento do grupo, possibilitando com isso confrontar os aprendizados que a universidade concedeu ao acadêmico com as vivências em sala de aula. Sendo assim os objetivos específicos foram alcançados por parte dos pesquisadores.

Já objetivo geral do projeto pode ser executado de forma integral no Ensino Fundamental anos finais, as aulas ocorreram como planejado o tema Educação financeira pode ser trabalhado como alunos usando a matemática básica com forma de tomada de decisão no gerenciamento doméstico. Pode-se perceber durante as atividades propostas o

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

interesse dos presentes na contribuição de exemplos vivenciados se deu em diversos momentos. Ao final do período uma atividade em grupo foi proposta com forma de avaliar o desenvolvimento das intervenções e todos participaram comprometidos com o resultado. A atividade simulava o gerenciamento doméstico mensal, com o uso da matemática básica e dos princípios que a Educação Financeira trouxe para sala de aula o grupo deveria fazer com que o orçamento disponível fosse suficiente para atender as despesas mensais daquele grupo familiar onde os cálculos deveriam ser apresentados em uma planilha retratando o orçamento doméstico.

Já no Ensino Médio as aulas tiveram momentos onde o método de mediação do conhecimento não pode ser utilizado, a indisciplina dos alunos fez com que o interventor por vezes usasse o método tradicional de ensino. Seguindo o planejamento das aulas as seis operações e o conteúdo de educação financeira foram trabalhados. Dificuldade de operações contendo decimais por parte de alguns alunos pode ser sanada, ao final o planejamento previa um trabalho em grupo, mas por conta da indisciplina por parte de alguns alunos optou-se por fazer avaliação individuais escritas, onde o juro simples, juro composto, montantes e descontos tiveram presente em questões contextualizadas. O resultado das provas foi que boa parte dos alunos obtiveram nota acima da média.

Com a correção das provas do Ensino Médio e dos trabalhos proposto ao Ensino Fundamental anos finais pode-se fazer uma avaliação tanto dos interventores quanto dos alunos. Com o resultado foi possível identificar que muitas dificuldades em operações básicas foram sanadas. Desse modo podemos ver que quando o conteúdo diz respeito aos interesses sociais o ensino pode ter melhores resultados já que a matemática dessa forma pode ser demonstrada na prática, diminuindo o desinteresse que ocorre quando ela é abordada somente de forma abstrata.

Diante desse resultado entende-se que cabe ao educador auxiliar os alunos a despertar os saberes, identificar lacunas de conhecimento e buscar saná-las para que as dificuldades não sejam levadas para os anos seguintes de ensino. Este posicionamento dos educadores deve ser uma constante mesmo quando problemas sociais e estruturais estão presentes na escola. O foco central deve ser o aluno, pois é por meio da relação Professor X Aluno que o conhecimento é construído.

REFERÊNCIAS

LUQUET, Mara; ABREU, Luciano. Educação financeira é algo que se aprende na escola ou na vida? **Jornal da Globo**. São Paulo. 20 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2016/02/educacao-financeira-e-algo-que-se-aprende-na-escola-ou-na-vida.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p.

SILVA, Alex Fabiano Metello. **A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NO ENSINO BÁSICO**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Instituto de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/Alex_Fabiano_Metello_Silva.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

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

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- TUBS, Marileia Aparecida Wolff; PAIM, Marilane Maria Wolff. **CADERNO DE ESTUDOS: TEORIAS DA EDUCAÇÃO E DA APRENDIZAGEM**. Lages: Uniplac, 2014.
- SILVA, Raquel Silveira da; MARTINEZ, Marcia Lorena Saurin. **DIFICULDADES NA MATEMÁTICA BÁSICA: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A VIDA**. Curitiba: Educere, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24274_13230.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- RESENDE, Giovani; MESQUITA, Maria da Gloria B. F. **Principais dificuldades percebidas no processo ensino-aprendizagem de matemática em escolas do município de Divinópolis, MG**. São Paulo:2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/9841/pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018
- CARVALHO, Carlos de. Aritmética comercial e financeira. 26.ed. São Paulo: Lisa - Livros Irradiantes S. A., [19--]. 381 p.
- BRASIL, Banco Central do. **O Programa de Educação Financeira do Banco Central**. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/pre/bcuniversidade/introducaoPEF.asp>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES
PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: estado da arte**

Rafael do Nascimento⁴⁹² - UNIPLAC
Lucia Ceccato de Lima⁴⁹³ - UNIPLAC

RESUMO: O presente texto traz o resultado parcial do estado da arte da pesquisa de mestrado intitulado “EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA”, que encontra-se em desenvolvimento no programa de mestrado em educação da UNIPLAC. O estado da arte é a busca dos trabalhos desenvolvidos acerca do tema da pesquisa, nesse caso foi utilizado o diagrama de Venn como forma de apresentar os trabalhos encontrados em cada banco de dados pesquisado. Para esta etapa de busca foram utilizados quatro bancos de dados, sendo eles a CAPES periódicos, UNICAMP, UFSC e UNIPLAC. Vale destacar que a pesquisa nos banco de dados foi realizada em duas etapas, sendo a primeira uma busca livre utilizando somente as palavras-chaves, os dados dessa etapa foram tabulados em forma de tabela, a segunda etapa as palavras-chaves escolhidas três palavras que foram cruzadas no ato da busca nos banco de dados e os resultados dessa segunda etapa foram organizadas na forma de diagrama de Venn.

Palavras-chave: Educação Matemática, estado da arte, banco de dados.

INTRODUÇÃO

A quantidade de pesquisas relacionadas à área pedagógica cresceu nas últimas décadas. A educação matemática também vem sendo objeto de diversos estudos. As dificuldades de aprendizagem no ensino da matemática são um tema muito difícil de ser abordado, porém necessita ser transformado, os alunos precisam aprender conhecimentos que farão parte de sua vida.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados sobre as categorias do tema proposto.

Categorias	Educação matemática	Formação de Professores	Cidadania	Prática Pedagógica
BANCO DE DADOS	Número de Trabalhos	Número de Trabalhos	Número de Trabalhos	Número de Trabalhos
CAPES	3.365	7.966	6.997	3.397
UNICAMP	6.156	58.020	459	5.088
UFSC	443	726	156	3
UNIPLAC	8	62	39	21

Fonte: Dados retirados das pesquisas encontradas da UNICAMP, CAPES, UFSC, UNIPLAC, 2018.

¹ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – Lages, SC, Brasil – E-mail: rafael.proformat@gmail.com

⁴⁹³ Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Lages, SC, Brasil – E-mail: ceccato@brturbo.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Ao iniciar a pesquisa foram realizadas revisões bibliográficas acerca dos temas propostos. Em um primeiro momento essas referências foram filtradas por um período de tempo, onde foram utilizadas as pesquisas publicadas entre os anos de 2008 a 2018. Foram utilizados seis bancos de dados: CAPES periódicos; UNICAMP; UFSC e UNIPLAC. As pesquisas decorreram de acordo com as quatro principais vertentes dessa pesquisa, e foram divididas em quatro categorias, que são: Educação Matemática; Formação de Professores; Prática Pedagógica e Cidadania. O quadro 1, apresentado a seguir apresenta a relação de trabalhos encontrados.

No banco de dados da UNIPLAC, foram pesquisados teses, dissertações, artigos e monografias cadastrados em seu banco de dados. Na pesquisa efetuada na UNICAMP, foram utilizados os mesmos parâmetros de pesquisa utilizados na Universidade anteriormente citada, porém diferentemente dos outros bancos de questões, foi utilizado um filtro de período do ano de 2010 até 2018 nas pesquisas.

Como pode ser observado, obteve-se um grande número de trabalhos acerca das palavras-chave selecionadas para a consulta, dificultando a análise dessas pesquisas. Foi decidido efetuar novamente a pesquisa, colocando alguns filtros dessa vez. Nessa nova etapa, foram utilizadas três palavras-chave, sendo elas: educação matemática, formação de professores e cidadania. As palavras acima citadas foram pesquisadas de forma individual e combinadas, a fim de filtrar e selecionar pesquisas relacionadas com o tema de estudo. Para compreender de uma forma mais simples, os resultados foram distribuídos em forma de diagrama de Venn⁴⁹⁴. Somente foram avaliadas as pesquisas desenvolvidas no período de 2008 até 2018.

DESENVOLVIMENTO, DISCUSSÃO E RESULTADOS

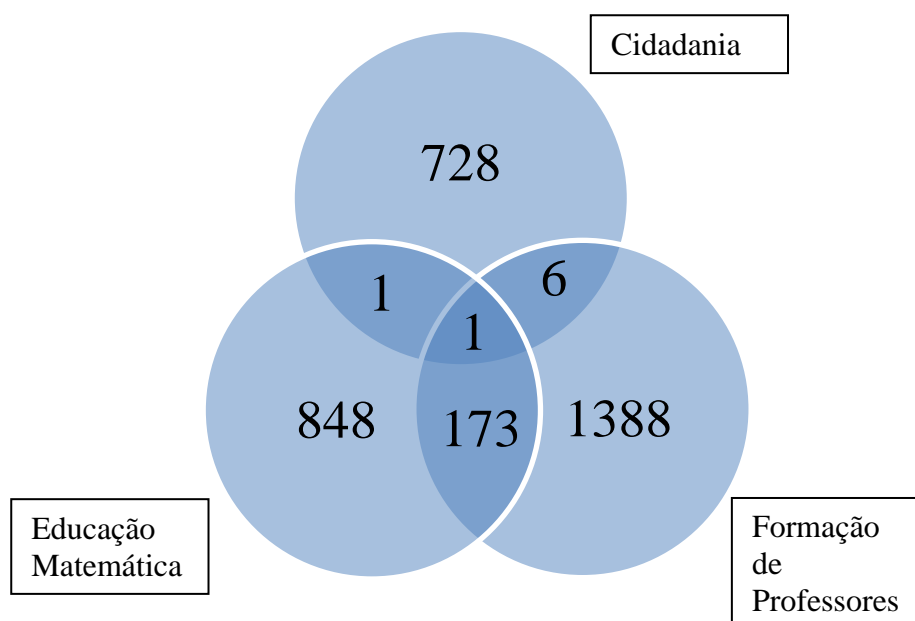
CAPES Periódicos

Para realizar a pesquisa nos periódicos no banco de dados da Capes, foram utilizados como filtro para a pesquisa os artigos escritos nos últimos dez anos, em português. Para facilitar a interpretação iremos novamente montar um diagrama de Venn.

]

⁴⁹⁴ Esse método consiste basicamente em círculos que possuem a propriedade de representar relações entre **conjuntos numéricos**. Também pode ser utilizado no estudo da Estatística a fim de organizar e analisar dados colhidos em pesquisas de opinião. (SILVA, 2018)

Figura 1 – Resultados pesquisas – CAPES Periódicos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ao ler os resumos dos principais trabalhos encontrados nessa fonte de pesquisa, podemos destacar o trabalho “Matemática: (re)significando saberes, construindo cidadania” da autora Janaína Veiga. Esse trabalho relata alguns trabalhos realizados pela autora na cidade de Chapecó, no ano de 2013, onde a mesma realiza um projeto com crianças e adolescentes tendo como o objetivo de ressignificar a relação dos sujeitos da pesquisa com a matemática, visando à cidadania.

O artigo “Formação continuada de professores em Matemática visando ao desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania: um recorte da trajetória” dos autores Claudia Lisete Oliveira Groenwald; Jutta Cornelia Reuwsaat Justo; Marlise Gelle, no ano de 2010, também pode ser destacado por tratar um conceito importante dessa pesquisa, que é a formação com o objetivo de promover a cidadania. Diferentemente do foco principal dessa pesquisa que é formação inicial de professores podemos observar a importância da formação continuada para assegurar a possibilidade dos professores em alcançar seus objetivos relacionados com a educação cidadã.

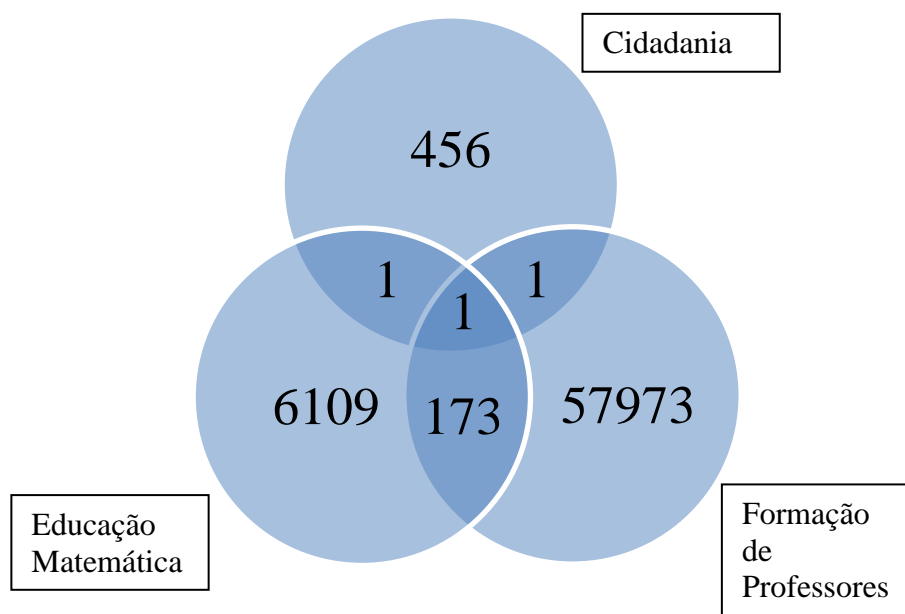
A pesquisa “Matemática para a cidadania: discursos curriculares sobre educação matemática para surdos” da autora Bruna Fagundes Antunes Alberton, do ano de 2015, pode ser destacada pela sua contribuição na educação matemática com enfoque em uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca da educação cidadã.

UNICAMP

Ao realizar uma nova pesquisa no banco de dados da UNICAMP, assim como efetuado na primeira pesquisa, foram levantados e analisados apenas os trabalhos publicados

no intervalo dos anos de 2010 a 2018. Foram observados quatro tipos de trabalhos, sendo artigos, monografias, dissertações e teses. Os resultados da quantidade dos trabalhos encontrados podem ser observados na seguinte figura.

Figura 2 – Resultados pesquisas – UNICAMP



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

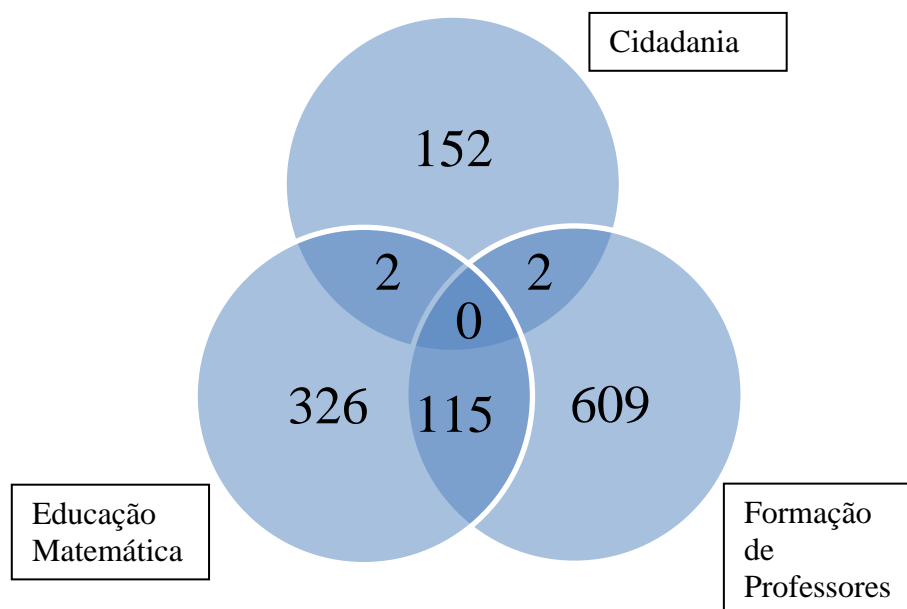
Ao analisar os resumos dos principais trabalhos encontrados nessa fonte de pesquisa, podemos destacar um artigo que apesar de não conter a educação matemática como eixo principal, pode ser destacado pelo seu objetivo comum com esta pesquisa, seu título “Escola e Formação Para A Cidadania: Qual O Papel Da Educação Física?” escrito por Ferreira F.C.; Filho L.C, do ano de 2012.

Outro trabalho que pode ser destacado é a tese de doutorado de José Ronaldo Melo, orientado por Dário Fiorentini, do ano de 2010. Com o título “A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares”, esse trabalho pode contribuir de forma significativa, já que aborda dois eixos importantes da proposta de estudo contida nesse projeto de dissertação, que é a formação de professores e educação matemática.

UFSC

Para realizar a pesquisa no banco de dados da UFSC, utilizamos assim como a maioria das buscas as pesquisas dos últimos dez anos. Com o propósito de ampliar a quantidade de trabalhos encontrados no campo de “busca por” foi utilizado à busca por assunto e não somente pelo título dos trabalhos. Vale também destacar que nesse banco de dados, foram levados em conta os seguintes tipos de trabalhos: teses, dissertações, monografias e artigos. Os resultados da quantidade dos trabalhos encontrados podem ser observados na seguinte figura.

Figura 3 – Resultados pesquisas – UFSC



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Diante dos resultados encontrados nesse banco de dados, pode ser observado o fato de não existir nenhuma pesquisa em que sejam contempladas as três palavras-chave utilizadas nessa pesquisa.

Pode-se destacar quatro trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado e dois artigos acadêmicos. A primeira dissertação a ser destacada tem o título de “Direito de conhecer o direito: elementos de uma educação libertária para a cidadania participativa” escrita por Kleiber Gomes Reis, no ano de 2010. Nessa pesquisa destaca-se a importância do saber jurídico como instrumento de libertação.

A segunda dissertação que merece destaque tem o título de “Aprendizado político e democrático no orçamento participativo do município de Concórdia – SC” escrita por HARTMANN, Fabio Cadore, do ano de 2011, pesquisa essa que se destaca pela sua contribuição na constituição de valores democráticos entre os cidadãos.

O artigo nominado “Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade” de REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo, do ano de 2008, apesar de ser uma pesquisa no campo da educação física se assemelha com a discussão dessa pesquisa por abranger vários assuntos a ela relacionados, como a formação inicial, prática pedagógica e a complexidade.

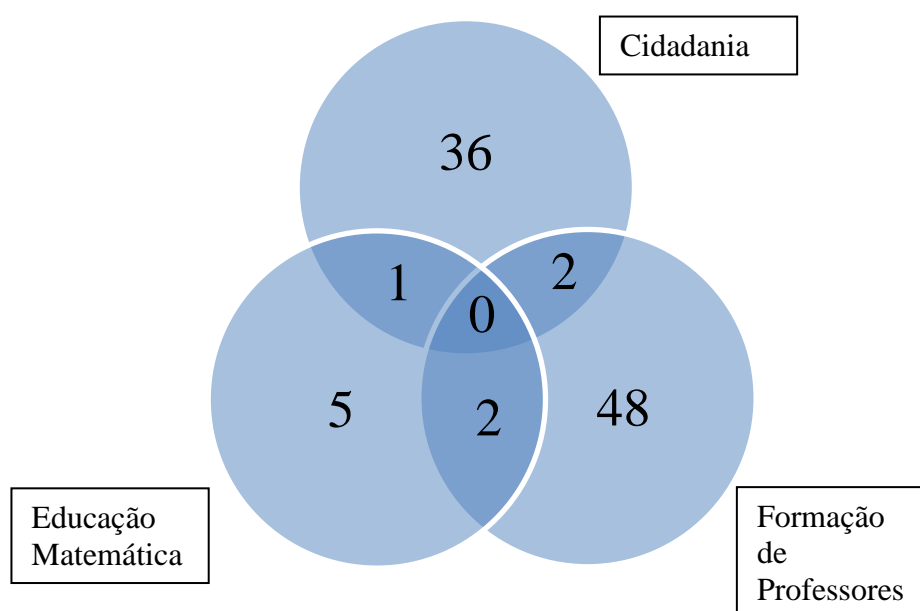
O artigo “Professor como diferencial no processo de aprendizagem do aluno” escrito pelos autores FARINA, Luciane Schiffi; NOGARO, Arnaldo, do ano de 2008, destaca-se por reforçar a importância do professor no exercício de seu ofício, a importância da criação de laços com os alunos e a importância do professor se atualizar e reinventar-se diante dos

objetivos de sua profissão.

UNIPLAC

Ao realizar uma nova pesquisa nos bancos de dados da UNIPLAC, utilizamos artigos, teses, dissertações e monografias como filtros nos tipos de obras. Para ampliar a quantidade de resultados obtidos na pesquisa nesse banco de dados utilizaremos todas as pesquisas encontradas e não apenas as pesquisas dos últimos dez anos. Após realizar a pesquisa no banco de dados, os resultados serão tabulados na forma de um diagrama de Venn.

Figura 4 – Resultados pesquisas – UNIPLAC



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Ao realizar a pesquisa no banco de dados da Uniplac observamos que encontramos somente trabalhos publicados após o ano de 2008. Nesse banco de dados não encontramos nenhum trabalho que contemplasse as três palavras-chave pesquisadas, como também não encontramos nenhuma pesquisa no banco de dados da UFSC. Desse modo, não encontramos nenhum trabalho dentro dos bancos de dados pesquisados no estado de Santa Catarina que contemplasse simultaneamente os três temas que convergem na temática desse trabalho. Diante disso, fica clara a importância desse trabalho a nível estadual.

Dentre os trabalhos significativos, sob a ótica desse estudo, podemos destacar uma dissertação de mestrado publicada no ano de 2017 com o título “Educação científica: implicações na formação de professores de matemática” dos autores Rodrigo Branco e Lucia Ceccato de Lima. Nesse trabalho, há clara alusão ao entendimento dos conceitos matemáticos importantes para uma formação integral.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON , Bruna Fagundes Antunes. **MATEMÁTICA PARA A CIDADANIA: DISCURSOS CURRICULARES SOBRE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA SURDOS**. CAPES PERIÓDICOS, 2015.
- BRANCO, Rodrigo, LIMA, Lucia Ceccato de. **Educação científica: implicações na formação de professores de matemática**. UNIPLAC, 2017.
- FARINA, Luciane Schiffi; NOGARO, Arnaldo. **Professor como diferencial no processo de aprendizagem do aluno**. UFSC. 2008.
- GROENWALD Claudia Lisete Oliveira. **Formação continuada de professores em Matemática visando ao desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania: um recorte da trajetória**. CAPES PERIÓDICOS, 2010.
- HARTMANN, Fabio Cadore. **Aprendizado político e democrático no orçamento participativo do município de Concórdia – SC**. UFSC, 2011.
- MELO, Jose Ronaldo, FIORENTINI, Dario. **Quais Elementos Caracterizam uma Atividade de Modelagem Matemática na Perspectiva Sociocrítica?**. UNICAMP, 2010.
- REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade**. 2008.
- SILVA, Marcos Noé Pedro da. **"Diagrama de Venn"**; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm>>. Acesso em 09 de junho de 2018.
- VEIGA, Janaina. **Matemática: (re)significando saberes, construindo cidadania**. CAPES PERIÓDICOS, 2013.

**EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E SENTIDOS DO TRABALHO:
REFLEXÕES SOBRE FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES**

Rafaella Rebello⁴⁹⁵ - UNIVALI
Ana Claudia Delfini Capistrano de Oliveira⁴⁹⁶ - UNIVALI
Mayara Ana da Cunha⁴⁹⁷ - UNIVALI
Tânia Regina Raitz⁴⁹⁸ - UNIVALI

RESUMO: A Educação Permanente em Saúde constitui-se de uma estratégia baseada em princípios de reflexão e criticidade no cotidiano do trabalho, propiciando discussão sobre seus sentidos. O objetivo do artigo é compreender as fragilidades e potencialidades da Educação Permanente em Saúde e os sentidos do trabalho com base na revisão de literatura. Este artigo é fruto de uma investigação em andamento com os profissionais da área da saúde, sendo os enfermeiros os sujeitos de pesquisa. A pesquisa traz possibilidades teóricas a partir da análise das seguintes categorias sobre Saúde, Educação e Trabalho: conceitos de Educação Permanente em Saúde, Enfermagem e Educação Permanente em Saúde, Fragilidades e Potencialidades da Educação Permanente em Saúde e Sentidos do trabalho. A pesquisa possui caráter exploratório com enfoque quanti-qualitativo. As técnicas de pesquisa foram a bibliográfica e documental. Como análise parcial dos resultados, verificamos, através destas reflexões, que há pontos relevantes envolvendo o desenvolvimento de uma Educação Permanente em Saúde que inclui o desconhecimento do profissional sobre seus objetivos, suas resistências às mudanças, o tempo disponível no seu turno laboral, além da desmotivação por sobrecarga de trabalho. Apesar dessas fragilidades, o profissional através de instrumentos gerenciais e organizacionais poderá viabilizar a construção destes espaços destinados à Educação Permanente em Saúde, de forma a instituir momentos de troca de experiências e reflexões acerca do trabalho na saúde, visando a melhoria destes processos. Torna-se, então, imprescindível um esforço coletivo de profissionais e gestores para a efetivação da Educação Permanente em Saúde nas ações nos serviços de saúde.

Palavras-chave: Educação Permanente. Educação e Trabalho. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

O profissional de Enfermagem, diante de sua prática profissional, possui uma abrangente área de atuação, a qual possibilita desenvolver suas competências e habilidades requeridas em diversos setores da saúde. Durante a Graduação, a formação profissional é alicerçada nos eixos da assistência, ensino, pesquisa e gerência. A composição destas quatro atribuições é baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em

⁴⁹⁵ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
rafaellarebello@gmail.com

⁴⁹⁶ Docente no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
anaclaudia.univali@gmail.com

⁴⁹⁷ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
mcunha@univali.br

⁴⁹⁸ Docente no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (Univali).
raitztania@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Enfermagem e previstas na Lei do Exercício Profissional Nº 7.498 de 25 de junho de 1986 (BRASIL, 2001).

No que confere ao Ensino, essas diretrizes trazem a Educação Permanente como um requisito necessário à formação do profissional Enfermeiro, considerando a promoção de oportunidades de ensino e responsabilidade com a educação e o treinamento dos profissionais nos serviços de saúde (BRASIL, 2001).

Lavich *et al.* (2014) reforça o papel central da Enfermagem na realização de ações de educação, pois o Enfermeiro é o principal articulador dos diferentes setores do hospital. Parece correto afirmar que o Enfermeiro, na essência de sua profissão, tem na Educação Permanente um requisito para o exercício da prática profissional comprometida com as reais necessidades de saúde da população.

Considerando que as práticas de Enfermagem estão inseridas em ações educativas, este profissional deve estar à frente do processo de Educação Permanente e atuando como facilitador e agente potencial de mudança.

A Educação Permanente em Saúde é baseada em seus princípios de reflexão e criticidade do cotidiano do trabalho e propicia ambientes pautados na discussão sobre os sentidos do trabalho. Conhecer as crenças e anseios dos profissionais de Enfermagem nos faz pensar em planejamento e estratégias para a promoção da humanização, melhorias na qualidade de vida e satisfação no trabalho destes trabalhadores (DUARTE; SIMÕES, 2015).

Para que um trabalho tenha sentido, segundo Morin (2001, p.18) “é importante que quem o realize saiba para onde ele conduz; em outras palavras, é essencial que os objetivos sejam claros e valorizados e que os resultados tenham valor aos olhos de quem o realiza”.

Neste sentido, torna-se de fundamental importância compreender as fragilidades e potencialidades da Educação Permanente em Saúde na percepção dos/as enfermeiros/as inseridos/as no processo de trabalho para que mudanças necessárias ocorram com vistas à melhoria na qualidade dos serviços com profissionais críticos e valorizados.

O objetivo do artigo é compreender as fragilidades e potencialidades da Educação Permanente em Saúde e os sentidos do trabalho com base na revisão de literatura

METODOLOGIA

Este estudo surgiu a partir da experiência de uma das pesquisadoras atuantes na Educação Permanente em instituições de saúde e de seu mestrado em educação, assim como das reflexões do grupo de pesquisa Educação e Trabalho, do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Itajaí.

Este artigo é fruto de uma investigação em andamento com os profissionais da área da saúde, sendo os enfermeiros os sujeitos de pesquisa. Tal investigação traz possibilidades teóricas a partir da análise das seguintes categorias elaboradas com base na revisão de literatura sobre Saúde, Educação e Trabalho: conceitos de Educação Permanente em Saúde, Enfermagem e Educação Permanente em Saúde, Fragilidades e Potencialidades da Educação Permanente em Saúde e Sentidos do trabalho.

A pesquisa em andamento possui um enfoque quanti-qualitativo que objetiva quantificar o perfil dos Enfermeiros/as que participam das ações de Educação Permanente em Saúde no Hospital Infantil Universitário do Sul do Brasil assim como compreender as fragilidades e potencialidades da Educação Permanente em Saúde e os sentidos do trabalho pelos/a Enfermeiros/as.

Estes enfoques estão fundamentados no que diz Goldenberg (1997) sobre a pesquisa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

qualitativa, válida na identificação de conceitos e de questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, atitudes individuais e percepções, variáveis que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

No que confere a abordagem quanti qualitativa, Ferreira (2015, p.116) cita que o método utilizado pode ter uma ênfase maior na abordagem quantitativa ou qualitativa, a depender das circunstâncias e do objetivo da pesquisa; contudo, a utilização apenas de uma abordagem ou de outra pode comprometer a compreensão da realidade estudada.

O procedimento da coleta de dados se dará nas etapas: levantamento documental referente aos dados de recursos humanos com a Gerência de Enfermagem em relação ao número de profissionais Enfermeiros/as atuantes na instituição; envio de convite por e-mail para participação voluntária da pesquisa para os sujeitos que se adequem aos seguintes critérios de inclusão: colaboradores que estão há pelo menos 6 meses no hospital e que participaram de alguma ação de Educação Permanente em Saúde. Num segundo momento, será realizado o agendamento de entrevistas com os participantes, utilizando-se de roteiro de observação com questões qualitativas previamente elaborado pelas pesquisadoras; transcrição das falas; tratamento dos dados, categorização e análises finais.

No que confere a análise de dados, esta consiste na compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa respondendo ou não as questões formuladas, na ampliação do conhecimento sobre o assunto investigado (MINAYO, 2002, p.69).

Utilizaremos a triangulação dos dados, de forma a triangular a fundamentação teórica da Educação Permanente em Saúde e o Sentido do Trabalho com dos dados coletados dos sujeitos de pesquisa.

RESULTADOS

A pesquisa em andamento nos traz possibilidades teóricas de análise quanto as categorias: conceitos de Educação Permanente em Saúde, Enfermagem e Educação Permanente em Saúde, Fragilidades e Potencialidades da Educação Permanente em Saúde e Sentidos do trabalho.

DISCUSSÃO

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

O conceito de Educação Permanente em Saúde emerge em meados de 1980, através de iniciativas de duas Organizações: a Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde com o desenvolvimento, do Programa de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Estas Organizações reforçam a compreensão da Educação Permanente em Saúde como instrumento para a investigação e a análise do trabalho, objeto de problematização, de modo a incluir proposta de busca e incorporação crítica do processo de trabalho, favorecendo a qualidade dos serviços de saúde (LEMOS, 2016).

Partindo do pressuposto desta aprendizagem significativa, a essência da Educação Permanente em Saúde envolve a integralidade, abrangência e não fragmentação, ou seja, a problematização defende que o ato educativo deve estar alicerçado no respeito, na autonomia

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

e no diálogo, sendo um ato de recriação, de ressignificação de significados (LAVICH *et al.*, 2014).

Nestas leituras, são evidentes os destaques do valor do trabalho, das experiências que o mesmo proporciona e da criação de ambientes de compartilhamento de saberes quando falamos de pressupostos da Educação Permanente em Saúde. Na esfera nacional, a Educação Permanente em Saúde está nas entrelinhas da Constituição Federal: “ao Sistema Único de Saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei, ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde” (BRASIL, 1988).

A difusão deste contexto da Educação Permanente em Saúde solidificou-se no Brasil, nos anos 2000. Surge a proposta do Ministério da Saúde de definir a Educação Permanente em Saúde como um enunciado ético-político-pedagógico com foco na transformação e qualificação da saúde, contidas em Portarias específicas.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde foi instituída através da Portaria Nº 198 de 13 de fevereiro de 2004, preconizando a estratégia de formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde. Posteriormente, publicouse a Portaria Nº 1996 em 20 de agosto de 2007, definindo novas diretrizes e estratégias para a implementação desta Política, e recentemente foi formalizada a Portaria Nº 3194 de 28 de novembro de 2017, trazendo a definição de um Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2004; 2007).

Preconiza-se assim uma articulação entre o sistema de saúde e suas inúmeras áreas, com uma recomendação de transformação dos padrões pedagógicos, assistenciais e de sistematização de serviços (LOPES *et al.*, 2016). Muitos autores como Ceccim (2005) e Lavich *et al.* (2017) exploram esta concepção teórica da Educação Permanente em Saúde, evidenciando sua proposta da aprendizagem significativa, autonomia, cidadania, sua abordagem no processo de capacitação através do processo de trabalho o papel dos atores neste cenário ativo.

Neste sentido, a Educação Permanente em Saúde viabiliza a problematização e a motivação para transformações pessoais e profissionais, estimulando a integração entre o ambiente do ensino e do trabalho, de modo a focar a prática como fonte de conhecimento (MICCAS; BATISTA, 2014).

O profissional de saúde deve ser estimulado a ser o protagonista de sua formação, trazendo a concepção de que o binômio educação e trabalho não devem ser processos estáticos e isolados. As transformações no processo de trabalho são necessárias, considerando as fragilidades encontradas no setor saúde, como a fragmentação do saber e a mecanização das práticas do cuidar. Vivenciamos uma sociedade altamente tecnológica, com a inclusão de máquinas, programas ou dispositivos inteligentes os quais nos permitem otimizar muitos processos de trabalho e abrindo uma janela entre o saber, o agir e o refletir. Com a possibilidade de ruptura de um sistema verticalizado na saúde, partimos para um seguimento democrático, multiprofissional, reflexivo e participativo.

Ceccim (2005) corrobora com conceito de que a Educação Permanente em Saúde deve ir além do envolvimento dos profissionais que já trabalham no Sistema Único de Saúde; trabalhando na inclusão de mais estudantes, docentes, pesquisadores e gestores de ensino.

ENFERMAGEM E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

A saúde tem o desafio de incorporar o processo educativo ao cotidiano de trabalho. (SARRETA; BERTANNI, 2009). Se por um lado temos uma Educação Permanente que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

prioriza espaços de discussões nos serviços de saúde, do outro temos profissionais desmotivados no seu cotidiano.

Neste cenário temos o profissional Enfermeiro, integrante da equipe de saúde e peça chave nas transformações do processo de trabalho. É importante ressaltar que de acordo com o Decreto Nº 94.406, de 8 de junho de 1987, que regulamenta o exercício da Enfermagem, especifica-se claramente que ao Enfermeiro incumbe, como integrante da equipe de saúde, a “participação nos programas de treinamento e aprimoramento de pessoal de saúde, particularmente nos programas de educação continuada” (COREN, 2013).

Considerando que as práticas de Enfermagem estão inseridas em ações educativas, este profissional deve estar à frente do processo de Educação Permanente e atuando como facilitador e agente potencial de mudança. Para Silva, Matos e França (2015), o Enfermeiro é o líder e o educador da equipe de Enfermagem e devido a tal papel, muitas vezes é o profissional escolhido para conduzir momentos educativos dentro de uma instituição de saúde.

FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

No processo de condução da Educação Permanente em Saúde, podemos observar que nem todas as instituições propiciam esta visibilidade e relevância frente à temática. Muitas visualizam e criam estratégias para moldar profissionais com conhecimentos técnicos específicos, em detrimento ao incentivo da prática problematizadora e com atitude. Em contrapartida, aqueles que incentivam e empenham-se em construir um ambiente sustentado pela Educação Permanente em Saúde, colidem com a complexidade da rotina hospitalar e seus entraves. Sobrecarga de trabalho, gerenciamento de recursos humanos, condições institucionais físicas, de organização e manutenção do serviço, falta de incentivo são alguns dos exemplos dos obstáculos que a Educação Permanente em Saúde deve enfrentar.

É importante ressaltar que vários estudos trazem discussões a respeito da atuação da Enfermagem na implantação de Núcleos de Educação Permanente no âmbito hospitalar, as quantificações de ações desenvolvidas pelos mesmos e suas limitações (PASCHOAL; MANTOVANI; MÉIER, 2007; JESUS *et al.*, 2011). Os Núcleos de Educação Permanente são espaços estratégicos e facilitadores para o desenvolvimento dos profissionais de saúde, surgindo nas próprias organizações de saúde. O apoio do Núcleo inclui a integração entre profissionais e suas interlocuções e a construção de estratégias para o enfrentamento de dificuldades no processo de trabalho.

Lavich *et al.* (2017) retrata que os Enfermeiros nestes núcleos de Educação Permanente em Saúde têm a possibilidade de compartilhar experiências e saberes, de forma a auxiliar na superação de obstáculos do cotidiano da Enfermagem. As experiências percorrem desde o campo do relacionamento interpessoal com outros profissionais, pacientes e familiares, como no campo setorial, nas diversas áreas: unidades básicas de saúde, centro cirúrgico, maternidade, unidade de terapia intensiva, entre outros. Estes ambientes trazem consigo características singulares no que confere à saúde e a doença e seu desdobramento nos processos de trabalho. Estas experiências, portanto, configuram diferentes ambientes de trabalho no qual o cuidado pelo Enfermeiro é implementado: seja num pronto socorro onde há a vivência da urgência e emergência ou numa enfermaria, local de recuperação transitória.

Paschoal; Mantovani e Meier (2007) trazem a Educação Permanente em Saúde como um elo para minimizar as dificuldades existentes nas instituições e em seus diversos setores,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

oportunizando a construção de uma Enfermagem com propósitos e objetivos comuns.

Os Enfermeiros à frente da Educação Permanente devem, de fato, elaborarem estratégias para a inclusão do processo educativo no cotidiano dos profissionais de enfermagem. Um exemplo para operacionalização destes encontros é promover a flexibilidade dos horários para execução dos mesmos, de forma a contemplar na totalidade os profissionais da equipe, bem como o apoio de gestores para o incentivo a participação de espaços como estes.

Outra estratégia para potencializar a Educação Permanente em Saúde é considerar que suas ações devem estar de acordo com os interesses dos envolvidos e também com as necessidades experimentadas pelas equipes. Devemos refletir também acerca dos múltiplos sujeitos envolvidos no trabalho em saúde e as diferenças individuais e culturais que se apresentam no cotidiano do trabalho (PIRES, 2009).

SENTIDOS DO TRABALHO

Devemos considerar os múltiplos sujeitos envolvidos no trabalho em saúde e as diferenças individuais e culturais que se apresentam no cotidiano do trabalho (PIRES, 2009). Para o profissional de saúde, os sentidos e significados do trabalho segundo Duarte e Simões (2015) trazem consigo a influência de situações experienciadas.

As experiências percorrem desde o campo do relacionamento interpessoal com outros profissionais, pacientes e familiares, como no campo setorial, nas diversas áreas a nível hospitalar: centro cirúrgico, maternidade, unidade de terapia intensiva, entre outros. Estes ambientes trazem consigo características singulares no que confere à saúde e a doença e seu desdobramento nos processos de trabalho.

Estas experiências, configuram então, diferentes ambientes de trabalho no qual o cuidado pelo Enfermeiro é implementado: seja num pronto socorro onde há a vivência da urgência e emergência ou numa enfermaria, local de recuperação transitória. As angústias da profissão são evidenciadas no que confere ao distanciamento entre o saber e o fazer ou entre a teoria e a prática, fatos que vão influenciar quando o sujeito discorre sobre o seu próprio trabalho.

O significado do trabalho para profissionais de Enfermagem segundo estudo de Duarte e Simões (2015), salienta o papel central do mesmo na vida das pessoas, relacionando sentimentos positivos e negativos.

Blanch (2003) *apud* Coutinho (2009), cita três posições assumidas pelo trabalho: polo negativo, centro do contínuo e polo positivo. O polo negativo refere-se à conotação do castigo, penalidade, lição; no centro do contínuo o trabalho representa uma função instrumental em busca da sobrevivência material; já o polo positivo tem uma representatividade onde o trabalho é visto como missão, vocação, fonte de contentamento.

Para Morin (2001) um trabalho que tem sentido é feito de maneira eficiente e leva a alguma coisa, é intrinsecamente satisfatório e fonte de experiências de relações humanas que garante a segurança e a autonomia do profissional. Em relação a estes significados, eles remetem aos diferentes valores e concepções sobre trabalho.

Outros autores reiteram que a palavra sentido, quando em associação ao fenômeno do trabalho, pode ser classificada como um sinônimo da palavra significado (CAVALHEIRO, 2010 *apud* SÁ; LEMOS, 2017).

Já para Bendassolli e Gondim (2014), o sentido do trabalho pode ser concebido no nível das diferenças individuais, supondo independência, apropriação singular do significado.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Na atualidade, os estudos sobre os sentidos do trabalho possuem uma abrangência multidisciplinar, sob diversos pontos de vista teóricos, num construto psicológico multidimensional, dinâmico e resultante da interação de variáveis distintas (SÁ; LEMOS, 2017).

Os sentidos do trabalho possuem uma amplitude e complexidade destacáveis: emergindo para além do mero sustento, como de realização, socialização, aprendizagem constante, novos conhecimentos, atualização, informação, projeto de vida, crescimento, interação, relacionamentos, autonomia, inovação, e assim por diante (RAITZ; SILVA, 2014, p.212).

De fato, o discurso das autoras vem ao encontro dos ideias desta pesquisa, onde destacamos o fator da educação, da aprendizagem constante como facilitadores da Educação Permanente em Saúde e seu desdobramento nos sentidos do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Enfermagem é reconhecida como uma profissão da área da saúde que possui em sua essência o cuidado humano em diversos segmentos. Neste cenário há múltiplas condições que permeiam o trabalho do Enfermeiro, desde relações interpessoais, estruturas físicas, organizacionais e fragilidades nesses ambientes. Neste sentido, Educação Permanente em Saúde constitui-se de uma estratégia significativa voltada para a melhoria da qualidade dos serviços e para o desenvolvimento profissional.

Verificamos através destas reflexões que há pontos relevantes envolvendo o desenvolvimento de uma Educação Permanente em Saúde que inclui o desconhecimento do profissional sobre os objetivos desta educação, suas resistências às mudanças, o tempo disponível no seu turno laboral, além da desmotivação por sobrecarga de trabalho e funções, transformando o Enfermeiro num profissional de comportamentos rotinizados e padronizados, alheio às reflexões de práticas de saúde. Apesar dessas fragilidades encontradas, o profissional através de instrumentos gerenciais e organizacionais poderá viabilizar a construção destes espaços destinados à Educação Permanente em Saúde, de forma a instituir momentos de troca de experiências e reflexões acerca dos processos de trabalho à saúde, visando a melhoria destas premissas. Torna-se então imprescindível um esforço coletivo de profissionais, líderes e gestores para a efetivação da Educação Permanente em Saúde e da articulação educação-saúde nas ações nos serviços de saúde.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente e polos de educação permanente em saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2004.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS no 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.
- CECCIM, R.B. Educação Permanente em Saúde: descentralização e disseminação de capacidade pedagógica na saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.10, n.4, p.975-86, 2005.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

- COREN SC. Conselho Regional de Enfermagem Santa Catarina. Cadernos de Enfermagem: Consolidação da Legislação e Ética Profissional. Florianópolis: 2013.
- COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias indenitárias como estratégia de investigação. Cadernos Psicologia Social do Trabalho, v.12, n.2, p.189-202, 2009.
- DUARTE, J.M.G; SIMÕES, A.L.A. Significados do trabalho para profissionais de enfermagem de um hospital de ensino. Revista de Enfermagem UERJ, v.23, n.3, p. 388-94, 2015.
- FERREIRA, C.A.L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. Revista Mosaico, v.8, n.2, p.173-82, 2015
- GOLDENBERG. M. A arte de pesquisar. 8.ed. São Paulo: Record, 2004.
- LAVICH, C. R.P. *et al.* Ações de educação permanente dos enfermeiros facilitadores de um núcleo de educação em enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem, v.38, n.1, p.1-6 2017.
- LEMONS, C. L. S. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? Ciência & Saúde Coletiva, v.21, n.3, p.913-22, 2016.
- LOPES, A. G. *et al.* O desafio da Educação Permanente no trabalho da Enfermagem, Revista Multidisciplinar Estudos Científicos em Saúde, v.1, n.1, p. 13-23, 2016.
- MICCAS, F. L; BATISTA, S.H. S. Educação Permanente em saúde: metassíntese. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v.48, n.1, p.170-85, 2014.
- MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORIN, E. Os sentidos do trabalho. Revista de Administração de Empresas, v.41, n.3, p.8-19, 2001.
- PASCHOAL, A. S; MANTOVANI, M.F; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v.41, n.3, p. 478-84 2007.
- PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. Revista Brasileira de Enfermagem, v.62, n.5, p.739-44, 2009.
- RAITZ, T.R; SILVA, C.D.L. Trajetórias indenitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. Psicologia & Sociedade, v. 26, n.1, p.204-13,2014.
- SÁ, J.G.S; LEMOS, A.H.C. Sentido do Trabalho: Análise da Produção Científica Brasileira. Revista Mestrado Administração e Desenvolvimento Empresarial, v.21, n.3, p. 21-39, 2017.
- SARRETA, F.O; BERTANI, I.F. Perspectivas da Educação Permanente em Saúde. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, v.4, n.3, p. 1-10, 2009.
- SILVA, K. L; MATOS, J.A.V; FRANÇA, B.D. A construção da educação permanente no processo de trabalho em saúde no estado de Minas Gerais. Revista Escola Anna Nery, v.21, n.4, p.1-8, 2017.

**ESTADO DA QUESTÃO COMO ESTRATÉGIA INICIAL DE PESQUISA:
EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL
PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Mirian Meulli Demeneck Baggio⁴⁹⁹ - UNIPLAC
Marina Patrício de Arruda⁵⁰⁰ - UNIPLAC

RESUMO:

O objetivo desse trabalho foi a elaboração do Estado da Questão- EQ sobre educação permanente e serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, tendo em vista a construção inicial de um projeto de dissertação sobre o assunto que ora desenvolvemos no Mestrado em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Para o desenvolvimento do Estado da Questão sobre o assunto de interesse de um projeto de dissertação em construção, foi realizado uma busca nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, um dos maiores bancos de dados da área científica do país. O primeiro passo para a busca sobre o assunto se deu por meio dos descritores “educação permanente e serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes”. Para a realização do EQ foram estudados seis artigos que apresentaram um panorama sobre o trabalho em rede, situações de violência contra crianças e adolescentes, acolhimento institucional, trabalho em equipes multidisciplinares, Educação permanente em saúde e atendimento humanizado. Todos os artigos foram imprescindíveis para repensar os objetivos da pesquisa e a importância dessa discussão.

Palavras-chave: Estado da questão, Educação Permanente, Serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes.

INTRODUÇÃO

A construção do Estado da Questão-EQ torna-se fundamental para um projeto de dissertação tendo em vista a possibilidade de se conhecer o panorama da área de interesse e as contribuições de pesquisas que se encontram em andamento ou já realizadas no campo científico.

Para uma compreensão geral de como o tema de interesse está expresso na ciência atual, realizamos um estudo para a compreensão sobre a referida metodologia. Assim, cabe destacar que Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) apontam que “a finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Os autores destacam:

Uma vez que a elaboração desse momento de pesquisa deve conduzir à definição do ângulo próprio ao olhar do estudante/pesquisador sobre o tema e sua postura teórico-metodológica, a opção do enfoque específico de investigação envolve necessariamente uma abordagem definidora da parcialidade sobre a qual a totalidade estudada será apreendida. Trata-se, portanto, de importante momento de mergulho epistemológico e científico do qual o estudante-pesquisador não pode fugir, nem

⁴⁹⁹ Assistente Social e Mestranda junto ao programa de mestrado em Ambiente e Saúde PPGAS/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. Email: mirianmeullidb@gmail.com

⁵⁰⁰ Professora e pesquisadora junto ao programa de mestrado em Educação– PPGE e Ambiente e Saúde PPGAS/UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. Email: profmarininh@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

refugiando-se nos limites de meta-narrativas estreitas, nem optando para uma postura relativista de implosão das mesmas (NÓBREGA-TERRIEN E TERRIEN,2004).

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi a elaboração do estado da questão sobre educação permanente e serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, tendo em vista a construção inicial de um projeto de dissertação sobre o assunto que ora desenvolvemos no Mestrado em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do Estado da Questão sobre “Educação Permanente no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes”, assunto de interesse de um projeto de dissertação em construção, foi realizado uma busca nos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, *site* : <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, um dos maiores bancos de dados da área científica do país, no dia vinte e seis de agosto do presente ano.

O primeiro passo realizado para a busca sobre o assunto utilizamos os descritores “educação permanente + serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes” a partir dos quais onze artigos revisados por pares foram encontrados. A partir desses onze artigos a busca foi refinada considerando o período de “2015 a 2017”. Em seguida, o refinamento se deu por artigos em idioma português, restando seis artigos, os quais foram analisados na elaboração desse Estado da Questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro da proposta de construção do estado da questão, conforme anunciamos, o primeiro artigo encontrado tinha como título “A ótica dos conselheiros tutelares sobre a ação da rede para a garantia da proteção integral a crianças e adolescentes em situação de violência sexual”. Os autores Suely Ferreira Deslandes e Daniel de Souza Campos, destacaram questões que ocorrem no município do Rio de Janeiro que são similares ao que se apresenta no município de Lages - SC:

Assim como em outras capitais brasileiras, o atendimento especializado a crianças e adolescente em situação de Violência Sexual e seus familiares mostrou-se centralizado em poucas instituições. Especialmente no âmbito do Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS, a capacidade de atendimento diante do tamanho da população e a pouca capacitação específica para este tipo de demanda, sugerem dificuldades para uma atenção adequada (DESLANDES e CAMPOS, 2015).

No município de Lages - SC os atendimentos realizados à crianças e adolescentes vítima de violência sexual são iniciados geralmente pelo Conselho Tutelar que realiza a referência aos Centros de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS e em casos de acolhimento institucional o atendimento passa a ser executado pela Equipe Técnica do Serviço de Acolhimento Institucionais para Crianças e Adolescentes – SAICA. Da mesma forma compreendida pelos autores destacados, o montante de atendimentos e acompanhamentos que são realizados pelas Equipes Técnicas dos serviços é maior que a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

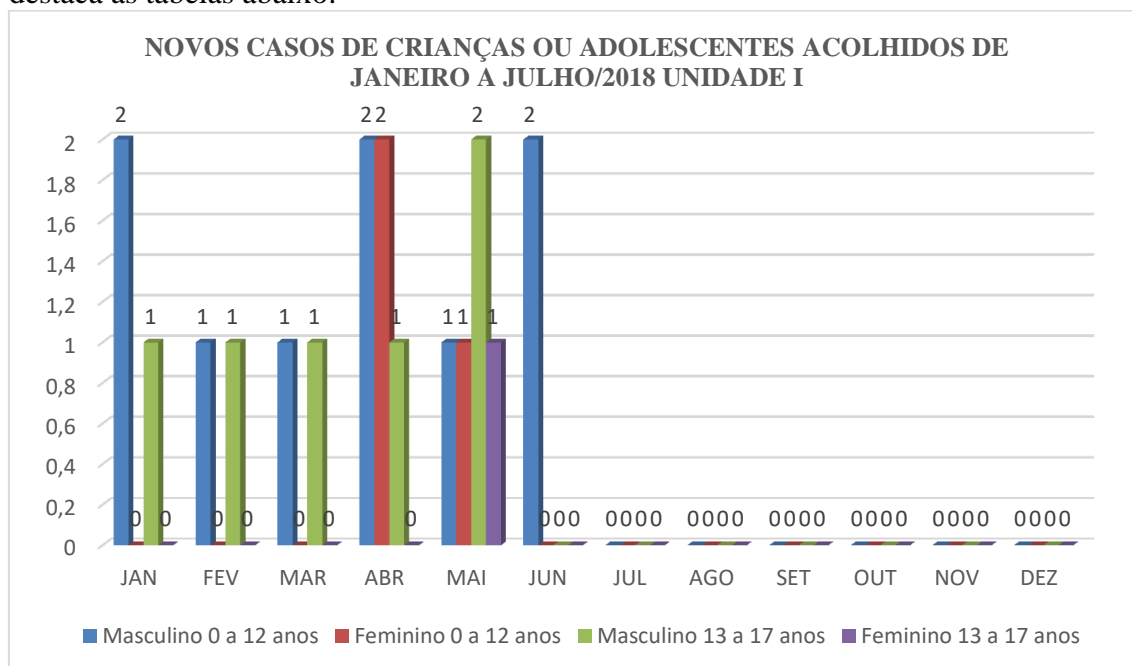
capacidade de execução, e apresentam desafios no que se refere a atenção adequada dessas crianças e adolescentes vitimados. Os autores mencionam a importância do trabalho em rede para que os acompanhamentos a este público seja efetivo.

Constata-se, por fim, que há um longo caminho para que os agentes e agências da atual rede de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes atuem como uma rede de políticas públicas. Nesse sentido, a identificação e comprometimento de parceiros, a produção de espaços e vínculos de trabalho em torno de objetivos comuns são sugestões que demandam continuidade e institucionalidade para que produzam mudanças (DESLANDES e CAMPOS, 2015).

É somente através da articulação entre as políticas públicas de Saúde, Educação, Assistência Social, Segurança Pública, Judiciário e a rede de serviços privados das Organizações da Sociedade Civil – OSC é que será possível que mudanças relevantes aconteçam na vida dos sujeitos que se apresentam com seus direitos violados. Esse é um desafio encontrado diariamente no cotidiano profissional das Equipes Técnicas das Unidades de Acolhimento Institucional de Lages – SC, e o texto deixa claro que é um desafio nacional, desta forma, elencamos a importância do estudo que será efetuado no âmbito do Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes – SAICA.

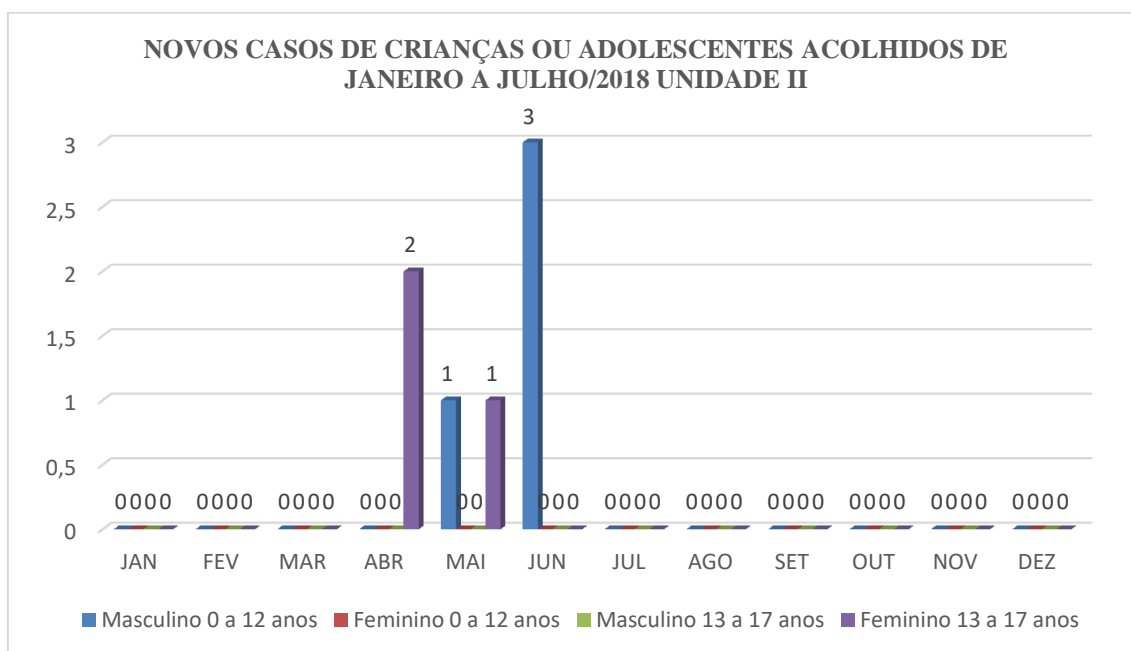
O segundo artigo aponta um estudo realizado por Hildebrand, et. al. (2014) intitulado: “Violência Doméstica e Risco para Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes”, onde os autores destacam que a violência é um fenômeno presente nos diversos âmbitos da vida, tratando-se, portanto, de um problema social, de prática política e relacional da humanidade. Os autores ainda ponderam que a violência social é a terceira maior causa de mortalidade na população geral, e a primeira entre os adolescentes e crianças a partir de um ano.

Cumpr-se destacar que das crianças e adolescentes acolhidas no município de Lages – SC de janeiro a julho/2018, todas foram vítimas de algum tipo de violência. Conforme destaca as tabelas abaixo:



Dados Vigilância Socioassistencial – Lages – SC, 2018.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**



Dados Vigilância Socioassistencial – Lages – SC, 2018.

Conforme dados da Vigilância Socioassistencial -VS do município de Lages, de janeiro a julho de 2018 foram acolhidos vinte e seis crianças e adolescentes entre as duas unidades de acolhimento. A VS faz um panorama do perfil dessas crianças e adolescentes que foram acolhidos, sendo que cada sujeito pode apresentar mais do que um dos panoramas abordados.

Dos vinte e seis acolhidos treze foram vítimas de violência física, quatorze foram vítimas de violência psicológica, uma foi vítima de abuso sexual, vinte e duas foram vítimas de negligência, treze foram vítimas de abandono, uma estava em trabalho infantil, três estavam em situação de rua, oito foram vítimas de violência moral, cinco foram vítimas de violência patrimonial, doze apresentam familiares usuários de substâncias psicoativas, dois apresentam familiares envolvidos no tráfico de drogas, dois adolescentes usuários de crack, dois adolescentes usuários de cocaína, oito crianças e adolescentes usuários de maconha, um adolescente usuário de tiner, dois adolescentes usuários de cola, seis adolescentes usuários de tabaco, quatro adolescentes usuários de álcool, um adolescente usuário de droga sintética, quatro crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de doença crônica, três crianças que recebem o Benefício de Prestação Continuadas – BPC, um adolescente egresso de Medidas Socioeducativa, oito crianças e adolescentes que estavam em situação de evasão escolar, doze apresentavam familiares recebendo o Bolsa Família, cinco apresentavam familiar em situação de extrema pobreza e uma situação de familiares reclusos (LAGES – SC, VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL, 2018).

O estudo apresenta dados alarmantes quanto aos possíveis reflexos da violência doméstica na saúde mental de crianças e adolescentes, pois os “maus tratos podem causar dano real ou potencial ao desenvolvimento, capacidade de sobrevivência, saúde ou dignidade aos sujeitos que sofrem violência” (HILDEBRAND, et. al., 2014).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Em relação aos dados sobre a saúde mental infanto-juvenil, a OMS (WHO, 2005) e o Ministério da Saúde do Brasil (2005) estimam que de 10% a 20% da população de crianças e adolescentes sofram de algum transtorno psiquiátrico... Este estudo mostrou alta prevalência (65,5%) de possíveis problemas de saúde mental em crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, atendidas em Serviços Especializados de Referência, de um município brasileiro, em relação à população geral (Ministério da Saúde, 2005; WHO, 2005). Esta prevalência é semelhante a dados encontrados em outros trabalhos da literatura com sujeitos vítimas de violência (Lorion & Saltzman, 1993; Serafim et al., 2011). No caso da população estudada, a violência doméstica foi um risco potencial para o desenvolvimento de possíveis problemas psicoafetivos e psicopatológicos (HILDEBRAND, et. al., 2014).

Os dados apresentados no estudo e a tabela demonstrada pela Vigilância Socioassistencial do município de Lages – SC demonstram a complexidade das ações relativas ao SAICA, bem como os desafios postos as Equipes Técnicas desse serviço. As crianças e adolescentes que são acolhidos passam pelas mais diversas situações de violação de direitos, e se apresentam psicologicamente afetadas com as condições que vivenciam, mas, quando o sujeito pode contar com uma rede de apoio efetiva, com reais possibilidades de mudanças, e adquire a percepção de que é capaz de superar as situações adversas vivenciadas, ampliam-se suas possibilidades de desenvolvimento emocional (HILDEBRAND, et. al., 2014).

A violência doméstica vivenciada pelas crianças e adolescentes, deste estudo, é um fator de risco significativo para possibilidades de problemas de saúde mental na infância e juventude, agravado pelo uso preocupante de bebida alcoólica pelo responsável e/ou por este estar fora do processo produtivo... A ausência de fatores de proteção efetivos, além da situação trabalhista do responsável, dificulta o desenvolvimento e a promoção da resiliência ou de capacidade do indivíduo desenvolver respostas saudáveis de enfrentamento à violência doméstica e às suas consequências (HILDEBRAND, et. al., 2014).

Os autores ponderam a importância do trabalho em rede e do investimento em estudos sobre a resiliência, essas formas efetivas de proteção poderão contribuir para minimizar os efeitos emocionais decorrentes de situações de violência.

Corroborando com os estudos apresentados até dado momento o terceiro artigo traz um olhar para o acolhimento institucional, os autores Penso e Moraes (2016) apresentam a “Reintegração familiar e múltiplos acolhimentos institucionais”, dando um panorama geral da situação do acolhimento no país.

[...] os dados do último levantamento sobre crianças e adolescentes em acolhimento institucional (Ministério de Desenvolvimento Social, 2010) apontam um total de 36.929 crianças e adolescentes acolhidos, sendo que destas mais de 60% continuam mantendo vínculo com suas famílias de origem, através do contato por visitas das famílias no Serviço... Os fatores de riscos mais descritos na literatura sobre os principais motivos para Acolhimento institucional dessas crianças perpassam pela negligência, pelo abandono e pela falta temporária de condições financeiras de suas famílias, esses fatores estão vinculados ao grande número de filhos que elas têm, a sua baixa escolaridade, a pouca oportunidade de empregos que lhes deem direitos trabalhistas... (PENSO e MORAES, 2016).

Cabe destacar que neste panorama o acompanhamento das equipes técnicas é

primordial pois:

Os resultados deste estudo de caso confirmam os estudos desenvolvidos por outros autores (Siqueira et al., 2011), que apontam que o fracasso nos processos de reintegração familiar se associa a falta da motivação e de engajamento familiar no processo de reinserção; a fragilidade dos vínculos afetivos familiares; aos conflitos familiares; as relações familiares permeadas por violência física; a ausência de confiança; a ausência de um plano de reinserção que contemple a preparação da família e dos acolhidos para o desligamento; a falta de uma avaliação da situação familiar tanto emocional quanto financeira e a ausência de um acompanhamento próximo durante os primeiros meses de reinserção (PENSO e MORAES, 2016).

Os autores ainda destacam a importância do trabalho em rede, e nos instigam a pensar práticas de reintegração familiar não só na análise das condições econômicas dessas famílias, mas também no estudo dos aspectos relacionados aos vínculos afetivos familiares, no conhecimento das vivências de abandono dessas famílias. Nos remete a pensar a reintegração a partir do fortalecimento das redes de apoio das famílias durante todo o processo, incita-nos a buscar um trabalho mais pontual das políticas sociais e serviços que resgatem condições não só de sobrevivências dessas famílias, mas de resgate de seus direitos (PENSO e MORAES, 2016).

O quarto artigo dos autores Anjos Filho e Souza (2017), intitulado “A percepção sobre o trabalho em equipe multiprofissional dos trabalhadores em um Centro de Atenção Psicossocial em Salvador, Bahia, Brasil”, nos instiga a pensar a importância do fazer profissional, o trabalho de cada profissional com seu núcleo específico de saber/prática contribui para uma assistência global ao usuário, sendo caracterizado por uma junção de saberes com algum nível de troca entre os membros e um trabalho em conjunto de modo integrado em prol de um objetivo comum, que é o bem-estar do usuário, ocorrendo troca de saberes, articulação das ações e integração entre os membros da equipe. Os autores expressam alguns conceitos sobre o trabalho em equipe:

A multidisciplinaridade pode ser definida como uma justaposição de diversas disciplinas para se tratar de um mesmo tema ou solucionar um problema. Contudo, não ocorrem relações entre os profissionais de cada disciplina nem no plano técnico nem no científico... A pluridisciplinaridade é caracterizada como um efetivo relacionamento entre as disciplinas, havendo uma coordenação por parte de uma delas ou pela direção da organização. Implica também o estabelecimento de objetivos comuns entre todas as áreas envolvidas, que deverão traçar estratégias de cooperação para alcançá-los... Interdisciplinaridade compreende-se o estabelecimento de relações menos verticais entre as diversas disciplinas. Estas compartilhariam “uma mesma plataforma de trabalho, operando sob conceitos em comum”. Nesse caso, não existe uma justaposição ou complementaridade entre os elementos disciplinares, mas, sim, uma combinação nova de elementos internos, com trocas entre os campos para uma tarefa ser realizada em conjunto. Desse modo, espera-se que surjam conhecimentos e posturas inéditos dos integrantes. (ANJOS FILHO e SOUZA, 2017)

Os conceitos apresentados nos remetem a refletir sobre os processos de trabalho, as ações intersetoriais, como procedimento efetivo para a construção de um cuidado integral, afastando a ocorrência de uma repetição de práticas que são, muitas vezes, fragmentadas e até descontextualizadas, sendo necessário cuidar para que haja uma integralidade nas ações.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Nos relatos dos entrevistados, é possível notar um movimento voltado em direção ao pensamento interdisciplinar, todavia limitado na prática. Entre os obstáculos podem estar: a) O fato de que a concepção do trabalho multiprofissional não se mostra compartilhada do mesmo modo por todos os membros da equipe; b) A série de alguns fatores relatados como dificuldades para a realização deste trabalho que revelam as condições de planejamento e gestão e o padrão de investimento nas estruturas físicas do serviço; e c) Profissionais que não têm total compreensão da importância das atividades pertencentes ao campo de responsabilidades/competências referentes às diversas categorias profissionais... (ANJOS FILHO e SOUZA, 2017).

Os entrevistados também pontuam a falta de Educação Permanente que é o foco do estudo abordado que desencadeou esse Estado da Questão. Os autores Cândido, et. al. apresentam o quinto artigo: “Educação Permanente em Saúde: o diálogo do bem fazer, do bem conviver e do sentir-se bem”.

Tudo o que foi abordado nos artigos apresentados conotam a importância do fazer profissional para que os sujeitos tenham seus direitos efetivados, daí surge a importância da Educação Permanente - EP nesse processo.

Esta proposta metodológica não se fundamenta nos esquemas de ensino-aprendizagem tradicional, embasado naquele que ensina e detém o saber e os outros aprendem e buscam o saber. Ele está direcionado à construção de um saber coletivo e original que se faz através de diálogos em equipe, reelaborando conceitos, experiências e ideias pessoais (CÂNDIDO, et. al., 2017).

Os autores conotam que trabalhar com a EP proporciona um maior aprendizado, um crescimento e uma maior ampliação sobre a visão do cuidar, apontando para novos caminhos para a instauração de uma educação emancipadora dos agentes envolvidos. No cotidiano pouco se dialoga sobre assuntos pertinentes ao trabalho, a reflexão sobre o fazer profissional é extremamente rica, a fim de promover a autonomia e permitir uma análise do processo de trabalho a partir das vivências do cotidiano (CÂNDIDO, et. al., 2017).

Para concluir o Estado da questão Moreira, et. al. escrevem sobre as “Políticas públicas de humanização: revisão integrativa da literatura”, apontando novamente a importância do trabalho em rede. Mesmo que a Política Nacional de Humanização seja voltada a saúde, penso que todas as políticas públicas devem oferecer um atendimento humanizado.

Quando se considera o cenário hospitalar, é necessário entender que a humanização precisa estar voltada tanto para o paciente internado e seus familiares, quanto para a própria equipe de saúde, uma vez que é por meio da inter-relação efetiva e afetiva existente entre eles que o cuidado se desenvolve de maneira mais humana, ética e solidária (MOREIRA, et. al., 2015).

Da mesma forma, ocorre na Política de Assistência Social, o atendimento humanizado deve ser prioridade a todos os envolvidos no processo. É importante destacar que a Política Nacional de Assistência Social - PNAS vem se desenvolvendo em todo o país, porém, ainda não há artigos que apresentem pesquisas sobre o panorama nacional da EP no Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

CONSIDERAÇÕES

Foram realizadas diversas pesquisas as quais apontam a prática da EP apenas no Sistema Único de Saúde – SUS, desta forma, destacamos a importância do presente estudo tendo em vista a pouca quantidade de artigos sobre o tema no cenário nacional, o que demonstra a necessidade de se ampliar as pesquisas que levem a EP a outros cenários propícios à reflexão como o SUAS.

Observamos que os artigos acima relatados focalizam a questão das violências, e de trabalhos voltados a área da saúde, desta, forma, ganha destaque a importância de se investir num estudo sobre a contribuição dessa estratégia de Educação Permanente no processo de trabalho das Equipes Técnicas no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes do SUAS.

E nesse sentido, já se desenha um objetivo geral para o projeto de dissertação que perseguimos; Compreender a contribuição da Educação Permanente no processo de trabalho das Equipes Técnicas no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes - SAICA.

A pesquisa proposta vem ao encontro do trabalho desempenhado no Setor de vigilância Socioassistencial na Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação de Lages-SC. Uma das atividades realizadas é a devolutiva dos dados produzidos pelas equipes, e no ano de 2017, quando foi realizada a referida devolutiva, nas unidade de acolhimento os trabalhadores se apresentaram preocupados com seu fazer profissional, com a falta de capacitação continuada e com a complexidade apresentada em cada situação que acompanham, a devolutiva acabou sendo realizada em dois dias, devido os trabalhadores trazerem questões peculiares de seu dia-a-dia e a necessidade de serem ouvidos.

Cumprir destacar ainda que é possível identificar a alta rotatividade de trabalhadores na alta complexidade e volume de trabalhos burocráticos vinculados ao atendimento e acompanhamento das crianças e adolescentes acolhidos e suas famílias. A estratégia de EP vem ao encontro dos desafios postos no cotidiano desses trabalhadores, é urgente iniciar esse processo para que as equipes técnicas ampliem o seu olhar e possam garantir que as decisões sejam colegiadas, possibilitando que cada membro da equipe tenha a possibilidade de expressar seu contexto.

REFERÊNCIAS

- ANJOS FILHO, N.C. e SOUZA, A.M.P. A percepção sobre o trabalho em equipe multiprofissional dos trabalhadores em um Centro de Atenção Psicossocial em Salvador, Bahia, Brasil. **Interface (Botucatu)**. 2017; 21(60): 63-76.
- CÂNDIDO, J.A.B., et. al. Educação Permanente em Saúde: o diálogo do bem fazer, do bem conviver e do sentir-se bem. In VI Seminário Internacional em promoção a saúde, 2017, Hotel Ponta Mar. Os desafios para o desenvolvimento sustentável. Anais do evento: 144-146.
- DESLANDES, S.F. e CAMPOS, D. S. A ótica dos conselheiros tutelares sobre a ação da rede para a garantia da proteção integral a crianças e adolescentes em situação de violência sexual. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 20, 2015.
- HILDEBRAND, N.A., et. al. Violência Doméstica e Risco para Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 28(2), 213-221, 2014.
- LAGES – SC, SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL. Relatório Mensal de Atendimento SAICA I e SAICA II, jan.-jul.,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

2018.

MOREIRA, M.A.D.M., et. al. Políticas públicas de humanização: revisão integrativa da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, 20(10): 3231-3242, 2015.

PENSO, M. A. & MORAES, P. J. F. de S. Reintegração familiar e múltiplos acolhimentos institucionais. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventud**, 14 (2), pp. 1523-1535, 2016.

TERRIEN, J. e NÓBREGA-TERRIEN, S. M. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez. 2004.

**ESTADO DA QUESTÃO SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO
INTEGRAL**Frida Rengel Ramos⁵⁰¹ - UNIPLAC

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo acerca de Educação Integral e Escola em tempo Integral e, diz respeito à elaboração do estado da questão sobre o tema investigado, na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de 2016 a 2018. O critério adotado considerou os descritores: “Educação Integral” e “Escola em tempo Integral”. Inicialmente foi feita uma busca simples pelos descritores Educação Integral e Escola em tempo integral, com refinamento dos trabalhos revisados aos pares. Realizou-se também uma busca avançada a partir dos mesmos descritores, seguindo o mesmo processo de refinamento. As buscas resultaram da leitura dos títulos e resumos apresentados no banco de dados. Excluímos os trabalhos repetidos e os que não abordam a temática em questão, inicialmente no título e posteriormente nos resumos, restaram para análise 05 periódicos. Com base nos dados aqui levantados, compreendemos que a Educação integral por se apresentar como uma “ideia-força” e incluir vários significados que vão desde o simples aumento de atividades até a falsa ideia de formação integral voltada para o futuro do país, a escola em tempo integral é uma escola com enorme potencial educativo dentro da perspectiva de diferenciação dos termos e com foco na educação voltada para a inteireza do ser.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola em tempo Integral. Estado da questão.

INTRODUÇÃO

A construção do estado da questão sobre esses termos teve como objetivo distinguir Educação Integral e Escola em Tempo Integral. A metodologia adotada foi a de um estudo sobre o “estado da questão”, na base de dados dos Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>, no período de 2016 a 2018. O “estado da questão” possibilita que os pesquisadores possam registrar seu percurso metodológico para o levantamento bibliográfico sobre seu tema ou o objeto de pesquisa no estado atual da ciência.

Consoante aos escritos de Nóbrega-Therrien e Therrien, o Estado da Questão (EQ) tem por finalidade:

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (2010, p. 02)

Assim colocado, esse processo pode ser confundido com Estado da Arte ou com

⁵⁰¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense/ UNIPLAC.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Revisão Bibliográfica. Entretanto, conforme destacam os autores, trata-se de um estudo efetivado pelo pesquisador para encontrar e esclarecer seu objeto de pesquisa. A construção do estado da questão viabiliza algumas reflexões sobre determinado tema, tornando-o relevante para o conhecimento científico, como o caso aqui apresentado.

Considera-se que o termo educação integral está sendo muito utilizado e até idealizado por gestores educacionais, como uma tendência capaz de inovar educação brasileira, conforme exposto pelo próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê, em sua meta 6, o oferecimento de educação em tempo integral no mínimo em 50% das escolas públicas. O objetivo da meta é atender pelo menos a 25% dos alunos da educação básica.

Nesse contexto, surge a necessidade de investigar para melhor compreender o modo como a “escola de tempo integral” tem sido efetivada em experiências que podem ser encontradas na literatura existente. Vale ressaltar que escola em tempo integral e educação integral são termos que apresentam algumas diferenças e estas merecem ser tratadas pois sabemos que ambas concepções, dependendo da proposta pedagógica da instituição, não podem ser realizadas. Isso porque dependem de escolas onde haja uma proposta pedagógica clara e específica para cada uma dessas modalidades de educação.

Gadotti (2009, p. 31) destaca que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com horário integral, tempo integral ou jornada integral”. Nessa perspectiva, Moreira e Bertolin (2016, p. 111) também destacam “a necessidade de elaborar uma concepção de educação integral pautada na diversidade de aprendizagens significativas aos alunos”.

Desta feita, a Educação integral diz respeito a uma concepção geral da educação que não pode ser explicada apenas por meio de um projeto de aumento de tempo de aula. Por sua vez, cogitar uma escola em tempo integral só fará sentido se assumirmos uma concepção de educação integral cuja ampliação do horário também possa representar uma ampliação de oportunidades para a promoção de aprendizagens significativas e emancipadoras.

Nessa breve distinção dos termos podemos perceber como são complexos e, como muitas vezes, podem permitir confusões de sentidos. Na prática, a educação integral pode ocorrer em diferentes espaços escolares sem que necessariamente esse espaço funcione em horário integral. Para Maurício (2009) o desenvolvimento da criança ocorrerá independentemente do tempo de permanência dela dentro da escola. Sendo assim não basta a ampliação desse tempo para proporcionar maior qualidade à aprendizagem.

METODOLOGIA

Com a finalidade de observarmos o tratamento dado ao assunto no campo da produção acadêmica nos últimos dois anos, fizemos um levantamento das produções existentes em documentos de domínio público, por periódicos relacionados ao tema investigado.

A escolha do banco de dados se deu por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

Inicialmente foi feita uma busca simples pelos descritores Educação Integral e Escola em tempo integral, com os resultados do processo de refinamento inicial apresentado no quadro 1

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Quadro 1 – Processo de refinamento inicial dos periódicos pela busca simples

Descritores	Resultado inicial	Periódicos revisados aos pares	2016	2017	2018
Educação Integral	4.164	3.308	376	384	76
Escola em Tempo Integral	2537	2085	176	191	14

Acesso em: 15 de maio de 2018

Realizou-se também uma busca avançada a partir dos mesmos descritores, seguindo o mesmo processo de refinamento, com os resultados expostos no quadro 2

Quadro 2 – Processo de refinamento inicial dos periódicos pela busca avançada

Resultado inicial	Revisados aos pares	Em idioma português	No período de 2016 a 2018
1.530	1.186	596	183

Acesso em: 15 de maio de 2018

Os critérios de exclusão foram: por periódicos repetidos e os que não abordam a temática em questão, inicialmente no título e posteriormente nos resumos. Lidos os títulos e os resumos dos trabalhos da busca simples e avançada restaram para análise 05 periódicos, considerando as razões evidenciadas no quadro 3.

A construção do estado da questão sobre os termos se fez de extrema importância pois possibilitou uma maior aproximação do objeto de pesquisa, permitindo mais clareza sobre conceitos e abertura novas possibilidades de questionamentos. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), esse processo indica a busca realizada pelo pesquisador sobre como se encontra “o tema de sua investigação no estado atual da ciência”. Dessa forma, é possível identificar categorias de análise, rever objetivos, construir reflexões acerca do tema abordado e principalmente, refletir sobre as contribuições da pesquisa em andamento para que esta possa se tornar relevante para o conhecimento científico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS PERIÓDICOS

Em meio a essa construção alguns artigos foram examinados tendo em vista a pertinência dos mesmos para a conceituação que buscamos.

Quadro 3 – Periódicos selecionados para análise

Autor	Ano	Natureza/Título
1.Heike Schmitz Maria Celeste Fernandes De Souza Reis	2016	Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral
2.Teodoro Adriano Costa Zanardi	2016	Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território
3.Antonio Jorge Gonçalves Soares, Fabio Brandolin, , Daniela Patti Do Amaral	2017	Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

4.Cristiane Machado	2017	Tempo integral na escola melhora a qualidade?
5.Roberto Rafael Dias Silva	2017	Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a educação integral no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O primeiro artigo aponta para o panorama de discussões sobre educação integral e escola em tempo integral, com o propósito de ampliar o debate sobre o "tempo a mais", que o aluno permanece na escola e a qualidade desse tempo, que só tem significado se proporcionar diferentes tempos e mais possibilidades de aprendizagem. A educação integral em tempo integral é assunto de discussão desde a Constituição Brasileira 1988. As políticas a favor dessas práticas foram argumentadas por Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro já preconizavam o desenvolvimento pleno do sujeito. Segundo as autoras este é um campo aberto ao debate e ressalta que a ampliação do tempo não é sinônimo de educação integral.

Para que a escola em tempo integral ofereça educação integral, no sentido de um amplo espectro de aprendizagens (estéticas, corporais, cidadãs, cognitivas, etc.), como preconizava Anísio Teixeira (2004), é necessária uma nova organização do trabalho pedagógico, ou seja, reflexões sobre dimensões pedagógicas e organizacionais da escola. (SCHMITZ & REIS, 2016, p.16)

Assim sendo, aumentar o tempo sem uma ressignificação dos tempos e espaços, não significa que a educação aconteça de forma integral.

O artigo de Teodoro Adriano Costa Zanardi sobre Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os desafios da articulação conhecimento-tempo-território dá destaque ao fato de que escola em tempo integral pode ser considerada como meio significativo para a educação de qualidade. Para o autor o aumento da permanência do tempo do aluno na escola, possibilita a construção de um conhecimento capaz de permitir uma educação integral, considerando as implicações do campo do currículo.

De acordo com o autor, o conhecimento que a escola leva para a sala de aula menospreza a potencialidade crítica e transformadora dos saberes. A teoria freiriana apresenta grande potencial para o desenvolvimento de uma educação integral por permitir, de forma dialógica, a articulação dos saberes na escola em tempo integral.

[...]como possibilidade para a construção, não somente de um currículo integrado, mas também de um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral (ZANARD,2016, p. 4)

A partir desta premissa, urge a necessidade de diálogo a favor de um currículo crítico, alicerçado na realidade existente, que priorize a transformação e a autonomia pois,

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017, p. 16)

Já o terceiro artigo, considera que o programa Mais Educação discorre sobre a implementação da educação em tempo integral no sistema público brasileiro de educação com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

o intuito de melhor atender as necessidades do aluno.

Os autores mostram os percalços e dificuldades para a realização da educação em tempo integral, perpassando desde o financeiro até o entendimento do termo. Os autores destacam que:

[...] esse termo educação integral, no bojo das argumentações, funciona mais como ideia-força, assumida como positiva, que esconde mais do que revela os significados do que seria uma concepção de educação integral. O problema é que essa ideia-força pode significar desde o simples aumento de atividades culturais para os alunos (esporte, música, teatro, artes, horta, rádio escolar, etc.), a corresponsabilidade da sociedade e da cidade com a educação até a utopia da formação integral do homem voltada para o futuro do estado-nação. (SOARES et all, 2017, p. 18)

Assim sendo, a educação integral só acontece quando os caminhos percorridos perpassam pela formação do homem em todas as suas dimensões o que depende da qualidade das interações vivenciadas.

Cristiane Machado aborda em seu artigo, o resultado da implementação do tempo integral na escola de ensino fundamental e a análise sobre o potencial que este tem de melhorar a qualidade do ensino, qualidade é entendida aqui como a aprendizagem dos alunos que estão na escola.

A autora mostra em seus escritos no artigo que a escola em tempo integral melhora sim a qualidade do ensino, abrindo um leque de novas e maiores oportunidades de aprendizagem, que podem garantir o sucesso dos alunos, conforme sinaliza a autora:

A ampliação da permanência das crianças na escola nos remete ao debate sobre escola de tempo integral. Que supõe a organização dos espaços e tempos escolares com o objetivo de propiciar outras e diferentes oportunidades aos alunos, além das desenvolvidas das salas de aula. (MACHADO, 2017, p. 1)

Essa reflexão deixa pistas para a formação de professores e para o processo de avaliação, imprescindíveis neste contexto. A autora denota a necessidade de investimentos, principalmente na formação dos professores, bem como aos profissionais que estão em rede, ressaltando que essa formação não pode ser separada do cotidiano escolar, resalta, ainda, que avaliar coletivamente e constantemente são ações empreendidas que deliberam condições para que a melhoria aconteça.

O último artigo selecionado: Entre Percursos Formativos das Comunidades de Aprendentes: Políticas Curriculares para a Educação Integral no Brasil, traz resultados de estudos e pesquisas sobre políticas curriculares implantadas no Rio Grande do Sul e Santa Catarina onde a proposta está centrada na qualidade da educação posicionada entre a exclusão social e sinaliza

A formação escolar das crianças e adolescentes do referido contexto, sobretudo aqueles em situação de exclusão, vulnerabilidade social ou privações, adquire, na argumentação desenvolvida, maiores possibilidades de garantia da qualidade social. Nesta proposição pedagógica, a escola em tempo integral é posicionada estrategicamente na articulação entre qualidade do ensino e inclusão social crianças. (SILVA, 2017, p.9-10)

A temática analisada amplia nosso pensamento sobre as possibilidades de uma educação capaz de formar o homem na sua integralidade e de permitir viver e conviver na

sociedade de maneira digna.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A exploração dos documentos investigados configurou uma pequena amostra da importância dos estudos referentes a escola em tempo integral na perspectiva da educação integral, entendida como prática e procedimentos que contribuam para a motivação dos alunos, razão de ser da escola e da educação. Assim, a escola de tempo integral é uma escola com potencial educativo, onde os alunos que compõem o ciclo da infância podem dar sentido ao mundo letrado num tempo com qualidade.

O Estado da Questão, como sendo uma experiência de se averiguar categorias de pesquisas e objetivos mostrou-se pertinente. Se por um lado alguns autores entendem que a escola em tempo integral melhora a qualidade do ensino ao permitir novas e maiores oportunidades, por outro, a Educação integral por se apresentar como uma “ideia-força” pode incluir vários significados que vão desde o simples aumento de atividades até a falsa ideia de formação integral voltada para o futuro do país.

Ao conhecer as produções sobre o tema visando outra proposta de pesquisa ampliou nossa reflexão rumo à busca de novas percepções de professores sobre a distinção entre esses conceitos que muitas vezes são utilizados como se tivessem o mesmo sentido, e seguem sem a devida problematização.

Por tratar-se de tema tão relevante para a educação brasileira, é que as possibilidades e os limites de conceitos acabam por demandar uma necessária formação de professores para os anos iniciais da escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018

GADOTTI, Moacyr. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HEIKE, Schmitz. et al. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. Estudos em Avaliação Educacional, 2016, Vol.27(65), pp.552-581

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Em aberto, v. 22, n. 80, p. 15-31, Brasília, abril de 2009.

MOREIRA, Sebastiana Aparecida; BERTOLIN, Júlio César Godoy. Avaliação da contribuição do programa Mais Educação para o Ensino Fundamental público: estudo de caso de Rio Verde (GO). Comunicações, ano 23, n. 1, p. 107-125, jan./abr. Piracicaba, NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria e TERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 6 30, jul./dez. 2004.

[SILVA, Roberto Rafael Dias. Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para a educação integral no Brasil. Perspectiva, 01 December 2017,](#)

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Vol.35(3), pp.838-858

[SOARES, Antonio Jorge Gonçalves, BRANDOLIN, Fabio, AMARAL, Daniela Patti do. Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas.](#) Educação & Realidade, 01 September 2017, Vol.42(3), pp.1059-1079

TEMPO, Cristiane Machado. Integral na escola melhora a qualidade? Política e Gestão Educacional, 01 January 2017, Issue 8

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa [Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da Articulação Conhecimento-Tempo-Território](#), E-curriculum, 2016, Vol.14(1)

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ASSISTENTE SOCIAL: REFLEXÕES A
PARTIR DO CENTRO DE REABILITAÇÃO NOSSA SENHORA APARECIDA-
CRENSA**Rosa Maria Satiro⁵⁰² - UNIPLAC

RESUMO: O transtorno por substâncias psicoativas desafia a atuação do Assistente Social que se vê frente à necessidade do acompanhamento no processo de recuperação do sujeito, no sentido do resgate da identidade, da autonomia e emancipação, perpassadas pela proposição do fortalecimento humano/social. Esse estudo teve como objetivo refletir o processo de estágio supervisionado do Assistente Social a partir do contexto Centro de Reabilitação Nossa Senhora Aparecida - CRENSA. O artigo apresenta os resultados referente ao Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social que se desenvolveu por intermédio de abordagem qualitativa, baseada em documentos, revisões bibliográficas (GIL, 2008) e observação direta de atividades relacionadas ao atendimento de pessoas com transtorno por substâncias psicoativas do município e região. Ao final do estágio supervisionado observamos a importância da inserção no contexto de atendimento às pessoas com transtorno por substâncias psicoativas, fato que contribuiu de forma fundamental para que o acadêmico pudesse estabelecer a relação entre teoria e prática. Tratou-se de um momento importante na formação do aluno que em sendo realizado de forma comprometida poderá ampliar a formação do mesmo, com discussões importantes para ampliar a criticidade profissional.

Palavras-chave: Assistente Social; transtorno por substâncias psicoativas; estágio supervisionado.

INTRODUÇÃO

O trabalho junto as pessoas de transtorno por substâncias psicoativas desafia a atuação do Assistente Social que se vê frente a necessidade de se acompanhar o processo de recuperação desses sujeitos no sentido do resgate da identidade, da autonomia e emancipação, perpassadas pela proposição do fortalecimento humano/social (KERN, 2001). Essa questão foi a base para o desenvolvimento de uma pesquisa no Centro de Reabilitação Nossa Senhora Aparecida (CRENSA), instituição de acolhimento e recuperação de pessoas com uso abusivo de substâncias psicoativas, no modelo de Comunidade Terapêutica, no município de Lages, Santa Catarina/SC.

No decorrer das observações realizadas no campo de estágio, a construção do conhecimento teórico do Assistente Social associados às experiências diárias e a própria demanda dos acolhidos propiciou a reflexão sobre a atuação desse profissional nesse contexto. Assim, esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa e exploratória realizada por meio de observação da rotina da Instituição CRENSA, durante o período do estágio supervisionado em Serviço Social. Além da observação, o estudo também contemplou uma breve análise dos documentos institucionais por indicarem o desenvolvimento de atividades relacionadas ao atendimento às pessoas com substâncias psicoativas do município e região.

O que existe uma necessidade real de se fortalecer a articulação de rede de atenção à

⁵⁰² Graduada em Serviço Social/2018.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

saúde das pessoas que fazem uso de álcool e outras substâncias que de acordo com Delgado(2005), trata-se de uma falha da rede de atenção básica de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde(SUS). Assim, a solução amenizar os danos à saúde decorrente do uso de álcool e outras substâncias psicoativas, perpassam por serviços de atendimento, prevenção e acompanhamento sistemáticos dos usuários de drogas.

Frente à necessidade de um espaço para prestar atendimento aos usuários de substâncias psicoativas na região, a cidade conta com a Comunidades Terapêuticas, instituição que dispõe de serviços de tratamento e recuperação de usuários de substâncias psicoativas, espaço escolhido para esse estudo.

METODOLOGIA

A pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social se desenvolveu por intermédio de abordagem qualitativa, baseada em documentos, revisões bibliográficas (GIL, 2008) e observação direta. Essas estratégias metodológicas possibilitou a discussão e análise para o alcance dos objetivos da investigação proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campo de Estágio CRENSA constituiu-se uma Comunidade Terapêutica que permitiu a continuidade do processo de formação do Assistente Social. O estágio supervisionado é um espaço propício à construção de uma postura crítica e reflexiva, constituindo um momento único, possibilitando entrar em contato com uma realidade concreta e contraditória.

O profissional do Serviço Social busca garantir realmente um atendimento integral aos usuários, é a integralidade desse atendimento que permitirá uma busca efetiva da recuperação do indivíduo e do reconhecimento da profissão dentro da instituição que atua. Sendo assim, a prática profissional não deixa de ser uma prática social. Esse espaço de inserção para o estágio também, inclui a atuação de diversos profissionais, estagiários das mais diversas profissões, que por meio da troca de experiências, vivências diferenciadas com outros acadêmicos ampliam o olhar do Serviço Social sobre o campo da dependência química.

A teoria e a prática são inseparáveis para quem busca a construção de um conhecimento pertinente, a prática permite que os conceitos e as teorias possam ser experimentados e refletidos. A realidade é sempre desafiadora pois somos chamados a uma constante reflexão sobre o que fazemos. Essa postura reflexiva vai possibilitar a articulação de competências profissionais do Assistente Social.

É na prática que as competências desenvolvidas ao longo do curso se tornam mais evidentes e “[...] permite ultrapassar a perspectiva funcionalista de que cada ‘caso é um caso’, ou de que ‘na prática, a teoria é outra’, possibilitando compreender as inúmeras determinações que tais situações engendram [...]” (SIMIONATTO, 2004, p. 40).

Com estas palavras acreditamos que este é um grande desafio frente ao processo de estágio junto a instituição, a busca por novos conhecimentos, práticas, estudos com esforço e dedicação. O estágio, ganha visibilidade no âmbito das discussões da categoria, bem como em relação da prática na Comunidade Terapêutica visto que o profissional do Serviço Social tem atuado na busca de um atendimento integral aos usuários do serviço.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Ao acompanhar o atendimento cotidiano dos dependentes, os estagiários também participam do trabalho das equipes e para isso é preciso ter clareza das bases teóricas que estudou e que fundamentam a profissão.

Por ser uma instituição de acolhimento o espaço inclui um recurso terapêutico importante para os profissionais que atuam dentro de uma equipe interdisciplinar. Observamos que conforme a necessidade de cada um, o CRENSA, oferece também após o término do tratamento um acompanhamento por um período que varia de acordo com a evolução do acolhido no processo das atividades sociais laborais e familiares.

As atividades realizadas que possibilitam aos dependentes de substâncias psicoativas a mudança de vida e de comportamento. As atividades terapêuticas auxiliam os acolhidos na possibilidade de reflexão o autoconhecimento por meio de um maior contato com maior com a espiritualidade e de retomada do convívio social, aqui descrito como um ambiente familiar.

Nos registros do CRENSA, a laborterapia compreende-se que o trabalho não é terapêutico, algo que visa a produção de algum material, mas sim uma atividade educativa tem como possibilidade que busca resgatar, retomar, fortalecer e/ou criar hábitos, habilidade responsabilidade que fortaleceram em seu estilo de vida.

Essa espiritualidade é uma atividade espiritual dissociada de qualquer termo voltado a religiosidade. Nosso espaço terapêutico “torna se ecumênico de acordo com a diversidade dos acolhido e sua ideologia de fé trazida de seu contexto social e respeitada pela instituição”. Incentivamos a crença através da fé em um “Poder Superior” que cada um define de acordo com as vivencia na família e na sociedade.

Necessidade captada no período em que convivemos no Estágio Curricular Supervisionado, sobre a prática do profissional sabemos não se tratar de uma situação simples e de fácil resolução; ao contrário, trata-se de um grande desafio, ainda mais ao se considerar que estamos intervindo junto à realidade da dependência química, que é uma doença envolta de preconceitos e valores morais.

Porém, a práxis do Serviço Social deve ser transformadora e emancipatória, de forma que os sujeitos não apenas cessem com o uso de SPA, mas se constituam enquanto sujeitos emancipados e “donos” da própria história por meio da procura pela condição da efetivação de direito e de humanidade.

O serviço de atendimento, orientação e apoio sócio familiar aos adolescentes e adultos do sexo masculino dependentes de substâncias psicoativas e o núcleo familiar. Tem como objetivo promover a ampliação dos serviços de atenção ao tratamento a essas pessoas através de inserção social, fortalecimento de vínculos familiares, visando à recuperação no processo saúde/doença

Conforme revisto na Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente o público alvo do serviço compreende pessoas de 12 a 18 anos incompleto entende que o atendimento aos adolescentes e suas famílias perpassam necessariamente por oferecer o atendimento especializado de forma integral e personalizado.

Neste sentido o profissional do serviço social do CRENSA, com a equipe técnica oferecendo serviço formatado para atender estes acolhidos, incumbindo ao assistente social por se tratar de um profissional habilitado assegurando os direitos e procedimentos já garantidos no projeto terapêutico desse espaço.

Para entender a interdisciplinaridade na Comunidade Terapêutica, o profissional precisa ter clareza da sua especificidade da sua profissão, compromisso ético político e habilidade de realizar leituras crítica da realidade e compreender de que a interdisciplinaridade é uma ferramenta de construção de análises, discussões e criação de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

metodologia que possa auxiliar seu trabalho, uma vez que o Assistente Social não resolve sozinho as demandas que os acolhidos trazem.

O profissional utiliza como instrumento a escuta qualificada, nas entrevistas individuais e familiares, estudo social, análise de contexto social, visita técnica domiciliar e acompanhamento. Sendo responsável por todo acompanhamento familiar entendendo que o tratamento para dependente químico se torna ineficaz se não for estendido ao núcleo familiar. Para que a prática interdisciplinar do profissional do Serviço Social em relação ao dependente químico do CRENSA.

Desta forma as questões entregues por esse profissional da equipe interdisciplinaridade aproximada complexidade das questões demandantes de ações. O Assistente Social sendo um profissional habilitado para fazer parte da equipe do CRENSA procura contribuir nas intervenções buscando superar diversos desafios que o impede de efetivação do trabalho interdisciplinar. De acordo com Palombini (2004), o desafio é a consolidação de uma rede de atendimentos que possibilite perspectivas de vida aos portadores de sofrimento psíquico, levando-se em conta o sujeito aí implicado e o contexto em que se encontra imerso. Percebemos que eles conseguem pontuar a importância que o Assistente Social tem dentro de uma CT e que sua participação nela se torna fundamental.

A comunidade terapêutica CRENSA segue a normatização da RDC 29/2011, para garantir o atendimento com dependência química que ocorre neste espaço de tempo, entre o acompanhante terapêutico (CT) e a pessoa acompanhada realizam atividades que promovam o alcance dos objetivos terapêuticos, para restabelecimento da conexão da pessoa com o mundo circundante, demandada pelas suas necessidades de inclusão no espaço social

Durante os atendimentos, o que exige um nível de maturidade profissional para apreender a complexidade da realização de atividades, aparentemente simples, em meio à proteção do tratamento terapêutico, que se constitui na própria relação entre a equipe e o acolhido.

O objetivo do estágio é provocar reflexões de aprendizado, para se tornar um profissional crítico propositivo ser dinâmico e versátil criando novos conhecimentos nas relações existentes da instituição e possibilitando estágio supervisionado.

O acompanhamento do supervisor de campo, na prática deve provocar reflexões sobre dos instrumentos técnico-operativos utilizados no fazer profissional com embasamento no projeto ético-político. Para promover a universalização dos direitos dos dependentes químicos, através da identificação dos recursos que possibilite tais direitos.

. “É através do processo vivencial do estágio, que o aluno vai-se apropriando da profissão, de tal modo que lhe permite identificar-se como membro efetivo da profissão”. (PINTO, 1997, p. 65)

O reconhecimento do universo profissional possibilita ao acadêmico das atitudes dos profissionais que envolve e absorver a realidade específica do Serviço Social como profissão inserida na sociedade. Ao final do estágio, observamos a importância de estar no contexto de atendimento de pessoas com transtorno por substâncias psicoativas por meio do estágio supervisionado. Essa experiência contribui de forma fundamental para que o acadêmico possa estabelecer a relação entre teoria que aprendeu colocando-a em prática no CRENSA.

Por meio do estágio supervisionado pudemos perceber a importância do posicionamento do profissional crítico, pois é dessa forma que o assistente social permitirá ao acolhido a possibilidade de transformar sua vida anterior para uma nova vida. Ao atuar na perspectiva do materialismo sociohistórico dialético o profissional permite o desenvolvimento de reflexões e atividades que contribuem na efetivação do protagonismo dos acolhidos. Nessa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

perspectiva, os assistidos poderão se constituir como sujeitos de sua própria transformação em seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho pudemos refletir sobre o processo do assistente social: reflexões a partir do contexto do Centro de Reabilitação Nossa Senhora Aparecida, visto que todos os esforços em ampliar a participação do profissional na defesa dos direitos dos acolhidos nesta instituição, potencializa-se um fazer profissional crítico e capaz de questionar seu papel nas relações sociais.

Ao final do estágio supervisionado observamos a importância da inserção no contexto de atendimento às pessoas com transtorno por substâncias psicoativas, fato que contribuiu de forma fundamental para que o acadêmico pudesse estabelecer a relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, espera-se que estes profissionais assumam uma postura ética e comprometida com o desenvolvimento e cidadania dos usuários, buscando a emancipação dos mesmos rumo ao resgate de sua cidadania enquanto sujeitos. A ideia é que possamos romper com àquela visão do assistente social burocrático e assistencialista.

Este é um momento importante na formação do aluno que em sendo realizado de forma comprometida poderá ampliar a formação do mesmo, com discussões importantes para ampliar a criticidade profissional.

REFERÊNCIAS

CRENSA - Centro de Recuperação Nossa Senhora Aparecida ...

www.clinicasderecuperacao.com.br/.../-entro-de-ecuperacao-ossa-enhora-parecida-11

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KERN, Francisco A. **os sentidos das teias e redes sociais no contexto da aids**. Tese de Doutorado em Serviço Social. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social. PUCRS, 2001.

PALOMBINI, A.L. et al. **Acompanhamento terapêutico na rede pública: a clínica em movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PINTO, Rosa Maria Ferreira. “Estágio e supervisão: um desafio teórico-prático do serviço social”. **Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade**. (São Paulo), 1997. 134p.

SIMIONATO, Ivete. **Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social**. Temporalis, Brasília: ABEPSS, n. 8, jul/dez.2004.

**EXPECTATIVAS E DESAFIOS DA PROFISSÃO: ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO
PROFISSIONAL DE ENFERMEIROS RECÉM-FORMADOS**

Mayara Ana da Cunha⁵⁰³ - UNIVALI
Ana Claudia Delfini Capistrano⁵⁰⁴ - UNIVALI
Rafaella Rebello⁵⁰⁵ - UNIVALI
Tânia Regina Raitz⁵⁰⁶ - UNIVALI

RESUMO: A inserção profissional pode ser o motivo de preocupação para muitos jovens brasileiros, uma vez que se constitui num momento crucial da trajetória de qualquer profissional. Na área de Enfermagem percebemos a necessidade do entendimento do jovem Enfermeiro sobre o mercado de trabalho. Objetiva-se nesta pesquisa compreender e analisar as expectativas e desafios de enfermeiros recém-formados (egressos), do curso de Enfermagem de uma Universidade Comunitária na região Sul do Brasil, sobre sua inserção profissional. A pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa. Os informantes são egressos recém-formados do curso de Enfermagem, da Univali, que aceitaram participar da pesquisa. A coleta de dados ocorreu num primeiro momento a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas e, num segundo momento, foram realizadas entrevistas com 9 (nove) sujeitos. Após codificação das falas categorizou-se os eixos: Expectativa profissional, Relacionamento Multiprofissional e Desafios da profissão. Todas as entrevistadas são mulheres entre 23 a 38 anos, maioria de cor branca, não possuem filhos e com renda entre 5 (cinco) a 10 (dez) Salários Mínimos. Quanto a inserção no mercado de trabalho, grande parte das profissionais buscou se inserir ou estava desempregada na época da pesquisa. Na categoria Expectativa Profissional as entrevistadas relataram sobre a valorização da profissão, a busca por melhores salários e as condições de trabalho. Na categoria relacionamento multiprofissional não demonstraram dificuldades com a equipe em que atuavam. Os desafios da profissão englobam fatores que vão desde questões institucionais até as culturais. Conclui-se que investigações como esta deixam sinais relevantes, uma vez que vivenciamos em nosso cotidiano as problemáticas relatadas pelos egressos pesquisados. Isso se revela nos sonhos, desejos e projetos que todo o enfermeiro carrega consigo na inserção do primeiro emprego.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem, Inserção Profissional, Profissionais de Enfermagem.

INTRODUÇÃO

A inserção profissional pode ser o motivo de preocupação para muitos jovens brasileiros, uma vez que se constitui num momento crucial da trajetória de qualquer profissional. Em revisita a literatura Guimarães (2006) nos alerta da mudança no perfil do

⁵⁰³ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. mcunha@univali.br

⁵⁰⁴ Docente no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. anaclaudia.univali@gmail.com

⁵⁰⁵ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. rafaellarebello@gmail.com

⁵⁰⁶ Docente no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. taniaraitz@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

mercado de trabalho, configurando um momento de muita incerteza para o jovem trabalhador, já que muitos não possuem experiência alguma e têm que competir com pessoas de níveis diferentes.

O jovem, neste caso, o egresso recém-formado, além de toda a mudança que sofre durante este período de transição (sociedade, amigos e família), depara-se com um processo de individualização em relação aos demais, tornando-se agora seu próprio eixo: se vê tendo que tomar suas próprias decisões e, às vezes, arrisca-se neste mercado sem o pleno conhecimento da profundidade da profissão escolhida.

Neste sentido, Guimarães (2006), relata ainda que cada vez mais o mercado de trabalho parece estruturado de forma a ameaçar os trabalhadores jovens com a reprodução duradoura da instabilidade e a recorrência do desemprego. O diploma de um curso superior não representa mais a garantia de trabalho. Nos dias de hoje a educação de um curso superior é em sua maioria generalista, sendo necessário o egresso realizar cursos para formação especializada.

Como profissionais da área de Enfermagem e pesquisadoras percebemos também a necessidade do entendimento do jovem Enfermeiro desta configuração do mercado de trabalho bem como dos pilares preconizados durante sua formação, os quais devem basear sua atuação: ensino, pesquisa, assistência e gerência. Estes quatro pilares vistos no Curso de Graduação em Enfermagem estão baseados na Resolução CNE/CES Nº 3, de 7 de novembro de 2001 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Rodrigues (2000) retrata que as escolas de enfermagem brasileiras em sua trajetória sempre tentaram adequar-se ao mercado de trabalho e esta atitude passiva abdicou definitivamente da possibilidade de mediação da escola à transformação da sociedade.

Barbosa *et al* (2011) diz que a maior força de trabalhadores na área da saúde é da enfermagem, representado por cerca de 50% desta. O autor vê ainda que o mercado de trabalho prefere profissionais que já tenham o conhecimento e que venham com conhecimento aplicável a ser consumido no momento da sua produção, sem que se façam investimentos institucionais no processo de capacitação.

Puschel, Inácio e Pucci (2009) em pesquisa com egressos de enfermagem da Escola de Enfermagem da USP, explicam que a inserção do mercado de trabalho para o enfermeiro leva-se em conta uma média de três meses e o vínculo principal são as instituições hospitalares.

Os autores nos exemplificam algumas das facilidades e dificuldades de inserção no mercado de trabalho encontradas no estudo realizado. Quanto às facilidades da inserção os autores mencionam uma boa rede social, o reconhecimento do nome da faculdade que cursou e a realização de cursos de pós-graduação; e as dificuldades incluem: não ter cursos de pós-graduação, falta de prática profissional e não dominar língua estrangeira.

Mattosinho *et al.* (2010) revela outra importante dificuldade de inserção e manutenção no mercado de trabalho em enfermagem, a pouca idade. Para o autor, constitui-se em um obstáculo enfrentado pelos egressos no início de suas atividades profissionais.

No que confere aos jovens, não existe um consenso na literatura sobre qual evento marca a entrada do indivíduo no mundo adulto. No processo de transição para a vida adulta, essa trajetória é composta pela saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento e nascimento do primeiro filho.

Deve-se levar em conta que o espaço de transição entre escola/universidade e trabalho/emprego é estruturado por complexos jogos de atores sociais que se estendem em

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

contextos históricos e institucionais determinados, mas que possuem funcionamento próprio. Não pode ser compreendida apenas por meio de mecanismos econômicos de análise de mercado. É necessário considerar que tal processo decorre das interações diversas e complexas vividas pelas pessoas individualmente e influenciada pelos grupos dos quais participam e mecanismos institucionais que orientam o processo (OLIVEIRA, 2012).

Esses fatores nos levaram aos seguintes questionamentos: como se apresenta o mercado de trabalho para o enfermeiro? Quais são as dificuldades e desafios que o enfermeiro enfrenta após sua inserção profissional?

Desta forma, esta investigação contribuiu para que os enfermeiros recém-formados no mercado de trabalho saibam que não estão sozinhos. Ao mesmo tempo, é um objeto de estudo que se justifica cientificamente e socialmente, uma vez que se trata de uma preocupação nacional e internacional de muitos gestores, pesquisadores e educadores que vêm se debruçando sobre a inserção profissional ou transição acadêmica e laboral.

OBJETIVOS

Temos como objetivo central desta pesquisa compreender e analisar as expectativas e desafios de enfermeiros recém-formados (egressos), do curso de Enfermagem de uma Universidade Comunitária na região Sul do Brasil, sobre sua inserção profissional.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo com enfoque qualitativo que analisou a inserção profissional dos egressos recém-formados do Curso de Enfermagem numa Universidade Comunitária de na região Sul do Brasil. A pesquisa é exploratória, focada em dois problemas emergentes: a saída do egresso para o mercado de trabalho e a situação atual do mercado de trabalho.

Os informantes são egressos recém-formados do curso de Enfermagem da turma de junho de 2013, desta Universidade. Deste grupo que corresponde a vinte e sete alunos (as) egressos recém-formados conseguiu-se realizar um total de nove entrevistas, chegando aos 30% de egressos entrevistados. O acesso aos participantes da pesquisa se deu pelo cadastro de matrícula e fichas de egressos, obtidas na Secretaria do curso da Universidade. Encaminhou-se convite de participação voluntária aos egressos recém-formados para responderem a entrevista. A amostra da pesquisa se deu por meio de amostras não probabilísticas.

A primeira fase da pesquisa desenvolveu-se com a coleta de dados para caracterização do perfil do egresso recém-formado. O questionário do perfil foi entregue aos sujeitos no dia da entrevista semi-estruturada, agendada previamente. O critério utilizado de inclusão foi que o egresso tivesse se formado em julho de 2013 na Universidade. Para a análise de dados, utilizamos a proposta por Bardin (2010), que se organiza em três polos cronológico: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Na pesquisa, percorreu-se: pré análise com leitura exaustiva das entrevistas; codificação das falas nas categorias pré-estabelecidas, retiradas dos principais textos que fazem parte da revisão da literatura, os quais se transformaram nas categorias: Expectativa profissional, Relacionamento Multiprofissional e Desafios da profissão.

O nome dos egressos foi modificado para garantir o anonimato, sendo escolhidos nomes de enfermeiras que fizeram parte da história da enfermagem. Após esta etapa, seguiu-se com a discussão dos dados.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Quanto aos aspectos éticos, após aprovação do comitê de ética foi entregue os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes. Garantiu-se o anonimato quanto à identidade dos enfermeiros, conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade, parecer 550.857.

RESULTADOS

Verificamos que todas as entrevistadas são mulheres e que possuem entre 23 a 38 anos, sendo a grande maioria de cor branca (seis entrevistadas) e somente três dessas intitularam-se pardas ou negras; 77% não possuem filhos e dizem ter renda entre cinco a dez Salários Mínimos. Verifica-se que grande parte delas já conhecia ou trabalhava na área da enfermagem. Questionadas sobre sua inserção no mercado de trabalho, 77% tem buscado se inserir no mercado de trabalho ou estar empregada; quando contestadas sobre por qual meio o curso favoreceu a inserção profissional vimos que foi por meio do estágio para cinco entrevistadas.

DISCUSSÃO

A seguir explicitamos os resultados da investigação a partir das categorias analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme Franco (2005) e Bardin (2010). As entrevistadas mencionam o desejo da carreira docente, falam sobre as expectativas quanto à valorização da profissão, busca por melhores salários e as condições de trabalho.

Expectativa profissional

Quando questionadas sobre como esperam estar daqui há alguns anos, Hilda conta que deseja estar desempenhando seu papel de enfermeira e Edith espera encerrar sua carreira na docência,

Eu acho que pra daqui anos eu quero está exercendo, praticando o que eu aprendi logicamente, e enfim atuando e desempenhando meu papel da melhor forma pra que tenho um bom reconhecimento, só que pra ter reconhecimento preciso me dedicar a isso e se mostrar um bom trabalho (Hilda).

E daqui uns 20 anos, eu espero, não sei, quem sabe, ser uma professora de universidade, não descarto a possibilidade, necessito de bastante conhecimento para esta função (Edith)

Florence e Wanda colocam suas expectativas na valorização da profissão e na busca por melhores salários e condições de trabalho conforme seus depoimentos,

Eu nunca esperei ganhar muito dinheiro com a profissão pois, não é bem remunerado, não tem um piso estabelecido, então assim, eu

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

enquanto profissional, eu gosto do que faço, gosto de gente, entendeu? Gosto do contato, me realizo. (Florence).

Eu sempre penso nisso, me sentir valorizada como enfermeiro. Eu fiz a graduação porque queria poder atuar como enfermeira e principalmente que eu já sou casada e tenho filho. Tenho meu pensamento de vida diferente de quem é mais jovem, hoje eu penso na questão salarial e fico meio balançada por não estar atuando como enfermeira. Eu gostaria muito, mais o que me impede é a questão salarial (Wanda).

Para Baggio, Monticelli e Erdmann (2009), ser um profissional crítico e reflexivo traduz-se na capacidade de ver/entender a prática do cuidado de si, do outro e “do nós” como espaço/momento para problematizar a realidade profissional e pessoal, assim como analisar e refletir criativamente sobre as ações desenvolvidas na prática desse cuidado. Olga reflete sua fé na prática diária, refletindo sobre a valorização da profissão, tanto para o enfermeiro como para o técnico:

A enfermagem é pouco valorizada, deveria ser mais valorizada, mas eu tenho fé que irá melhorar para todos tanto enfermeiro quanto pro técnico de enfermagem. Por isso, trabalhamos na área da saúde, temos enfermeiros especializados. Eu não me especializei porque vai fazer um ano que me formei, estou me organizando para ver em qual área pretendo me especializar (Olga).

Prochnow (2007) ressalta que o compromisso e a dedicação expressa por enfermeiros em sua pesquisa conduziram à analogia de interpretação, ou seja, é possível entender suas ações como uma missão, ressaltando o caráter ideológico incorporado na formação e socialização desses profissionais. Os relatos das entrevistadas mostram que mesmo diante de tantos desafios elas têm boas expectativas futuras e acreditam na realização por meio da profissão.

Relacionamento Multiprofissional

Uma reflexão interessante se encontra nos argumentos de Geovanini (2005), vai de encontro ao que pensamos sobre o trabalho em saúde ser coletivo, pois tem a finalidade comum aos diversos trabalhadores envolvidos no processo de trabalho, representa que cada produtor isoladamente contribui para obtenção deste propósito.

Considera-se que o trabalho em equipe multiprofissional significa um dos pontos centrais na reorganização da atenção à saúde no Sistema Único de Saúde, sustentada por projetos assistenciais mais integrais e resolutivos que promovam mudanças nos processos de trabalho e nas formas de atuar sobre o processo saúde-doença através de uma maior interação entre os profissionais e suas ações (COSTA, ENDERS E MENEZES, 2008 *apud* CARDOSO, HENNINGTON, 2011).

Mattosinho (2010) remete que a inserção na equipe é marcada pela busca da integração, do fazer parte e ser visto como um ser também fundamental do corpo de enfermagem. Entre os participantes da pesquisa observou-se que a inserção, no que se refere à recepção e acolhimento foi considerada como positiva pela maioria. Assim, como na pesquisa

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

acima, Hilda da mesma maneira sentiu-se valorizada dentro de sua equipe, conforme o depoimento,

Tranquilo também eu acho que a reação foi a mesma, tanto técnico quanto por parte médica. Hoje uma médica falou que ela confia muito mais em mim, no meu trabalho do que numa enfermeira, “ai Hilda vou conversar contigo que eu confio em ti porque eu sei que o teu trabalho é bom, do que de uma fulana de tal”. Isso é bom, porque minha colega tem mais tempo do que eu e não consegui desenvolver o trabalho dela. Fico feliz por esse tipo de reconhecimento, entendeu, por pouco tempo questionavam “trabalhava aonde?” Então não trabalhava ai tu nunca trabalhou? Eles te olham torto e falavam, “essa não vai aguentar, não vai dar certo”(Hilda).

O trabalho em equipe surge como uma estratégia para redesenhar os processos de trabalho e promover a qualidade dos serviços. Embora haja muitos modelos conceituais demonstrando a sua importância, existe, ainda, muita indefinição em torno dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para concretizá-lo no cotidiano dos serviços (PINHO, 2006, apud, CARDOSO, HENNINGTON, 2011). Edith diz sobre desvalorização do enfermeiro perante a equipe e a instituição de saúde:

...não tem muito reconhecimento por essa parte do enfermeiro, às vezes o outro profissional, o médico é mais valorizado sendo que o enfermeiro tem bastante responsabilidade, tanto quanto o outro profissional, e a questão de salário. Reconhecimento também o mercado de trabalho não valoriza muito o profissional nessa questão, se você tem conhecimento você não é valorizado, você é um enfermeiro como mais um, conhecimento vai ser pra você e não pra empresa (Edith).

Colomé, Lima e Davis (2008, apud CARDOSO, HENNINGTON, 2011) afirmam ser preciso desenvolver um trabalho conjunto, no qual todos os profissionais se envolvam em algum momento na assistência, de acordo com seu nível de competência específico, possam conformar um saber capaz de dar conta da complexidade dos problemas de saúde. A importância da equipe multiprofissional na saúde é referida por diversos autores e justificada de várias formas. Zaira e Olga não sentiram resistência em suas admissões nas equipes conforme sinalizam em seus depoimentos,

Eu não fiquei no mesmo setor que atuava como técnica de enfermagem. Tem muitos técnicos que se tornam enfermeiros e mudam o comportamento, ficam autoritários, eu busquei ser mais humilde possível e fui bem aceita achei que a equipe me aceitou muito bem, mas cheguei devagarzinho, não cheguei chegando, foi bem bom....(Zaira).

Tem fisioterapeuta, que trabalha com a gente, médicos, nutricionista, não eu até acho que vem melhorando esse trabalho, de nutrição. Eles

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

estão sempre passando com a gente discutindo algum ou outro caso, fisioterapia também está sendo bem tranquilo (Olga).

Para Prochnow (2007), na interface entre múltiplos saberes da enfermagem, cotidianamente no exercício da gerência, o enfermeiro se depara envolvido com conflitos, uma vez que conduz múltiplas relações de uma equipe com diversas categorias profissionais. Nestas circunstâncias trabalha com situações complexas do sistema produtivo e busca respeitar a historicidade e diversidade de interesses.

DESAFIOS DA PROFISSÃO

Nos desafios vivenciados pelos egressos de enfermagem recém-formados elencamos alguns destacados no texto a seguir Rachel e Haydée refletem sobre as problemáticas enfrentadas nas instituições:

É a gente tem se deparado assim com bastante situações, problemas institucionais, recursos humanos, a estrutura física não ajuda. Então temos encontrado bastante dificuldade em relação tudo isso, .mas com relação a atuação de enfermeira, ao serviço, a assistência assim bem estruturada assim. (Haydée).

Quem não continua estudando, não devia nem conseguir entrar no mercado de trabalho, cada vez é mais puxado, mais coisas aparecem e o erro está aí, por isso a enfermagem é tão desvalorizada, pela falta de consciência das pessoas, elas saem da faculdade, pensando em entrar no mercado de trabalho, pensando que assim vão conseguir crescer mais. A faculdade a gente consegue apenas 20%do que a gente precisa, por enquanto está sendo muito bom, estou conseguindo atingir todos os objetivos que eu coloquei, até assim, antes que eu pensava. A questão do mercado de trabalho, pra quem não tem experiência é difícil, poucos hospitais pegam pessoas sem experiência, quando tu coloca especialização, cursos de qualidade em teu currículo fica mais fácil do que a pessoa que sai daqui sem experiência e começa trabalhar, pega um local que não busca pela qualidade do serviço, busca suprir o que tem lá e vai levando, acaba ficando naquela coisa, não busca uma especialização, não busca nada, por isso que a enfermagem está do jeito que tá (Rachel).

Outro desafio apresentado pela recém-formada Florence é o fato de lidar com as pessoas. Às vezes, acontece do enfermeiro egresso recém formado coordenar uma equipe em que há profissionais mais antigos de profissão, deixando o egresso em uma situação difícil. Trabalhar com pessoas doentes que lidam com este processo com diferentes maneiras também foi um desafio para Florence. Já Waleska teve dificuldades com supervisores do outro hospital que trabalhou, sempre questionadora foi extremamente julgada pela equipe desta instituição. Seguem algumas falas:

A grande dificuldade eu acredito que seja lidar com pessoas, no geral,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

tanto os seus funcionários, tanto os administradores, tanto o gerente, até mesmo com o paciente. As pessoas são muito imprevisíveis com a doença, lidam com este processo de diferentes maneiras. Não existe receita para cuidar, nem da tua equipe, nem com o teu paciente, então isso que a gente vem enfrentando diariamente (Florence)

Eu como técnica, passei por várias experiências, boas para meu crescimento profissional, tive exemplo de várias pessoas que eu não gostaria de ser, eu trabalhei com profissionais bons, mas tive muitos exemplos ruins, por eu tentar falar o certo, mostrar o certo e não fazer diversas coisas que eu achava errada, fui extremamente julgada e hoje não trabalho naquela instituição que eu trabalhava, ser reconhecida aqui no hospital X é muito gratificante, lá era vista como uma técnica que não fazia as coisas direito, porque eu não julgava certo (Waleska).

Florence, assim como tantos outros profissionais acreditam que a saúde como um todo no país precisa melhorar, a aplicabilidade dos recursos financeiros destinados à saúde ainda é insuficiente com relação à população existente no país.

Eu acredito que a saúde precisa melhorar em muitos aspectos, é pouco que se aplica em saúde. Como profissional vimos que existem alguns empecilhos em que a gente vai trabalhando, convivendo e relevando no dia a dia enquanto profissional (Florence).

Acreditamos como pesquisadoras que tanto Florence, quanto Waleska ou Zaira, tentarão fazer uma enfermagem baseada na qualidade da assistência para a população atendida, pois sentimentos de pertencimento a estas equipes foram vivenciados durante a entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo concluímos que a inserção profissional passa a ser um marco social na vida da juventude, um momento de deixar de ser estudante e lidar com as mais diversas situações, problemas na área, imprevistos, lidar com o inusitado de maneira diferentemente de antes que se tinha o amparo de um professor na faculdade.

A enfermagem é uma área em que a maior força é feminina, sendo que as entrevistadas são em sua maioria solteira, sem filhos, ganham de um a cinco Salários Mínimos, entraram no mercado de trabalho por meio de processo seletivo.

Este dado mostra como a mulher ainda está atrelada a força de trabalho da enfermagem e que este dado não mudou ao longo dos séculos. No eixo relacionado à expectativa profissional os sujeitos de pesquisa esperam o reconhecimento da profissão perante o mercado de trabalho. A diferença salarial entre profissionais que atuam nos ambientes insalubres (médicos x demais profissionais da área) aparecem nas entrevistas. Há egressos que sonham com a docência nos cursos técnicos em enfermagem e após nos cursos de graduação.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Na categoria relacionamento multiprofissional os egressos recém-formados não demonstraram nas entrevistas dificuldades com a equipe. Sabe-se que a inserção de um novo profissional pode causar estranhamento na equipe, quando um enfermeiro inicia como chefe faz-se necessário que mantenha sua postura e aplique as orientações recebidas na matéria de gerenciamento, o que pode causar descontentamentos na equipe. Alguns egressos receberam auxílio de profissionais mais antigos do ambiente, outros uma boa relação com profissionais de terceiro grau, demonstrando trocas de experiências.

Pesquisas como esta deixam sinais, tanto no egresso recém-formado, como no enfermeiro com 20 anos de experiência, uma vez que vivenciamos em nosso cotidiano as problemáticas relatadas pelos egressos pesquisados. São sonhos, desejos, projetos que todo o enfermeiro como os processos especiais para a inserção no primeiro emprego, salário digno a responsabilidade assumida, ambientes favoráveis ao ensino e a pesquisa, com recursos humanos e materiais.

Estes enfermeiros são o reflexo da nova frente do mercado de trabalho, a grande maioria se mostrou ativo na complexidade das condições que se encontra profissionalmente, esse trabalho mostrou que buscam, além da inserção no mercado de trabalho, uma posição de reconhecimento na vida social e pessoal.

No final deste trabalho, ainda, deixa-se como proposta intencional novas pesquisas para os próximos pesquisadores: o entendimento do enfermeiro no movimento heterogêneo do mercado de trabalho, bem como as considerações das escolas de enfermagem sobre este movimento, mostrando a necessidade acadêmica de orientação profissional, mesmo após o egresso recém-formado estar atuando no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAGGIO, M. A.; MONTICELLI, M.; ERDMANN, A. L. Cuidando de si, do outro e "do nós" na perspectiva da complexidade. *Rev. bras. enferm.*, v. 62, n. 4, p.627-31, 2009 .
- BARBOSA, T. L, et al. Expectativas e percepções dos estudantes do curso técnico em enfermagem com relação ao mercado de trabalho. *Texto Contexto Enfermagem*, v.20, p. 45-51, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem*. Brasília: 2001.
- CARDOSO, C. G.; HENNINGTON, E. A. Trabalho em equipe e reuniões multiprofissionais de saúde: uma construção à espera pelos sujeitos da mudança. *Trab. educ. saúde*, v.9, p. 85-112, 2009.
- FRANCO. M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.
- GEOVANINI, T. et al. *História da Enfermagem: versões e interpretações*. São Paulo: Revinter, 2005.
- GUIMARÃES, N. A. *Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas Transições ocupacionais*. Camarano. A.A. (Org). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.
- MATTOSINHO, M. M. S. et al . *Mundo do trabalho: alguns aspectos vivenciados pelos profissionais recém- formados em enfermagem*. *Acta paul. enferm*, v. 23, n. 4, p.466-71, 2010.
- OLIVEIRA, N. A. et al. *Especialização em projetos assistenciais de enfermagem:*

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

contribuições na prática profissional dos egressos. *Texto Contexto Enfermagem*, v. 18, n. 4, p.697-704, 2009.

OLIVEIRA, S.R. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. *RPCA*, v. 6, n. 1, p. 124-135, 2012.

PROCHNOW, A. G.; LEITE, J. L.; ERDMANN, A. LORENZINI, T., M.A. O conflito como realidade e desafio cultural no exercício da gerência do enfermeiro. *Rev Esc Enferm USP*, v. 41, n.4, p.542-50, 2007.

PUSCHEL, V. A. de A.; INACIO, M. P.; PUCCI, P. P. A. Inserção dos egressos da Escola de Enfermagem da USP no mercado de trabalho: facilidades e dificuldades. *Rev. esc. enferm. USP*, v. 43, n. 3, p.535-42, 2009.

RODRIGUES, R.M.; ZANETTI, M.L. Teoria e prática assistencial na enfermagem: o ensino e o mercado de trabalho. *Rev.latino-am.enfermagem*, v. 8, n. 6, p. 102-109, 2000.

**FORMAÇÃO PARA A PRECEPTORIA NO SUS COM BASE EM METODOLOGIAS
ATIVAS**Deise Paim Córdova⁵⁰⁷ - SMS

RESUMO: Introdução: Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre a trajetória de uma preceptora da Secretaria Municipal da Saúde de Lages em um curso de pós graduação oferecido pelo Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa - IEP sobre o Exercício da Preceptoria no âmbito do SUS. **Objetivo:** descrever o primeiro contato da profissional com um curso voltado para a execução da preceptoria. **Metodologia:** o curso aconteceu em 2017, utilizava como base as metodologias ativas, tendo a UNIPLAC como espaço para realização dos encontros que eram conduzidos por uma facilitadora previamente habilitada pelo IEP. **Principais resultados:** como primeira vivência em metodologias ativas, já na execução da primeira síntese provisória foi possível perceber a metodologia ativa ao vivo, quando durante a leitura do próprio caderno do curso notou-se que o grupo já estava no quarto movimento dentro da espiral construtivista, sem saber que já havia entrado no processo e que havia executado o passo a passo da espiral antes mesmo de ter um contato teórico com ela. Desde então já é possível atentar para o real papel do preceptor, de conduzir o aprendizado, e não ensinar uma receita pronta. A espiral ajudou a deixar as acadêmicas mais independentes na hora de elaborar uma atividade e de planejar intervenções. A Situação-Problema é de extrema significância pois através dela se busca responder as perguntas/dúvidas que partiram de si próprios, trazendo o sentido de que o problema só é problema se ele o inquieta, pode ser problema aos olhos do outro, mas nem sempre aos seus. Através do Team Based Learning obtém-se uma forma simples e concreta pela qual fomentar o diálogo e a exposição de ideias pessoais; de forma organizada o grupo consegue chegar a um consenso e expressar sua opinião, no grande grupo, pelo método tradicional, alguns falariam, outros, por timidez, insegurança ou conveniência não participariam da discussão e chegar a um consenso seria uma tarefa complicada. Várias foram as oficinas relacionadas às ferramentas das metodologias ativas, destacam-se também as emoções e provocações despertadas pelas viagens educacionais e a vontade de reproduzir a exibição do material, seja na equipe da UBS, seja na família ou com os acadêmicos; traduz a significância que a escolha das viagens proporcionou ao grupo. O perfil de competência trazido pelo caderno do curso mostrou que aquilo que a preceptora fazia empiricamente estava certo de fato, agora está embasado e serve de norte para ela e para outros futuros colegas não precisarem passar por períodos de incertezas quando iniciarem o desenvolvimento da preceptoria. **Considerações finais:** O curso de especialização em preceptoria no SUS finda com valiosas trocas de experiências e com a grata certeza de que existem “mais cabeças” pensando num mesmo sentido de que vale a pena acreditar no SUS e continuar trabalhando na formação de profissionais, diga-se de passagem, futuros colegas, com olhar ampliado.

⁵⁰⁷ Secretaria Municipal da Saúde de Lages SC

IMPACTO E CONDUTA DA TROMBOFILIA EM PRÉ-NATAL DE GESTAÇÃO DE ALTO RISCO

Stéphane Rossi de Melo ¹- UNIPLAC
Louísse Tainá Tormem ² - UNIPLAC
Sandra Martini Brun ³ - UNIPLAC
Aline Cristina Rodrigues ⁴ - CEASM

RESUMO: Introdução: A trombofilia é definida como tendência a trombose devido ao estado de hipercoagulabilidade. Em gestantes de alto risco são indicações para investigação a ocorrência passada ou recente de qualquer evento trombótico, aborto recorrente, óbito fetal, pré-eclâmpsia, eclâmpsia, descolamento prematuro de placenta, restrição de crescimento fetal e história familiar. A identificação da trombofilia e seu tratamento podem mudar drasticamente o resultado da gestação, a sobrevida e qualidade de vida da mulher. **Objetivo:** O presente estudo apresenta a etiologia da trombofilia, suas implicações e condutas durante a gravidez. **Metodologia:** Os resultados são oriundos da busca em livros de obstetrícia, artigos publicados em Base de Dados e Manual Técnico sobre gestação de alto risco do Ministério da Saúde. As fontes consultadas datam entre 2010 a 2018. **Principais resultados:** Na gestação, as trombofilias associadas com história prévia de tromboembolismo venoso aumentam as chances de um episódio trombótico. Durante a gravidez, ocorre elevado potencial coagulante, com diminuição da fibrinólise e aumento pela estase venosa nas extremidades inferiores decorrente da compressão na veia cava inferior e nas veias pélvicas pelo útero gravídico. As trombofilias hereditárias podem ser provocadas pelas seguintes alterações: mutações genéticas do fator V de coagulação e na protrombina; elevados níveis de homocisteína; diminuição da concentração de antitrombina III, proteína C e proteína S. Já a patogenia das trombofilias adquiridas podem ser ocasionadas pela Síndrome da Trombocitopenia Induzida pela Heparina, que ocorre pelo aparecimento de anticorpos após a administração de heparina não fracionada; ou pela Síndrome do Anticorpo Antifosfolipídico, que surge após uma doença autoimune bem estabelecida, ou em associação com certas drogas e infecções. O estado de hipercoagulabilidade provocado pela trombofilia, prejudica a evolução e término da gestação quando não tratado corretamente. A gestação que cursa com trombofilia se classifica como de alto risco, uma vez que predispõe à pré-eclâmpsia, eclâmpsia, deslocamento prematuro de placenta, restrição do crescimento fetal e óbito fetal. O acompanhamento da gestante trombofílica deve ser continuado durante toda a gestação em ambulatório especializado. A profilaxia e o tratamento são imprescindíveis para a vitalidade materna e fetal. As mulheres com síndrome antifosfolipide ou trombofilia hereditária devem receber profilaxia pela suplementação de ácido fólico e vitamina B6 antes da gravidez; mulheres portadoras do anticorpo anticardiolipina devem receber dose de 80 a 100 mg por via oral de aspirina e ainda profilaxia com uso de heparina em diferentes formas e dosagens. A aspirina deve ser suspensa, no mínimo, duas semanas antes do parto; já a heparina, deve ser suspensa 24 horas antes do parto. **Considerações finais:** Dessa forma, torna-se imprescindível o acompanhamento pré-natal, para que quanto mais cedo seja diagnosticada a doença trombofílica, a causa e as alterações específicas do determinado tipo da doença, maiores sejam as chances de a gestação não causar danos fetais e maternos e, com isso, chegar a termo sem intercorrências graves.

Palavras-chave: Conduta médica; Gestação de Alto Risco; Trombofilia

**INFLUÊNCIA DE CONTRACEPTIVOS ORAIS NO PERFIL LIPÍDICO DE
MULHERES EM LAGES, SANTA CATARINA**

Jessica Oliveira da Fonseca⁵⁰⁸ - UNIPLAC
Dhébora Mozzena Dall'Igna⁵⁰⁹ - UNIPLAC

RESUMO

Objetivo: Diversos fatores de risco estão relacionados ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares em mulheres, tais como perfil lipídico não favorável, tabagismo, sedentarismo e o uso de contraceptivo oral também estão associados. Assim sendo, este trabalho teve como objetivo avaliar o perfil lipídico de forma comparativa entre mulheres usuárias e não usuárias de contraceptivos orais combinados. **Material e métodos:** Trinta e oito mulheres com média de (23,1 anos) foram divididas igualmente em dois grupos: controle (não fazem uso de CO) e experimental (usuárias de CO). Foram analisados os valores de CT, HDL-C, LDL-C, VLDL, TG e também suas frações – colesterol não HDL e Relação colesterol total/HDL. O método estatístico usado foi de Mann-Whitney. **Resultados:** Os níveis de Colesterol não HDL, LDL-C, VLDL e Triglicerídeos resultaram em valor significativo ($p < 0,05$) quando comparados os grupos. O tempo de uso de CO pelo grupo experimental teve prevalência de 57,9% ($n=19$) para participantes que utilizam 5 a 10 anos. A rotina sedentária foi de 42,1% ($n=38$) para os dois grupos. **Conclusão:** Os níveis lipídicos não se demonstraram fora dos valores de referência, porém houve variações entre os grupos controle e experimental, que podem ser relacionadas com o uso de ACO, dentre outros fatores que influenciam no perfil lipídico.

Palavras-chave: Contraceptivo Oral, Perfil Lipídico, Contracepção Hormonal.

INTRODUÇÃO

Os anticoncepcionais orais combinados (AOCs) são utilizados desde 1960 por mais de 100 milhões de mulheres em todo o mundo (FU et al., 1999). As mulheres em idade fértil podem escolher entre os métodos: preservativos femininos, contraceptivo oral, minipílula, injetável mensal, injetável trimestral, dispositivo intrauterino (DIU), pílula anticoncepcional de emergência (ou pílula do dia seguinte), diafragma e anéis medidores, todos são disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

De acordo com a Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (2015) a classificação dos AOCs ocorre de acordo com os hormônios utilizados na pílula contraceptiva ou de acordo com a dose estrogênica e geração dos progestagênios. Os AOCs podem ser classificados pela dose estrogênica, denominados pílulas de alta ou baixa dose, ou pelo progestagênio, denominados de primeira, segunda ou terceira geração (PETITTI, 2003).

Estudos realizados têm apontado o uso de AOCs como fator de risco que pode ocasionar o desenvolvimento de doenças cardiovasculares (DCVs) (SANDIE et al., 2010). As

⁵⁰⁸Graduanda do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil.
jessunknow@gmail.com

⁵⁰⁹Docente do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil.
dhe.mozena@gmail.com

doses elevadas de esteróides aumentam a incidência de DCVs como Acidente Vascular Encefálico (AVE), infarto agudo do miocárdio (IAM) e aterosclerose (ESTEVEZ, 2011).

O perfil lipídico é estabelecido por dois grupos de quatro grandes classes de lipoproteínas: (1) as ricas em Triglicérides (TG), maiores e menos densas, representadas pelos quilomícrons, de origem intestinal, e pelas lipoproteínas de densidade muito baixa ou very low density lipoprotein (VLDL), de origem hepática; e (2) as ricas em colesterol, incluindo as de densidade baixa ou low density lipoprotein (LDL-C) e as de densidade alta ou high density lipoprotein (HDL-C) (SBC, 2017).

O perfil lipídico alterado pode expressar dislipidemias, sendo assim uma alteração no metabolismo, levando a alterações nos níveis séricos de colesterol e/ou triglicérides repercutindo sobre as lipoproteínas (SANTOS et al., 2015).

Inúmeros estudos evidenciam a influência de AOCs no aparecimento de trombose venosa profunda (TVP) e trombose venosa cerebral (TVC). Visto a importância da problemática acerca deste contexto, este estudo tem por objetivo analisar a influência dos AOCs no perfil lipídico de mulheres na faixa de 20 à 35 anos, por meio da comparação de usuárias e não usuárias de hormonioterapia.

METODOLOGIA

A escolha dos grupos para a pesquisa foi feita pelo pré-questionário online que foi formulado pela autora, sendo que qualquer mulher entre 20 a 35 anos pôde responder ao questionário. Este questionário serviu para delimitar as participantes da pesquisa e obter informações quanto à idade, uso ou não de contraceptivo oral, tipo do contraceptivo oral, tempo de uso de contraceptivo, histórico de dislipidemia, hábitos e situação conjugal. O mesmo questionário online foi aplicado pessoalmente, de forma individual, para coleta dos dados para perfil sócio-demográficos.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC (parecer nº 2.309.788/2017).

As mulheres selecionadas para o presente estudo que tinham idade entre 20 à 35 anos, usuárias ou não de AOCs sendo que as mulheres que não utilizam o AOCs, não estavam utilizando o método contraceptivo há mais de 6 meses e as que utilizam, usavam há mais de 3 meses. Participaram do estudo 38 (trinta e oito) mulheres, sendo que 19 (dezenove) não usuárias de método contraceptivo hormonal – compondo o grupo controle – e 19 (dezenove) mulheres usuárias de AOCs compondo o grupo experimental.

Os seguintes critérios a seguir foram realizados para o recrutamento das voluntárias da pesquisa: participantes escolhidas com idade entre 20 a 35 anos; participante que não faz o uso de nenhum CO há mais de 6 meses; participante que faz o uso do AOCs com tempo de corte mínimo de 3 meses; participante que faz uso da mesma marca/dosagem do AOCs por no mínimo 3 meses; participantes que concordem em participar do estudo por livre e espontânea vontade, assinando o TCLE.

Os seguintes critérios são de exclusão para recrutamento das voluntárias da pesquisa: exclusão da participante com idade inferior a 20 anos e idade superior a 35 anos; participante que faz o uso de minipílula, injetável mensal, injetável trimestral, dispositivo intrauterino (DIU), pílula anticoncepcional de emergência (ou pílula do dia seguinte) e diafragma; exclusão da participante que faz o uso de AOCs com tempo inferior a 3 meses; participante

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

que fez a troca do AOCs no período de 3 meses; e exclusão de participantes que não concordem em participar do estudo por livre e espontânea vontade, não assinando o TCLE.

Após a pré-seleção as participantes foram submetidas ao jejum de 10 a 12 horas para a coleta dos exames bioquímicos de sangue, sendo assim cientes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e garantido o anonimato das informações fornecidas. A coleta de sangue venoso foi realizada no Centro de Ciências da Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Após o procedimento de coleta, as amostras (sangue) foram encaminhadas ao Laboratório Palma em Lages no qual foi realizada a dosagem do perfil lipídico.

Tratou-se de um estudo transversal e comparativo, que utilizou abordagem quantitativa. Calcularam-se as medias relacionadas aos grupos Controle (não usuárias de ACO) e Experimental (usuárias de ACO). Os dados foram submetidos ao teste estatístico de *Mann-Whitney* para comparação de grupos não pareados, independentes. Valores de $p < 0,05$ foram considerados significativos. Os dados gerais foram tabulados e as análises estatísticas foram realizadas por meio do software *GraphPadPrism 5*. Os resultados foram expressos por meio de gráficos.

RESULTADOS

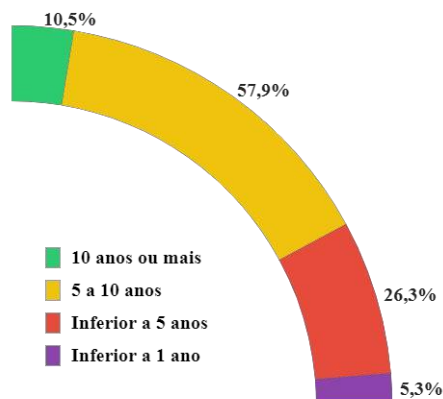
Foram avaliadas 38 participantes, divididas igualmente entre grupo controle e grupo experimental (não fazem o uso de COC e fazem o uso de COC, respectivamente) na faixa etária de 20 a 35 anos (média= 23,1 anos). A situação conjugal das participantes foi de 52,6% (n=38) namorando, 39,5% (n=38) solteiras e 7,9% (n=38) casadas.

No que refere-se ao histórico de dislipidemia nas famílias das participantes da amostra geral, 44,7% (n=38) não souberam responder, ao contrário de 42,1% (n=38) afirmaram não apresentar dislipidemia na família e apenas 13,2% (n=38) confirmaram a presença de dislipidemia.

A escolaridade das participantes foi de 57,9% (n=38) apresentaram ensino superior incompleto, ensino superior 23,7%, uma participante (2,6) possui pós graduação e 15,8% (n=38) possuem apenas ensino médio.

Na Figura 1, é possível observar o tempo de uso de COC pelo grupo experimental, com prevalência de 57,9% (n=19) para participantes que utilizam de 5 a 10 anos, além disso o tempo de uso do mesmo COC de marca ou dosagem igual, coincidiu (36,8%) entre mulheres que utilizam entre 5 a 10 anos ou tempo inferior a 5 anos.

Figura 1- Tempo de uso do contraceptivo oral pelo grupo experimental

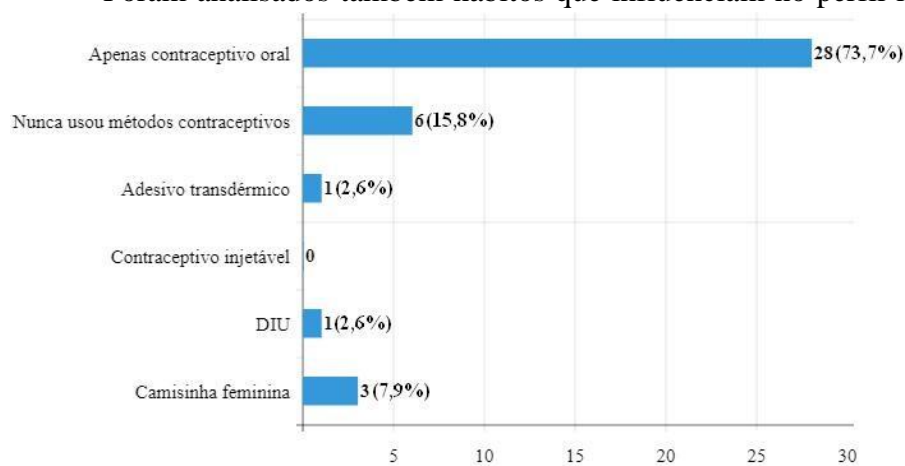


O método contraceptivo de escolha pelas participantes foi de 89,5% (n=19), conforme orientação médica, e 10,5% (n=19) que praticam automedicação.

Na figura 2, estão listados métodos contraceptivos utilizados pelo grupo geral, dos quais 73,7% (n=38) relataram ter utilizado apenas contraceptivo oral, justificando que o grupo controle de participantes que atualmente não utilizam COC já utilizaram anteriormente. Sendo significativa também a porcentagem (15,8%) de mulheres que nunca utilizaram métodos contraceptivos, sendo eles hormonais ou não.

Figura 2- Métodos contraceptivos utilizados pelo grupo geral

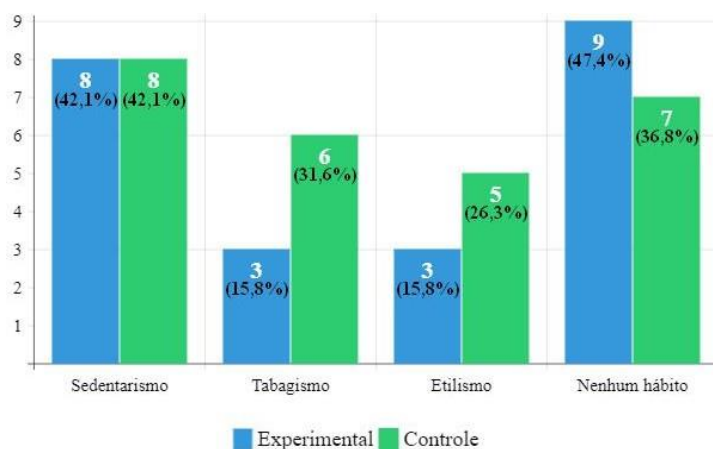
Foram analisados também hábitos que influenciam no perfil lipídico, especificamente



etilismo, tabagismo e sedentarismo, sendo que 47,4% (n=19) do grupo experimental e 36,8% (n=19) do grupo controle relataram não ter nenhum hábito citado. É importante evidenciar que o etilismo (26,3%) e tabagismo (31,6%) foram mais altos no grupo controle do que no grupo experimental. O número de participantes que alegaram rotina sedentária foi igual nos dois grupos (Figura 3).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Figura 3- Hábitos do grupo experimental e controle



As análises das amostras apresentam o valor da média do perfil lipídico. O menor valor p foi = 0,0019 mostrando a diferença mais significativa entre o grupo controle e experimental na análise de colesterol não HDL, com média de 90,5mg/dL para o grupo controle e 113,7mg/dL para o grupo experimental. Em contrapartida os valores da média do HDL-C foram de 59,5mg/dL e 65,4mg/dL para o grupo controle e o grupo experimental respectivamente, não constituindo uma variação significativa. O colesterol total apresentou valores de 150mg/dL e 172,7mg/dL, sendo o maior referente ao grupo experimental, com valor p=0,0154 (Figura 4).

O LDL-C é maior no grupo experimental (92,8mg/dL) do que no grupo controle (74,6mg/dL), com valor p=0,0086, bem como os triglicerídeos, com 79,3mg/dL para o grupo controle e 104,3 no grupo experimental (p=0,0055). Ainda na Figura 4 é possível conferir a média da relação CT/HDL, que não constituiu uma alteração significativa, e os valores referentes ao VLDL.

Figura 4- Valor da média do perfil lipídico do grupo controle e experimental

Perfil lipídico (mg/dL)	Grupo Controle (n=19)	Grupo experimental (n=19)	Valor P
Colesterol Total	150	172,7	0,0154
HDL-C	59,5	65,4	0,0658
Colesterol não HDL	90,5	113,7	0,0019
LDL-C	74,6	92,8	0,0086
VLDL	15,8	20,8	0,0058
Relação CT/HDL	2,6	2,8	0,0903
Triglicerídeos	79,3	104,3	0,0055

HDL-C: fração de colesterol da lipoproteína de alta densidade; LDL-C: fração de colesterol da lipoproteína de baixa densidade; VLDL: fração de colesterol da lipoproteína de muito baixa densidade; CT: Colesterol Total.

DISCUSSÃO

A Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde, 2006 (TOMA – 2006) retratou que

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

68% das mulheres entre 15 e 49 anos faziam uso de algum método contraceptivo, corroborando com o presente estudo realizado com 38 mulheres com idade entre 20 a 35 anos, sendo participantes do grupo controle (n=19) e do grupo experimental (usuárias de ACO) (n=19).

O CO é um dos métodos mais procurados pelo público feminino. Globalmente, observa-se aumento no uso de métodos contraceptivos, de 54,8% (IC95% 52,3–57,1) em 1990 para 63,3% (IC95% 60,4–66,0) em 2010 (ALKEMA, 2013).

Segundo Martins (2012), os ACO consistem no método de contracepção mais acessível pelo SUS sendo sua função evitar a ovulação. Em decorrência disso as mulheres o utilizam de forma rápida e com maior eficácia quando utilizado corretamente. Considerando que 52,6% (n=19) do grupo experimental estão em um relacionamento estável, acredita-se que as participantes optem pela pílula contraceptiva por estarem em uma relação e assim, desejam construir uma vida estável para adiante ter uma possível gravidez. É importante salientar que o uso do CO não é um método que inibe a transmissão de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), logo o uso de CO deve vir acompanhado pelo uso de camisinha disponibilizada pelo SUS. O uso de outros métodos contraceptivos foi de 7,9 % (n=38) para camisinha feminina, seguido por 2,6% (n=38) DIU e 2,6% (n=38) para adesivo transdérmico.

Conforme o questionário disponibilizado para a pesquisa, as participantes do grupo já utilizaram apenas CO, totalizando 52,6% (n=19). Chama atenção a porcentagem de 31,6% (n=19) do grupo controle que nunca utilizaram métodos contraceptivos, sendo eles: DIU de cobre e camisinha feminina, métodos não hormonais que evitariam problemas futuros comparados com o CO, sendo assim métodos não hormonais e que possuem alta eficácia para evitar a gravidez. A utilização de métodos não hormonais pelas participantes do grupo controle é de 15,8% (n=19) para camisinha feminina e 5,3% (n=19) para DIU.

Segundo Wiegratz et al. (2010), as alterações nos níveis lipídicos com o uso de AOCs dependem das dosagens de estrogênio e progesterona e da atividade antiandrogênica da progesterona o que pode gerar mudanças desfavoráveis para metabolismo dos lipídios. Dessa forma estudos indicam que os AOCs contendo progestágenos de terceira geração apresentam menor impacto metabólico em relação aos progestágenos da segunda geração, os quais são mais potentes, possuindo efeitos androgênicos e induzindo o aumento do perfil lipídico.

Em relação às concentrações dos níveis lipídicos das 38 participantes analisadas, a Figura 4 expressa em média o grupo controle e grupo experimental em relação ao CT, HDL-C, Colesterol não HDL, LDL-C, VLDL, Relação Colesterol Total/HDL e Triglicerídeos. Pode-se observar o valor aumentado da media CT no grupo experimental com o valor de 172,7mg/dL em relação ao grupo controle, 150mg/dL, e também apresenta o valor $p=0,0154$ (Figura 4). Foulon et al. (2001) e Machado et al. (2010) relatam que o uso de AOCs aumenta os níveis de CT podendo também aumentar ou deixar inalterados os níveis de triglicerídeos. Este fato pode estar relacionado ao colesterol ser o bloco elementar na formação da molécula dos esteróides (PINOTTI et al., 1994).

Na Figura 4, o LDL-C analisado possui o valor de referência <100 mg/dL definido pela SBC (2017), apresentando o valor em media 92,7mg/dL (n=19) pelo grupo experimental e 74,5mg/dL (n=19) pelo grupo controle. Confere-se que os resultados da media possuem valores dentro dos parâmetros, porém nota-se valores com correlação positiva significativa de $p=0,0086$, sendo significativo $p<0,05$ (Figura 4). Considerando o LDL-C um importante fator preditivo para o desenvolvimento da aterosclerose, sendo o responsável pelo transporte de 70% do colesterol plasmático (SBC, 2017). A redução dos níveis de CT, principalmente nos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

níveis de LDL-C, são fatores determinantes para a redução de doenças cardiovasculares. No entanto, histórico familiar com dislipidemias, perfil lipídico alterado, tabagismo, etilismo, sedentarismo e níveis superiores ao normal em LDL-C são fatores de risco para DCV.

A aterogênese é uma doença inflamatória crônica de origem multifatorial, que ocorre em resposta à agressão endotelial causada principalmente pelo LDL oxidado nos vasos, acometendo a camada íntima de artérias de médio e grande calibre (SBC, 2017).

Observa-se na Figura 3, os hábitos que criam predisposições para doenças coronarianas, compartilhando assim fatores de risco para mulheres que utilizam CO. No grupo experimental, 42,1% (n=19) definiram-se como sedentárias 15,8% (n=19) tabagistas e 15,8% (n=19) etilistas. Dentre esses fatores, o sedentarismo associado ao uso de AOCs de baixas dosagens tem sido considerada como um fator de risco importante para dislipidemia, contribuindo para o desenvolvimento da aterogênese e DAC (SANTOS, 2008).

A problemática de ter hábitos sedentários se multiplicam, acarretando dores nas costas, músculos e insônia. Apesar da ocorrência de TA ser infrequente em mulheres jovens, as mudanças comportamentais – baixa frequência de alimentos ricos em fibras, aumento da proporção de gorduras saturadas e açúcares da dieta, em conjunto ao estilo de vida sedentário têm aumentado os riscos para o seu aparecimento durante a vida reprodutiva (SARTORELLI, 2003).

O estudo de Lancet (1997) aponta risco aumentado de IA entre usuárias de COC com a coexistência de fatores de risco para DCV. Um desses fatores está o tabagismo, com seu efeito mais pronunciado em mulheres acima dos 35 anos de idade. Em mulheres abaixo dos 35 anos e usuárias de COC, a incidência de IAM em tabagistas (≥ 20 cigarros/dia) é 10 vezes maior que em não fumantes (3,5 por 100.000 vs. 0,3 por 100.000, respectivamente).

Analisando os dados do grupo controle em relação ao número de fumantes, o resultado foi de 31,6% (n=19) e para o grupo experimental 15,8% (n=19), tal resultado pode indicar que as mulheres que utilizam o COC podem estar atentas aos riscos existentes do uso de COC concomitante ao tabagismo, assim não mantendo esse hábito (Figura 3). Essa contra indicação vem em conjunto com idade ≥ 35 anos, sendo assim com média de 23,1 anos, estariam fora desse grupo de risco, porém devem tomar o mesmo cuidado em relação a outros hábitos.

Ainda em relação aos hábitos de vida, 21,1% (n=38) alegaram consumir álcool regularmente. Situação esta que merece precaução pois foi discutido em um estudo que o uso regular de álcool pode sofrer interação medicamentosa com o uso concomitante de CO de baixa dosagem, ainda que no grupo experimental não foi aprofundado a relação entre a dosagem do COC e o uso de álcool (OLIVEIRA, 2009).

A Figura 4 na qual faz referência o tempo de uso do COC é possível conferir que 94,7% (n=19) fazem o uso do COC por mais de 1 ano, entretanto uma minoria de 5,3% (n=19) utiliza por um período inferior a 1 ano, no qual a mulher está mais suscetível a eventos tromboembólicos, principalmente após os quatro primeiros meses de uso (VAN HYLCKAMA, 2003).

A Figura 4 na qual o colesterol não HDL representa a fração do colesterol nas lipoproteínas plasmáticas, exceto a HDL. A utilização do não HDL-C tem a finalidade de estimar a quantidade de lipoproteínas aterogênicas circulantes no plasma, especialmente em indivíduos com TG elevados (SBC, 2017), dessa forma apresentando valor $p=0,0019$.

A concentração de triglicerídeos (Figura 4) apresenta variação significativa entre o grupo experimental (104,3mg/dL) e o grupo controle (79,3mg/dL), resultante provavelmente de maus hábitos alimentares, pois os triglicerídeos são adquiridos quando ingerido, ainda que a média não represente um valor acima do referencial. Portanto existe necessidade de ser

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

analisada a dislipidemia considerando o resultado obtido pelas lipoproteínas (SBC, 2017).

A análise do Perfil Lipídico e Fatores de Risco para Doenças Cardiovasculares em Estudantes de Medicina apontaram que os níveis elevados de CT, LDL-C, VLDL-C e TG em mulheres que utilizavam AO, logo equiparando aos resultados desse estudo (COELHO, 2005). Contudo, para afirmar que mulheres que utilizam contraceptivo oral apresentam maior risco de desenvolver doenças cardiovasculares são necessários estudos que avaliem outros parâmetros e fatores de risco cardiovasculares da população aferida. Ainda assim, é recomendável avaliar os riscos de um perfil lipídico alterado em mulheres que utilizem o método contraceptivo é aconselhável considerar cautela na prescrição de COC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a média dos valores do perfil lipídico das usuárias de ACO esteja dentro da faixa ótima em conformidade com os valores de referência estabelecidos pela SBC, existem variações significativas entre a média do grupo controle e o grupo experimental nos resultados laboratoriais de CT, Colesterol não HDL, LDL-C, VLDL e Triglicerídeos, sendo os valores mais altos referentes sempre ao grupo experimental.

Em continuidade a esta pesquisa, sugerem-se estudos mais aprofundados sobre às DCVs correlacionadas aos hábitos que favorecem o aparecimento destas, verificando também a dosagem dos ACO. Sobretudo, permanece a necessidade de avaliar os níveis do perfil lipídico de mulheres que estão usando ACO para prevenir futuras doenças.

REFERÊNCIAS

- ALKEMA, L et al. National, regional, and global rates and trends in contraceptive prevalence and unmet need for family planning between 1990 and 2015: a systematic and comprehensive analysis. **The Lancet**, v. 381, n. 9878, p. 1642-1652, 2013.
- COELHO, VG et al. Perfil lipídico e fatores de risco para doenças cardiovasculares em estudantes de medicina. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, v. 85, n. 1, p. 57-62, 2005.
- ESTEVES, AFS. Noções e dinâmica da utilização dos contraceptivos orais. Diss. Tese de Doutorado. **Universidade da Beira Interior**, 2011.
- FOULON, T. et al. Effects of two low-dose oral contraceptives containing ethinylestradiol and either desogestrel or levonorgestrel on serum lipids and lipoproteins with particular regard to LDL size. **Contraception**, v. 64, n. 1, p. 11-16, 2001.
- FU, H et al. Contraceptive failure rates: new estimates from the 1995 National Survey of Family Growth. **Fam Plann Perspect.** v 31(2), p 56-63, 1999.
- MARTINS, CT et al. Riscos secundários á utilização de anticoncepcionais por via oral na Unidade Básica de Saúde Deputado Gercino Coelho no município de Guanambi no ano de 2012. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 125-142, 2012.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. 2011. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2011/09/inform-se-sobre-como-funcionam-oito-metodos-anticoncepcionais>>. Acesso em: 5 set. 2018.
- OLIVEIRA,DAG; SVCG; BJRM. O consumo de bebidas alcoólicas entre estudantes universitárias e o conhecimento dos riscos entre seu uso combinado com contraceptivos orais. **Revista Instituto Ciência Saúde**, v. 27, n. 4, p. 366-73, 2009.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- PINOTTI, J. A. et al. Fisiologia menstrual. São Paulo: **Atheneu**, 1994
- SANTOS, HV. et al. Caracterização laboratorial das dislipidemias e o uso de fitoterápicos. **Revista Multitexto**, p. 21 – 28, 2015.
- SANTOS, M. et al. Influência do uso de contraceptivos orais nos níveis lipídicos e nas respostas cardiorrespiratórias de mulheres saudáveis e sedentárias. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.12, n.3, p 188-194, 2008.
- SARTORELLI, DS, FLJ. Tendências do diabetes mellitus no Brasil: o papel da transição nutricional. **Caderno Saúde Pública**. 2003.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. **Arquivos Brasileiro de Cardiologia**. v 109, Agosto 2017.
- TOMA, TS. et al. **Parecer Técnico Científico**, 2012
- VAN HYLCKAMA VLIEG, A.; R, F. R. Interaction between oral contraceptive use and coagulation factor levels in deep venous thrombosis. **Journal of thrombosis and haemostasis**, v. 1, n. 10, p. 2186-2190, 2003.
- WIEGRATZ, I et al. Effects of an oral contraceptive containing 30 mcg ethinyl estradiol and 2 mg dienogest on lipid metabolism during 1 year of conventional or extended-cycle use. **Contraception**, v. 81, n. 1, p. 57-61, 2010.

**INTERCULTURALIDADE E A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR: A MOBILIDADE ACADÊMICA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE**

Rodrigo Ogliari⁵¹⁰ – UNIPLAC
Geraldo Locks⁵¹¹ – UNIPLAC

RESUMO

Este estudo bibliográfico buscou compreender o papel da interculturalidade no processo de internacionalização do Ensino Superior, bem como sua relação a mobilidade acadêmica. Foram levados em consideração aspectos que permeiam o conceito de interculturalidade associando-os com a internacionalização no ambiente universitário e a mobilidade acadêmica. Essa discussão se embasou nos estudos de Silva (2000), Fleuri (2003), Mello *et al* (2009) e Oliveira e Freitas (2017), os quais tratam dos tópicos mencionados no campo educacional. Assim, notou-se que a interculturalidade pode vir a ter um papel importante no processo de internacionalização do ambiente de ensino superior, seja com um papel norteador ou como um conceito que auxilie os acadêmicos nas suas experiências de mobilidade e intercâmbio.

Palavras-chave: Interculturalidade. Internacionalização. Mobilidade Acadêmica.

INTRODUÇÃO

O tema da interculturalidade, apesar de ser um assunto relativamente jovem, é um que tem ganhado grande espaço no campo educacional dos últimos tempos, conforme Fleuri (2003). Com o avanço da globalização e o cruzamento de fronteiras cada vez mais facilitado, os choques de indivíduos culturalmente diferentes têm sido mais frequentes. Já não é suficiente nos apoiarmos em apelos por respeito e tolerância sem nos aprofundarmos mais em estudos sobre nossas identidades e diferenças, segundo Da Silva (2000).

A relação entre os conceitos de identidade e diferença são complexos e acabam se polarizando, gerando variações de significados e carregando consigo relações de poder intrínsecas. Além disso, tais relações são sociais e estão sujeitas a instabilidade social, o que as levam à constantes mudanças. Para Fleuri (2003), essas relações perpassam também pelas instituições de ensino, as quais não praticam uma teoria educacional preocupada com as relações entre indivíduos culturalmente diferentes. Trata-se de uma busca pela compreensão de sentidos cobertos por contextos cheios de significados e padrões culturais diferentes dos tidos como normais e, talvez o mais importante, a disponibilidade dos outros indivíduos em tentar compreendê-los.

Neste ponto é que adentramos o mundo da universidade. A universidade, principalmente a de países em desenvolvimento como o Brasil, não pode ser uma entidade fora da busca por uma maior relevância social, nas palavras de Mello *et al* (2009). A sociedade atual brasileira exige a formação de mais que profissionais competentes. Ela necessita de cidadãos exemplares com mentes criativas e críticas para o novo milênio que exige de homens e mulheres que tomem consciências de suas ações. A universidade deve assumir seu papel de produção de conhecimento, mas também de desenvolvimento cultural favorecendo a interculturalidade, com o convívio e a integração das diversidades, de acordo

⁵¹⁰ ¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. ogliari.r@gmail.com

⁵¹¹ ¹ Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. geraldolocks@gmail.com

com Oliveira e Freitas (2017).

As políticas de mobilidade acadêmica que fomentam a internacionalização do ensino superior e o ambiente universitário têm o dever de promover o enriquecimento de capital humano dos seus acadêmicos. Isso se trata de não apenas focar em produção de conhecimento acadêmico, mas também compreender histórias familiares e pessoais, competências linguísticas, flexibilidade e disponibilidade para abordar o novo e diferenças culturais, segundo Oliveira e Freitas (2017).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O multiculturalismo e assuntos relacionados às diferenças têm estado no centro de discussões educacionais nos últimos anos, de acordo com Da Silva (2000). Para o autor, não temos uma teoria que englobe assuntos de identidade e diferença. O multiculturalismo, genericamente chamado, tem se apoiado em apelos por tolerância e respeito quando refere-se a esses assuntos, segundo Da Silva (2000). Porém, a discussão deve ser mais profunda que isso. Há uma direta relação entre identidade e diferença.

Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. [...] identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. DA SILVA, 2000, p. 01.

Deve-se manter claro é que identidade e diferença não são coisas da natureza. Elas não meramente existem no mundo. As duas são resultado de criação linguística, produzidas no mundo cultural e social e fabricadas por meio de relações culturais e sociais, nas palavras de Da Silva (2000). Além disso, nessa relação entre identidade e diferença, um termo necessita do outro para existir, “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (DA SILVA, 2000, p. 03).

A relação social entre a identidade e diferença carrega consigo traços de embates por poder, como toda relação social. “Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (DA SILVA, 2000, p. 03). De acordo com Da Silva (2000), essas relações marcam sua presença nos aspectos que demarcam fronteiras, classificam e criam normas, assim incluindo uns e excluindo outros. “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (DA SILVA, 2000, p. 03). Essa hierarquização gera poder nas mãos de quem pode atribuir diferentes valores aos grupos culturais que serão classificados como puros/impuros, desenvolvidos/primitivos e normais/anormais. Da mesma forma que são geradas classes sociais que se polarizam, gerando privilégios a uns e uma carga negativa a outros. Esse processo é descrito por Fleuri (2003) como uma lógica binária, a qual não permite a total compreensão das complexas relações inseridas nesses polos, bem como sua pluralidade e variações de significados.

Entretanto, a relação entre os polos é permanente, ou seja, “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (DA SILVA, 2000, p. 04). Ainda que a relação seja permanente, os significados e representações

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

culturais se multiplicam e confrontos de identidades aparecem, tornando essas relações diversas entre si, mesmo que temporariamente, conforme Fleuri (2003).

O contato entre culturas diferentes se dá, atualmente, pela facilidade com que indivíduos culturalmente diferentes cruzam fronteiras, permitindo o contato com identidades diferentes. Esse movimento está ligado ao hibridismo, de acordo com Da Silva (2000), colocando em evidência o quanto a identidade pode ser instável. Nota-se, então, que a identidade não é fixa, permanente e única. Ela deve ser construída com as relações sociais, porém nunca estará estável e acabada.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. DA SILVA, 2000, p. 08.

Seguindo a perspectiva de Da Silva (2000), a diversidade cultural não deve ser nunca o ponto de origem, mas sim o fim do processo de ações de diferenciação as quais foram conduzidas pelos sujeitos sociais. Uma abordagem pedagógica não deve se limitar a benevolentes ações de tolerância e respeito. “[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (DA SILVA, 2000, p. 09).

Já nas palavras de Fleuri (2003), todo o processo relacionado a abordagem pedagógica da diversidade cultura ou, como ele coloca, da intercultura deve trabalhar em uma maneira que supere a atitude de medo e indiferença ante ao “outro”, fazendo assim uma leitura positiva da diversidade social e cultural presente. Dessa forma, a interculturalidade toma forma na capacidade de “compreender o diferente que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada sujeito humano” (FLEURI, 2003, p. 02).

Contudo, o assunto de diversidade cultural e a atenção voltada a isso é relativamente nova, mesmo o problema de embates e encontros entre culturas diferentes seja um antigo, de acordo com Fleuri (2003). E, para o autor, as entidades de ensino tomam parte na relação de poder desigual entre culturas. Muitas das vezes que a atenção se volta para esses termos é a educação popular quem contribui para o reconhecimento e valorização de grupos sociais ditos diferentes e, muitas vezes, classificados como excluídos e/ou de baixo nível.

Uma teoria de educação que realmente considera a intercultura se preocupa com relações de sujeitos culturalmente diferentes uns dos outros, segundo Fleuri (2003). Não se trata de meramente buscar aspectos de culturas diversas à sua, e sim de buscar compreender sentidos que ações tomam em contextos com padrões culturais que não são os seus. Trata-se de entrar em contextos cobertos por significados e padrões culturais diferentes e se manter disponível para compreendê-los.

Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos. FLEURI, 2003, p. 16.

Na perspectiva educacional, Fleuri (2003) diz que a relação entre sujeitos diferentes é o que cria contextos interativos e diferentes, o que contribui para o desenvolvimento das identidades em um ambiente que é próprio para a formação de sujeitos. Fleuri (2003) chama esse tipo de lugar formativo de “entrelugar”, sendo um lugar no qual “a aprendizagem dos contextos em relação aos quais esses elementos adquirem significados” (p.17). Este é o ambiente propício a emergir o novo. Este é o ambiente no qual se desenvolvem a autonomia e a consciência crítica relacionada a outros sujeitos sociais. Nesse sentido seria necessário repensar até mesmo o papel desempenhado pelo educador no processo.

A universidade, sendo uma instituição de cunho educacional, tem o dever para com a sociedade na qual se insere. Dessa forma, deve trabalhar com um padrão de qualidade que siga as demandas do mundo contemporâneo em um constante estado de evolução e dinamismo, de acordo com Mello *et. al* (2009). O contexto universitário tem de desenvolver “programas sociais relevantes capazes de contribuir para a solução de problemas nacionais inadiáveis, superando distintas modalidades de exclusão ou carência socialmente estrutural” (MELLO *et. al.*, 2009 p. 01). É seu dever imergir nos contextos locais projetando-se como uma instituição preocupada com os problemas paradigmáticos do mundo.

Conforme Mello *et. al* (2009), a universidade brasileira não pode se dar ao luxo de ter como principal objetivo a pertinência científica, como o fazem universidades americanas e europeias. A brasileira precisa demonstrar qualidade científica sem renunciar sua relevância social. É pela “fragilidade da sociedade civil, no Brasil, que a universidade tem o dever de ser culturalmente engajada, comprometida com a solução dos problemas da sociedade [...]” (MELLO *et. al.*, 2009, p. 02). À instituição acadêmica cabe a promoção de ações que promovam o engajamento de sujeitos em processos tanto educativos e científicos quanto culturais. Para que isso seja possível, Mello *et. al* (2009) enfatiza a necessidade da instituição em formar sujeitos criativos, críticos e empreendedores que se tornem cidadãos exemplares em uma sociedade cuja falta de modelos a seguir é preocupante. Para Mello *et. al* (2009), já não é mais suficiente para as universidades “apenas” formar profissionais competentes e cientistas produtivos. O novo milênio trouxe a também importante necessidade de que se formem ...

[...]homens e mulheres comprometidos com a *ética da causa pública*, com as conseqüências da própria ação, com interesses republicanos. Nesta fórmula repousa o segredo de todo e qualquer salto civilizatório. É claro que não é obrigatório cursar o ensino superior para ser um bom cidadão. Mas, na Universidade que queremos, se não estiver bastante clara a responsabilidade dos alunos pela sociedade em que vivem e que os criou, a sua formação terá sido, sem dúvida, deficiente. Não queremos, enfim, profissionais autistas, mas sim sujeitos responsáveis pelo mundo em que vivem e que vão, cada vez mais, ajudar a construir. MELLO *et. al.*, 2009, p. 03.

Conforme Mello *et. al* (2009), as ações pedagógicas dentro da universidade brasileira precisam situar os acadêmicos de forma objetiva para que ele relacione a teoria com a realidade, bem como a profissão com o compromisso social. Para que isso seja possível, o sujeito a ser formado tem de ser capaz de interagir com conhecimentos e interesses, experiências e práticas sociais. Um processo educativo que se dê nesses padrões será capaz de viabilizar relações que realmente transformem a sociedade.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

No que se refere à instituição de ensino superior, Mello *et. al* (2009) indica a criação de possibilidades de contribuição estratégica para que os sujeitos estejam engajados no embate dos desafios sociais, inicialmente em níveis locais, mas não se limitando ao plano local. O engajamento para com os desafios sociais hoje precisa ter uma consciência mais ampla do que o plano local pode proporcionar. Desafios nacionais e internacionais estão cada vez mais próximos com a interculturalidade e os cruzamentos de fronteiras, como mencionado anteriormente.

Trilhando esse caminho, a instituição universitária será uma difusora de cultura e estará, concomitantemente, estimulando a criação de cultura. Desta maneira, será capaz de criar projeto de vida tenham ações reais voltadas a projetos de vida de sujeitos sociais para um futuro emancipador, segundo Mello *et. al* (2009). Esse é um processo que ajuda na criação de um senso de responsabilidade pelo país e pelo mundo que vivemos por parte dos estudantes brasileiros.

A universidade deve assumir seu papel de um espaço de culturas, onde a interculturalidade possa favorecer o convívio e a integração de diversidades, segundo Oliveira e Freitas (2017). É na vivência universitária que se busca a autonomia e se desenvolve valores importantes para o sujeito e a sociedade. Na visão intercultural, Oliveira e Freitas (2017) nos diz que esta é a forma de ver o outro em um exercício de alteridade. Os desafios universitários oriundos da globalização exigem das instituições de ensino superior mudanças relacionadas à sua missão e responsabilidade referente à preparação de seus estudantes para se tornarem profissionais capazes bem como cidadãos globais com capacidade para compreender sociedade atual em toda sua complexidade, de acordo com Oliveira e Freitas (2017).

Para que as universidades cumpram o papel supracitado é necessário que se fale sobre as políticas de internacionalização voltadas para a mobilidade acadêmica. Oliveira e Freitas (2017) fala sobre “políticas voltadas para atração e acolhimento de acadêmicos, oferta de serviços educacionais no exterior e exportação de programas” (p. 776). Desta forma, é preciso que as universidades estejam capacitadas para enfrentar os desafios globais da sociedade. No mesmo discurso, Amorim e Finardi (2017) também enfatiza a importância da internacionalização do ensino superior para que ajude a sociedade a responder às necessidades de educativas do mundo globalizado.

A convivência intercultural assume uma posição cada vez mais importante na vida social e organizacional. Na vida universitária tal relevância é inquestionável, porém o sucesso dessas experiências interculturais demanda de seus atores sensibilidade às diferentes particularidades culturais, clarificando questões relativas ao poder, às estruturas institucionais e às práticas culturais, de forma a capitalizar a diversidade cultural para o sucesso da experiência e a construção do senso de comunidade. OLIVEIRA e FREITAS, 2017, p. 779.

Para Oliveira e Freitas (2017), a mobilidade faz com que o acadêmico acumule um capital de mobilidade, uma espécie de capital humano. Esse capital seria como sua riqueza que foi acumulada através do tempo passado na experiência de mobilidade acadêmica, compreendendo histórias familiares e pessoais, competências linguísticas, flexibilidade do sujeito, bem como sua abertura para o novo e para as diferenças culturais (OLIVEIRA e FREITAS, 2017).

O capital de mobilidade expressa um alargamento do sentimento identitário, do crescimento pessoal e da maturidade intelectual, sendo essas conquistas

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

transferíveis a outras situações de vida que ultrapassam o aspecto universitário, pois é um “saber ser” que engloba um “saber fazer” aos demais saberes. OLIVEIRA e FREITAS, 2017, p. 779.

O desenvolvimento de competências pessoais, interculturais, acadêmicas e profissionais são os dados mais impactantes relatados por acadêmicos que passaram pela experiência de intercâmbio de acordo com o estudo de Oliveira e Freitas (2017). Alguns dos aspectos mais relacionados no estudo foram: autoconhecimento, ampliação de horizontes, desenvolvimento de autoconfiança, autonomia, responsabilidade e superação de desafios. Para alguns dos intercambistas que participaram do estudo citado, “os ganhos pessoais, interculturais e profissionais são maiores do que os acadêmicos propriamente ditos” (p.788). A ênfase dada as competências culturais diz respeito ao conhecimento de uma nova cultura, habilidades, atitudes e sensibilidade no olhar do outro.

O capital simbólico, como Oliveira e Freitas (2017) o caracteriza, desenvolvido em uma experiência de intercâmbio e mobilidade acadêmica possibilitam ao sujeito um enriquecimento cultural, intelectual e pessoal, uma vez que mexe com os conceitos e formam sua identidade e seus valores socioculturais, o que promove a construção de significados e sua construção como pessoa. E, ainda seguindo Oliveira e Freitas (2017), o papel central que a universidade carrega na promoção de experiências de mobilidade é de extrema importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a universidade deve deslocar seu foco para a busca de um papel mais relevante, sendo mais socialmente ativa e alerta aos problemas da sociedade na qual se insere, seja em um nível local ou global. Como foi possível analisar pelos estudos bibliográficos feitos, as instituições de ensino têm a chance de desempenhar um papel mais central na sociedade que vivemos. A atuação de políticas educacionais que desenvolvam a interculturalidade podem vir a sanar grandes enfrentamentos de sujeitos que são julgados diferentes culturalmente. Colocamos o verbo “podem” pois, não é um papel que muitas instituições de ensino superior assumem na atualidade.

Políticas de internacionalização poderiam ser uma saída para uma melhor abordagem da interculturalidade, uma vez que sujeitos que são colocados em situações de mobilidade acadêmica convivem com o “diferente” no seu cotidiano. Tornam-se flexíveis, superando a barreira do medo e da indiferença diante do “outro”. Trata-se de ir ao estranhamento, do conhecido para o desconhecido ou, como Fleuri (2003) colocou, ir à outridade. Deste modo, não apenas compreendemos os outros e seus contextos, mas também somos capazes de desenvolver nossa própria identidade. Estaríamos, então, indo ao “entrelugar”, onde se desenvolveria a autonomia e consciência crítica nos relacionamentos sociais.

Sendo assim, a relação entre a internacionalização da universidade e a interculturalidade existe e se faz mais importante no mundo globalizado do que nunca antes. Pode-se indagar aqui, o tamanho do papel que ela pode vir a ter, uma vez que realmente seja colocada em prática dentro das instituições de ensino superior. Seria a interculturalidade uma teoria a seguir ou um aspecto dentro de uma teoria mais ampla para sanar os embates culturais que nossa sociedade atual enfrenta? Neste estudo objetivamos a compreensão dessa relação entre os dois conceitos. Tal objetivo nos levantou outras perguntas sobre o tema. Contudo, é inegável a existência e a relevância da relação entre os conceitos aqui explanados. O que esperamos é que as universidades tomem parte do mundo no novo milênio como instituições

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

que agreguem valor social a seus acadêmicos, promovendo ações que os levem ao padrão de cidadãos necessário para a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação, Nº 23, 2003.
- MELLO, Alex Fiuza de. FILHO, Naomar de Almeida. RIBEIRO, Renato Janine. **Por uma Universidade Socialmente Relevante**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 4, nº 3, 2009.
- OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. FREITAS, Maria Ester de. **Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, nº 70, Jul-Set. 2017.
- AMORIM, Gabriel Brito. FINARDI, Kyria Rebeca. **Internacionalização do Ensino Superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro**. Sorocaba, SP. v. 22, nº03, p. 614-632, Nov. 2017.

**LIGA ACADÊMICA DE CARDIOLOGIA E CIRURGIA VASCULAR:
FERRAMENTA DA FORMAÇÃO MÉDICA**

Bianca Pasqualini⁵¹² - UNIPLAC
Marco Aurélio Goulart⁵¹³ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: As ligas são entidades de grande importância na formação médica, organizadas por acadêmicos e articuladas nos pilares de ensino, pesquisa e extensão. São de grande abrangência e proporcionam ao acadêmico maior contato com a comunidade promovendo saúde e transformação social, desenvolvendo os conhecimentos teórico-práticos, ampliação do senso crítico e do raciocínio científico. **Objetivo:** Discutir o papel das ligas acadêmicas a partir da experiência com as atividades da Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Vascular (LACARDIO) como ferramenta da formação médica. **Metodologia:** Estudo descritivo do tipo relato de experiência sobre as atividades de ensino-pesquisa-extensão desenvolvidas pela LACARDIO no período de 2015 a 2017. **Resultados:** Desde 2015 a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Vascular prioriza associar o saber acadêmico com a dinâmica na promoção e prevenção de saúde da comunidade por meio de atividades realizadas em eventos de âmbito social, hospitalar, urgência e emergência, ambulatorial e não-hospitalar. **Conclusão:** As ligas acadêmicas possibilitam o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, promovem o estabelecimento de vínculos entre estudantes, professores e comunidade, e possibilita um cenário diversificado de práticas, essencial para a formação profissional. A LACARDIO potencializa as habilidades para a identificação dos problemas da prática médica na área de cardiologia e da cirurgia vascular na sua resolução, valorizando o método clínico em todos seus aspectos.

Palavras-chave: Medicina, Cardiologia, Extensão.

INTRODUÇÃO

As denominadas “Ligas acadêmicas” são entidades não religiosas, apolíticas e sem fins lucrativos de natureza apartidárias, de duração ilimitada, organizadas por universitários. Articulam ensino, pesquisa e extensão. O ensino, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha significado para a comunidade universitária (SILVA et al., 2017., TEDESCHI., et al 2018).

Definidas como um grupo de alunos que se organiza para aprofundamento didático em determinados temas, as ligas fazem parte do dito currículo paralelo do estudante de Medicina. Nas ligas, estudantes recebem aulas teóricas sobre determinado assunto, organizam cursos e simpósios, desenvolvem projetos de pesquisa e participam de atividades junto a serviços médicos ou à comunidade. A primeira liga acadêmica brasileira foi criada em 1920, na Faculdade de Medicina da USP – São Paulo, sendo ela a Liga de Combate à Sífilis. Na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP, a criação da primeira liga ocorreu em 1957,

⁵¹²Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. biancapasqualini@uniplaclages.edu.br

⁵¹³Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. Marcogoulart71@outlook.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

com a finalidade de os estudantes colocarem em prática os conhecimentos adquiridos no curso médico, indo além dos “muros” institucionais, em favor da promoção da saúde na comunidade (HAMAMOTO FILHO, 2010., CUNHA et al., 2018).

A partir da constituição de 1988, em que se elaborou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o papel das Ligas Acadêmicas se fortaleceu. Criada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu o papel da educação superior na prática e na formação acadêmicas, destacando o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, assim como os nacionais e regionais. O resultado prático seria evidenciado na prestação de serviços à comunidade e no estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a mesma (TORRES, 2010).

As Ligas devem configurar espaços em que o aluno possa atuar junto à comunidade como agente de promoção à saúde e transformação social, ampliando o objeto da prática médica, reconhecendo as pessoas em seu todo como atores do processo saúde-doença, permitindo ao aluno não só o desenvolvimento científico, mas também o exercício da cidadania. Para atingirem este perfil, é fundamental que as Ligas promovam uma forte articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação nasce do entendimento de que as atividades relacionadas à capacitação teórica e vivência clínica nas Ligas podem ser úteis na investigação científica e na educação em saúde junto à comunidade; pesquisas podem fomentar discussões teóricas e ter aplicabilidade na abordagem populacional, e esta pode ser campo para pesquisa e oportunidade de aprendizado teórico e prático (HAMAMOTO FILHO, 2011).

Deste modo, as Ligas Acadêmicas poderiam contribuir de fato para a adequada formação de um médico generalista humano e ético, reflexivo e crítico, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania; um profissional capaz de perceber e acolher o paciente em sua complexa integralidade biopsicocultural, capaz de trabalhar, respeitosa e construtivamente, em equipe multidisciplinar, e disposto a procurar ativa e permanentemente o conhecimento (TORRES, 2010).

Sob esta mesma óptica, a partir do momento que o acadêmico ingressa em uma liga, o discente amplia o seu senso crítico e raciocínio científico. Além da atuação junto à comunidade na promoção de saúde, transformação social, ampliação de atividades práticas, aspectos psicossociais, culturais, ambientais e biológicos em um mesmo patamar. Essa interação entre áreas do conhecimento, como ensino, pesquisa, extensão e a assistência são atividades voltadas para a cidadania, benéficas a sociedade em geral e fundamentais para a formação individual e profissional (MELO et al., 2018).

Apesar do aumento expressivo de Ligas Acadêmicas em outras áreas da saúde, a maioria destas entidades se concentra nos cursos de Medicina, pioneira nessa forma de organização estudantil. Mas, os estudos acerca das suas finalidades e contribuições são muito recentes e ainda são escassas as publicações e os estudos sobre esse assunto (SANTANA et al., 2012).

Nesse contexto, e sob as mesmas premissas, a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardiovascular (LACARDIO) foi fundada em 2015 por acadêmicos de Medicina, de períodos variados, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, os quais se reuniram para estudar as possibilidades de fundação da Liga Acadêmica e seus benefícios para com a formação estudantil e a comunidade. Os membros escolhidos para fazer parte deste Projeto foram definidos a partir de seus interesses em estar inseridos na especialidade de Cardiologia e buscar conhecimento a respeito da área.

A Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardiovascular- LACARDIO é uma

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

entidade não religiosa, apolítica e sem fins lucrativos, vinculada ao Curso de Graduação em Medicina da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). É atualmente composta por membros (7 membros da graduação de medicina e 2 professores/médicos assistentes), e tem como finalidade contribuir na formação do profissional da saúde durante o curso de graduação, promovendo o aperfeiçoando de suas habilidades e suas atitudes que lhe garantam uma formação científica, humanística e ética; independentemente se o mesmo irá estar vinculado direta ou indiretamente à cardiologia e/ou a cirurgia vascular, sem ênfase à especialização, colaborando para uma dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

Levando em conta o que foi exposto, o objetivo deste trabalho é discutir o papel das ligas acadêmicas a partir da experiência com as atividades da Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Vascular (LACARDIO), no desenvolvimento de atividades extracurriculares por discentes e docentes do Curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, bem como sua importância para a formação médica. Dentre os objetivos específicos deste relato, estão: Descrever as atividades de extensão realizadas pelos membros da LACARDIO durante os anos de 2015 a 2017; Destacar a importância das Ligas Acadêmicas na formação médica; Apresentar os principais obstáculos enfrentados na criação da LACARDIO; Discriminar as atividades da LACARDIO no âmbito clínico ambulatorial, cirúrgico e teórico.

METODOLOGIA

Estudo descritivo do tipo relato de experiência sobre as atividades de ensino-pesquisa-extensão desenvolvidas pela LACARDIO no período de 2015 a 2017.

DESENVOLVIMENTO

A experiência das Ligas como fenômeno de articulação e mobilização de indivíduos ou grupos em torno de uma necessidade nos remonta à Antiguidade. As Ligas de Delos e do Peloponeso visavam às práticas educativas articuladas à estratégia de defesa em face de um contexto de guerra entre Atenas e Esparta nas disputas por território (ARANHA; SAVIANI, 2006).

Na área da saúde, as Ligas surgiram a partir da necessidade de combater a alta prevalência de casos de tuberculose e hanseníase no início do século XX, período de transição de uma economia agroexportadora para uma economia de industrialização e urbanização do Brasil. Essas Ligas Acadêmicas eram formadas por voluntários representantes das elites intelectuais e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. A ausência do Estado brasileiro no campo da saúde pública, determinou a decisão de adotar esse tipo de ação, conferindo às Ligas uma natureza filantrópica ou caritativa (NASCIMENTO, 2002).

Por volta dos anos 1926 a 1950, as Ligas Acadêmicas surgem como estratégias desenvolvidas no âmbito das universidades de Medicina, mobilizadas por acadêmicos, professores e técnicos que se interessavam por determinados temas, assuntos ou práticas acerca dos conceitos de saúde e doença (HAMAMOTO, 2011).

As ligas acadêmicas possibilitam o desenvolvimento do ensino e da pesquisa,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

promovem o estabelecimento de vínculos entre estudantes, professores e comunidade, e possibilita um cenário diversificado de práticas, aproximando os estudantes da comunidade. As ligas caracterizam-se pelo objetivo de aprofundar um tema específico a ser estudado, funcionando a partir do tripé pesquisa, ensino e extensão (AZEVEDO; DINI, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2014) os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos.

Nesse âmbito, a Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Vascular (LACARDIO) foi fundada por sete acadêmicos do 1º, 2º e 3º anos de Medicina da UNIPLAC, os quais se reuniram no início de 2015 para estudar as possibilidades de fundação e seus benefícios para com a formação acadêmica e a comunidade. Os membros escolhidos para fazer parte deste Projeto foram definidos a partir de seus interesses em estar inseridos na especialidade de Cardiologia e buscar conhecimento a respeito da área. Não foram avaliados os currículos e/ou o desempenho na graduação.

Desde seu início, a LACARDIO teve apoio e auxílio didático da clínica Dr. Cardio, mas enfrentou dificuldades em sua estruturação oficial. As primeiras delas foram a elaboração do Estatuto e a legalização formal da LACARDIO nas demais instâncias acadêmicas, como o Setor de Projetos de Extensão, devido à excessiva burocracia relacionada ao processo.

Após a superação das dificuldades iniciais de estabelecimento, novos desafios surgiram. A manutenção das atividades demanda esforço contínuo, com integrantes que tenham além do compromisso e dedicação, o tempo. No curso de Medicina da UNIPLAC, o tempo dos alunos é muito reduzido, e, sendo as ligas acadêmicas atividades extracurriculares, os integrantes destinam seus horários livres para se dedicarem a elas. Essa “falta de tempo” gera muitas desistências e sobrecarga de alguns membros. Por isso, o incentivo à participação e a flexibilidade de horários na Liga é essencial.

A diretoria da LACARDIO divide-se de acordo com as seguintes funções, desempenhadas por integrantes escolhidos democraticamente: Presidente e Vice- Presidente, 1º Secretária (o), 2º Secretária (o) e 3º Secretária (o) e 1º Tesoureira (a) e 2º Tesoureira (o).

Quanto à designação do professor coordenador, foi feita uma cautelosa busca de diversos especialistas em Cardiologia na cidade de Lages e a disponibilidade destes especialistas em colaborar com a Liga. Depois de estabelecida a escolha, marcou-se um encontro e deu-se início à elaboração do Estatuto. Nele, constam os principais objetivos da Liga Acadêmica, os membros fundadores, as normas de seleção dos futuros membros efetivos e ouvintes e a possibilidade de se ter membros convidados. Além dos deveres e direitos de todos os integrantes da LACARDIO.

Os membros da LACARDIO são admitidos anualmente, após realização de processo de seleção que contempla prova escrita e entrevista, a fim de investigar as motivações e o interesse do aluno pela especialidade de Cardiologia, suas habilidades e atividades que pretende realizar. A prova teórica aborda temas como: Anatomia básica, biossegurança, clínica cirúrgica, fisiologia cardio-vascular, anamnese e exame físico.

Para avaliar os participantes da LACARDIO, realiza-se avaliações de desempenho – AD, semestralmente. A dinâmica presente na AD se dá a partir da avaliação do orientador em relação ao desempenho do estudante, auto-avaliação do estudando e de seus pares. Cabe ao grupo decidir sobre a permanência de cada membro, após dois conceitos insatisfatórios

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

consecutivos o membro será excluído da liga. O conceito Insatisfatório também será obtido mediante os critérios de frequência inferior a 75% semestralmente.

A filiação da LACARDIO a outras instituições visa proporcionar o enriquecimento da formação acadêmica, a difusão da educação continuada em Cardiologia e Cirurgia Cardiovascular, a promoção de eventos – como palestras, campanhas de prevenção, simpósios, treinamentos, seminários – oferecidos aos acadêmicos da Universidade do Planalto Catarinense e/ou à comunidade, bem como vinculá-la a entidades de referência em Cardiologia e Cirurgia Cardiovascular.

Segundo o Estatuto da LACARDIO, o cronograma contempla reuniões mensais para discutir as tarefas e obrigações a serem cumpridas, assiduidade de todos os integrantes, preceptor e membros, temas das aulas ministradas pelos acadêmicos ou docentes e debate de casos. Além disso, priorizando associar o saber acadêmico com a dinâmica na promoção e prevenção de saúde da comunidade por meio de atividades realizadas em eventos de âmbito social, hospitalar, urgência e emergência, ambulatorial e não-hospitalar

Desde 2015, vêm sendo realizadas as seguintes atividades:

- Aulas teóricas e discussões de casos clínicos referentes aos temas mais frequentes na área da cardiologia e da cirurgia vascular. Visto que o grupo é composto por acadêmicos do 1º ao 6º ano do curso de Medicina, faz-se necessário capacitar constantemente os estudantes por meio deste cenário. Os assuntos são pré-determinados, desenvolvendo o raciocínio clínico e aprofundando seus conhecimentos em relação à fisiopatologia, quadro clínico, diagnóstico e tratamento das principais patologias que acometem a população, bem como doenças raras, cujo conhecimento é importante para a realização do diagnóstico diferencial de diversas condições. A metodologia utilizada é feita em modelo power point por um integrante da liga acadêmica escolhidos previamente. Regularmente, professores e membros do corpo docente da UNIPLAC são convidados para ministrar estas aulas teóricas, individual ou em conjunto com o acadêmico.
- Conferências para todos os acadêmicos de Medicina da UNIPLAC, ministradas pelo Dr. Marcelos Cruz, com o tema “Insuficiência Cardíaca Congestiva” e pelo Dr. Alexandre Ribeiro, com o tema “Infarto Agudo do Miocárdio”, ambos médicos cardiologistas na cidade de Lages – SC. As conferências representam importante complementação teórica unindo ensino e extensão, já que este é o momento ideal para que os membros possam sanar dúvidas e rever suas práticas nos atendimentos realizados. Além disso, os temas das aulas estão sempre voltados para assuntos de grande importância epidemiológica para a formação médica.
- Participação dos acadêmicos nos atendimentos do ambulatório de cardiopediatria na Dr. Cardio. Conforme escala pré determinada, o acadêmico acompanha as consultas realizadas pelos Residentes de Pediatria do Hospital Infantil Seara do Bem – LAGES e a posterior discussão dos casos com Dr. Alessandro Iglesias, cardiologista, docente da UNIPLAC e proprietário da Dr. Cardio.
- Acompanhamento voluntário no Pronto Atendimento Tito Bianchini na cidade de LAGES – SC, possibilitando a percepção do funcionamento dos serviços de urgência e emergência tendo em vista os casos mais prevalentes e sinais de alerta das doenças, tendo sempre a supervisão do médico plantonista. Neste

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

cenário, dá-se preferência em acompanhar os profissionais com especialização em Cardiologia, estimulando o raciocínio clínico, tomada de decisões e a conduta para cada paciente. A proximidade com o Eletrocardiograma também é frequente.

- Acompanhamento do setor de Ecocardiogramas do Hospital e Maternidade Tereza Ramos, pelo preceptor Dr. Alexandre Ribeiro, médico cardiologista na cidade de Lages – SC, bem como, a discussão de casos com os residentes de Clínica Médica do Hospital. Os casos clínicos são explorados com base nos passos da entrevista clínica e do exame físico, sendo expostos dados da queixa do paciente, seu histórico clínico e dados do exame físico, bem como sua evolução clínica nos dias de internação, contando dados da anamnese e correlacionando-os com os achados no exame de imagem. Em cada discussão, estimula-se novos questionamentos e a interação dos conhecimentos prévios dos membros da liga, estimulando o raciocínio clínico tão importante para a formação médica.
- Organização de ações sociais, em conjunto com a Rádio Clube de Lages – SC e a Associação de Moradores do Bairro Santa Helena e Sagrado Coração de Jesus. Os eventos sociais surgiram com o objetivo de promover a integração da comunidade através da disponibilização de lanches e bebidas, recreação para crianças além de fornecer serviços como emissão de carteira de identidade e carteira de trabalho. Os integrantes da LACARDIO aferiram as pressões arteriais de aproximadamente 400 pessoas e foram sanadas as dúvidas sobre saúde e disponibilizado panfletos informativos.
- Elaboração do projeto de extensão “Clube do Eletro” oferecido a todos os acadêmicos do curso de Medicina da UNIPLAC. O objetivo proposto foi aproximar os estudantes à área da Cardiologia a partir de discussões sobre casos clínicos e seus respectivos eletrocardiogramas, afim de adquirir conhecimentos a cerca do exame de Eletrocardiograma, como interpretá-lo e correlacioná-lo com a Clínica Médica. As atividades foram realizadas nas dependências da UNIPLAC e contou com a participação de aproximadamente 65 alunos. Os encontros foram realizados quinzenalmente, ministrados por dois professores e doutores em Cardiologia (Dr. Alessandro Giraldes Iglesias e Dra. Edvane Scariot), vinculados à UNIPLAC, com duração do curso de 6 meses. Os professores foram gradativamente introduzindo assuntos de baixa à alta complexidade, como a introdução aos conceitos de eletrocardiograma, ligação intrínseca entre clínica médica e eletrocardiograma, interpretação básica do eletrocardiograma, fisiologia cardíaca, arritmias cardíacas, repolarização ventricular, síndromes coronarianas agudas, sobrecargas de câmaras cardíacas e patologias com representação característica no eletrocardiograma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência descrita da LACARDIO é de extrema importância, pois visa demonstrar uma possibilidade de ensino e aprendizagem para os estudantes no seu processo de formação. A ética e o compromisso social são aspectos preponderantes para desenvolver uma atuação

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

eficaz na sociedade, especialmente com a contribuição para a formação em Medicina.

Nas ligas acadêmicas, os estudantes constroem sua autonomia estudantil e o processo de ensino-aprendizagem é construído a partir de treinamentos/estágios, aulas teóricas, ações sociais e conferências, afim de desenvolver habilidades não só na área de cardiologia, mas na área Medicina como um todo. A organização e a implementação das Ligas Acadêmicas se dá pelo protagonismo dos estudantes sensibilizados com as demandas oriundas da construção curricular, da comunidade e dos serviços de saúde, o que os mobiliza em torno do desejo de uma formação mais sólida, contraposta à formação calcada em metodologias tradicionais desenvolvidas em sala de aula.

A iniciativa de criar e integrar a liga acadêmica, em especial a LACARDIO, representa o reconhecimento por parte dos alunos de Medicina, da relevância da área de cardiologia e cirurgia vascular. Acredita-se, portanto, que a atuação das Ligas Acadêmicas não deve se restringir apenas a atividades como aulas teóricas, mas também, deve propiciar atividades de extensão universitária diversas, colocando o aluno em contato direto com a população, para que possa vivenciar os problemas mais prevalentes e desenvolver atividades de prevenção e promoção da saúde.

Por fim, as Ligas Acadêmicas indiscutivelmente são benéficas tanto para o aluno quanto para a sociedade no geral, pois potencializa a disseminação do conhecimento adquirido pelo acadêmico durante sua vida profissional, gerando ações que proporcionam melhorias para seus pacientes (QUEIROZ, et al., 2014). A LACARDIO potencializa as habilidades para a identificação da natureza dos problemas da prática médica na área de cardiologia e da cirurgia vascular na sua resolução, valorizando o método clínico em todos seus aspectos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA M.L.A.; SAVIANI D. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna; 2006.
- AZEVEDO, R. P; DINI, P. S. Guia para construção de Ligas Acadêmicas. Ribeirão Preto: Assessoria Científica da Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina, 2013. Disponível:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CGgQFjAE&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com>
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Resolução CNE/CES N° 3, de 20 de Junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 8-11, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192
- CUNHA, L. F. O; TEIXEIRA, L. S. EXPERIENCE REPORT OF THE ORGANIZATION OF EVENT ABOUT LABIOPALATIN FISSURE BY ACADEMIC LEAGUE OF FORTALEZA PLASTIC SURGERY. Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura, Florianópolis (SC), v. 2, n.1, jan./jun, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/12832/pdf>
- HAMAMOTO F.P.T.H. et al. Pesquisa em educação médica conduzida por estudantes: Um ano de experiência no Núcleo Acadêmico de Pesquisa em Educação Médica. Rev Bras Educ

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Méd, vol. 35, n.1, p. 108-113, 2011.

HAMAMOTO FILHO, P.T. et al. Normatização da abertura de ligas acadêmicas: a experiência da Faculdade de Medicina de Botucatu. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.

HAMAMOTO FILHO, P.T. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um repensar necessário. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, Outubro/ Dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

MELO, A. M. D. et al. A importância da liga acadêmica de oncologia na formação profissional e promoção da saúde: um relato de experiência. Rev. Mult. Psic, v.12, n. 40, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1063/1543>

NASCIMENTO D.R. Fundação Ataulpho de Paiva: Liga Brasileira Contra a Tuberculose – Um século de luta. São Paulo: Quadratim, 2002.

QUEIROZ, S. J. et al. A importância das ligas acadêmicas na formação profissional e promoção de saúde. Revista Fragmentos de Cultura, vol. 24, p. 73-78, dez 2014. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/3635/2125>

SANTANA, A. C. D. A. et al. Ligas acadêmicas estudantis. O mérito e a realidade. Ponto de Vista, Medicina (Ribeirão Preto), vol. 45 n.1, p. 96-8, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n3/1981-5271-rbem-39-3-0410.pdf>

SILVA, A. M .G. et al. A Liga Acadêmica como ferramenta da formação médica: a experiência da Liga Acadêmica Norte-Mineira de Saúde da Criança (LANSAC). Revista intercâmbio, v. 10, p. 219 – 210, 2017. Disponível em: <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/210/209>

TEDESCHI, L. T. et al. A experiência de uma Liga Acadêmica: impacto positivo no conhecimento sobre trauma e emergência. Revista Col Bras Cir, v. 24, n. 1, p. 3-5, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v45n1/pt_0100-6991-rcbc-45-01-e1482.pdf

TORRES, A.R. et. al. Ligas Acadêmicas e formação médica: contribuições e desafios. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 12, n. 27, Outubro/Dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>

**O IMPACTO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ACOMPANHAMENTO PRÉ-NATAL
DO BAIRRO PETRÓPOLIS – LAGES/SC**

Amanda Reis Corso ¹- UNIFACVEST
Larissa Furtado Martins ²- UNIFACVEST
Nayara Alano Moraes³- UNIFACVEST

RESUMO

Uma atenção pré-natal e puerperal de qualidade e humanizada é fundamental para a saúde materna e neonatal, deve incluir ações de educação, prevenção e promoção da saúde, além de diagnóstico e tratamento adequado. Este trabalho objetiva o acompanhamento pré-natal das gestantes atendidas bairro Petrópolis em Lages, Santa Catarina, bem como discutir a educação em saúde no acompanhamento pré-natal. O estudo é do tipo descritivo-exploratório. As gestantes, em sua maioria, tinham entre 21 e 36 anos (47,05%); tiveram sua primeira gestação entre 15 a 21 anos (47,5 %); a maioria está entre a primeira e a terceira gestação (64,7%); o grau de escolaridade predominante é o primeiro grau incompleto (29,41%); encontram-se em união estável (35,29%). Por fim cada gestante possui suas particularidades que, devem ser atendidas no momento da consulta do pré-natal, conhecendo esses perfis o enfermeiro tem um papel importante para direcionar as ações educativas e garantir o desenvolvimento de uma gestação saudável, evidenciando a importância da interação entre servidores e usuários na construção da educação em saúde.

Palavras-chave: Pré-natal, Saúde Pública, Educação em saúde.

INTRODUÇÃO

Uma atenção pré-natal e puerperal de qualidade e humanizada é fundamental para a saúde materna e neonatal e deve incluir ações de educação, prevenção e promoção da saúde, além de diagnóstico e tratamento adequado dos problemas que ocorrem neste período (BRASIL, 2016). As taxas de óbitos em crianças com até 1 ano de idade passaram de 3,24% do total de registros de óbitos em (2005), para 2,38% em (2015) no estado de Santa Catarina, enquanto no município de Lages a taxa de óbitos em crianças com até 1 ano de idade diminuiu de 1,60% 2005 para 1,40% (BRASIL, 2017). Tais dados são decorrentes da expansão dos serviços de saúde, da melhora da assistência à gestação, ao parto e ao puerpério, com especial destaque para a Estratégia Saúde da Família (ESF).

A adesão das gestantes ao pré-natal oferecido pela ESF é um fator decisivo para um baixo índice de mortalidade da criança no primeiro ano de vida. Trata-se, portanto, de um conjunto de medidas essenciais à redução da morbimortalidade e da promoção do bem-estar materno-infantil. O setor público brasileiro, portanto, investiu na assistência básica em saúde, principalmente, nas últimas duas décadas (CESAR *et al.*, 2012). Assim, estudos buscando avaliar a qualidade do pré-natal têm sido realizados nas mais distintas faces do país, e conduzidos em unidades básicas de saúde (UBS), com o objetivo de conhecer o perfil dos usuários (GOMES *et al.*, 2013). Este tipo de estudo é realizado através de dados secundários com sigilo total. As formas de pesquisas ainda não permitem uma análise estatística confiável da realidade, apenas uma base para poder melhorar o serviço oferecido em um determinado grupo.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O presente estudo foi realizado na Unidade Básica de Saúde Petrópolis, localizada no Bairro Petrópolis, em Lages, SC. O Município de Lages possui cerca de 158.620 mil habitantes, fica no planalto catarinense, está localizado a 226 km de Florianópolis (capital do Estado de Santa Catarina) e a cerca de 51 km da divisa com o Rio Grande do Sul, é, atualmente, a agricultura é sua principal fonte de renda (BRASIL, 2017; SEBRAE, 2015). A UBS Petrópolis localiza-se no bairro Petrópolis, região Oeste de Lages, SC. Fundada há cerca de 20 anos, essa UBS presta atendimento a aproximadamente 1663 famílias e possui 4822 mil pessoas cadastradas.

Este trabalho objetiva conhecer o acompanhamento pré-natal das gestantes atendidas no bairro Petrópolis em Lages, Santa Catarina, bem como discutir o impacto da educação em saúde no acompanhamento pré-natal.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo desenvolvido por meio de abordagem qualitativa realizado junto às gestantes que fazem o acompanhamento pré-natal na unidade de saúde do bairro Petrópolis, na cidade de Lages-SC. Essas gestantes foram identificadas com base no arquivo de registro de cadastro do programa de pré-natal da unidade. Foram excluídas as mulheres que moravam fora da área de abrangência da UBS, as que migraram para outros locais de atendimento e as que não mantiveram seu cadastro atualizado na unidade. Foi utilizado questionário padrão desenvolvido especificamente para este estudo. Esse instrumento de coleta de dados foi desenvolvido por enfermeiras professoras e acadêmicos de enfermagem do Centro Universitário Unifacvest (UNIFACVEST). Esse questionário buscava informações sobre: número de gestações, idade da gestante, grau de escolaridade, estado civil, idade na primeira gestação, idade gestacional no momento, complicações, uso de medicamentos, algum caso de aborto. Informações de como foi o parto anterior, caso sejam existentes.

O total de gestantes cadastradas na unidade de saúde é de 27, a coleta de dados foi realizada por meio de análise de prontuário e, para fins de estudo, foram analisadas 17 gestantes, além de visitas a seis domicílios de gestantes selecionadas por acessibilidade.

A coleta de dados foi conduzida no mês de julho de 2017. Foram aplicados 6 questionários a domicílio, com gestantes de diferentes características, sobretudo idade e escolaridade, verificando-se, ao final, pleno entendimento do enunciado das perguntas e total compreensão de todos os termos utilizados assim como a aceitação de todas sobre o uso seus dados para fins acadêmicos, mantendo sigilo de identidade, conforme ética em pesquisa que envolve seres humanos. Todas preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido para, posteriormente, participarem. Os dados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 17 gestantes (62,9%), de um total de 27 (100%), cadastradas no mês de julho de 2017 na UBS do Petrópolis.

Foram visitados 6 (22,2%) domicílios e realizado a entrevista com as gestantes, os dados das outras 11 gestantes (40,7%), foram coletados através de arquivo de registros.

Conforme tabela 1 apresentada a seguir, sobre características sociais, a idade das

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

gestantes varia entre 16 anos até 38 anos, sendo que a maior prevalência ficou de 21 a 26 anos, com 8 (47%) gestantes; 4 (23,52%) tem idade abaixo de 20 anos, apenas 1 (5,88%) acima de 30 anos.

Das gestantes, 5 (29,41%), não completaram o 1º grau, nenhuma delas tem ensino superior e apenas 1 (5,88) tem ensino técnico; e em relação a situação conjugal 6 (35,29%) vivem em união estável e 1 (5,88%) é solteira.

Tabela 1 – Características Sociais das Gestantes do Bairro Petrópolis.

Variáveis	N	%
<i>Escolaridade</i>		
1º Grau incompleto	5	29,41%
2º Grau incompleto	2	11,76%
2º Grau completo	3	17,64%
Ensino Técnico	1	5,88%
Sem informação	6	35,29%
<i>Situação Conjugal</i>		
União Estável	6	35,29%
Solteira	1	5,88%
Casada	3	17,64%
Separada	2	11,76%
Sem informação	5	29,41%
<i>Faixa Etária (anos)</i>		
De 16 a 21	4	23,52%
De 21 a 26	8	47,05%
De 26 a 31	4	23,52%
De 31 a 36	0	0,00%
De 36 a 41	1	5,88%
Total	17	100%

Fonte: autoras da pesquisa, 2017

No que se refere às características obstétricas, observamos na tabela 2, a seguir, que o número médio de gestações é de 2. O maior número de gestações foi de 9; e 11 (64,79%) das gestantes estão entre a 1º e 3ª gestação.

Conforme os dados coletados entre as gestantes, 2 (11,76%) delas já tiveram 1 aborto; 1 (5,88%) já teve 2 abortos. O número de mulheres fazendo algum tipo de medição foi relativamente baixo, sendo que 5 (29,41%) fazem uso de Sulfato Ferroso; 3 (17,64%) de Ácido Fólico, ou seja, 9 (52,94%), não fazem uso de nenhuma medicação no momento, e das medicações em uso todas são indicadas durante a gestação.

Quanto às complicações no decorrer da gestação o maior número encontrado foi de 2 (11,76%) gestantes apresentando transtorno depressivo. A idade gestacional varia desde 4 semanas até 35 semanas; 4 (30,7%) está entre a 17ª semana até a 24ª semana, de uma amostra de 13 gestantes de obtivemos esta informação.

Além disso, entre as 27 gestantes, 3 (11,1%) não realizam o acompanhamento pré-natal na rede pública, optando pelo convenio particular. Entre as 6 gestantes entrevistadas

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

aleatoriamente, 100% tinham a carteira da gestante e todas estavam atualizadas.

Tabela 2 – Características Obstétricas das Gestantes do Bairro Petrópolis.

Variáveis	N	%
<i>Número de Gestações</i>		
De 1 a 3	11	64,70%
De 3 a 4	1	5,88%
De 4 a 6	0	0
De 6 a 8	0	0
De 8 a 10	1	5,88%
Sem informação	4	23,52%
<i>Complicações Identificadas na Gestação</i>		
Transtorno Depressivo	2	11,76%
Sífilis	1	5,88%
Pré- Eclampsia	1	5,88%
Infecção do Trato Urinário	1	5,88%
Nutrição Desequilibrada	1	5,88%
Sem Complicações	2	11,76%
Ameaça de Aborto	1	5,88%
Sem informação	8	47,05%
<i>Uso de Medicações na Gestação</i>		
Sulfato Ferroso	5	29,41%
Ácido Fólico	3	17,64%
Nenhuma Medicação	9	52,94%
<i>Número de Abortos</i>		
Zero	14	82,35%
Um	2	11,76%
Dois	1	5,88%
<i>Idade da 1º Gestação</i>		
De 15 a 18	4	23,52%
De 18 a 21	4	23,52%
De 21 a 24	3	17,64%
De 24 a 27	1	5,88%
De 27 a 30	1	5,88%
Sem informação	4	23,52%
<i>Idade Gestacional (s)</i>		
De 4 a 8	3	17,64%
De 11 a 17	2	11,76%
De 17 a 24	4	23,52%
De 24 a 31	3	17,64%
De 31 a 38	1	5,88%
Sem informação	4	23,52%

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Total	17	100%
-------	----	------

Fonte: autoras da pesquisa, 2017

Podemos considerar que a escolaridade da gestante influencia na agilidade para busca do acompanhamento pré-natal, visto que quanto maior a escolaridade, maior o número de consultas pré-natais realizadas.

De acordo com TREVISAN, *et al.* (2002), as gestantes com maior número de filhos tendem a uma procura tardia pelo pré-natal. Estudos apontam que mulheres multíparas apresentaram risco duas vezes maior para não realização ou procura tardia ao pré-natal, comparadas às primíparas (ROSA, *et al.*, 2014).

Assim como a escolaridade influencia na busca pela assistência do pré-natal, as informações repassadas as gestantes também constituem uma ferramenta valiosa para que esse momento seja pleno, saudável ao binômio mãe e bebê. Conforme o Ministério da Saúde preconiza atividades de educação em saúde para gestantes e puérperas, a unidade de saúde dispõe de profissionais qualificados e capacitados, bem como ações e planos assistenciais que são lançados e abertos à comunidade de maneira gratuita.

DISCUSSÃO

As características epidemiológicas da população estudada mostraram-se similares às observadas por outros autores, ou seja, constatou-se predomínio de pacientes jovens e de baixa escolaridade (TREVISAN M.R., *et al.* 2002; NEUMANN N.A., *et al.* 2003).

A constatação de que a escolaridade materna interferiu significativamente na qualidade e agilidade da procura pela assistência pré-natal merece atenção. O atual processo de saúde está ligado, entre outros fatores, com a educação, investimentos governamentais e interesse da população. Tais fatores formam a esfera de integração primordial para acesso a informação da gestante onde, se não houver uma população interessada, não bastam apenas os serviços públicos. Dessa forma, o autocuidado da população é primordial para o sucesso da assistência, e esta é diretamente ligada a nível de instrução da população abrangente (NOGUEIRA, 1994).

O número de consultas de pré-natal não foi influenciado de maneira exacerbada por variáveis como idade materna, renda ou ocupação, número de gestações, visto que 6 gestantes estão na primeira gestação e situação conjugal em união estável. Tais dados revelam a homogeneidade socioeconômica da população uma vez que a assistência oferecida pela unidade de saúde abrange de igual maneira a todas as gestantes.

O início tardio do pré-natal, após o primeiro trimestre da gestação, bem como o número reduzido de consultas pré-natais, aumenta o risco de complicações durante a gravidez (BRASIL, 2016; ROSA, *et al.*, 2014). Assim, a maioria das gestantes iniciou o acompanhamento pré-natal antes ou até a 14ª semana de gravidez, conforme recomendado em 2000 pelo Programa Nacional de Humanização do Pré-Natal e Nascimento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2016; TREVISAN, *et al.* 2002).

Diante desses dados, é possível observar que um número mínimo de gestantes foi identificado com algum tipo de complicação pré-natal, assim como é reduzido o número de gestantes que fazem uso de algum tipo de medicação (47,1%).

Em relação às próprias gestantes, pode estar ocorrendo falta de conscientização acerca da importância de manter um acompanhamento contínuo as consultas pré-natais assim como ao comparecimento as ações oferecidas pela unidade de saúde. Visto que a gravidez pode ser,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ainda, o único contato que uma mulher em idade reprodutiva tem com os serviços de saúde, tal valiosa oportunidade para intervenções direcionadas a promoção da saúde da mulher, demonstram cada vez mais que a gravidez e o parto são determinantes importantes do estado de saúde da mulher (PEIXOTO, *et al.*, 2012). Visto isso, durante o pré-natal, que um espaço de educação em saúde deve ganhar forças. Neste momento, entende-se que o processo educativo é fundamental não apenas que as dúvidas das gestantes sejam sanadas, mas também para que as mesmas adquiram conhecimentos sobre a importância do pré-natal no período gestacional (RIOS, 2007 *apud* SOUZA, 2011).

No Brasil, segundo o Ministério da Saúde, estima-se que 73% da população feminina brasileira em idade fértil não possui plano de saúde ou convênio médico (BRASIL, 2017). Dessa forma, é de suma importância projetos e ações governamentais desenvolvidos pelos profissionais da Unidade de Saúde junto à estratégia de saúde da família.

A educação em saúde contribui para melhora na assistência, prevenindo gestações prematuras, evitando complicações como retardo do crescimento intrauterino e, prevenindo também as condições de baixo peso ao nascer e óbitos maternos e infantis. Portanto, cabe aos gestores avançar, tendo como meta propor soluções definitivas como busca constante das gestantes sem atendimento; educação em saúde sobre planejamento familiar; necessidade de início precoce do pré-natal; e de inserção das crianças na puericultura. Pois, é sabido que a informação e a tentativa pelo controle social poderão contribuir para a promoção da saúde individual e coletiva das mulheres durante o ciclo gravídico e puerperal (ROSA, *et al.*, 2014; COSTA, *et al.*, 2011).

Dessa forma, a educação em saúde no período gestacional favorece condições para que as gestantes enfrentem tanto mudanças fisiológicas quanto psicológicas, características do período. Para isso, as ações educativas devem ser realizadas, preferencialmente, em forma de diálogo, de maneira participativa, o que garante não apenas sanção de dúvidas, mas também compartilhamento de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo, foi possível conhecer as características sociais e obstétricas das gestantes, percebendo e identificando os dados de maior influência no período da gestação. Pode-se afirmar que as gestantes com um bom acompanhamento no pré-natal têm menores chances de complicações na gravidez e durante o parto. A maioria das gestantes vive em união estável, com baixo grau de escolaridade e são jovens (SPINDOLA, 2006).

Quanto às características obstétricas, conclui-se que a maioria está entre a primeira e terceira gestação, tem baixo número de complicações e de uso de medicamentos.

As ações educativas desenvolvidas e criadas pelos profissionais da unidade de saúde são de extrema importância para um total conhecimento do ciclo gravídico que essas mulheres vivem. Contudo, é essencial encontrar um espaço na cultura dessa população, para a participação das mesmas, garantindo assim o sucesso da ação.

Por fim cada gestante possui suas particularidades que, devem ser atendidas no momento da consulta do pré-natal, conhecendo esses perfis o enfermeiro tem um papel importante para direcionar as ações educativas e garantir o desenvolvimento de uma gestação saudável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Contagem da população**, 2017. Rio de Janeiro: IBGE; 2017. Access on 20 Aug. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). **Pré-natal e puerpério-atenção qualificada e humanizada**. 3. ed. Brasília: MS-OMS; Rio de Janeiro: IBGE; 2016. Disponível em: (http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pre-natal_puerperio_atencao_humanizada.pdf). Access on 28 Aug. 2018.
- CESAR, Juraci A. et al. **Assistência pré-natal nos serviços públicos e privados de saúde: estudo transversal de base populacional em Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 2106-2114, nov. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2012001100010>. Access on 27 Aug. 2018.
- COSTA CSC, Vila VSC, Rodrigues FM, Martins CA, Pinho LMO. COSTA. **Características do atendimento pré-natal na rede de atenção básica de saúde de Goiânia, Goiás**. 2011. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIANIA, 2011. Access on 20 Aug. 2018.
- GOMES RMT, César, JA. **Perfil epidemiológico de gestantes e qualidade do pré-natal em unidade básica de saúde em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil**. Rev. Bra Med Fam Comunidade. 2013; 8(27):80-9. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.5712/rbmf8\(27\)241](http://dx.doi.org/10.5712/rbmf8(27)241). Access on 27 Aug. 2018.
- NEUMANN, Nelson A; TANAKA, Oswaldo Y.; VICTORA, Cesar G; CESAR, Juraci A. **Qualidade e equidade da atenção ao pré-natal e ao parto em Criciúma, Santa Catarina, sul do Brasil**. Rev. Bras. Epidemiol. v. 6, n. 4. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2003000400005>. Access on 28 Aug. 2018.
- NOGUEIRA, M. **Assistência pré-natal: prática de saúde - a serviço da vida**. São Paulo: Hucitec/Abrasco; 1994. Access on 27 Aug. 2018.
- PEIXOTO CR, Lima TM, Costa CC, Freitas LV, Oliveira AS, Damasceno AKC. **Perfil das gestantes atendidas no serviço de pré-natal das unidades básicas de saúde de Fortaleza-CE**. Rev Min Enferm. 2012; 2,(16):171-177. Access on 27 Aug. 2018.
- ROSA, Cristiane Quadrado da; SILVEIRA, Denise Silva da; COSTA, Juvenal Soares Dias da. **Fatores associados à não realização de pré-natal em município de grande porte**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 48, n. 6, p. 977-984, Dezembro 2014. Access on 27 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048005283>.
- SEBRAE/SC, **Fatores Condicionantes e Taxas de Mortalidade**: Sebrae, 2015. Disponível em: (<http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Lages.pdf>). Access on 27 Aug. 2018.
- SPINDOLA T, Penna LHG, Progianti JM. **Perfil epidemiológico de mulheres atendidas na consulta do pré-natal de um hospital universitário**. Rev Esc Enferm USP. 2006; 40(3):381-8. Access on 27 Aug. 2018.
- SOUZA VB, Roecker S, Marcon SS. **Ações educativas durante a assistência pré-natal: percepção de gestantes atendidas na rede básica de Maringá-PR**. Rev. Eletr. Enf. 2011 abr/jun;13(2):199-210. Available from: <http://dx.doi.org/10.5216/ree.v13i2.10162>. Access on 27 Aug. 2018.
- TREVISAN MR, De Lorenzi DRS, Araújo NM, Ésber K. **Perfil da assistência pré-natal entre usuárias do Sistema Único de Saúde em Caxias do Sul**. Rev Bras Gineco Obst 2002 junho; 24(5):293-9. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-72032002000500002>. Access on 27 Aug. 2018.

**OFICINA DE TRABALHO - MESA DE NEGOCIAÇÃO:
PACTUANDO O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ENSINO-SERVIÇO NO SUS**

Lucia Soares Buss Coutinho⁵¹⁴ - UNIPLAC
Vera Lúcia Garcia⁵¹⁵ - VLFG

RESUMO: Introdução: Em 2017, realizou-se em Lages/SC o Curso de Especialização em Preceptoria em Residência Médica e Preceptoria no Sistema Único de Saúde, parceira entre o Ministério da Saúde e Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês, com objetivo de formar preceptores para diversos programas educacionais desenvolvidos em serviços no SUS. **Objetivo:** Este relato de experiência descreve uma Oficina de Trabalho, realizada com os preceptores, como parte da formação neste curso. **Metodologia:** Inicialmente foi necessário que o facilitador explicasse os objetivos da tarefa denominada mesa de negociação e convidasse os especializandos a se dividirem em quatro equipes, sendo que os papéis atribuídos a cada grupo seriam os de estudantes; gestores de Universidade; preceptores; gestores da Secretaria Municipal de Saúde; todos de um município fictício. No momento pré-pactuação cada equipe definiu aspectos que seriam arduamente defendidos na mesa de negociação e elegeram a sequência de representantes para sentar-se à mesma. O representante, naquela rodada, era o único com direito de fala durante as discussões. Iniciou-se a negociação com os quatro representantes das equipes e a facilitadora orientou a atividade com a seguinte consigna: *“Considerando a proposta de inserção de estudantes e residentes em cenários reais do trabalho em saúde, quais diretrizes devem ser pactuadas no sentido dessa atividade resultar na melhor aprendizagem e cuidado possíveis para os envolvidos”*. Do ponto de vista da facilitação o importante era manter a continuidade das discussões e a ordem, preservando o silêncio do grande grupo, inscrevendo os participantes para a fala, cronometrando o tempo igualmente para cada rodada e garantindo que todos os especializandos participassem em dado momento da mesa de negociação. Do ponto de vista dos participantes era necessário que conseguissem pactuar as diretrizes mínimas para a integração ensino-serviço-comunidade ao final das cinco rodadas programadas. Finalmente, realizou-se um momento de avaliação abordando o produto em si e as potencialidades e fragilidades evidenciadas no processo. **Principais Resultados:** Grande destaque deve ser dado à participação dos integrantes que conseguiram alcançar o objetivo, com grande responsabilidade e interação. O produto conseguiu ser reflexo das discussões ocorridas, envolvendo desde o papel da universidade na seleção do preceptor, a necessidade de apoio jurídico ao preceptor e a garantia de seguro aos residentes, até a infraestrutura mínima dos espaços para preceptoria, a remuneração dos preceptores e a flexibilização da carga horária assistencial para estimular a pesquisa científica local. Apontou-se ainda a necessidade de reestruturação do regimento interno dos cursos. Quanto à oficina, observou-se a ausência do tutor neste espaço de discussão; dificuldade dos participantes em compor as equipes ligadas à gestão, principalmente, da Universidade, pelo distanciamento que os participantes tinham deste papel; além da tímida fala do grupo dos estudantes, mesmo sob alegação de terem suas necessidades atendidas. **Considerações Finais:** A dinâmica mostrou-se impactante ao desafiar os preceptores a sair do lugar comum e

⁵¹⁴ ¹Filiação institucional(Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC e Brasil).
EMAIL luciasoaresbuss@gmail.com

⁵¹⁵ ¹Filiação institucional(VLFG Formação Profissional/ Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês, Botucatu/ São Paulo, SP, Brasil). E-MAIL: vlgarcia@uol.com.br

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

desenvolver uma escuta empática. Também a refletir, dialogar e argumentar, principalmente, quando o papel a ser representado era distante da prática exercida foi um ponto alto da oficina.

OSSEOINTEGRAÇÃO DE IMPLANTES DENTÁRIOS E FATORES RELACIONADOS – UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Michele Ricardo Cantareli da Silva⁵¹⁶ - UNIPLAC
Cinthia Netto Mohr⁵¹⁷ - UNIPLAC
Anelise Viapiana Masiero⁵¹⁸ - UNIPLAC
Gustavo Fornari Diez⁵¹⁹ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Os implantes dentários são uma excelente opção para reabilitar áreas edêntulas. Apresentam um prognóstico favorável dependente da formação óssea no entorno do implante. **Objetivo:** avaliar, por meio de revisão de literatura integrativa, fatores que influenciam a osseointegração de implantes dentários. **Metodologia:** Para tal realizou-se busca nas bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde, Google Acadêmico e Scielo utilizando-se como descritores: “osseointegração” e “implante dentário” nos idiomas em português, inglês e espanhol. Utilizou-se como critérios de inclusão: ter sido publicado entre 2013 e 2018, estar disponível online com texto completo, e se caracterizarem com estudos de revisão, estudos de caso, de pesquisa clínica ou em animais. **Resultados:** Do total de 103 referências encontradas na busca inicial do cruzamento das palavras-chaves, 18 atenderam aos critérios de seleção. No que se refere aos resultados observou-se que a maioria dos estudos foram publicados a partir de 2015, principalmente estudos de revisão ou experimentação em animais com ênfase em duas linhas de pesquisa: (a) análise de questões estruturais da fabricação e tratamento das superfícies dos implantes; (b) interferência de fatores locais e sistêmicos no sucesso dos implantes. Dentre as principais considerações dos estudos destaca-se que: o tratamento de superfícies a combinação entre diferentes formas de tratamento parece potencializar a osseointegração; o aumento da hidrofília e molhabilidade da superfície dos implantes pode contribuir para acelerar a osseointegração; fatores locais como presença de peri-implantite; hábito de fumar e habilidade do profissional, assim como condições sistêmicas interferem no processo de osseointegração. **Considerações finais:** Em razão da escassez de estudos clínicos, principalmente de acompanhamento longitudinal, existem limitações para extrapolar os resultados de revisão de literatura ou de estudos em animais para o homem. Assim, apesar das dificuldades de realizar estudos de avaliação pós inserção do implante a longo prazo, reforça-se a importância destes, visto que podem fornecer, dados mais substanciais em relação aos fatores de risco para não ocorrência da osseointegração.

⁵¹⁶ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. cantareli.michele@gmail.com

⁵¹⁷ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. cinthiamohr@hotmail.com

⁵¹⁸ Docente do Curso de Odontologia e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: avmasiero@gmail.com

⁵¹⁹ Docente do Curso de Odontologia. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. gfdiez@gmail.com

**PLANEJANDO O FUTURO: ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA A VIDA E
PARA O MERCADO DE TRABALHO**Francielle Wolff de Jesus Pereira⁵²⁰ - UNIPLAC**RESUMO**

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa-ação, proposta que consiste em unir pesquisa e ação em um único processo, no qual o sujeito da pesquisa também participa junto aos participantes para alcançar de forma conjunta um objetivo identificando problemas e buscando soluções para mudar a realidade na qual estão inseridos. Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa-ação foi proporcionar uma reflexão sobre o planejamento do futuro e desenvolvimento de competências para a vida e mercado de trabalho junto a alunos de ensino médio do período noturno, de uma Escola de Educação Básica da cidade de Lages/SC. A orientação profissional permite apresentar informações necessárias à tomada de decisões dos jovens. A escolha profissional na maioria dos casos ocorre quando ainda somos muito jovens e quando ainda temos muitas incertezas quanto ao planejamento profissional, cuja escolha não impacta somente o futuro de cada um, mas também o futuro de suas famílias. Observamos durante a pesquisa-ação que alguns jovens até o momento não haviam parado para pensar o que fariam depois da conclusão do ensino médio. Concluímos que em sua maioria, os jovens mostraram-se participativos e interessados na pesquisa e que a contribuição desse trabalho foi importante para os jovens e suas famílias. Alguns alunos não tinham certeza do que queriam ou ainda não tinham parado para refletirem sobre seus projetos pessoais e profissionais, alguns já deixaram claro que este momento os fez refletir e também os instigou a traçar metas, retomar seus sonhos e principalmente a delinear um projeto de vida.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, Planejamento do Futuro, Orientação Profissional.

INTRODUÇÃO

A escolha de uma profissão é algo que preocupa o jovem, na maioria das vezes a escolha é feita sem muito critério e conhecimento, sendo influenciado pela família (seguindo as mesmas profissões dos pais), por influência de amigos, por atração salarial ou posição social. Dessa forma, essa escolha pode gerar frustrações, prejudicando o próprio futuro e também da família. Alguns profissionais ainda conseguem reverter esse quadro e vão em busca de projetos de vida e profissões que lhes tragam satisfação, outros porém, passam suas vidas em profissões que não lhes trazem realização pessoal e não suprem suas necessidades, trazendo infelicidade e insatisfação, o que futuramente irá refletir na sua qualidade de vida.

Na grande maioria das pessoas, a escolha da profissão e ou/ carreira, pode acontecer sem conhecimento algum ou muito pouco sobre tal, suas implicações em termos de tarefas, empecilhos, dificuldades e até mesmos nas responsabilidades que estão atreladas a ela. Na grande maioria dos casos não existe uma preocupação sistemática da escola ou da família em ensinar os filhos ou alunos, habilidades na tomada deste tipo de decisões (BARDAGI e COLS, 2003).

⁵²⁰ Centro Universitário Unifacvest. Psicóloga e especialista em Avaliação Psicológica. Lages, SC, Brasil. Email: francinha_wolff@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Segundo os dados da Unicef (2014), “vivem hoje no Brasil 21 milhões de meninos e meninas com idade entre 12 e 17 anos, o equivalente a 11% da população brasileira (PNAD, 2009)”[...], isso significa que esse é o momento mais propício para investimento em políticas públicas e projetos sociais voltados à emancipação e fortalecimento de jovens e adolescentes no Brasil, visto que, pelas projeções, o país não voltará a ter um percentual tão significativo de adolescentes na população. Frente às inúmeras opções de profissões oferecidas no mercado de trabalho nos dias atuais, sejam em cursos técnicos profissionalizantes, cursos superiores de graduação e as ofertas de emprego, torna-se imprescindível uma orientação no sentido de despertar nos jovens estudantes suas habilidades e competências na procura de aumentar suas chances de êxito profissional e realização pessoal. A escola como um espaço de formação e troca de conhecimentos é o espaço ideal para a preparação desses jovens para o mundo e o mercado de trabalho.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano, onde ocorrem diversas mudanças no indivíduo sejam elas biológicas, cognitivas e psicológicas. Mudanças também aos papéis sociais que estes assumem frente à sociedade. Papel este de trabalhador, o que coloca a adolescência como um momento de suma importância para os processos de desenvolvimento vocacional e de escolha profissional. Para que o adolescente faça uma escolha madura da profissão, é de suma importância a reflexão sobre quem é quem gostaria de ser tornando-se necessária a busca das informações necessárias para que se consiga chegar até lá. Informações como as diferentes profissões, mercado de trabalho e as possibilidades para a formação profissional considerando o processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo do trabalho que se chama exploração vocacional (SPARTA, 2003).

Müller (1988), por sua vez, destaca que o papel da escola não ensina a escolher, a resolver conflitos, a refletir sobre as realidades: social, cultural, histórica das profissões; se o faz, isso acontece é de forma ocasional e desarticulada. A ausência de oportunidades de discussões sobre escolha profissional, principalmente na adolescência, pode resultar em imaturidade e insegurança nos jovens e adultos em períodos posteriores, muitas vezes incapacitando-os para a formulação de projetos profissionais consistentes.

De acordo com Saviani (1994), a escola está atrelada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar tendo em vista a formação para a cidadania. A formação do cidadão significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos no papel da escola.

A realização do presente projeto de pesquisa-ação teve como objetivo proporcionar uma reflexão sobre o planejamento do futuro e desenvolvimento de competências para a vida e mercado de trabalho junto a alunos de ensino médio do período noturno, de uma Escola de Educação Básica da cidade de Lages/SC.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa-ação consiste em unir pesquisa e ação em um único processo, no qual os sujeitos da pesquisa participam juntamente com os participantes, para alcançarem de forma conjunta o objetivo da pesquisa, identificando os problemas e buscando soluções para mudar a realidade na qual estão inseridos. Para McKay e Marshall (2001), “a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

essência da Pesquisa-ação está encapsulada em seu nome: representa uma justaposição de pesquisa e ação, em outras palavras, de prática e teoria.”

É importante reconhecer a pesquisa-ação como um dos tipos de investigação-ação, que sendo um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. “... descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. (TRIPP (2003).

É difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações. Quase imediatamente depois de Lewin haver cunhado o termo na literatura, a pesquisa-ação foi considerada um termo geral para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. (TRIPP: 2005, p. 445).

Neste trabalho foi utilizado a abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Como forma de coleta de dados, inicialmente aplicamos um questionário, que segundo GIL (2008): pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas aspirações, temores, comportamento, presente e passado. Questionário misto, com questões abertas e fechadas.

Após o planejamento da pesquisa-ação realizamos uma visita à escola para saber do possível interesse para apresentação da proposta da pesquisa. A direção aceitou prontamente a proposta, ressaltando a importância de trabalhos sobre esta temática junto aos jovens do ensino médio pois os auxilia na tomada desta decisão, tão pertinentes e aos mesmo tempo tão difíceis. Mesmo com o aceite da escola, foi necessária a autorização da Gerência de Educação, para realização desta pesquisa-ação.

Silva e cols (2004), salientam que é muito importante proporcionar a Orientação Profissional aos jovens brasileiros, e o delineamento que cada um busca, pode ser por meio das escolas ou não. É importante expor aos jovens que eles precisam se preparar para um mundo que exige diversas habilidades das pessoas, que é preciso buscar um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal e que o aprendizado é contínuo.

É preciso ficar atento, pois o complexo mundo das profissões e o processo da globalização da economia, da cultura e da política ocasionam uma constante metamorfose afetando toda a população, principalmente os adolescentes que neste período estão em busca da inserção no mercado de trabalho. Tais tecnologias trazem muitas vezes informações que não tem um fundamento ético e verdadeiro, por isso é importante que o jovem busque sempre informações de cunho verídico e fundamentado (ESBROGEO, 2008).

O público alvo foi constituído por 25 estudantes do ensino médio do período noturno e foram realizados dois encontros com duração de 01h 30min à 02h30min aproximadamente.

Nos dois encontros realizados, foram apresentadas informações sobre o mercado de trabalho, as tendências das profissões, cursos e graduações, formas de egresso e informações

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

que pudessem esclarecer e nortear suas escolhas.

No primeiro encontro (26/06/2018), foram feitas as apresentações dos participantes e da pesquisa, os objetivos e as intenções desta intervenção. Os alunos se mostraram participativos e interessados no processo de orientação profissional, assim como alguns deles demonstraram suas dúvidas, incertezas e até mesmo que alguns deles não relataram que não haviam parado para pensar no assunto e na escolha profissional que pretendem fazer. Após as apresentações, foi apresentado um vídeo com a intenção de motivar a reflexão de suas escolhas e ressaltar a importância da tomada de decisões. Logo após, foi feita a aplicação do questionário para verificar os perfis, interesses e conhecer um pouco mais de cada participante, para que estas informações norteassem o próximo encontro da pesquisa-ação. O encontro teve duração de 01h30min.

No segundo encontro (10/07/2018), conforme os interesses que demonstraram, foram apresentados *slides*, apresentando as informações sobre as instituições de ensino, cursos, forma de ingresso, diferenças entre cursos técnicos, profissionalizantes, tecnólogos e cursos superiores, mercado de trabalho, profissões do futuro e as áreas de atuação dos profissionais. Logo após foi proposto uma atividade prática (oficina), com folhas e recortes de jornais e revistas para que pudéssemos evidenciar os objetivos de vida e as projeções de futuro de cada participante. Todos participaram e falaram dos seus sonhos e perspectivas de forma breve e descontraída em forma de roda de conversa. Após realização da tarefa, abrimos espaço para perguntas e questionamentos. Para finalizar o encontro foi apresentado um vídeo motivacional, a fim de concluir a temática com reflexões que oportunizassem o despertar dos sonhos e das inspirações de cada participante. O encontro teve duração de 2h30min.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de identificar o perfil dos participantes e seus interesses, foi feita a análise do questionário e das respostas obtidas. Dos 25 estudantes que participaram, (68%) eram do sexo/gênero Feminino e (32%) do sexo/gênero Masculino. Já em relação à idade dos participantes (36%) tinham 17 anos e (28%) 18 anos, dentre as demais idades. Já em relação às séries (64%) são do 3º ano do ensino médio, os demais são do 1º e 2º ano do ensino médio, estando na grande maioria em séries condizentes com suas idades.

A maioria dos participantes (88%) são solteiros e destes (67%) residem com pais ou familiares, (17%) moram em alojamentos e apenas (12%) são casados ou moram com companheiro (a).

Para conhecer nossos participantes, também foi necessário conhecer um pouco do histórico familiar, pois o ambiente influencia o meio que influenciam diretamente suas escolhas. Quanto à profissão dos pais (17%) não responderam, (12%) são pedreiros e (9%) são autônomos e agricultores, dentre as outras profissões. Em relação à profissão e ocupação das mães (12%) não responderam, (12%) são do lar, dentre as demais.

Trabalham com a carteira assinada (64%) e no momento não tem carteira assinada (28%) e (8%) não responderam, destes (16%) são atletas e (16%) trabalham como jovens aprendizes. Diferentemente da ideia que se tinha inicialmente, não são todos os jovens que trabalham durante o dia que optam por estudar no período noturno.

Quando questionados sobre a profissão que querem seguir no futuro (24%) ainda não decidiram, (12%) pretendem ser Advogados (as), os demais pretendem ser Atletas, Bombeiro (s), Caminhoneiro, Comunicação/finanças, Profissional de Educação Física, Engenheiro Elétrico, Fisioterapeuta, Médico (a), Militar, Professora, Técnico (a) de Enfermagem e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Veterinário (a). Já sobre as motivações que os levaram a decidir por estas profissões, (32%) escolheram devido à admiração pela profissão, (20%) consideraram ter vocação, (20%) pela realização profissional, assim como salário, estabilidade e horários.

Sobre a profissão que sonhavam quando crianças (16%) sonhavam ser Médicos (as), (12%) Bombeiros (as), (12%) Professores (as), Advogados (as), Caminhoneiro, Enfermeira, Técnica de Enfermagem, Engenheiro (a), Jogador (a) de Futebol, Militar, Professora e Veterinária e (12%) não responderam. Porém a maioria quer seguir a profissão que sonhavam quando crianças, poucos participantes decidiram por profissões diferentes.

Em relação aos estudos e qualificação profissional após a conclusão do ensino médio (70%) pretendem fazer curso técnico e/ou profissionalizante, (19%) pretendem fazer curso superior, (7%) não decidiram e (4%) não pretendem continuar os estudos.

Destacamos que indiferentemente da opção de qualificação que cada um pretende seguir, foi salientado a importância da qualificação, do aperfeiçoamento e de se ter uma profissão, para se alcançar a tão almejada realização profissional e salarial.

Silva e Soares (2001), sugerem que o objetivo da Orientação Profissional não é apenas a escolha de uma profissão e sim um processo de amadurecimento de cada indivíduo, reconhecendo mais suas vontades, buscando suas escolhas com responsabilidade e conhecimento, no entanto, esse processo de intervenção não pode ser caracterizado como um processo terapêutico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos e as expectativas que consideradas inicialmente para esta pesquisa-ação, ficaram claros a importância do assunto e principalmente o reflexo que a escolha profissional traz para cada indivíduo. Assim, como a importância de se colocarem a frente das suas escolhas e, conseqüentemente, refletirem sobre o necessário desenvolvimento de competências para não só para a vida, mas para o mercado de trabalho também.

O mercado de trabalho exige crescentes e aprofundados conhecimentos em determinadas áreas que anteriormente não eram tão visadas, deixando de lado algumas outras, sendo assim o trabalhador precisa estar em constante aprimoramento de sua mão de obra para não ficar desempregado (ANDRADE e COLS, 2002).

A pesquisa-ação proporcionou a análise de suas escolhas, seus sonhos e implicações na vida de seus familiares e principalmente nas suas vidas. Seus medos, anseios, incertezas e até mesmo a influência dos familiares na escolha profissional, que nem sempre é a mesma escolha do jovem, e que pode causar ansiedade, angústia e em alguns casos frustração, pois para não decepcionar a família acabam seguindo a vida profissional dos pais.

Uma escolha profissional não precisa ser definitiva e nem única, porém quanto mais cedo e mais assertiva for, com mais facilidade os jovens podem alcançar os objetivos de vida.

Hoje a Orientação Profissional não fica mais apenas limitada a questões escola-trabalho, pois enfoca várias questões internas de cada pessoa, estando relacionada aos interesses pessoais e com a personalidade das pessoas (SANTOS, 2012).

Alguns alunos não tinham certeza do que queriam ou ainda não tinham parado para refletirem sobre seus projetos pessoais e profissionais, alguns já deixaram claro que este momento os fez refletir e também os instigou a traçar metas, retomar seus sonhos e

principalmente a delinear um projeto de vida.

A maior contribuição que a orientação profissional pode proporcionar é o autoconhecimento e o aprendizado de cada um (ALMEIDA E SILVA, 2006). O processo de orientação profissional não finaliza aqui, pois todas as informações discutidas naquele momento poderão gerar escolhas, reflexões e projetos de vidas, e somente eles mesmos poderão decidir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabiana Hilário de; SILVA, Lucy Leal Melo. Avaliação de um serviço de orientação profissional: a perspectiva de ex-usuários. 2006. Revista Brasileira de Orientação Profissional. v. 7 n.2 São Paulo, dez. 2006.
- ANDRADE, Josemberg M. de; MEIRA, GirleneR. de Jesus Maja; VASCONCELOS, Zandre B. de. 2002. O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.phd?pid=S1414-98932002000300008&script=sci_arttext> Acesso em: 15 agosto 2018 > .
- BARDAGI, M. P., Lassance, M. C. P., & PARADISO, A C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4(1).
- ESBROGEO, Marystella Carvalho. A avaliação da orientação profissional em um grupo: o papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. Ed.: São Paulo: Atlas, 1999.
- MCKAY, J.; MARSHALL, P. The Dual Imperatives of Action Research. Information Technology & People, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001. <<http://dx.doi.org/10.1108/09593840110384771> NAKAGAWA, M. ABC t>. Acesso em 12 agosto 2018.
- Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. ABNT. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- MÜLLER, M. (1988). Orientação vocacional: Contribuições clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 agosto 2018.
- SANTOS, Alexandre dos. Gênero em processo de Orientação Profissional. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SAVIANI, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In C. J. Ferretti, D. M. L. Zibas, F. R. Madeira, & M. L. P. B. Franco (Orgs.), Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, André Luiz Picolli da; SOARES, Dulce Helena Penna. A orientação profissional como rito preliminar de passagem: sua importância clínica. 2001. Psicologia e Estudos. v.6 n.2 Maringá July/á July/Dec. 2001.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

SILVA, Lucy Leal Melo; LASSANCE, Maria Célia; SOARES, Dulce Helena Penna. A Orientação Profissional no contexto da Educação e Trabalho. 2004. Revista Brasileira de Orientação Profissional, pp 31-52.

SPARTA, M. (2003). A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TRIPP, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

**PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM FACILITAÇÃO: UM APRENDIZADO PARA ALÉM
DE TUDO QUE ERA ESPERADO**

Lucia Soares Buss Coutinho⁵²¹ - UNIPLAC
Vera Lúcia Garcia⁵²² - VLFG

RESUMO: A formação de preceptores para o Sistema Único de Saúde (SUS) tem sido foco de preocupação e investimento do Ministério da Saúde no sentido de aproximar teoria e prática no ensino dos profissionais da área da saúde. Neste sentido, este trabalho trata de uma experiência local de formação de preceptores, mas que realizou-se simultaneamente em todo o território nacional, de uma forma descentralizada e presencial. Fruto dessa vivência, reúnem-se aqui as impressões sobre a formação de preceptores e também sobre a estratégia educacional em si, que subsidiou o curso de Especialização de Preceptoría de Residência Médica (PRM) e Preceptoría no SUS (PSUS) em Lages, através das reflexões e observações da facilitadora. A ênfase do trabalho é dada aos ganhos individuais da educadora do ponto de vista do seu desenvolvimento de habilidades docentes, mas também a percepção da potência dessa estratégia educacional ao expor os atuais preceptores da graduação e da pós-graduação à metodologias ativas de ensino e aprendizagem buscando contribuir com a formação dos novos profissionais.

Palavras-chave: facilitação, metodologias ativas, formação docente.

INTRODUÇÃO

Por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde – PROADI-SUS, a parceria entre o Ministério da Saúde e Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa – IEP/HSL, vem desenvolvendo uma série de projetos educacionais com o objetivo de qualificar profissionais e serviços de saúde do Sistema Único de Saúde - SUS, buscando aprimorar as respostas deste frente às necessidades de saúde da sociedade brasileira.

Para desenvolver tais cursos de modo descentralizado, o IEP/HSL primeiro e concomitantemente, capacitou profissionais de saúde no local dos cursos, que foram denominados de facilitadores. Assim, ao longo do ano de 2016 e 2017, após o processo de indicação e seleção, foi dado início aos cursos de Aperfeiçoamento em Processos Educacionais em Saúde (APES) com Ênfase em Avaliação de Competência e de Especialização em Processos Educacionais em Saúde (EPES) com Ênfase em Avaliação de Competência, com o objetivo de capacitar o facilitador para ser aquele que atuará diretamente com especializando na região, buscando desenvolver competências nas estratégias e metodologias pedagógicas empregadas na iniciativa educacional. O cenário de prática dos processos de facilitação se deu no curso de Especialização de Preceptoría de Residência Médica (PRM) e Preceptoría no SUS (PSUS). Dessa forma, o papel do facilitador ao longo dessa estratégia educacional foi o de mediar a capacitação dos 20 profissionais de Lages, SC e

⁵²¹ Filiação institucional(Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC e Brasil).
EMAIL luciasoaresbuss@gmail.com

⁵²² Filiação institucional(VLFG Formação Profissional/ Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês, Botucatu/ São Paulo, SP, Brasil). E-MAIL: vlgarcia@uol.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

região, para exercerem o papel de preceptores no SUS.

A formação dos facilitadores esteve ancorada nas teorias interacionistas da educação; na metodologia científica; na aprendizagem significativa; na integração teoria-prática e na abordagem dialógica. Buscando garantir esta formação, a proposta educacional do EPES esteve estruturada em dois eixos: prática de facilitação no processo ensino-aprendizagem e reflexão sobre a prática em iniciativas educacionais na saúde.

A prática de facilitação corresponde ao momento de atuação do especializando como mediador de aprendizagem nas atividades educacionais dos cursos PRM/PSUS, envolvendo diversas ações educacionais nas modalidades presencial e à distância: situações-problema, narrativas de práticas, oficinas de trabalho, viagens educacionais, aprendizagem baseada em equipe (TBL - Team Based Learning), além da orientação de projetos aplicativos, portfólios e trabalhos de conclusão de curso (TCC).

A reflexão sobre a prática em iniciativas educacionais na saúde, acontecia em encontros com o gestor de aprendizagem e demais facilitadores das sedes dos cursos em Santa Catarina, através de momentos de problematização multiprofissional, que permitiam a reflexão da prática docente; o planejamento e gestão educacionais e o encontro de portfólio entre especializando e gestor de aprendizagem.

Para além dos facilitadores, e gestores de aprendizagem de cada sede, também estiveram envolvidos nessa iniciativa mais de 40 autores do curso e especialistas. Há toda uma organização, no apoio às regiões onde as iniciativas são desenvolvidas e na facilitação de encontros de educação permanente dos gestores de aprendizagem buscando identificar limitações, obstáculos e conquistas, em tempo oportuno de produzir ajustes e melhorias aos cursos.

Por fim, o objetivo deste trabalho é reunir elementos de reflexão da vivência prática na formação de preceptores e avaliar o programa de capacitação em processos educacionais na saúde, do ponto de vista de ganho individual enquanto facilitadora, e, também, preceptora que sou.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto do curso do APES/EPES. Este relato se constitui em uma narrativa reflexiva (Castellanos, 2014), que destaca as realizações alcançadas de acordo com as mudanças observadas na minha prática profissional, considerando o perfil de competência do facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Em especial as reflexões diante da experiência como facilitadora diante do uso das metodologias ativas de ensino; o trabalho em grupos/equipes e os processos de avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Providenciando uma valise de ferramentas para a facilitação...

Iniciar um processo de facilitação, de um curso de especialização em preceptoria, para colegas de profissão, companheiros de trabalho, dos mais variados cenários, ou mesmo antigos professores, certamente consagrou-se em uma valiosa e desafiadora experiência. Apreensiva, buscava instrumentalização suficiente, capaz de me proteger de quaisquer

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

dissabores... Mal compreendia a magnitude do processo, ademais, da necessidade de enfrentar alguns desconfortos, para que iluminados pela reflexão, pudessem imprimir significados de ganho profissional, ou mesmo pessoal.

Assim, em busca de desenvolver boas práticas docentes, caminhei na direção de apreender habilidades capazes de garantir a minha competência na facilitação de processos educacionais. Eis a primeira dúvida: como dar início a este processo preparatório, uma vez que a proposta é construtivista e interacionista? Parece-me que não haverá outra forma, a não ser se permitir viver e parafrasear o cantor e compositor Walter Franco: *“tudo será uma questão de manter o olhar atento, a mente aberta e o coração tranquilo...”*

MATURANA (2002), abriu caminhos para este processamento ao questionar o que seria o processo de educar:

“O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. (Maturana, 2002, p.29)”

Nesse sentido, já é possível, desconstruir alguns medos, derrubar algumas barreiras, uma vez que o foco não está mais centrado na exigência de capacidades docentes, mas sim, na necessidade de habilidade de convívio com diferentes pessoas, de cenários diversos, partilhando de momentos construídos reciprocamente. Assim, o pensamento de Maturana (2002), me acalenta, afinal, quando se trata dessa tal habilidade de conviver, sinto-me melhor preparada.

E realmente o início do curso foi assim, olhar para além de todo o cenário e ver apenas situações cotidianas, buscando elementos mais fortemente estruturados em minha valise de facilitadora, conferindo-me maior autoconfiança para lidar com os desafios.

Enquanto havia medo para falar em público, diante de desconhecidos, busquei trazer conhecidos, que me apoiassem neste momento. Além disso, procurei ver além dos rostos desconhecidos, fisionomias comuns, que certamente traziam em si ao menos os mesmos ideais de profissional militante do SUS. Ainda, ao ver rostos conhecidos, não mais focava no que pensariam ou diriam a meu respeito, mas sim no que teria eu, naquele momento, para compartilhar com eles acerca dos nossos maiores sonhos e também das frustrações da vida profissional.

Para o momento, então, não restavam mais títulos, cargos, papéis ou hierarquia, estávamos reunidos em torno de uma só proposta: educar. Tanto os especializando educando a mim, como eu, facilitando o educar dos especializando. Por consequência, a educação pelo exemplo, não oprimia mais, pois para este cenário cabiam todas as minhas vivências; tanto as boas, de sucesso, quanto as ruins, de fracasso, sem carregar o fardo de falsas expectativas acerca do meu papel, enquanto facilitadora.

Dessa forma, ia aos poucos internalizando o que seriam essas competências para desenvolver ações educacionais... O pensamento de Vygotsky (2001), a promessa de aprender uns com os outros, interagindo, partilhando saberes prévios, muito me tranquilizou e até

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

mesmo me empoderou nos momentos difíceis, onde precisei assumir posturas mais rígidas, de enfrentamento, para garantir o desenvolvimento das atividades propostas. (Vygotsky, 2001)

Relembrava, em vários momentos, a mediação nas Rodas de Terapia Comunitária, atividade que desenvolvo há bastante tempo, desde o meu primeiro ano de residência. O sentar em círculos, a proximidade entre as pessoas, me facilitavam sobremaneira, pois resgatavam habilidades já consolidadas, como: o saber ouvir, o saber falar, o saber esperar a vez de falar. Por outro lado, conseguia me preocupar em treinar a garantia de espaço de fala aos mais tímidos, a habilidade de compreender cada um dos indivíduos com suas singularidades ou ainda o exercício de realizar sínteses pertinentes a cada momento.

Mais tarde no curso, consegui avaliar com maior clareza a importância de todo esse processo de mediação. Acredito que inicialmente, menosprezava essa tarefa, imaginando não ser, assim, uma grande habilidade docente. Entretanto, em certo momento, estávamos realizando uma síntese provisória, num processamento de situação-problema, o grupo tendia à distração, para além da chuva de ideias e da troca de saberes prévios e, oportunamente, fiz três intervenções em diferentes momentos: apontei a eles a necessidade de retomar o raciocínio, o cuidado com a gestão do tempo e a necessidade de manter o foco na tarefa que estávamos desempenhando. Mesmo assim, o grupo tendia a fuga de ideias, foi então, que escolhi o caminho inverso. Deixei que seguissem numa fala livre e sem direção, até que próximo do final do nosso tempo, sinalizei que encerraríamos, sem completar a tarefa. Por outro lado, precisaríamos de um segundo momento, ainda neste encontro, para terminar o que havíamos começado. Neste momento, avaliei o quão importante era aquela tarefa de mediar o grupo, afinal, na minha ausência, ainda que intencional e ali presente, faltou o elemento condutor para a construção da síntese e o grupo fracassou na proposta de chegar a uma questão de aprendizagem no tempo disponível. Posteriormente, ao avaliarmos o processo, o grupo trouxe à consciência a dificuldade que foi produzir a síntese em virtude da dispersão dos participantes e, também, pela percepção de que eu, enquanto facilitadora, havia optado pelo silêncio e por deixá-los em fala livre. Assim, todos compreendíamos o papel fundamental de mediador, do preceptor, tutor, facilitador, neste processo.

Finalmente, alcançamos a última habilidade inteirada a esta valise, no sentido de me garantir a coragem necessária para enfrentar tal desafio: a paixão pela preceptoria, que me segue há cinco anos. Em concordância com Anastasiou (2015):

“Na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão. O *sabor* é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa, e a socializa com seus parceiros na sala de aula. Para isso o *saber* inclui um *saber* o quê, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*.” (Anastasiou, 2015, p.20).

Nesta perspectiva, sei que o amor que tenho pela preceptoria foi o que me garantiu a convicção de que não estava investindo em uma tarefa vã. Reconhecia como legítimo este espaço de ensino-aprendizagem, dentro de cenários de prática e, assim, me sentia impulsionada a empreender nesta direção. Além do que, sabia que estava diante de uma oportunidade ímpar de formação para nós, preceptores.

A aprendizagem se dá em processo...

As trocas iam acontecendo de uma forma muito mais profunda e veloz, diferentemente de tudo que eu imaginava. Ao mesmo passo em que estava em um cenário, ocupada das tarefas de facilitadora, logo, estava, noutro, mais à vontade que no primeiro, buscando refletir e ressignificar, agora como especializanda. Esta mobilidade de papéis, impulsionava o pensamento, produzindo modificações até mesmo na área de competência de atenção à saúde, da qual imaginava ter domínio. Afirmo isto, uma vez que, em meio à várias discussões a respeito de autocuidado e cuidado de si próprio, acabei por realizar a reflexão, sobre a contradição existente entre as minhas orientações sobre práticas preventivas em saúde, enquanto profissional de saúde e, o meu exemplo, de descuidado e sedentarismo, enquanto pessoa.

Assim, o pensamento reflexivo de John Dewey (1959), me incomodava, pois precisava compreender melhor os motivos pelos quais as minhas ações contradiziam as minhas palavras, uma vez que, eu não somente incentivava os especializando a manter boas práticas de saúde, como também refletia e discutia a este respeito, ainda que informalmente, nos encontros de Educação Permanente/ Reflexão sobre a Prática (EP) entre facilitadores e gestor de aprendizagem.

Segundo Dewey (1959b):

“Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (Dewey, 1959b, p. 153)”

Desta maneira, compreendo que foi possível chegar a um momento de reflexão-ação-reflexão, onde claramente percebi a necessidade de mudar alguns hábitos, rompendo com as falsas premissas, e me propus a caminhar, buscando internalizar toda esta reflexão. Hoje, feliz com os ganhos pessoais: certamente; mais satisfeita ainda, ao perceber o ganho profissional, afinal, enquanto educadora, consegui, de alguma forma, refletir a respeito da minha própria prática, me permitindo humildemente abdicar de algumas certezas, para chegar a um nível mais complexo de compreensão do problema.

Não somente neste instante percebi o ganho com a reflexão sobre a prática, mas em todos os momentos de EP, abertos às discussões dos incidentes-críticos, onde encontrei apoio para a reverberação sobre o exercício da facilitação. Afinal, dentro da proposta metodológica do curso, havia um momento protegido, reservado à esta reflexão..

Neste sentido, outra aprendizagem significativa despertada pelos momentos de EP, foi o entendimento sobre o ensino baseado em competências. Como se não bastassem os sentimentos de insegurança, incerteza e hesitação diante de uma proposta metodológica diferente e desafiadora, precisávamos alcançar a compreensão sobre competências: tanto as nossas competências quanto as competências dos especializando. Investi muitas energias neste percurso, pois mesmo trabalhando com Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e Problematização, na graduação, identificava minha grande lacuna com a avaliação por desempenho, uma vez que, não estava claro, ainda para mim, quais os limites desta avaliação, quando preciso imprimir conceitos de satisfatório ou insatisfatório. A princípio, essa busca

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

exigiu a conceituação sobre competências. Tarefa não menos complicada, visto que não há consenso, mas definições a este respeito.

Para Le Boterf (1995):

“A competência não é um estado, e sim um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona tal saber? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar e de colocar em prática, de modo eficaz, as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto as operações de raciocínio, os conhecimentos, as ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais ou os esquemas comportamentais. Essa alquimia continua sendo uma terra amplamente incógnita (Le Boterf, 1995, p. 17).”

De outra forma, Rychen e Hersh Salganik, (2003) definiram:

“Uma competência se define como a habilidade para enfrentar, com êxito, demandas complexas em um contexto particular por meio da mobilização de pré-requisitos psicológicos (incluindo tanto aspectos cognitivos quanto não cognitivos) (Rychen e Hersh, 2003, p. 43).”

Para Sacristán (2011):

A palavra, o termo competência, é atrativa ao mesmo tempo em que traz consigo a confusão, mais em se tornando metáfora que a tudo abarca, porque se pode dizer e fazer com ela o que cada um quiser, tal é o grau de indefinição que a caracteriza. Se lhes dão significados, resistem interpretações distintas e dispares, por vezes contraditórias e confusas. Esse é seu atrativo e esse é o perigo que sua utilização carrega (Sacristán, 2011, p. 247).”

Descobria, neste íterim, que o processo avaliativo, nesta travessia da facilitação, não seria assim, tão simplória. E ainda, que as balizas para a avaliação por competências, também não eram assim tão sólidas. Conscientemente, crescia em mim o peso da responsabilidade a mim conferida, enquanto refletia sobre as minhas competências de facilitadora, recordando Dewey (1902):

“(...) compete a você conseguir que existam as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as faculdades ativas de seus alunos.” (Dewey, 1902, p.291)

E agora? Recuar? Desistir? Vontade não faltou... Sabia que precisaria de suporte e certa de que a proposta metodológica do curso, com base em metodologias ativas, exigiria um comprometimento meu, de aprendizagem ativa e em processo, bem como me resguardaria, à sombra do conhecimento dos pares. Certamente, esse encontro com os mais experientes, era o ponto alto do curso, para superar as lacunas que tinha.

Posteriormente, com distanciamento e, mais clareza, reconheço que continuar foi a decisão mais acertada. Aos poucos conseguia alcançar a metacognição, percebendo a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

construção de algumas competências na área da educação. A identificação tanto das minhas lacunas de aprendizagem, quanto das oportunidades de aprendizagem, foram as primeiras. Reconhecer a necessidade de apoio entre os pares, tanto individual quanto coletivamente, aconteceu logo em sequência.

Em um segundo momento, consegui desenvolver grande parte daquelas voltadas ao desenvolvimento de ações educacionais junto aos especializandos. Primeiramente, singularizando os momentos e identificando as necessidades de aprendizado individual. Sempre buscando incentivá-los a aprender a aprender. Ao mesmo tempo, era necessário desenvolver paciência em relação aos diferentes tempos de aprendizado de cada um. Controlar a ansiedade e o desejo de homogeneização, foi sem dúvida, um importante exercício.

Por outro lado, foi mais fácil ouvir os saberes prévios e articulá-los na construção dos novos, instigando os especializandos à reflexão e à investigação, estimulando-os na realização de suas buscas.

Enfim, entendo que por ter aceitado o desafio, consegui ver de perto não só o meu ganho, mas também as conquistas dos profissionais que estiveram juntos, lado a lado, nesta caminhada. Vi o encorajamento para decisões importantes de ruptura com processos traumáticos; o despertar crítico-reflexivo e alguns enfrentamentos de indivíduos bastante tímidos; as novas ideias nascerem, buscando o desenvolvimento de ações educacionais mais eficazes.

Nasce um novo olhar sobre a avaliação formativa...

E se a pergunta que não queria calar em mim, enquanto docente, era: Quais os limites da avaliação de desempenho, quando preciso imprimir conceitos de satisfatório ou insatisfatório? Digo isto, pois no meu caso, a avaliação que faço dos estudantes de graduação é considerada de caráter formativo/somativo, assim além de diagnóstica da situação, ela também determina, ou não, a progressão do estudante.

No entanto, a resposta, não poderia ter sido mais surpreendente, uma vez que, na minha cabeça tudo era confusão. Início com Perrenoud (2001):

“Não se constroem competências sem avaliá-las, mas essa avaliação não pode tomar a forma de provas ou dos clássicos exames universitários. A avaliação das competências deveria ser, em grande medida, formativa, passar por uma análise conjunta do trabalho do aluno e da regulação de seu investimento antes de passar por notas ou classificações.” (Sacristán apud Perrenoud, 2011 p. 249)

Assim, compreendo que por mais que estejamos trabalhando com metodologias inovadoras e no caso do PRM/PSUS, com um perfil de competências a ser desenvolvido, há sim, a necessidade de avaliar. Então, amplifico a questão provocadora: Qual o objetivo dessa avaliação para além de satisfatório ou insatisfatório? Sacristán (2011) trouxe que a avaliação não é exclusividade da educação, mas faz parte da vida:

“Em situações da vida cotidiana, avaliamos sempre com a intenção de melhorar, de aprender, de conhecer, de saber, de tomar as decisões adequadas e justas. Não gastamos nosso tempo nem dedicamos atenção

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

a valorizar o que não interessa, o superficial, o sem sentido ou o que simplesmente carece de valor ou é incomodo, inconveniente, a não ser que seja para compreender as razões que provocam situações não desejadas e, desse modo, poder enfrentá-las ou evitá-las. Mas aprendemos. Tiramos conclusões. Dos erros e dos acertos, dos próprios e dos alheios. Constantemente estamos avaliando e ao mesmo tempo estamos aprendendo, enriquecendo nossa experiência, aumentando nossa carga de conhecimento, às vezes individualmente, outras vezes em grupo.” (Sacristán, 2011, p. 250)

Dessa forma, passo a conceber que avaliação formativa é um processo dinâmico, em que se aprende com os erros e com os acertos, permitindo corrigir a rota, mesmo em percurso. Além disso, o mesmo autor trouxe que a avaliação é parte do ensino e não um apêndice que acontece ao final. Até mesmo, porque se a avaliação acontecer somente ao final, conseguirá classificar para a progressão, mas de nada adiantará para o aprendiz, para melhorar seu desempenho.

Assim, a avaliação ganha novo propósito, ao meu ver. Importa muito mais a avaliação contínua e em processo, repleta de *feedback*, apontando para as fortalezas e também para as fragilidades.

O compromisso com os conceitos: satisfatório ou insatisfatório, será dado a partir de uma matriz de competência, adequadamente desenhada, de modo que seja factível avaliar se o estudante alcança ou não alcança determinada competência, em determinado momento e contexto. Assim, a clareza dessa matriz é que garantirá ao educador a segurança no momento de classificar o aluno para a progressão.

Agora, o desafio da avaliação formativa, contínua e em processo, será estar o tempo todo atento, ao processo de ensino-aprendizagem de cada um, aproveitando de momentos oportunos para realizar *feedback* efetivo. Garantindo que os mesmos sejam ricos de significado: cuidadosos, objetivos, compreensivos e também afetivos, com a possibilidade de mudança e ajustes de rota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista do desenvolvido de habilidades docentes para uma estégia como esta observa-se que é essencial aperfeiçoar-se para lidar com o inesperado, o dia-a-dia da prática docente requer esta habilidade para aceitar os desafios que advém dos cenários da vida prática e também da reflexão e da crítica dos estudantes. Nesse sentido, o contato dos docentes com as metodologias ativas são uma potente ferramenta de desconstrução de falsas premissas sobre a educação em saúde e de aproximação à afetividade, à inclusão, à significação e à singularidade.

Além disso, a avaliação adquire novos significados para além da avaliação somativa de progressão. Importa estar o tempo todo atento, aprender a dar bons *feedbacks*, observando o momento mais oportuno e buscando ser o mais assertivo possível neste momento, afinal para além da progressão, este é o real momento de formação.

Assim, encerro uma etapa, certa de que ainda tenho muito a aprender, pois acredito que somente a prática é capaz de me ensinar essa observação atenta, perspicaz e qualificada, mostrando a hora exata de intervir. E intervir da melhor forma possível, fazendo os

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

enfrentamentos necessários, com intencionalidade clara, mas também calma e serenidade.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU LGC, ALVES LP. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10ª ed. Joinville: Univille, 2015.
- CASTELLANOS, M. E. P. A narrativa nas pesquisas qualitativas em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, n. 4, p. 1065-1076, 2014.
- DEWEY J. Democracia e educação. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *Can education share in social reconstruction?* 1934. p. 205-209.
- _____. *The child and the curriculum*, 1902.
- LE BOTERF G. De la compétence - essai sur un attracteur étrange. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1995.
- MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- RYCHEN, O. S.; SALGANIK, L. H. Definir y Seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P.; RODRÍGUEZ, J. B. M.; SANTOMÉ, J. T.; RASCO, F. A.; MÉNDEZ, J. M. Á. Educar por competências: O que há de novo? 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PERRENOUD P. A formação dos professores do século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem (1896-1934) Edição Ridendo Castigat Mores Versão para eBook eBooksBrasil Fonte Digital Copyright : Autor : Lev S . Vygotsky Edição eletrônica : Ed Ridendo Castigat Mores. p. 159, 2001.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO DA GRAVIDEZ PRECOCE

Felipe Santos de Oliveira⁵²³ - UNIPLAC
Madalena Pereira da Silva⁵²⁴ - UNIPLAC

RESUMO: A gravidez precoce é motivo de preocupação entre as famílias e escola, pois muitas adolescentes, por ocasião da gravidez acabam abrindo mão ou mesmo adiando projetos de vida. Em muitos casos, as jovens abandonam os estudos, sem retorno ao ambiente escolar. Preocupados com esta questão e visando descobrir os projetos de vida e sentimentos de jovens, incluindo jovens que passaram ou estão em estado gestacional precoce, neste trabalho serão utilizadas tecnologias sociais como práticas educativas para sensibilizar os jovens das consequências da gravidez precoce (meninos e meninas). A metodologia do trabalho consiste em pesquisa-ação, com entrevistas e ações com práticas educativas, com um grupo de estudantes e professores de uma escola da rede pública de ensino. No momento estão sendo selecionadas as tecnologias sociais que serão utilizadas como práticas educativas na prevenção e nos cuidados com a gravidez precoce.

Palavras-chave: gravidez precoce, práticas educativas, tecnologias sociais.

INTRODUÇÃO

A OMS (Organização Mundial de Saúde) define a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano compreendida entre 10 e 19 anos, critério também adotado no Brasil, pelo Ministério da Saúde (2006) e pelo IBGE.

Segundo Lima (2012), a “adolescência” é, ainda, um termo geralmente utilizado em um contexto de desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, sendo determinado por fatores genéticos e ambientais. “Adolescer é uma época rica em manifestações emocionais, caracterizadas pela ambiguidade de papéis (infantil/adulto), pela mudança de valores e por dificuldades frente à busca de independência pela vida” (ALMEIDA, 2007 apud MACHADO, 2012).

A gravidez na adolescência traz consigo uma gama de riscos inerentes à imaturidade do organismo materno, podendo causar graves problemas de gestação, como o aborto, anemia, distocias de parto e hipertensão arterial específica da gravidez. Repercute, ainda, a fatores como menor escolaridade materna, maior tendência à construção de famílias numerosas e de separações. “Gestantes adolescentes também mostram maior frequência de hábitos de fumo e drogas ilícitas na gestação” (GAMA et al, 2002). Felizmente todas afirmam que o período gestacional foi tranquilo, geralmente a família é o único apoio e claro que, podem contar com eles nesse momento tão difícil é indispensável. A ajuda no período da gestação (em especial nos primeiros meses) pode definir se a adolescente continua com a gestação até o fim (em caso de estupro), seus estudos, se busca acompanhamento pré-natal como forma de apoio e redução dos índices de mortalidade infantil e materna.

Em casos de gravidez decorrente de ato involuntário está assegurado por lei no art.

⁵²³ Pós Graduação Lato Sensu em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil.
felipe.s.oliveira88@gmail.com

² Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. prof.madalena@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

128 do código penal que fica a escolha da mulher ou responsável em caso de incapaz, se quer ou não prosseguir com a gestação. Em 2014 o Brasil registrou ao menos 47.646 estupros, segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, usando dados das secretarias de Segurança dos Estados, mas essa informação não é precisa, já que muitos casos não são registrados por medo de represálias, vergonha, etc. Dados de 2011 mostram que o país teve 2.913.160 nascimentos, sendo 533.103 nascidos de meninas com idade entre 15 e 19 anos e 27.785 nascidos de meninas de 10 e 14 anos. Vale salientar ainda que cerca de 30% das meninas que engravidam na adolescência acabam tendo outro filho no primeiro ano pós-parto. O sofrimento decorrente de casos como esses muitas vezes é enfrentado em silêncio e quando uma das consequências é a gravidez as meninas têm o direito de optar por continuar ou não com a gestação.

A Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde, conduzida em 2006, mostrou uma relação inversa entre o nível de escolaridade e a ocorrência de gravidez na adolescência que declinou de 40,7% entre as adolescentes não letradas para praticamente zero entre as que tinham 12 ou mais anos de estudo. A maternidade precoce pode dificultar o desenvolvimento educacional e social da adolescente e, como resultado, “observa-se uma taxa maior de evasão escolar, desajustes familiares e dificuldade de inserção no mercado de trabalho” (MANFRÉ, 2011). Por preconceito ou questões culturais sabemos que o diálogo sobre DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) ou prevenção sexual nem sempre é fácil entre pais e filhos, e afirmar que por falta de diálogo se justifica a gravidez indesejada como muito se vem sendo dito já não é tão aceitável, pois atualmente os recursos de acesso a informação e os frequentes trabalhos de conscientização da área da saúde estão sendo feitos.

Com base nesses achados na literatura e com a colaboração dos professores e alunos, este trabalho se propõe aplicar tecnologias sociais como práticas educativas para a sensibilização e reflexão sobre as consequências da gravidez precoce.

METODOLOGIA

Este trabalho tem por objetivo a reflexão sobre a gravidez precoce em jovens no período escolar. A pesquisa-ação (KEMMIS e MC TAGGART, 1988) será amparada por entrevistas e roda de conversa com alunos e professores de uma escola da rede regular de ensino. Temas como sexualidade e prevenção de gravidez não estão inseridas no currículo da escola, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deixem claro que estes conteúdos devem ser trabalhados na escola. Como tema transversal é de responsabilidade de todos os professores abordarem o mesmo, não importando a disciplina que ministrem. De acordo com os PCNs (1998, p. 316):

“Informar é importante, mas não suficiente para mudar comportamentos. Os preconceitos impedem a utilização de informações, a adoção de comportamentos preventivos, o exercício da liberdade e relacionamento de igualdade entre os gêneros. Por isso, muitos adolescentes encontram dificuldade em processar os conhecimentos recebidos; outros, devido a medos e conflitos, não conseguem utilizá-los adequadamente.”

Na pesquisa-ação serão apresentados dados de casos reais; estatísticas de evasão escolar por conta da gravidez precoce e consequências para saúde. Para isso serão utilizadas tecnologias sociais como práticas educativas na tentativa de sensibilizar quanto aos cuidados

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

da gravidez precoce. Serão utilizadas tecnologias sociais como vídeos, infográficos, rodas de conversas e inserção de casos reais. Sabemos que a fala é um meio de interação de um com o outro ou seja uma forma de aproximação.

“[...] a construção do conhecimento apoia-se, de maneira primordial, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, graças aos quais os seres humanos podem ter acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre estes instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa um lugar privilegiado devido à sua dupla função representativa e comunicativa. Esta dupla função possibilita que as pessoas possam, através da linguagem, tornar públicas, comparar, negociar e, finalmente, modificar as suas representações da realidade no transcurso das relações que mantêm com outras pessoas, o que transforma a linguagem em ferramenta essencial para a construção do conhecimento.” (COLL; EDWARDS, 1998, p. 79).

Os dados e informações a serem apresentados serão sintetizados com base em referenciais teóricos e portais de dados abertos que disponibilizam essas informações. Essas informações serão usadas para o planejamento da seleção dos recursos a serem usados (vídeos, infográficos, casos reais) como práticas educativas na roda de conversa.

A pesquisa-ação está sendo realizada em três etapas. A primeira consiste de entrevistas com professores e alunos, para evidenciar algumas questões das quais acreditamos ser fundamentais para o planejamento da ação social. A entrevista com os professores consiste em saber se a temática é oportuna e se a escola tem interesse na realização desta temática como prática educativa.

“O grande desafio da escola hoje é sem dúvida conquistar a atenção e a motivação da criança e o jovem para o estudo. Principalmente o jovem, que, nessa fase, se torna naturalmente atraído por muitas outras coisas. Afinal, é uma fase de grandes transformações não só corporais, como vimos, mas também de grandes e importantes descobertas. (...) tudo parece (e é...) mais interessante, mais atraente, mais fascinante do que a escola.” (ZAGURY, 1996, p. 55)

A segunda etapa consiste em entrevistas com alunas que vivenciaram a gravidez precoce. A terceira etapa consiste na ação reflexiva e conscientização das consequências da gravidez precoce.

RESULTADOS PARCIAIS

Foram entrevistadas cinco meninas que engravidaram entre seus 16 e 18 anos, sendo possível perceber que todas, sem exceção, não queriam ou planejaram a gravidez. A falta de informação sobre a necessidade de se utilizar métodos contraceptivos nas relações sexuais, não parece ser o problema, pois apenas uma das meninas afirmou que não havia diálogo sobre métodos contraceptivos e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, em sua família. Algumas pesquisas mostram que, entre adolescentes que engravidaram, muitas sabiam que corriam o risco de gravidez e que poderiam ter usado algum contraceptivo (DIAS e GOMES, 2000; GUIMARÃES e WITTER, 2007).

A gravidez na adolescência é uma realidade que abrange a todas as classes sociais, agravada pelas sequelas da estrutura familiar; considerado um problema social a ser encarado

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

não só pela família, mas em todas as esferas da sociedade. Em alguns casos a gravidez precoce faz parte de um desejo, mas na maioria das vezes, é uma surpresa inesperada, que gera uma série de conflitos emocionais, instabilidade familiar, desvio da escola e afastamento do convívio social, uma série de consequências das quais os jovens não refletem quando decidem dar o primeiro passo para a vida sexual (BOCARDI, 2003). Segundo o relato das jovens entrevistadas, os pais não tinham ensino fundamental completo, apenas um pai tinha ensino superior e outro cursou o nível técnico.

Uma das meninas entrevistadas afirmou já ter sofrido algum tipo de preconceito por engravidar com apenas 16 anos, relatando um episódio, ao responder que "... já tem um filho desde os 16 anos, recebeu como resposta: - começou cedo hein!". Atitudes como essas podem despertar sentimentos de vergonha, tristeza, menosprezo.

"[...] quando a atividade sexual tem como resultante a gravidez, gera consequências tardias e em longo prazo, tanto para a adolescente quanto para o recém-nascido. A adolescente poderá apresentar problemas de crescimento e desenvolvimento, emocionais e comportamentais, educacionais e de aprendizado, além de complicações da gravidez e problemas de parto. É por isso que alguns autores consideram a gravidez na adolescência como sendo uma das complicações da atividade sexual." (BALLONE, 2003, p. 79)

Todas afirmaram que sentiam falta das rotinas que tinham antes de ser mãe, como simplesmente ir a aula com as amigas, ou ir a festas. A gravidez em período escolar geralmente reflete negativamente na vida da mãe da criança, pois implica diretamente na chance de desistência da escola, o que diminui suas chances no mercado de trabalho.

Uma das entrevistadas reclamou não ter recebido apoio algum de sua família. Para a família a experiência de ter uma adolescente solteira e grávida, pode ser marcada por sentimentos diversificados, de alegria, surpresa, decepção, raiva, culpa e também questionamentos: Por que isso aconteceu? Onde foi que eu errei? Será que dei liberdade demais para minha filha? Será que não conversei suficientemente com ela? (DIAS e AQUINO, 2006).

Analisando as respostas identificamos que 60% por cento começou a trabalhar assim que possível e as outras 40% ficaram dependendo da renda de seus pais até conseguirem o primeiro emprego, claro que foi uma das maiores dificuldades enfrentadas, além da imaturidade para lidar com a educação de seus filhos. Uma das respostas que mais chamou atenção foi o fato de 100% das entrevistadas falarem que querem ter mais um filho.

DISCUSSÃO

Dentre os fatores que tornam a gravidez na adolescência um problema de saúde pública está o fato de não existirem políticas públicas voltadas especificamente para as adolescentes. A OMS considera a gravidez na adolescência como uma gestação de risco, pois a idade materna é vista por situações de risco, como a pobreza, baixa escolaridade, falta de assistência pré-natal adequado dentre outros.

No estudo realizado com adolescentes atendidas, na Maternidade Moura Tapajós, são apontados os fatores na gravidez precoce: falta ou negligência de informações, qualidade de vida, ausência de métodos contraceptivos, planejamento familiar e até mesmo violência sexual. Quando a gravidez na adolescência não está vinculada a violência em caso de estupro

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

uma das principais causas é a falta de informações educacional no ambiente familiar aliada a ausência do acompanhamento dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa-ação, embora em andamento, foi possível perceber na realidade da escola em estudo que as adolescentes não usam os métodos contraceptivos adequadamente, porque não acreditam na possibilidade de engravidar, acham os contraceptivos difíceis de serem obtidos, incômodos, antinaturais, perigosos - principalmente a pílula “que vai engordar” e por medo dos pais descobrirem o anticoncepcional e das represálias (LIMA, 2012).

Esta nova fase das adolescentes vem repleta de novidades que nem sempre lhes agradam, pois a alegria e liberdade começam a dar lugar a preocupação e incertezas, meninas que em outra hora eram cuidadas passam a ser cuidadoras na grande maioria das vezes sem noção experiências de vida, mas ainda assim devem assumir novas responsabilidades. Com base nas entrevistas, em muitos casos, essa nova fase das adolescentes deixa marcas para o resto de suas vidas, desprezo de familiares, olhares de pessoas julgando-as e até mesmo o desprezo dos namorados como se não fossem igualmente responsáveis, enfim a essas meninas que de uma hora para outra se tornam mulheres só resta enfrentar a nova etapa da vida. Percebe-se ainda, na fala das meninas entrevistadas, atitudes de julgamento e reprovação, sendo indispensável que os profissionais e a própria escola se capacitem e criem espaços acolhedores, que possibilitem a reflexão e discussão do tema, para uma abordagem humanizada na atenção aos adolescentes.

REFERÊNCIAS

- BALLONE G. J. Gravidez na Adolescência- in. PsiqWeb, 2003.
- BOCARDI, B. M. I. Gravidez na Adolescência: O Parto Enquanto Espaço do Medo. São Paulo. ed. UNIMAR, 2003,128p.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.
- COLL, César; EDWARDS, Derek (Porto Alegre: Artmed, 1998). Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional; trad. Beatriz Affonso Neves.
- DIAS, A. C. G., GOMES, W. B. (2000). Conversas, em família, sobre sexualidade e gravidez na adolescência: Percepção de jovens gestantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 109-125.
- DIAS, A. B., AQUINO, E. M. L. (2006). Maternidade e paternidade na adolescência: Algumas constatações em três cidades do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22, 1447-1458.
- GAMA, S. G. N.; SZWARCOWALD, C. L.; LEAL, M. C (2002). Experiência de gravidez na adolescência, fatores associados e resultados perinatais entre puérperas de baixa renda. *Cadernos de Saúde Pública*, v.18, p.153-61.
- GUIMARÃES, E. A.; WITTER, G. P. (2007). Gravidez na adolescência: Conhecimentos e prevenção entre jovens. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(2), 167-180.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. The action researcher planner The action researcher planner The action researcher planner The action researcher planner The action researcher planner.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Geelong: Deakin University Press, 1990.

LIMA, A. S.; OLIVEIRA, M. F. A. (2012) Anticoncepção e Gravidez na Adolescência: Elaboração de um vídeo para os adolescentes. Revista Práxis, v. 0, n.8.

MACHADO, A. A.; ALVES, F. A. (2012) Gravidez na adolescência na perspectiva do cuidado humanizado em centro de saúde. Revista Práxis, v. 0, n. 7, 2012.

MANFRÉ, C. C.; QUEIRÓZ, S. G.; MATTHES, A. C. S.(2011) Considerações atuais sobre gravidez na adolescência. Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, v.5, n. 17, p.48.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR) (Brasília (DF) (2006); Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher-PNDS: 2006.

ZAGURY, T. O adolescente por ele mesmo. Rio de Janeiro: Record,1996.

**PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SABERES RELACIONADOS AO
CONHECIMENTO PERTINENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

Daniela Oliveira de Sá Toigo⁵²⁵ - UNIPLAC
Marina Patrício Arruda⁵²⁶ – UNIPLAC

RESUMO: Este estudo de caso foi proposto na disciplina de Conhecimentos e Saberes de um curso de Mestrado em Educação tendo por objetivo conhecer o desenvolvimento profissional de professores da Educação infantil e sua relação com saberes e práticas relacionados ao conhecimento pertinente. Tratou-se de um estudo de caso, utilizando-se a abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas. Autores como Pimenta (1997), Arruda et al (2017), Morin (2002), Tardif (2002) foram utilizados para construir a fundamentação teórica. Este estudo mostrou que as professoras da Educação Infantil compreendem a importância de sua função para o desenvolvimento das crianças e se sentem profissionais valorizadas. Tornaram-se profissionais por meio das práticas cotidianas. Embora distantes, muitas vezes, da formalização teórica ou de pesquisas científicas têm seu desenvolvimento profissional assegurado pelo “tecido-junto” da prática. Assim, ações, interações e retroações mostram o lado da efetividade da complexidade no entrelaçamento da prática onde essas professoras se fortalecem como profissionais.

Palavras-chave: Educação infantil, Identidade Profissional, Conhecimento Pertinente.

INTRODUÇÃO

Compreender a complexidade da organização da Educação Básica, considerando que está também segue permeada por diferentes fatores inerentes ao ser humano, nos convida a refletir sobre os saberes e práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil.

Entre sorrisos e olhares carinhosos reside a prática cotidiana de profissionais que optam por trabalhar com esta etapa, pois seu público consiste em crianças que estão na faixa etária entre 0 e 5 anos. Dentro da legislação nacional, a Educação Infantil tem apenas vinte anos de existência, tendo por ponto fundamental, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) que garantiu em seu artigo 21, está etapa como sendo a primeira da Educação Básica brasileira.

A ruptura entre o assistencialismo que era a base inicial do atendimento destas crianças, e a formalização dos espaços enquanto, locais de aprendizagem e desenvolvimento foi um processo gradativo e que ainda deixa resquícios na prática pedagógica destes profissionais. Felizmente, é perceptível grandes avanços de estruturação e valorização desta etapa da Educação Básica, e diversas pesquisas promovem hoje a análise deste cenário

⁵²⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. danielaorientadora@bol.com.br

⁵²⁶ Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. profmarinh@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

educacional que revela encantamentos, evoluções, dificuldades e também grandes transformações.

Sendo assim, das condições relevantes referentes à aprendizagem desta faixa etária, saberes e práticas também permeiam o desenvolvimento destes profissionais. Por meio deste estudo de caso buscaremos conhecer o desenvolvimento profissional dos professores de Educação infantil e sua relação com saberes e práticas baseadas no conhecimento pertinente.

O estudo procura dar voz aos professores para que se possa analisar os diferentes contextos e entendimentos que referendados teoricamente nos trarão a base da reflexão necessária.

METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de caso que segundo Yin (2015, p. 2) “[...] um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes. [...]”

Sob essa orientação, tomamos por local de pesquisa o Centro de Educação Infantil Flores Belas municípios de Santa Catarina. Este espaço escolar é mantido pela prefeitura, atendendo cerca de 80 crianças com uma estrutura física bem distribuída e ambientes organizados de forma simples, mas extremamente acolhedores. Hoje atuam na escola 6 professoras, algumas efetivas do quadro municipal de funcionários e outras contratadas por períodos específicos.

O primeiro passo da pesquisa foi a formulação do quadro de categorização de pesquisa, partindo do conceito inicial de “Saberes necessários à prática pedagógica”. O conceito adotado, segundo Pimenta, destaca:

Práticas que resistem a inovações, porque estão prenes de saberes válidos às necessidades. da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (1997, p.7)

A partir deste conceito foram salientadas três dimensões retiradas diretamente do texto acima: a) Saberes válidos a necessidade da realidade, b) Análise sistemática das práticas à luz das teorias e c) Ser professor. Estas dimensões foram desdobradas em três indicadores que possibilitaram a construção das perguntas utilizadas no questionário para levantamento dos dados de pesquisa.

RESULTADOS

A partir dos indicadores e formulação das questões foi possível criar um contexto de análise de conteúdo, onde utilizou-se como referência o conceito de Bardin:

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos de rigor da objetividade e da subjetividade. (2016, p. 15)

Ao utilizar esta concepção para tratamento dos dados, as categorias emergentes; conhecimento pertinente, desenvolvimento profissional e a construção da identidade, contribuíram para construir o diálogo necessário entre o pesquisador e as professoras que responderam as questões, construindo assim interpretações que possibilitam conhecer e aprofundar o objetivo proposto neste artigo. Os dados trouxeram a relevância necessária para ampliar o olhar e construir diferentes indagações.

Os nomes dessas entrevistadas foram mantidos de forma anônima, para tanto nossas entrevistadas serão identificadas apenas por nomes de flores, fazendo referência ao belo jardim que a escola possui.

DISCUSSÃO

CONHECIMENTO PERTINENTE COMO BASE TEÓRICA

Para compreender a formação dos professores de forma articulada à teoria, buscamos analisar por meio deste indicador, as concepções relacionadas a percepção e entendimento sobre o conhecimento pertinente. Partimos da premissa de que a reflexão referente ao pensamento sobre aprendizagem, e de que forma estas profissionais concebiam a formulação e proposição de aprendizagens dentro de uma perspectiva daquilo que é pertinente e relevante, seguindo esta abordagem:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a *educação do futuro*, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2012, p. 35-36 apud ARRUDA, et al 2017, p. 02)

Destarte, as três primeiras questões mostraram a compreensão das professoras sob esta perspectiva, como incentivam estas construções e por fim que forma utilizam para confrontar as vivências das crianças com a aprendizagem de sala de aula.

Percebemos que as questões sobre a compreensão sinalizavam a importância de um conhecimento que fizesse sentido à vida. Isso porque todas consideraram como muito importante o cotidiano e o contexto das crianças. As outras duas questões apresentaram pensamentos que caracterizaram a falta de entendimento pois perguntamos se elas incentivam a construção deste conhecimento e de que forma ofereciam possibilidades sobre este contexto vivido para a construção. Nestas duas questões alguns relatos deixaram claro o sentido de considerar o que a criança já sabe e acrescentar mais informações, novas aprendizagens, como

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

exemplo a professora Jasmin que afirmou: “Partindo do conhecimento que as crianças já tem, buscando coisas novas e interessantes para as crianças”. No mesmo sentido a professora Lírio colocou “explorando os conhecimentos trazidos por ela e acrescentando outros”, acrescentando à resposta sobre como oferecia “Criando atividades das quais a criança ainda não sabe. Jogos, brincadeira, perguntas onde ela precise achar solução para um problema”. Neste mesmo sentido, a professora Margarida respondeu: “Na educação sempre temos que buscar coisas novas que chamem a atenção dos alunos, pois os mesmos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos pois estão em contato direto com a era digital”.

Desta forma o que se percebe, é que apesar de reconhecerem que a criança tem conhecimentos e vivências, elas não oportunizam trocas, organização de aprendizagens de um conhecimento pertinente no sentido de ser construído junto, de ser caracterizado pelas novas possibilidades de aprendizagens que serão vividas e reconstruídas constantemente, e não apenas acumuladas para vida. Não perceberam neste contexto, a necessidade da mediação, das trocas e da grande premissa de oportunizar o pensamento complexo para estas crianças, que mesmo pequenas, tem condições de aprender sobre o mundo e sobre a complexidade da vida.

O conhecimento pertinente é produto de um pensar complexo que sabe operar com os princípios da complexidade que possibilita a religação dos saberes, evidenciando as relações antagônicas e ao mesmo tempo, complementares que se estabelecem entre as partes e o todo e vice-versa. (ARRUDA et al, 2017, p. 05)

Essa orientação teórica torna evidente a necessidade de compreender ensino aprendizagem diante da perspectiva dialógica, relacionando conhecimentos e não os organizando apenas pela possibilidade de utiliza-los futuramente. Quando se ensina algo pelo simples acúmulo de conhecimento, sem estabelecer novas relações, perde-se a oportunidade da reflexão, da autonomia de pensamento e formulação de novas hipóteses. É necessário perceber os múltiplos contextos que a criança está inserida e de que forma ela poderá confrontar esta aprendizagem criando novos pensamentos e formulações sobre suas vivências.

SABERES E PRÁTICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Por meio do indicador saberes e práticas, formulou-se três questões que nos possibilitariam analisar a construção da prática destas professoras, questionando como aprenderam a exercer a profissão, buscando compreender não apenas a formação acadêmica mas que saberes foram necessários mobilizar para tornarem-se professoras da Educação Infantil. Outra questão foi relacionada ao seu desenvolvimento profissional, questionando como elas buscavam este aprimoramento e por fim quais as dificuldades e facilidades encontradas neste desenvolvimento.

Todas relataram que a formação inicial foi importante, mas também afirmaram que se construíram na prática cotidiana, na troca de experiências com as professoras mais experientes. Duas relataram a importância do amor a profissão como parte essencial e o quanto é necessário gostar do que faz, percebemos que neste sentido a construção de parte dos saberes precisa ser vivenciado e exemplificado, sendo que o exemplo das colegas mais experientes se mostrou de grande influência.

Importante ressaltar o pensamento de Tardif nesta contextualização:

[...] Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria em boa parte, basear-se em

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conhecimentos. Mas uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. [...] que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola, ou o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiada técnicas. (2005, p. 241)

Neste contexto, todas as professoras entrevistadas são habilitadas no Ensino Superior em Pedagogia e com Especializações nas áreas da educação, mas fazem maior referência a sua construção de saberes através da prática e da troca entre pares do que até mesmo da própria formação inicial. Isso reflete que a parte teórica muitas vezes se distancia muito da prática cotidiana e os diferentes saberes construídos se baseiam nas competências e habilidades que surgem nas vivências, das demandas da Educação infantil que acaba por exigir diferentes práticas em relação a aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária.

Em relação ao aprimoramento da prática todas acreditam que a capacitação deve ser oferecida pela rede municipal. O relato da professora Jasmin fortalece essa concepção quando afirma que “*Sempre quando é oferecido curso eu participo e algumas pesquisas na internet sempre ajudam*”. Nesse sentido de pesquisar na internet, não se trata de conhecimento científico ou diferentes concepções acerca da educação infantil, mas ideias de práticas e atividades para complementar seus planejamentos. Demonstrando que a teorização mais uma vez se distância da prática e que os saberes são relacionados ao cotidiano.

A professora Violeta foi a única que acrescentou um diferencial em relação a esta questão, seu questionário foi um dos mais detalhados e seu perfil se encaixa na faixa de 5 anos de experiência e formação. Ela detalhou que:

“Estou sempre buscando novos conhecimentos, se atualizar, pesquisar, ler e etc. Conseguir trazer para o aluno informações modernas e atualizadas de acordo com a sua realidade e estimular o processo de construção de personalidade, formação de conceitos, valores e habilidades”

Na questão sobre desafios e possibilidades algumas apontaram a falta de valorização, reconhecimento do trabalho, salários baixos, uma relatou que o “papel é seu bloqueio” por não gostar de fazer os planejamentos semanais, outra apontou como grande dificuldade “*muitas mudanças nas práticas pedagógicas*” fazendo referência à nova Base Comum Curricular Nacional. E a professora Margarida que tem 16 anos de formação e experiência mencionou que “*a maior dificuldade do professor é competir com as múltiplas tecnologias*” mencionando que ela tem dificuldade em utilizar-se destas novas tecnologias.

Algo que chamou a atenção de forma preocupante foi que duas relataram que a indisciplina das crianças atrapalha muito, destacando que elas acreditam no padrão de uma turma que obedeça e participe de forma homogênea, sem considerar a indisciplina como fator diagnóstico relevante para o planejamento.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Esse indicador foi um dos pontos centrais desta pesquisa, pois é capaz de contribuir no entrelaçamento do olhar do professor sob conhecimento pertinente e dando direcionamento em relação aos saberes e práticas.

Por meio da identidade, do reconhecer-se enquanto professora da Educação Infantil,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

somos capazes de mensurar, organizar e estabelecer padrões relacionados à construção profissional e ao entendimento da valorização de seu trabalho.

Um ponto positivo no município onde se localiza a escola, é que as professoras da educação infantil sempre tiveram esta nomenclatura e o mesmo salário que os demais professores das outras etapas, diferente de outros municípios que além de outras nomenclaturas como referência, também ganhavam salários significativamente menores. Desta forma as questões utilizadas, pretendiam captar o sentido de reconhecimento, enquanto professoras da Educação infantil, e conhecer quais as habilidades mais importantes para este contexto, as diferenças entre ser professora desta etapa especificamente e se elas percebem que esta construção tem distinções importantes relacionadas às práticas de Anos Iniciais e seu entendimento sobre identidade Profissional.

Sobre ser professora da Educação infantil, algumas descreveram como “*aquela que cuida e educa*”, “*que coloca limite*”, respostas naturais se pensarmos na faixa etária de atendimento, pois com crianças pequenas, a necessidade do cuidado é fundamental em virtude das situações cotidianas, como alimentação, proteção, higiene, e outros fatores culturais que acabam se sobressaindo, principalmente pela trajetória histórica da EI⁵²⁷. que ainda carrega traços assistencialistas, isso ficou muito evidente quando três professoras afirmaram que também era preciso ser “*mãe*” das crianças para ser professora.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (BRASIL, 1998, p. 17-18)

O relato da professora Lírio foi o mais contextualizado no sentido de explicar o que era ser professora da EI.,

“Primeiramente, vejo que significa pertencer ao conjunto de professores dos nossos sistemas de ensino. Por outro lado, vejo que cada etapa da educação escolar, exige saberes diferenciados, competências e habilidades.”

Demonstrando assim que reconhece as diferentes abordagens e diferentes necessidades enquanto professora, acrescentando ainda

“No caso da EI., sua finalidade vai muito além do cuidar e educar. Transformamos o espaço físico em ambiente acolhedor. Observamos os tempos de aprendizagem e desenvolvimento. Oferecemos oportunidades únicas com diferentes materiais. Favorecemos interações sociais e aprendizagens de forma lúdicas e prazerosas.”

Como habilidade mais importante todas ressaltaram a necessidade de “*amar o que faz e gostar das crianças e ter paciência*”. Apontando assim a importância do envolvimento emocional para o trabalho com os pequenos.

A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças (BRASIL, 1998, p. 17)

⁵²⁷ Educação Infantil.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Na questão sobre as diferenças entre a atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais elas apontam que como sendo a primeira etapa, a primeira base educacional, precisa-se oportunizar o desenvolvimento integral. E também todas com diferentes afirmações relatam o caráter extremamente lúdico da Educação infantil em comparação com os Anos Iniciais, as professoras Violeta e Jasmim relatam que “*nessa etapa é lúdico e recreativo, e nos anos iniciais a preocupação é com a alfabetização e letramento*” as outras afirmam que as praticas de anos iniciais diminuem a oferta das brincadeiras e que as crianças já tem conhecimento, “*uma bagagem*” como uma delas relatou, enquanto as crianças da Educação Infantil ainda estão “*despertando*” seu conhecimento.

E na última questão sobre o entendimento de identidade profissional, para analisarmos a compreensão acerca das especificidades da profissão e do reconhecimento de seus valores individuais e coletivos, as professoras relataram que se sentem respeitadas hoje como professoras e percebem-se como fundamentais na formação do educando. Destacaram ainda a necessidade de constante atualização profissional para se tornar pesquisador com uma boa formação continuada.

O caráter polivalente se reflete nessas afirmações, as necessidades de ser professora e de principalmente segundo a professora Lírio: “*Dele parte toda motivação para o aprendizado futuro. É responsável também por toda uma personalidade em construção.*” Essa percepção sobre Identidade profissional reflete a construção teórica apresentada em 1998 com o primeiro Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que já ampliava o debate e a formalização desta etapa:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, p.41)

Importante observar o quanto essa nova percepção de Educação infantil evoluiu e como é relevante que as professoras possam perceber sua identidade como sendo diferentes e complementares para os processos Educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as respostas destas professoras revelou um cenário educacional permeado de concepções que caracterizam a construção histórica da Educação infantil, as conquistas dos espaços, a qualificação das profissionais e a reflexão sobre como elas se percebem coletivamente e individualmente.

Percebemos que as professoras com mais tempo de serviço gostam muito da profissão, vivenciam ambientes permeados pela afetividade, cuidado e preocupação com o desenvolvimento das crianças. Tornaram-se profissionais “nas e pelas” práticas cotidianas. Embora distantes muitas vezes da formalização teórica, ou de pesquisas científicas, entendem que as práticas cotidianas são fundamentais para a elaboração do planejamento, e que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

evoluíram muito nesta trajetória.

Apesar de não compreenderem a essência do “conhecimento pertinente” conseguem perceber a necessidade de contextualizar, estar próximas umas das outras e de estar “tecendo junto”, conectadas como diria Morin (2002),

[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Tornaram-se profissionais dentro da sala de aula, junto de seus alunos. Embora distantes, muitas vezes, da formalização teórica ou de pesquisas científicas, têm seu desenvolvimento profissional assegurado pelo “tecido-junto” da prática. Assim, ações, interações e retroações mostram o lado da efetividade da complexidade no entrelaçamento da prática onde essas professoras se fortalecem como profissionais.

Um ponto interessante do estudo foi a indicação de que o sentimento de identidade de professoras da Educação infantil é muito presente e o quanto se sentem valorizadas por serem reconhecidas hoje como professoras. As percepções em relação as diferenças entre as duas etapas, da passagem da EI para os Anos Iniciais, ainda caracterizam uma diferenciação muito grande entre uma e outra, o que acaba por não oportunizar uma transição que contribua no processo de desenvolvimento e aprendizagem, por apresentar fronteiras demarcadas quando na verdade seria necessário construir pontes. Essa fragilidade que se apresenta precisa ser repensada no sentido de promover conexões e interações muito mais do que apenas diferenciações entre a EI e os Anos Iniciais.

Com alegria percebemos o quanto nós professoras desta primeira etapa da Educação Básica estamos evoluindo como profissionais e gradativamente sendo valorizadas. Com certeza o acesso ao ensino superior e a continuidade da formação por meio de especializações e cursos de formação continuada contribuíram muito para este sentimento de segurança teórica, mesmo que ainda não saibamos como pesquisar cientificamente ou analisar as dificuldades de forma crítica e investigativa.

Essa “boniteza de sonho” como diria Paulo Freire (1996) nos fez mais fortes, mais profissionais, e com certeza seres humanos mais conectados aos outros e ao mundo, pois somos capazes de perceber a importância de nosso próprio trabalho junto às nossas crianças.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Marina P.; ANDRADE, Isabel C.F.; SOUZA, Maria K.G.de; ROCHA, Raquel B.; KLAAR, Anne C. R.; CAMINHA, Siomara C. R. **O conhecimento pertinente à educação: reflexões de um grupo de estudos e pesquisa sobre a possibilidade de inovação do processo de construção do conhecimento.** Revista ESPACIOS. v.38 nº5 2017. Disponível em : < <http://www.revistaespacios.com/a17v38n05/a17v38n05p18.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2018.
- BARDIN, L.: **Análise de conteúdo.** Trd. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trd. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**; Revista Nuances, VIII 1997. Disponível em:
<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/index>> Acesso em 23 de abr. de 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5. ed.
- Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trd. Cristhian Matheus Herrera; Porto Alegre: Bookmam Editora, 2015. 5. ed.

REFLEXÕES DA PRECEPTORIA FRENTE AS METODOLOGIAS ATIVAS

Margarete Veronica Jesse dos Santos⁵²⁸ - UNIPLAC
Lucia Soares Buss Coutinho² - IEP

RESUMO: Introdução: A educação para que seja significativa, deve ser transformadora e problematizadora. Sendo assim, o papel do preceptor como agente de mudança na educação em saúde é fundamental para a formação de alunos críticos, criativos, capazes de analisar e formular ideias, através da participação ativa e diálogo contínuo entre aluno e preceptor. **Objetivo:** descrever estratégias de metodologia ativa partilhadas no curso de Especialização Preceptoria no SUS-PSUS do Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa. **Metodologia:** relato de experiência reflexivo **Resultados:** o curso de especialização ocorreu entre março a novembro de 2017, perfazendo ao total de 27 encontros presenciais sendo que o público alvo foram preceptores, professores e profissionais de saúde da rede de saúde de Lages, Rio do Sul e Luzerna. As estratégias partilhadas ao longo do processo de ensino aprendizagem foram norteados pelo espiral construtivista, que desvelou estratégias como as narrativas onde pode-se compreender que fatos corriqueiros levam o aluno a despertar o processo de formação, TBL em que a aprendizagem baseada em times – Team-Based Learning a qual procura criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em equipe, através da utilização de pequenos grupos de aprendizagem, simulações de feedback através de casos reais e a realização dramatização da devolutiva ao aluno, oficinas de situação problema e o projeto aplicativo enquanto legado pessoal bem como para os cenários de pratica real sendo o projeto aplicativo, e em vislumbra-lo em um futuro, não tão distante, nos permite perceber novos horizontes para a preceptoria. **Considerações Finais:** as metodologias ativas experimentadas ao longo do curso permitiram ao preceptor exercer seu papel de forma a ampliar seu horizonte, percebendo o aluno como um todo, considerar os sentimentos e emoções dos alunos, bem como permitiu um processo de aprendizado dinâmico, crítico e construtivo. Estes são espaços de exercício além da discussão e teoria, mas também de exercício de cidadania, respeito, capacidade de ouvir e dialogar com os colegas e entre equipes.

⁵²⁸ ¹Univesidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – Mestrado Acadêmico, Lages, Santa Catarina, Brasil. margajesse@gmail.com

² Instituto Sírio Libanês de Ensino e Pesquisa. Hospital Sírio Libanês. São Paulo. Brasil.
luciasoaresbuss@gmail.com

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A
FORMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO USJ**Izabel Cristina Feijó de Andrade⁵²⁹ - USJ

RESUMO: Este artigo analisa a implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ) vinculado ao estágio obrigatório curricular do curso de pedagogia. Para tanto, se propõe a identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre USJ e Escolas campos da Residência. Participam desse programa 24 residentes divididos em três escolas campos localizadas no Município de São José/SC. As escolas campos são consideradas como espaço de formação permanente e continuada de professores e aproximação com o USJ. Para análise das entrevistas de seleção dos residentes e preceptores utilizou-se como referências autores que postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial de professores, tais como Fontoura (2011a); Charlot (2008); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2011); Nóvoa (2013); Imbernón (2010). Como resultado preliminar, verifica que a experiência apresenta-se como bem-sucedida na aproximação entre a USJ e as Escolas campo, sendo esta articulação favorecida pela Secretaria Municipal de Educação de São José. Como contrapartida às escolas campo que optam por participar do Programa é oferecido às preceptoras possibilidade de formação permanente e continuada.

Palavras-chave: Formação permanente e continuada; Residência pedagógica; Estágio Curricular.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as possibilidades de implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ) vinculado ao estágio obrigatório curricular do curso de pedagogia. Para tanto, se propõe a identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre USJ e Escolas campos da Residência. Para Calderano (2012) o estágio permite que o futuro pedagogo faça reflexões na universidade, com vistas à realidade vivenciada nas escolas, que é um momento ímpar na formação inicial.

Os estudos sobre o Estágio Curricular (PIMENTA, 2009) apontam essa experiência como fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que permite a articulação entre a teoria e a prática docente. Essa experiência, se bem planejada e estruturada para possibilitar essa articulação dá ao estudante a vivência da profissão e oportunidade para que a teoria possa ser significada. Desse modo, o estágio torna-se, dentro dessa vertente, uma ação educativa que intervém na realidade num movimento de se fazer no caminho vivido, experienciado e refletido.

O estágio curricular permite aproximar o cotidiano da escola a formação inicial dos pedagogos de modo a diminuir o distanciamento entre o currículo estritamente acadêmico que normalmente é planejado e desenvolvido nas universidades com o *locus* da escola. Para

⁵²⁹ Professora do USJ. Orientadora-voluntária do Projeto Residência Pedagógica do USJ. Coordenadora do Instituto de Consultoria Empresarial, Educacional e Pós Graduação – ICEP. andrade@technologist.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Charlot (2008), o professor, hoje, confrontar-se nas contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural, e das tensões emergentes ao próprio ato de educar e ensinar. A formação inicial tem demonstrado que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2009, p. 16)

Nessa realidade os estágios curriculares retratam um desconforto para os estudantes que quando estes se deparam com os impasses do cotidiano escolar assumem muito mais o lugar de crítica à escola e aos profissionais do que de busca de apropriação das singularidades e complexidade do espaço escolar. É prosaico nos estágios da Pedagogia, apontar a escola como um produto falido, sem sentido e não como uma realidade em construção. Essa é uma visão fragmentada da realidade.

Neste cenário, uma iniciativa inovadora adotada pelo USJ vem repensar o lugar do estágio curricular na formação inicial, buscando organizar um movimento dinâmico e significativo de aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos estudados em sala de aula. Em 2018, foi contemplado pela Capes o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O Programa de Residência Pedagógica desenvolvido pelo USJ tem o propósito de desenvolver a iniciação à docência, privilegiando a formação para o trabalho do magistério no sistema público municipal de educação básica, pois os residentes são integrados a escola pública para a qual é designado. A concepção do curso de Pedagogia busca aproximar a teoria da prática em diversos momentos e isso é evidenciado tanto na escrita do Projeto Pedagógico quanto nas próprias escolhas didáticas de organização do currículo. Sendo assim, o Programa de Residência Pedagógica está inserido em um contexto em que favorecem a realização e ampliam potencialidades da formação inicial dos futuros pedagogos.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O Centro Universitário Municipal de São José - USJ, instituição de Ensino Superior pública e gratuita, ostenta o compromisso com a busca permanente de conhecimentos que visem à solução de problemas surgidos das aspirações e das necessidades da sociedade. São José abraçou o PRP oferecido às Instituições de Educação Superior como direito de seus acadêmicos.

A proposta da PRP visa apresentar aos residentes o cotidiano da escola pública, explicitando a integração entre educação superior e educação básica. Além disso, os residentes têm a oportunidade de vivenciar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar e transdisciplinares, durante 440 horas de trabalho de imersão no campo de estágio e, desse modo contribuir para elevação do padrão de qualidade da educação básica integral.

O curso de pedagogia do USJ e a proposta elaborada no PRP têm uma organização curricular pautada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013 e na Base Nacional Comum Curricular de 2017, pois se buscam os impactos positivos duradouros num programa pedagógico bem estruturado, num ambiente estimulante e voltado para a participação ativa da criança do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, participantes do PRP.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Para o ensino fundamental defende-se a garantia ao desenvolvimento das competências específicas dos componentes curriculares destacando as habilidades e as unidades temáticas.

A Base Nacional Comum é um instrumento fundamental para dar transparência e clareza a todas as redes de ensino sobre o que cada criança deve e tem o direito de aprender, o que por sua vez é um componente essencial para a qualidade e equidade. Para o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, valoriza-se as situações lúdicas de aprendizagem de modo a **articular as experiências vivenciadas** e promovendo a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas **formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Esse novo olhar de atuar na Educação Básica poderá ser viabilizado pelo PRP articulada ao estágio curricular com o propósito de valorização da carreira do professor(a) e o fortalecimento da sua formação, vai apontar um novo cenário nos contextos formativos da docência e aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado do Curso de Pedagogia do USJ, com atuação dos acadêmicos em espaços escolares e imersão de conhecimentos para sua prática docente com o “entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica” (CAPES, 2018).

Desse modo, o USJ estará viabilizando o Programa de Residência Pedagógica como uma ação integradora da Política Nacional de Formação de Professores de modo a promover a imersão do pedagogo na escola de educação básica para uma aproximação com o conhecimento do ambiente escolar, com o conhecimento didático-pedagógico da disciplina na educação básica, com o aprofundamento da formação dos futuros pedagogos e com a formação continuada dos professores das escolas, por meio da observação e da participação em aula e das atividades extraclasse, no desenvolvimento e na aplicação de material instrucional. Essa ação culminará na pesquisa e na divulgação científica da experiência vivenciada.

METODOLOGIA

Participam do PRP 24 residentes divididos em três escolas campos localizadas no Município de São José/SC. As escolas campos são consideradas como espaço de formação permanente e continuada de professores e de aproximação com o USJ. Todas as atividades realizadas no projeto são colocadas no blog: <https://residenciapedagogicausj.blogspot.com/2018/08/>, no qual serve de base para identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são selecionadas para a aproximação dos Residentes com a Escola campo. O material postado coletivamente e os comentários das atividades são analisadas nesse artigo.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para análise dos depoimentos e materiais do blog dos residentes e da orientadora utiliza-se como referências autores que postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial de professores, tais como Fontoura (2011a, 2011b);

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Charlot (2008); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2011); Nóvoa (2013); Garcia (2010, 2011); Imbernón (2010).

Ao longo do desenvolvimento do PRP é promovido diversas ações de formação inicial, permanente e continuada para o desenvolvimento profissional docente de todos os envolvidos: orientador de campo, preceptores e residentes, dentre elas destaca-se: apresentação dos espaços da escola às residentes iniciantes oportunizando o conhecimento de todo o funcionamento do ambiente escolar onde estão atuando. O estreitamento das relações com as diferentes categorias de funcionários da escola.

A partir da segunda metade do curso de Pedagogia (5º semestre) começa a ser vivenciado pelos estagiários o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que tem a função de aproximar a prática profissional da formação inicial. Mais do que isso, o PRP busca promover vivências de modo articulado com escolas municipais de São José, que são parceiras na função de formar os futuros professores. Além dos benefícios aos estagiários, o PRP propõe a aproximação da formação inicial e continuada, já que as escolas que participam do Programa, como parceria participam de momentos de formação continuada desenvolvidos pelos professores preceptores e pelo USJ.

O contato com a prática profissional e discuti-la durante o período de formação inicial dentro, de modo a construir a reflexão teórico-prática embasem uma ação futura dos residentes. Esse se constitui um dos pontos altos oportunizados pelo PRP. A prática profissional é o eixo norteador do PRP. Com relação a articulação entre a teoria e a prática, Calderano (2012) escreve:

Pode-se dizer que o motor que anima e dá sentido ao estágio – tanto na Pedagogia como nas demais licenciaturas – é a busca da relação contínua – possível e necessária – entre os estudos teóricos e a ação prática cotidiana. O (a) estagiário (a) deverá relacionar-se adequadamente com a escola e/ou outra instituição educacional, buscando compreendê-la(s) em suas relações internas, reconhecendo-a (as) em seu contexto específico. Importa analisar o quê acontece, como, por quê, onde, com quem e quando acontecem determinadas situações buscando um novo sentido diante do que está sendo observado e apreendido no processo junto à realidade observada. (CALDERANO, 2012, p.251)

Essa reflexão se configura a partir da relação com os preceptores, das leituras propostas e de todos os documentos da escola para que possam conhecer a realidade da escola. Os professores supervisores são chamados de professores preceptores, cuja função é acompanhar em média, 10 acadêmicos que são distribuídos durante os dias da semana. Isto se dá por meio de algumas ações previstas no Projeto do PRP do USJ.

Para Tardif (2012) a experiência construída no *locus* da escola é muito mais do que uma categoria para representar os saberes dos professores, eles se constituem “o núcleo vital do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p.54). Isso nos permite constatar que o saber da experiência dos residentes pode alicerçar o trabalho cotidiano do professor. Assim:

[...] pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p.49)

O conhecimento das diferentes estratégias utilizadas pela escola para realização dos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

planos de atividades é essencial, bem como os materiais didáticos e as metodologias utilizadas pelos professores. E, dessa forma, criam-se recursos metodológicos para as diferentes linguagens: oral e escrita, matemática, ciências e artes, conforme sugerido pela BNCC (2017).

Uma fase intensa aos residentes é o desenvolvimento de projetos temáticos e em algumas situações com temas considerando a definição da professora da sala, que exige a realização de atividades envolvendo a formação dos residentes da pedagogia e supervisoras por meio de eventos como: Curso de metodologias ativas na prática docente para melhorar o acervo de materiais lúdicos pedagógico para a escola. “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2013, p. 03).

Essa aprendizagem da profissão, no PRP está representando também por meio da realização de diversas atividades extraclasse, oficinas de confecção e produção de brinquedos, instrumentos musicais; produção de histórias infantis envolvendo diferentes técnicas como fantoches, fichas, TV gravuras, vara, dentre outras;

Durante a realização da Residência é necessário fazer reuniões de formação quinzenalmente. Ao analisar o projeto da PRP percebe-se que são diversas as ações que estão sendo realizadas, pela coordenação institucional e coordenações de área, para inserir o residente no ambiente escolar, buscando contribuir para a formação reflexiva do futuro docente, para a valorização dos saberes e articulação entre o conhecimento científico, experiência profissional e conhecimento escolar.

Com expressiva força de Lei, a BNCC (2017) também está intrínseco em todo o processo de formação dos residentes dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimentos favorecem a comunicação e saberes atrelados aos componentes curriculares e suas competências específicas no processo de escolarização. Dentre elas, destacamos:

Conhecimento da estrutura e o funcionamento da escola: Sistemática de organização do calendário e horário escolar; regimento, proposta pedagógica e matriz curricular; distribuição de turmas e carga horária entre os professores; sistema de avaliação da aprendizagem da escola; espaço físico, recursos disponíveis; manutenção e aprimoramento da infraestrutura; dinâmica das reuniões administrativas, etc.

Conhecimento da dinâmica da sala de aula e do trabalho do professor: O conteúdo ministrado; o material didático utilizado; as metodologias utilizadas em sala de aula; critérios de correção de provas; análise dos resultados das avaliações; as reuniões de professores e de pais e mestres.

Atuação em sala de aula sob orientação do coordenador de área e supervisão dos professores: Atividades de apoio ao professor em sala de aula; elaboração, com orientação, de aulas sobre temas preestabelecidos; regência de aulas expositivas-dialógicas, no sentido de estabelecer relação professor-aluno, sob supervisão do professor para turmas regulares da escola. Preparação de materiais paradidáticos e planos de aula para posterior utilização em atividades e aprofundamento de conhecimentos junto a turmas fixas, durante todo o período letivo em um curso paralelo extraclasse. Desenvolvimento de metodologias de ensino que valorizem o conhecimento e o cotidiano dos alunos, utilizando recursos e materiais de fácil acesso e preparo.

Como nos lembra Fontoura (2011a), por vezes professores iniciantes receiam expor suas dificuldades aos novos colegas, o que poderia fragilizá-los diante dos companheiros da escola. Por isso tem-se a postura de beneficiar a comunicação entre os colegas, por meio da criação de espaços de diálogo, sendo um deles, o próprio blog, que é uma real oportunidade para se colocar em prática aquilo que, embora disseminado na literatura, ainda dita muito do que acontece no interior das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do Programa de Residência Pedagógica do USJ, regulamentada por um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, consente que as ações planejadas pelos residentes possam ocorrer de modo organizado e que o projeto vá além de uma simples aproximação, legitimando e formalizando a parceria entre ambas.

O PRP revela-se um avanço na formação dos futuros professores, uma vez que ele confia à escola ações compartilhadas entre o USJ e as escolas. O fato das escolas aceitarem as proposições dos residentes melhora a qualidade da sua ação pedagógica e reforça o processo formativo dos estudantes de Pedagogia. Este modelo de formação dos futuros professores é um privilégio articulador entre teoria e prática. No Programa de Residência Pedagógica do USJ, algumas estratégias adotadas intentam concretizar a aproximação entre USJ e as escolas da Rede Municipal de Educação de São José.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez 2008.
- FONTOURA, Helena Amaral. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) **Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011a.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun.2012
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.15- 34.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: NEFROLITÍASEFelipe Zabot⁵³⁰ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Litíase renal é conceituada como a existência de um ou mais cálculos no interior do aparelho urinário. A nefrolitíase é uma condição comum, dolorosa, cuja, prevalência é de 2 a 3% e incidência de 0,5% - 1% ao ano, em países industrializados. Acomete mais homens que mulheres, atualmente em proporção inferior a 2 para 1. Apresenta alta taxa de recidiva, podendo chegar a 80% ao longo da vida e sendo de até 50% em cinco anos sem nenhum tipo de tratamento. **Objetivo:** identificar, por meio de revisão de literatura, os sinais e sintomas e a conduta adequada na nefrolitíase. **Metodologia:** Realizou-se revisão bibliográfica em livros, artigos científicos nas bases de dados: Pubmed, LILACS, Scielo e Biblioteca Virtual em Saúde, totalizando 9 obras. **Principais resultados:** O cálculo renal é uma estrutura cristalina que se forma nos rins e é detectável clinicamente devido ao tamanho, seja pelos sintomas causados ou por exames de imagem. Há variados tipos de cálculos renais e clinicamente é importante identificar o tipo para estabelecer prognóstico e seleção do esquema preventivo ideal. A apresentação inicial da nefrolitíase é geralmente a cólica renal – uma dor severa causada pela passagem do cálculo da pelve renal para o ureter, o que induz um espasmo da uretra devida a uma possível obstrução. A dor se dá conforme há a migração do cálculo, alterando de acordo com o local da obstrução. A apresentação inicial da nefrolitíase inicia na área dos flancos e progride inferior e anteriormente para região genital. A dor, usualmente, não altera conforme o trajeto do cálculo e pode ser acompanhada por náuseas e vômito. Por vezes, o indivíduo sente uma dor abdominal difusa sem fatores de melhora ou piora com a posição corporal. A hematúria é um sinal sempre presente, todavia algumas vezes pode ser apenas visto à microscopia. Se o cálculo estiver alojado entre a junção uretrovesical, pode haver uma sensação de urgência miccional e polaciúria. Os sintomas são aliviados, abruptamente, com a expulsão da pedra. O diagnóstico é feito clinicamente e com o auxílio de exames, mais comumente Raio-X de abdômen ou ecografia de vias urinárias. Em caso de negatividade de um desses exames e dúvida diagnóstica, a TC (tomografia computadorizada) possui maior sensibilidade. O tratamento de escolha é o uso de anti-inflamatórios não esteroidais que são capazes de realizarem analgesia pela inibição da enzima ciclo-oxigenase, bloqueio da vasodilatação arteriolar aferente o que reduz a diurese, o edema e a estimulação ureteral. Frequentemente é aconselhado aumentar a ingestão de fluidos para acelerar a passagem do cálculo, mas não há suporte na literatura para essa conduta. O tratamento profilático depende do tipo de cálculo, mas em linhas gerais recomenda-se hiper-hidratação com 2,5 a 3 L diários, medidas dietéticas, medicamentos e constante monitoramento por exames de imagem. **Considerações finais:** A nefrolitíase é condição comum em serviços de emergência, tornando-se estimulante o conhecimento sobre o tema para o estudante de medicina, visto o resultado após a conduta do profissional de saúde frente o quadro do paciente durante o atendimento.

⁵³⁰Curso de Medicina, UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: felipezabot@gmail.com

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE INDUÇÃO DE PARTO EM PRIMÍPARAS
HÍGIDAS: MÉTODOS FARMACOLÓGICOS.**Joana Martins Luersen¹ - UNIPLAC

INTRODUÇÃO: o número de partos induzidos no Brasil está em uma crescente. Pela primeira vez desde 2010, ocorreu um acréscimo de 1,5 ponto percentual dessa técnica que estava em curva descendente, o que demonstra uma maior adesão tanto dos médicos quanto das pacientes pelo método, que atesta acessibilidade, efetividade e menor custo quando comparado à cesárea. A indução caracteriza-se pelo uso de recursos (mecânicos e/ou farmacológicos) para evoluir o trabalho de parto a partir da dilatação cervical e contrações uterinas, não obstante, é necessária a avaliação das particularidades de cada caso para a escolha do método indicado, isto é, que não seja prejudicial ao binômio mãe-feto. **OBJETIVO:** apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre a intervenção médica diante de uma gestante primípara hígida em trabalho de parto a termo em estágio inicial. **METODOLOGIA:** Consulta em base de dados como Google Acadêmico e UpToDate, além de bibliografia e periódicos recentes para embasamento teórico. Foram utilizados os descritores “indução de parto”, “ocitocina”, “misoprostol” e “gravidez”, e selecionados estudos entre os anos de 2013 e 2018, que discutem a aplicação dos recursos mais eficientes e utilizados para indução do parto. **PRINCIPAIS RESULTADOS:** foram encontradas 10 fontes que se enquadraram nos critérios de escolha. Dentre as literaturas apresentadas, todas discutiram a respeito dos diferentes métodos utilizados para indução do parto, que são escolhidos de acordo com o caso da paciente, o que se apresenta como um desafio para o profissional, pois existem alguns fatores a serem analisados para tal escolha. Primeiramente, é necessário avaliar se a indução é indicada para o caso, através da história ginecológica e obstétrica da mulher (incluindo o pré-natal), explorando os possíveis riscos que, tanto a mãe quanto o feto, podem correr durante todo o processo de indução de parto. Deve ser realizada adequada avaliação para confirmação de condição fetal tranquilizadora antes de ser iniciado o processo de indução de parto. Calcula-se o Índice de Bishop um exame que avalia o colo uterino a partir de cinco tópicos (apagamento, dilatação, consistência, posição e plano de De Lee), cuja soma determina a conduta a ser tomada; um score <6, o colo uterino é considerado desfavorável, então, é realizado preparo do colo com o misoprostol, uma prostaglandina capaz de maturar o colo, possibilitando assim sua dilatação. Existem outras prostaglandinas análogas ao misoprostol, como a dinoprostona por exemplo, todavia, é de difícil armazenamento e manejo, logo, opta-se pelo fármaco mais acessível. Caso o score de Bishop seja ≥6, o colo é considerado favorável, então administra-se a ocitocina, o indutor mais utilizado no mundo, que apresenta uma grande quantidade de receptores no miométrio, e estimula as indispensáveis contrações uterinas. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Existem inúmeros estudos sobre os melhores métodos para indução do parto, e os critérios a serem avaliados, como as vantagens feto-maternas e o custo benefício. Deste modo, cada profissional deve individualizar a conduta, na dependência de características do binômio mãe/feto, e do Índice de Bishop, para a escolha entre o preparo de colo com prostaglandinas, ou a condução com ocitocina.

Palavras-chave: indução de parto, ocitocina, misoprostol e gravidez.

¹ Curso de graduação em Medicina, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: joana_luersen@hotmail.com

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Maria Margarete da Rosa Magner⁵³¹
Fabíola Pereira dos Santos⁵³²
Lucimara Medeiros Fucks⁵³³
Marina Patrício de Arruda⁵³⁴

RESUMO:

Este artigo é resultado da disciplina de Conhecimentos e Saberes, na qual elaboramos um quadro de revisão teórica relativa aos Saberes Necessários às práticas pedagógicas, fundamentadas em Tardif (2002), e utilizamos autores que abordam sobre metodologia como: Bagno (2000), Bardin (2000). Realizamos uma reflexão a partir dos dados do questionário que foi preenchido pelas professoras participantes da pesquisa acerca das Práticas e Vivências Pedagógicas na Educação Infantil. Essa reflexão se pautou em uma abordagem qualitativa, aliada a pesquisa em fontes bibliográficas. Nosso trabalho envolveu pesquisa de campo realizada por meio de questionário com professoras da Educação Infantil de três turmas com idades de 0 a 5 anos, sendo, berçário, maternal e pré-escolar. Utilizamos um questionário com perguntas abertas relacionadas a prática de cada professora. As três turmas foram do mesmo CEIM e o questionário foi deixado com as professoras entrevistadas durante quatro dias, posteriormente, fizemos o recolhimento dos mesmos e a devolutivas foi de 100%. Esperamos com esta pesquisa, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil, e ampliar nosso universo de ação pedagógica como profissionais da educação. Percebemos por meio da análise que as professoras avaliam suas práticas pedagógicas diariamente, observando as crianças no intuito de perceber se estão ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo as suas competências. Concluimos, portanto, que para alcançarmos um ensino de qualidade precisamos planejar as nossas práticas pedagógicas pensando no desenvolvimento pleno de cada uma das crianças, essa é a nossa responsabilidade enquanto professoras reflexivas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Vivências, Formação de Professoras da Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo possui como objetivo refletir acerca das práticas pedagógicas e vivências das professoras de educação infantil. É importante exercitar um olhar criterioso acerca das

⁵³¹ Professora de Educação Infantil, pelo Município de Lages-SC, Mestranda em Educação PPGE na Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC- Lages, SC. EMAIL, ete-magner@hotmail.com

⁵³² Professora de Educação Infantil, pelo Município de Lages-SC, Mestranda em Educação PPGE na Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC- Lages, SC. EMAIL, fabidu30@yahoo.com.br

⁵³³ Professora de Educação Infantil, pelo Município de Lages-SC, Mestranda em Educação PPGE na Universidade do Planalto Catarinense -UNIPLAC- Lages, SC. EMAIL, lucimaram23@gmail.com

⁵³⁴ Professora e pesquisadora junto aos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Ambiente e Saúde (PPGAS) na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC. EMAIL - profmarinh@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

concepções apresentadas, principalmente no que diz respeito ao planejamento e o currículo da Educação Infantil. Buscamos analisar o resultado dos questionários entregue às professoras da educação infantil, observando o que relatam acerca das suas práticas em sala de aula.

Com o propósito de articular as discussões teóricas com as práticas das professoras em sala de aula, construímos um quadro de categorização, ferramenta que subsidiou a organização na busca de artigos no portal de periódicos da CAPES⁵³⁵. Neste processo, percebemos o quanto se faz necessário a busca do entendimento em relação a prática das professoras com crianças em idade de educação infantil, desde a organização da sua rotina diária, como nos momentos de aprendizagem.

Esta pesquisa se justifica na busca de compreender as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil. Para Bagno (2000), sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia. Assim, construindo considerações a partir da pesquisa, procuramos contribuir com a discussão da aprendizagem das crianças comparando os diferentes olhares das professoras que participaram respondendo aos questionários.

Sabemos que é preciso acompanhar o desenvolvimento das crianças nas suas particularidades, mas também realizar uma observação coletiva da turma. É necessário estar atento às suas conquistas, avanços, possibilidades aprendizagens e competências, assim, por meio de diversos registros realizados em diferentes momentos pelo professor e também pelas crianças, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos.

[...] a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2002.p,256).

Refletindo a partir do que diz o autor, apontamos a relevância da ação dos pesquisadores no que diz respeito às suas responsabilidades para com a sociedade. Assim, após a coleta de dados acerca dos saberes dos professores, assumimos nossa tarefa como estudiosos, realizando a pesquisa e análise do conteúdo coletado. Acreditamos de acordo com Bagno (2000, p.18), “que a pesquisa é simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência”.

Dessa forma, os saberes profissionais são diversificados, pois junto com ele o professor traz sua bagagem cultural, bem como, conhecimentos didáticos pedagógicos que são procedentes da sua formação profissional. O professor se apoia também nos conhecimentos curriculares e nas experiências de trabalho que lhe fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Assim, o saber do professor se compõe de várias vivências, sejam elas no momento da sua prática ou nas trocas de experiências com seus pares.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativa, coletamos dados por meio de um questionário com questões abertas. E posteriori lançamos mão da análise de conteúdo apoiado em Bardin, (2009) para a interpretação das respostas obtidas por meio de pesquisa. Esta foi previamente preparado para professoras atuantes na educação infantil, de uma

⁵³⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

determinada escola municipal, situada no bairro Coral da cidade de Lages, SC. Conforme Bagno (2000, p.39), “o cronograma de uma pesquisa é tão importante quanto qualquer outro ponto do seu projeto.” Esse estudo foi realizado com três professoras da educação infantil, procuramos indicar uma professora do berçário, uma do maternal e outra do pré-escolar, assim, poderíamos conhecer as estratégias de ensino a serem priorizadas e as respostas de professoras de cada etapa da educação infantil.

Destacamos que pesquisar é assumir compromisso e responsabilidade no intuito de que todo trabalho tenha um resultado. Para Bagno (2000, p. 31-32) “[...] ninguém escreve para ser lido por uma única pessoa, [...] um texto é um instrumento poderoso de intervenção na sociedade.” Quem escreve uma pesquisa precisa estar ciente dessa responsabilidade.

A pesquisa faz parte do nosso dia a dia e não é diferente na sala de aula da educação infantil. O professor precisa ter como foco quais são os seus objetivos, suas expectativas com relação ao aprendizado da sua turma, e desta forma, conhecer os saberes necessários para aquela faixa etária e a partir desse diagnóstico individual e coletivo construir seu planejamento observando as necessidades da turma e de cada criança procurando assim desenvolver as suas competências.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados são oriundos de pesquisa realizada com as professoras de educação infantil, indicando perguntas derivadas e organizadas a partir de um quadro de categorização. Para Bardin, (2009, p. 15) “a análise de conteúdo é [...] seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo[...].”

As professoras participantes da pesquisa, exercem esta profissão há mais de dez anos na educação infantil. Duas das participantes iniciaram como monitoras e todas afirmaram ter graduação e pós-graduação e uma tem Mestrado em Educação. Fomos bem recebidas pela diretora da escola, que nos apresentou as professoras que se disponibilizaram a responder o questionário. Abaixo apresentaremos uma breve análise dos resultados da pesquisa.

Neste sentido, coletando as respostas e observando a conversação das professoras das diferentes etapas da educação infantil, foi possível traçar a partir do quadro de categorização cada resposta dentro dos indicadores, ou seja, das dimensões analisadas.

VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As preparações das aulas na educação infantil podem ser planejadas de forma coerente e responsável, pois é na educação infantil que as crianças começam a descobrir o mundo e compreender certas ações, pois, para Tardif (2002, p. 237) “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.” Portanto cabe ao professor de educação infantil propiciar atividades que decorram de brincadeiras e de situações pedagógicas orientadas que propiciem conhecimento e interação entre as crianças.

Com relação a autonomia foi perguntado aos professores, se eles têm autonomia para organizar a rotina diária em sala de aula? Abaixo, faremos uma análise das respostas das três professoras participantes:

As três professoras responderam que possuem autonomia para organizar a rotina em sala de aula. A professora do Berçário 1 (B1) acrescentou que, “organiza da melhor forma a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

atender as necessidades dos alunos”. A professora do Maternal 1 (M1) a resposta foi que “sim, que tem autonomia.” E a professora do Pré 1 afirmou que, “a rotina na sala tem que ser flexível para que o profissional possa tomar decisões acerca da duração de cada atividade.”

Essas respostas relataram o compromisso assumido das profissionais. As respostas aqui citadas demonstram a seriedade que as professoras têm com uma rotina funcional e planejada em sala de aula, portanto, deve-se tomar atenção com a flexibilidade para que realmente possam atender as necessidades dos alunos.

Na segunda questão do questionário: Como articular atividades já planejadas de forma vinculada aos saberes prévios dos alunos? As três professoras responderam:

A professora do B1, respondeu que, “primeiramente observando o que os alunos deixam transparecer por meio das ações e do diálogo”. A professora do M1, diz que, “após o diagnóstico inicial, faz a inserção do conteúdo de acordo com o conhecimento deles dividindo por grupo mais avançado e menos avançado”. A professora do Pré P1, respondeu que, “organiza e planeja as atividades e que as explorações dos saberes se dão por meio de brincadeiras, jogos e socialização, onde cada espaço da sala possa ter algo atrativo que incentive a imaginação”.

- Que estratégias você usa em sala de aula para permitir a articulação teórico prática?

A professora do B1, respondeu que, “faz um planejamento para guiar a sua prática em sala de aula, procurando ter os objetivos claros que pretende alcançar com os alunos.” A entrevistada do M1 relatou que, “sempre trabalha com a articulação e a parceria da família.” A professora do Pré1 afirmou que, “valoriza a interação das crianças sempre respeitando os seus saberes [...] brincadeira de faz de conta influência o desenvolvimento global da criança, pois brincar faz com que a criança se situe num contexto histórico-social.”

- Em relação a estrutura física o que é necessário para melhor e dar suporte a sua prática pedagógica?

A professora do B1 respondeu que “seria melhor haver uma sala de aula maior e um solário para os bebês.” A entrevistada do M1 respondeu: “Nossa sala é pequena, seria bom ter um espaço só para o soninho, não temos banheiro privativo, gostaríamos de armários adequados para organizar material escolar, atividades e pertences individuais dos alunos”. A professora do Pré 1 respondeu que, “Na minha sala deveria ter um banheiro, materiais pedagógicos, jogos e brinquedos”. Com esses relatos nos reportamos a Rau (2012),

Os espaços físicos das instituições de educação infantil deverão ser coerentes com sua proposta pedagógica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, e com as normas prescritas pela legislação pertinente, referentes a: localização, acesso, segurança, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional. (RAU,2012, p.227).

Afetividade e Valores

A afetividade na educação infantil é um grande laço entre o educador e o educando. A criança precisa se sentir segura, acolhida, protegida, e o professor pode lhe dar esse suporte, pois o desenvolvimento cognitivo e processo de conhecimento é de suma importância nessa fase de desenvolvimento integral da criança.

No que diz respeito à afetividade, esta é sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. A afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais/existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo. (WALLON *apud* RODRIGUES, 2008, p.18).

Segundo Piaget (1976, p. 16) o afeto é essencial para o funcionamento da inteligência. O autor diz que, “[...]a vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização [...]”, assim concordamos com que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e desenvolver a afetividade no cuidar e educar pertinentes a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, (2013, p 87), apontam “Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, que vão sendo construídas as significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente”.

Acreditamos que é na educação infantil que as crianças desenvolvem as primeiras ferramentas para o convívio social, tendo noção dos valores morais, por meio da prática pedagógica em sala de aula, pois desta forma, as professoras da educação infantil conseguem trabalhar valores como o respeito pelo outro, seja nas disputas de brinquedos, divergências nas brincadeiras, nos jogos ou na socialização das atividades planejadas e praticadas na rotina escolar. Para trabalhar e alcançar os objetivos traçados é necessário, contudo, que a professora planeje, organize, redirecione e avalie seu planejamento para que a sua prática seja de construção do ser humano, considerando assim, a possibilidade de flexibilidade de tudo o que se planeja.

Nesta perspectiva perguntamos sobre como as professoras trabalham na educação infantil questões de autonomia e afetividade. A professora do B1 disse “que trabalha incentivando o toque, o carinho e o respeito”. A professora do M1 afirma: “Sempre deixo bem claro a importância do respeito com o outro e como é bom dar e receber carinho, e com relação a autonomia, eles também sabem até onde podem ir e quando alguém descumpre o combinado é imediatamente cobrado por algum amigo”.

A entrevistada do Pré1 disse que: “Todos os dias trabalhamos a autonomia e afetividade por meio de conversas, brincadeiras, músicas e jogos, trabalhando atividades com brincadeiras em grupo ou individualmente”.

Também, questionamos sobre quais as estratégias metodológicas podem ser usadas para contribuir com o desenvolvimento sócio emocional das crianças. A professora do B1 afirmou que, “Proporcionar atividades que envolvam o ganhar e o perder, bem como, atividades que o aluno precise dividir seus brinquedos como por exemplo dividir o seu lanche com um amigo”. A entrevistada do M1 respondeu que: “por meio de brincadeiras dirigidas, histórias que façam refletir a importância do outro”. A professora do Pré 1 respondeu: Através das brincadeiras a criança tem liberdade de agir, criar e dar significado a sua ação, com o brinquedo ela desenvolve sua imaginação construindo o mundo do faz de conta.

DISCUSSÃO

É importante que as professoras reavaliem a sua prática pedagógica diariamente: o que a criança está aprendendo, como se dá esse processo, como é sua interação no convívio social, pois o desenvolvimento e a aprendizagem andam juntos. A professora tem um papel

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

fundamental nesse desenvolvimento através de dinâmicas no dia a dia que faz com que as crianças construam seus significados e evoluam no processo de aprendizagem garantindo a construção da autonomia, da cooperação, da criatividade, da responsabilidade para a sua formação futura.

O planejamento necessita ser o caminho para o trabalho do professor na educação infantil, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Também se faz importante refletir acerca da avaliação, que deve ser contínua e processual, respeitando as especificidades de cada criança. A auto avaliação do professor também se faz necessária, contribuindo de maneira significativa para a sua prática, refletindo no seu trabalho com as crianças, sendo que neste sentido, o professor é o mediador das relações que contribuirá de maneira intencional para que a criança se aproprie da cultura e dos conteúdos e se desenvolva integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os resultados da pesquisa saímos da zona de conforto e partimos para a ação de refletir as práticas pedagógicas e vivências das professoras da educação infantil, tanto como pesquisadoras quanto profissionais atuantes na área da educação. Observamos a importância da dedicação com responsabilidade, tendo como objetivo a articulação do planejamento com relação a rotina diária, com o ambiente e com o desenvolvimento das competências de cada criança. Elencamos como principais pontos a serem trabalhados na prática da professora o cuidar e educar, brincadeiras, jogos, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo e pessoal, aprendizagem coletiva e individual, levando em conta o interesse da criança e a bagagem social e cultural.

Para finalizar, percebemos por meio das respostas, que as professoras avaliam sua prática pedagógica diariamente, observando as crianças no intuito de perceber se estão ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo as suas competências. Com relação aos espaços físicos do CEIM⁵³⁶, as professoras pesquisadas deixaram claro a sua insatisfação no que diz respeito à falta de área coberta, salas pequenas, falta de refeitório, salas sem banheiro. Concluimos, portanto, que para alcançarmos um ensino de qualidade precisamos planejar as nossas práticas pedagógicas pensando no desenvolvimento pleno de cada uma das crianças, e essa é nossa responsabilidade enquanto formador.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A pesquisa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso: 23 de agosto de 2018.

⁵³⁶ Centro de Educação Infantil Municipal.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- KRAMER, Sônia. Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma Alternativa para a Educação Infantil, Programa Nacional Biblioteca do Professor, MEC – FAE – 1994.
- PIAGET, Jean. **A CONSTRUÇÃO DO REAL NA CRIANÇA**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: prática pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 1ª Edição, 2012.
- RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança - criança na perspectiva walloniana. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes formação profissional**. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ, 2005.

**SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: REFLEXIVIDADE E
INOVAÇÃO**Lucimara Medeiros Fucks⁵³⁷Zilda Maria Wiggess Sabatine⁵³⁸Marina Patrício de Arruda⁵³⁹**Resumo**

Este artigo teve como objetivo de apresentar o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Lages SC sobre dos saberes necessários à prática pedagógica de professores de educação infantil do ensino fundamental I. Tratou-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa e o procedimento de coleta de dados articulou a técnica de observação direta e entrevista semiestruturada. A pesquisa permitiu-nos refletir sobre práticas pedagógicas que provocam saberes inovadores, incluem estratégias para resolução de conflitos e planejamento criativo além de uma metodologia apropriada de ensino. Dentro dessa ótica, percebemos ao final do estudo que tanto as professoras como a escola demonstram cuidado com a aprendizagem, com a segurança e bem-estar das crianças para a construção de conhecimento. Essa postura nos fez pensar que uma escola inovadora também possui suas especificidades. Esta, em especial, deixou transparecer uma visão holística ao considerar que a tranquilidade do ambiente escolar também se relaciona à uma formação voltada à reflexibilidade e inovação.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Saberes; Reflexividade; Inovação

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta o resultado de um estudo cujo objetivo foi a percepção dos professores sobre os saberes e as práticas necessários à sua prática pedagógica. Nosso grande desafio esteve em identificar o entendimento do professor como sujeito do conhecimento, aquele que desenvolve com comprometimento saberes e práticas pedagógicas a partir de seu contexto de trabalho.

Os saberes do professor, é um tema que aguça a curiosidade de estudiosos que objetam o estudo sobre a perspectiva diferente. A competência docente e a integração do conhecimento junto ao seu aluno, de um de professor reflexivo, da proposta de educação libertadora, do reconhecimento da complexa educação, a reflexão sobre as disciplinas fragmentadas, dificultando a interdisciplinaridade.

Todas essas abordagens rematam a tentativa de responder desafios expressados no universo da educação, ensino aprendizagem no qual a prática pedagógica é uma das fundamentais categorias da atividade humana. Ela é rica em valores e significados, pois, no quesito metodológico se torna inúmeras vezes essencial ao conhecimento.

⁵³⁷ Professora de Educação Infantil, Município de Lages-SC, Mestranda em Educação PPGE-UNIPLAC-
lucimaram23@gmail.com

⁵³⁸ Professora de Educação Infantil, Município de Lages-SC, Mestranda em Educação [PPGE-UNIPLAC-
zildamsw@gmail.com](mailto:PPGE-UNIPLAC-zildamsw@gmail.com)

⁵³⁹ Professora e pesquisadora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UNIPLAC-
profmarinh@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

As pesquisas sobre os saberes e práticas pedagógicas docente aparecem ligadas à questão da profissionalização do ensino, acompanhado dos esforços dos pesquisadores que tem por meta definir à natureza dos conhecimentos profissionais, estes que servem de base para o magistério. Nesse sentido, Tardif (2005, p. 230) nos afirma que,

[...]. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Destacamos, então, a importância de se analisar a questão com competência e serenidade, no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor necessita além de dominar o os conteúdos que ensina, ter sensibilidade e conhecimento para encaminhar a aprendizagem para que ela ocorra de forma significativa para o aluno.

A profissão do docente está em constante aperfeiçoamento, pois os saberes precisam ser articulados com a evolução do meio social em que vivem. Dessa forma, Morin (2000, p.35) nos aponta que,

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é pragmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

Em conformidade com Morin, a noção do saber deve abranger conhecimentos, competências, habilidade e atitudes. Para conhecer o desenvolvimento do trabalho dos professores foi sugerido pela disciplina Conhecimentos e Saberes da turma de Mestrado em Educação 2018, um estudo de caso, com objetivo de conhecer as práticas pedagógicas e saberes docentes de professores de uma escola da rede municipal de Lages, SC, e oportunizar ao mestrando a praticar pesquisas e a reflexão sobre as opiniões dos entrevistados em relação a suas experiências e articulações com a prática pedagógica ao mediar saberes. Arruda (2012, p. 290), afirma que “[...] Mais do que qualquer outra estratégia de ação, caberá ao professor assumir-se como, mediador de emoções num mundo cuja relações sociais se apresentam cada vez mais complexas.” E, nesse sentido, observa-se a necessidade de uma formação permanente do professor.

2. METODOLOGIA

A metodologia do estudo teve como primeiro passo a construção de um quadro de categorização (MORAES, 1099) para que pudéssemos a partir da construção de indicadores elaborar questões para a entrevista semi-estruturada dos professores. Para a realização desse estudo de caso, as mestrandas se apoiaram numa abordagem qualitativa cujo primeiro procedimento de coleta de dados foi o uso da técnica de observação direta, objetivando não interferir na rotina e desenvolvimento pedagógico da unidade escolar. Como enfatiza Bagno (2000, p. 22), “ Fazer um projeto é lançar ideias para a frente, é prever as etapas do trabalho, é definir aonde se quer chega com ele”. Quatro professores se dispuseram a contribuir com o estudo de caso tendo em vista o critério de acessibilidade (GIL,2009), sendo duas professoras da educação infantil e outras duas do ensino fundamental I. Possibilitando dessa forma,

possíveis a análise sobre a percepção de professores de dois diferentes contextos de aprendizagem. Para Severino (2009, p. 17):

Quaisquer que sejam os pressupostos etimológicos e as mediações técnico-metodológicas, existirá sempre, no processo de conhecimento científico, uma “interpretação” teórica de dados empíricos, entrelaçando do lógico com o real, do qual germina uma significação.

Portanto, o estudo aqui apresentado buscou refletir sobre práticas pedagógicas tendo como guia dimensões que provocam saberes, incluem estratégias para resolução de conflitos bem como, planejamento criativo e metodologia apropriadas de ensino a partir dessas dimensões que nortearam nosso estudo de caso.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DO ESTUDO

Este estudo de caso foi realizado numa escola do município de Lages do Estado de Santa Catarina, que atende 187 crianças, sendo 53 da Educação Infantil e 134 crianças de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I em regime integral.

Ao analisar o perfil de formação das professoras observamos que possuem pós-graduação em Educação Especial, em Psicopedagogia, em Educação Infantil e Series Iniciais, e Mestrado em Educação. O tempo de atuação desses professores é de 10 a 17 anos de experiência, e o tempo que atuam na unidade escolar varia entre 3 e 5 anos. As professoras trabalham com turmas do pré-escolar e 1º ano do ensino fundamental com turmas cujo número de alunos varia entre 16 a 24, e todas afirmaram ter conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.

Apresentamos a seguir a análise e discussão dos dados colhidos para o estudo de caso, destacando nosso compromisso com o anonimato dos sujeitos participantes que foram identificados a partir de nomes de flores. Sendo Begônia e Camélia os codinomes das professoras da Educação Infantil e Margarida e Rosa, das professoras do Ensino Fundamental I.

3.1. Provocar a construção de saberes e de atitudes desafiadoras

Ao serem questionadas, como o professor articula seus saberes à prática, as entrevistadas apresentaram suas percepções. Begônia disse que “Com objetivos claros, interesse e motivação”.

Camélia, por sua vez, destacou: “Através de um saber erudito, um saber de classe, num diálogo com o saber dos alunos com realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem”.

Margarida, relatou que articula suas atividades “Propondo atividades interdisciplinar, com o intuito de preparar as crianças para enfrentar os obstáculos que surgirem. Preparar as crianças para a vida, proporcionando momentos de reflexão sobre nossas atitudes e encorajando-as a resolver conflitos com sabedoria”.

Rosa apontou que “Através do conhecimento prévio dos alunos, buscando estratégias que possibilitem a aprendizagem. ”

Observamos que esses depoimentos jogam luz sobre a questão do diálogo e da interdisciplinaridade. Morin (1996) nos chama a atenção sobre as múltiplas interações que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

existem entre os seres humanos e as coisas, isso para sinalizar a necessidade de se observar as relações entre as diferentes disciplinas e toma o caso específico das ciências da terra. O autor traz a questão da ecologia para discutir a interdisciplinaridade:

O problema da ecologia, que parecia uma questão totalmente exterior, converteu-se num problema político desde que compreendemos que a degradação que ocasionamos na biosfera apresenta consequências sociais e políticas, em se tratando da contaminação local de um riacho ou de um lago, que apresenta um problema concreto para uma cidade ou uma região, ou dos problemas globais da biosfera (MORIN, 1996, p. 282).

Esse exemplo ilustra ideias relacionadas à interdisciplinaridade. Margarida e Camélia deram destaque a essa possibilidade reflexiva.

Nas respostas de Begônia e Rosa, observamos a preocupação com a objetividade e estratégia para fazerem a articulação dos saberes para com seus alunos e estas relações nos remete a Freire (2001, p. 76) “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Em conformidade com Freire, o ensinar não é somente transferência de conhecimento, os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem ao mesmo tempo num processo que envolve a produção de um saber partilhado. Portanto, as articulações envolvem diferentes estratégias para possibilitar a aprendizagem.

Nesse contexto, perguntamos sobre as práticas pedagógicas usadas para desenvolver o pensamento crítico do aluno. Begônia deu destaque à “Diversas práticas, de diferentes formas, espaços e tempo, com diferentes parceiros ampliando e diversificando seu acesso a produções criticidades.”

Camélia ressaltou “Atividades que os alunos possam indagar, a maneira de criar, gerar, construir, transformar e não reproduzir”

Margarida, por sua vez, falou da “Leitura deleite diária (leitura para o prazer) realizada ao ar livre para estimular, imaginar e socializar as opiniões. Sequência didática: atividades que articulam os diferentes componentes curriculares”

Rosa lembrou a importância da “Oralidade (roda de conversa), questionamentos sobre determinado assuntos, texto informativos e etc.”

Com as respostas, entende-se que todas estão comprometidas em desenvolver o pensamento crítico do aluno, as professoras deram exemplo de algumas formas para provocar o pensamento crítico em seus alunos, como afirma Tardif (2005, p. 263),

[...] os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exigem os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. [...] a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados.

Em concordância com o autor, o professor precisa estar atento à diversas possibilidades de encaminhamentos pedagógicos para alcançar seu objetivo, nesse caso o pensamento crítico do aluno. Perante a questão sobre as dificuldades encontradas na prática pedagógica, as professoras responderam que têm inúmeras dificuldades, mas que procuram,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

formas de superação para os vários desafios. Pelas palavras de Camélia são “dificuldades que tanto promove modifica minha postura, através de crenças e ações na prática educativa. Exemplos: fluxo de alunos em sala de aula. Aquisição da escrita. E imensidade da cultura”

Dessa forma nos chamam atenção para a postura e o preparo emocional diante dos percalços cotidianos pois as entrevistadas falam de superação e práticas educativas.

Margarida falou que “As dificuldades que surgem estão voltadas aos conflitos externos da criança, que interferem no desenvolvimento da criança. Como exemplo, temos falta de amorosidade que as crianças sentem em seu meio familiar fator que leva as crianças, em alguns casos, a se tornar agressiva com os colegas e professoras”.

Rosa relatou a “ Falta de comprometimento da família, indisciplina, falta de interesse dos alunos, falta de recursos apropriados”.

Assim, ao exporem suas angustias salientando o contexto familiar e os conflitos como dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas provocaram reflexões que nos levaram às ideias de Arruda (2012, p. 290) por nos alertar que, “ É preciso renovar o modo de pensar a sociedade e refletir sobre uma postura mais integradora, para que os sujeitos sociais possam seguir sua trajetória humana”. Família e escola precisam estar integradas com o único propósito de facilitar o processo ensino-aprendizagem da criança.

3.2 Criar estratégias para resolução de conflitos em sala de aula

A esse subitem relacionamos a pergunta sobre os conflitos cotidianos mais frequentes a sala de aula. E as entrevistadas relataram que “ Sim mesmo na pré-escola já temos situações de conflitos onde temos que intervir por serem pequenos precisam da nossa ajuda” (Begônia).

Por outro lado, Camélia destacou: “Sim brigas, areia nos olhos nos momentos de brincadeira no parque, livros rasgados, brinquedo espalhados pela sala, disputa por objetos. Esses são os problemas mais comuns”.

Margarida expôs que: “Não, conforme surge, tento resolver o mais rápido possível”.

Rosa salientou que: “Em alguns momentos, por divergência de ideias, disputa de materiais e brinquedos”.

Begônia, Camélia e Rosa comentaram que os conflitos acontecem em suas salas de aula, em geral por disputa de brinquedos. Margarida nos falou que os conflitos não são frequentes, mas que existem. E por mais que as entrevistadas apontem que os conflitos sejam comuns no cotidiano escolar, o professor precisa estar preparado para fazer a mediação, pois “Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente”(MORIN, 2000, p.46). O professor é desafiado a mediar esses conflitos e assume uma postura de escuta. Mas mediar inclui ensinar a compreensão, amorosidade e o respeito pelos colegas e professores. Aqui nos vale as orientações de Arruda (2012, p. 291) pois a mediação:

[...] requer um novo exercício de compreensão, de modo a favorecer a renovação da nossa capacidade de agir e educar. Mais do que qualquer outra estratégia de ação, caberá ao professor assumir-se como mediador de emoções num mundo cujas relações sociais se apresentam cada vez mais complexas.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Sobre a pergunta “como acontece a resolução de conflitos?” as entrevistadas destacaram em comum o diálogo para resolver os conflitos em seu cotidiano. Segundo Tardif (2005, p. 264), “A gestão de classe exige capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo ano letivo”. Em concordância com o autor o professor não está preso somente em seu saber universitário para cumprir a construção de conhecimento sobre o conteúdo, o professor está diante da complexidade de eventos que acontecem diariamente em seu cotidiano escolar.

Perguntamos ainda sobre “a preparação para o diálogo com os alunos”, à essa questão Begônia contribuiu respondendo que; “Explica que quando precisamos dialogar é necessário o respeito para falar e ouvir uns aos outros”

Camélia relatou que, “O nosso diálogo é sempre em roda de conversa, para que os alunos possam se observar, iniciamos nosso diálogo através da leitura de um livro que a criança leva no final de semana para casa, ou tarefa realizada com os pais a serem relatadas”.

Margarida, expôs que: “O diálogo entre educador e educandos acontece durante todo o processo de ensino aprendizagem. Durante o desenvolvimento das atividades, no momento da leitura e nos momentos de recreação com jogos e brinquedos”

E Rosa explicou que: “Através de práticas que envolvem a oralidade, respeito, exposição de opiniões”

Begônia e Camélia destacaram a importância de uma atividade orientada sobre a preparação para o diálogo, por outro lado, Margarida e Rosa, observaram que a prática do diálogo acontece durante o processo e desenvolvimento das atividades.

Paulo Freire na obra Pedagogia do oprimido observa que o diálogo é a essência da educação. Para ele é no “ ir e vir das falas vivas” que se permite o encontro entre as pessoas que falam e que ouvem.

A dialogicidade é um dos eixos fundantes de todo o pensamento de Freire,

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

Esse pensador entendia o diálogo como um traço marcante na história humana e também para toda prática pedagógica

3.3 Planejamento criativo e metodologia de ensino

Nesse subitem perguntamos se o planejamento é articulado com a prática de ensino, as entrevistadas respondem:

Begônia, diz que: “Sim, primeiro penso como posso articular, para depois planejar”

Camélia, relata que: “Sim, sempre levo em consideração o conhecimento a sociedade em que atuo o nível social econômico e cultural de meus alunos”

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Margarida, refletiu que “Sim, o planejar é elaborado com atividades interdisciplinar, que garantam os direitos de aprendizagens das crianças”

Rosa, contribui com a seguinte resposta: “Sim, em alguns momentos ele tem que ser modificado ou receber alterações devido a prática (vivência com os alunos) ”

Todas responderam que sim, o planejamento possui articulação com a prática de ensino. Porém, Margarida nos chama atenção para a interdisciplinaridade para garantir o direito da criança para a aprendizagem e Rosa nos alerta para a flexibilidade do planejamento, entende-se que nem sempre o planejado condiz com a vivência, pois ocorre imprevistos, dessa forma o professor precisa articular outras estratégias de aprendizagem para mediar o conhecimento, pois,

O professor, como mediador de conflitos e emoções, incorpora uma prática na qual o diálogo, a escuta, o respeito às diferenças e às emoções indicam a possibilidade de inverter a lógica de uma prática “de transmissão de conhecimento e prescritiva” para outra construída na perspectiva da relação. (ARRUDA, 2012, p. 296)

Para analisar como as professoras conduzem sua prática para promover a capacidade criativa de seus alunos elas responderam:

Begônia, responde que: “Questionando, fazendo sugestões, levando hipótese, tudo dentro do entendimento deles”

Camélia, diz que: “Através de jogos e brincadeiras. As regras e a imaginação estimulam a criticidade e a criatividade da criança promovendo avanços em seu comportamento”

Margarida, respondeu que “Com atividades que estimulem a curiosidade e o interesse sobre o assunto apresentado”

Rosa, por sua vez, destacou “Com atitudes que estimulem o pensamento, raciocínio lógico”

Todas as entrevistadas enfatizaram atividades que estimulem o pensamento, a criatividade da criança, diante dessa iniciativa de provocação de saberes que as professoras provocam em seus alunos. Tardif (2005, p.228) afirma que, “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...] os professores como sujeitos possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício ao seu trabalho”.

Com relação a pergunta sobre as estratégias metodológicas adotadas para estimular o conhecimento do aluno as entrevistadas realçaram suas percepções de forma diferenciada.

Begônia, disse que: “Uso histórias, diálogo, opiniões, diferentes linguagens. Porque sei que eles são sujeitos criativos, sensível, com emoções, sentimentos, dúvidas etc.”

De acordo com Camélia “Devemos avaliar o interesse do aluno, o processo de desenvolvimento escuta, o processo de desenvolvimento da matemática, a partir daí, desenvolver pequenos projetos para despertar a curiosidade do aluno. Tornar material didático mais acessível; sua modificação pode tornar os textos mais atraentes; utilizar materiais concretos; diversificar conteúdos; jogos ou atividades lúdicas.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Margarida deu destaque à “Aulas expositivas dialogada, estudo dirigido, jogos, vídeos, músicas, livro didático, acervo literário do Pnaic (composto por diferentes gêneros textuais)”

Rosa, contribuiu dizendo que: “Oralidade, atividades de leituras, escrita, matemática, etc. Textos informativos, livro didático, jogos, brincadeiras, vídeos educativos, uso do computador, recorte, colagem, livros diversos entre outras”

Begônia e Camélia, estão preocupadas com a emoção da criança. Dessa forma, ponderam algumas estratégias relacionadas à amorosidade e escuta. Aqui podemos nos remeter à ideia do professor como mediador de emoções. Sobre essa questão, Arruda (2012, p. 296) afirma que “Com avanço das ciências cognitivas é que surge a possibilidade de reexaminar a maneira de como o conhecimento é aprendido, sem que haja ensinado”, para a autora a emoção fundamenta o aprendizado, mobiliza ou desmobiliza, por isso precisamos estar atentos às emoções que possibilitamos em sala de aula.

Margarida e Rosa destacaram que para mediar o conhecimento, utilizam recursos tecnológicos para atrair a atenção e estimular a criança com uso da oralidade para contextualizar o conhecimento. Nesse sentido, Morin, (2000, p. 29) nos diz que “ Uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos”. Percebemos em nossa pesquisa que as professoras possuem clareza e articulação entre teoria e prática. Em conformidade com Behrens (2013, p. 55) “[...] a produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação.”

Daí a importância do professor ao conduzir a construção de um conhecimento que faça sentido à vida de seus alunos. Ainda com o respaldo de Morin (2000) podemos afirmar que o conhecimento de informações isoladas não é o suficiente para entendermos problemas da vida. Se conhecermos apenas a parte não podemos conhecer o todo, ou seja, a visão que fragmenta impede –nos de conhecermos os problemas e suas relações.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Constatamos ao final do estudo que as professoras entrevistadas assumem desafios na construção de saberes, resolução de conflitos e planejamento criativo. Dentro da perspectiva de provocar a construção de saberes e de atitudes desafiadoras elas usam suas competências para envolver a criança no processo de ensino aprendizagem.

Quanto ao criar estratégias para resolução de conflitos em sala de aula, as professoras demonstraram estar atentas aos interesses e às dificuldades apresentadas pelos alunos para adequar recursos tecnológicos inovadores às necessidades de um conhecimento pertinente aquele capaz de contextualizar o conhecimento. Observamos ainda o entendimento sobre a necessidade de um planejamento criativo e de uma metodologia capaz de incluir uma prática de mediação para a construção do conhecimento de seus alunos. Com essa disponibilidade, as professoras participantes do estudo mostraram compreender que todos os conteúdos podem ser produzidos por seus alunos sob a orientação do professor, pois o compreendem como um sujeito sério e criativo do processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa, o setor administrativo da escola mostrou preocupação com a formação, com o desenvolvimento do conhecimento e bem-estar dos alunos daquela unidade escolar na medida solicitou às pesquisadoras que realizassem a coleta de dados no momento

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

do intervalo ou logo após a troca de professores de Educação Infantil. Esse cuidado indicou o compromisso da escola com o aprendizado e segurança da criança, o que segundo Freire (2001, p. 116) pode representar que “[...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência no que digo, o que escrevo e o que faço”

Dentro dessa ótica, percebemos ao final do estudo que tanto as professoras como a escola demonstram cuidado com a aprendizagem, com a segurança e bem-estar das crianças para a construção de conhecimento. Essa postura nos fez pensar que uma escola inovadora também possui suas especificidades. Esta, em especial, deixou transparecer uma visão holística ao considerar que a tranquilidade no ambiente escolar também se relaciona à uma formação voltada à reflexividade e inovação.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ARRUDA, Marina Patrício. **O paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções**. ETD - Educação Temática Digital, 14(2), 290-303, 2012, disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-408879>

BAGNO, Marcos. **A pesquisa na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. COSTA, Marco Antônio F. Da e Maria Barrozo da. Metodologia da pesquisa: Conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001. Análise de conteúdo/artigo disponível em <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/atigos/007.pdf>

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma Emergente: Um Novo Desafio**. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233/7685>. Acesso, 07 de Jun. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**, Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI, 2. Ed. Vozes, 2008.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Geanne Sawaya; Revisão Técnica de Edgar de Assis Carvalho - São Paulo: Cortez; 2000.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento**
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/3640/3556> . Acesso 12 de maio de 2018. p. 13-27.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**; esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n.13, Janeiro. – abr. 2000a.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.73, 2000b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes formação profissional**. Petrópolis, JR: Vozes, 2005.

YIN, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos (2 ed.) Porto Alegre: Bookman Disponível em < <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74440967/3-WIN-desenho%20e%20metodoPesquisa%20Estudo%20d%20caso.pdf> >

FISIOTERAPIA ONCOLÓGICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Renata Macedo Fontanelle¹⁵⁴⁰ – UNIPLAC

Dhébora Mozena Dall'Igna² - UNIPLAC

RESUMO

Introdução: O câncer é caracterizado pelo crescimento desordenado de células anômalas, que possuem a capacidade de se multiplicar e invadir órgãos e tecidos. As causas da doença podem advir tanto de fatores genéticos, quanto de fatores ambientais. Após o seu diagnóstico, o médico responsável vai avaliar e escolher a melhor forma de tratamento para o paciente. É comprovado que tanto a doença, quanto o seu tratamento podem trazer aos pacientes alterações como dor, fadiga, dificuldade para respirar, e outras alterações funcionais, além de alterações teciduais, mudanças psíquicas e comportamentais. Deste modo, torna-se indispensável o auxílio da prática de fisioterapia oncológica com estes pacientes, que tem como objetivo manter, preservar ou recuperar a integridade cinético-funcional de órgãos e sistemas, além de visar prevenir os distúrbios causados pelo tratamento, buscando o bem-estar e a qualidade de vida dos mesmos. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo levantar as publicações científicas dos últimos 14 anos sobre a atuação da fisioterapia em pacientes oncológicos, bem como descrever e relatar as principais áreas de atuação da fisioterapia no campo da oncologia clínica. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão de literatura narrativa sobre a importância da fisioterapia em pacientes oncológicos, em artigos científicos publicados no período de 2004 – 2017/2018. **Resultados e discussão:** Foi verificado, em 17 artigos, até o momento, que o fisioterapeuta desempenha um papel imprescindível na abordagem das pacientes mastectomizadas independentemente do tipo de cirurgia de mama. O uso de cinesioterapia promove maior ganho de amplitude de movimento e força muscular nestas pacientes, além de diminuir a dor nos membros superiores. Nos cânceres de cabeça e pescoço verificou-se eficaz o uso de drenagem linfática manual para diminuir o tamanho do linfedema. Nos cuidados paliativos, o fisioterapeuta mostrou-se de grande importância, minimizando os sintomas e promovendo interesse a vida. Este profissional também se fez eficaz na contribuição com a equipe multidisciplinar. A fisioterapia precoce previne complicações, promovendo uma adequada recuperação funcional, melhorando a qualidade de vida destes pacientes. **Considerações finais:** O profissional fisioterapeuta facilita a execução das atividades de vida diárias dos pacientes oncológicos, além de promover redução nas dores e minimizar as alterações cinético-funcionais causadas pela doença.

⁵⁴⁰ Acadêmica do curso de Fisioterapia, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. renatafontanelle@hotmail.com

² Docente do curso de Fisioterapia, Mestra em Ciências da Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. dhe.mozena@gmail.com

INFLUÊNCIA DE CONTRACEPTIVOS ORAIS NO PERFIL LIPÍDICO DE MULHERES EM LAGES, SANTA CATARINA

Jessica Oliveira da Fonseca⁵⁴¹ - UNIPLAC
Dhébora Mozzena Dall'Igna⁵⁴² - UNIPLAC

RESUMO

Objetivo: Diversos fatores de risco estão relacionados ao desenvolvimento de doenças cardiovasculares em mulheres, tais como perfil lipídico não favorável, tabagismo, sedentarismo e o uso de contraceptivo oral também estão associados. Assim sendo, este trabalho teve como objetivo avaliar o perfil lipídico de forma comparativa entre mulheres usuárias e não usuárias de contraceptivos orais combinados. **Material e métodos:** Trinta e oito mulheres com média de (23,1 anos) foram divididas igualmente em dois grupos: controle (não fazem uso de CO) e experimental (usuárias de CO). Foram analisados os valores de CT, HDL-C, LDL-C, VLDL, TG e também suas frações – colesterol não HDL e Relação colesterol total/HDL. O método estatístico usado foi de Mann-Whitney. **Resultados:** Os níveis de Colesterol não HDL, LDL-C, VLDL e Triglicerídeos resultaram em valor significativo ($p < 0,05$) quando comparados os grupos. O tempo de uso de CO pelo grupo experimental teve prevalência de 57,9% ($n=19$) para participantes que utilizam 5 a 10 anos. A rotina sedentária foi de 42,1% ($n=38$) para os dois grupos. **Conclusão:** Os níveis lipídicos não se demonstraram fora dos valores de referência, porém houve variações entre os grupos controle e experimental, que podem ser relacionadas com o uso de ACO, dentre outros fatores que influenciam no perfil lipídico.

Palavras-chave: Contraceptivo Oral, Perfil Lipídico, Contracepção Hormonal.

INTRODUÇÃO

Os anticoncepcionais orais combinados (AOCs) são utilizados desde 1960 por mais de 100 milhões de mulheres em todo o mundo (FU et al., 1999). As mulheres em idade fértil podem escolher entre os métodos: preservativos femininos, contraceptivo oral, minipílula, injetável mensal, injetável trimestral, dispositivo intrauterino (DIU), pílula anticoncepcional de emergência (ou pílula do dia seguinte), diafragma e anéis medidores, todos são disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2011).

De acordo com a Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (2015) a classificação dos AOCs ocorre de acordo com os hormônios utilizados na pílula contraceptiva ou de acordo com a dose estrogênica e geração dos progestagênios. Os AOCs podem ser classificados pela dose estrogênica, denominados pílulas de alta ou baixa dose, ou pelo progestagênio, denominados de primeira, segunda ou terceira geração (PETITTI, 2003).

Estudos realizados têm apontado o uso de AOCs como fator de risco que pode ocasionar o desenvolvimento de doenças cardiovasculares (DCVs) (SANDIE et al., 2010). As

⁵⁴¹Graduanda do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. jessunknow@gmail.com

⁵⁴²Docente do Curso de Biomedicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. dhe.mozena@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

doses elevadas de esteróides aumentam a incidência de DCVs como Acidente Vascular Encefálico (AVE), infarto agudo do miocárdio (IAM) e aterosclerose (ESTEVES, 2011).

O perfil lipídico é estabelecido por dois grupos de quatro grandes classes de lipoproteínas: (1) as ricas em Triglicérides (TG), maiores e menos densas, representadas pelos quilomícrons, de origem intestinal, e pelas lipoproteínas de densidade muito baixa ou very low density lipoprotein (VLDL), de origem hepática; e (2) as ricas em colesterol, incluindo as de densidade baixa ou low density lipoprotein (LDL-C) e as de densidade alta ou high density Lipoprotein (HDL-C) (SBC, 2017).

O perfil lipídico alterado pode expressar dislipidemias, sendo assim uma alteração no metabolismo, levando a alterações nos níveis séricos de colesterol e/ou triglicérides repercutindo sobre as lipoproteínas (SANTOS et al., 2015).

Inúmeros estudos evidenciam a influência de AOCs no aparecimento de trombose venosa profunda (TVP) e trombose venosa cerebral (TVC). Visto a importância da problemática acerca deste contexto, este estudo tem por objetivo analisar a influência dos AOCs no perfil lipídico de mulheres na faixa de 20 à 35 anos, por meio da comparação de usuárias e não usuárias de hormonioterapia.

METODOLOGIA

A escolha dos grupos para a pesquisa foi feita pelo pré-questionário online que foi formulado pela autora, sendo que qualquer mulher entre 20 a 35 anos pôde responder ao questionário. Este questionário serviu para delimitar as participantes da pesquisa e obter informações quanto à idade, uso ou não de contraceptivo oral, tipo do contraceptivo oral, tempo de uso de contraceptivo, histórico de dislipidemia, hábitos e situação conjugal. O mesmo questionário online foi aplicado pessoalmente, de forma individual, para coleta dos dados para perfil sócio-demográficos.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC (parecer nº 2.309.788/2017).

As mulheres selecionadas para o presente estudo que tinham idade entre 20 à 35 anos, usuárias ou não de AOCs sendo que as mulheres que não utilizam o AOCs, não estavam utilizando o método contraceptivo há mais de 6 meses e as que utilizam, usavam há mais de 3 meses. Participaram do estudo 38 (trinta e oito) mulheres, sendo que 19 (dezenove) não usuárias de método contraceptivo hormonal – compondo o grupo controle – e 19 (dezenove) mulheres usuárias de AOCs compondo o grupo experimental.

Os seguintes critérios a seguir foram realizados para o recrutamento das voluntárias da pesquisa: participantes escolhidas com idade entre 20 a 35 anos; participante que não faz o uso de nenhum CO há mais de 6 meses; participante que faz o uso do AOCs com tempo de corte mínimo de 3 meses; participante que faz uso da mesma marca/dosagem do AOCs por no mínimo 3 meses; participantes que concordem em participar do estudo por livre e espontânea vontade, assinando o TCLE.

Os seguintes critérios são de exclusão para recrutamento das voluntárias da pesquisa: exclusão da participante com idade inferior a 20 anos e idade superior a 35 anos; participante que faz o uso de minipílula, injetável mensal, injetável trimestral, dispositivo intrauterino (DIU), pílula anticoncepcional de emergência (ou pílula do dia seguinte) e diafragma; exclusão da participante que faz o uso de AOCs com tempo inferior a 3 meses; participante que fez a troca do AOCs no período de 3 meses; e exclusão de participantes que não concordem em participar do estudo por livre e espontânea vontade, não assinando o TCLE.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Após a pré-seleção as participantes foram submetidas ao jejum de 10 a 12 horas para a coleta dos exames bioquímicos de sangue, sendo assim cientes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e garantido o anonimato das informações fornecidas. A coleta de sangue venoso foi realizada no Centro de Ciências da Saúde da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Após o procedimento de coleta, as amostras (sangue) foram encaminhadas ao Laboratório Palma em Lages no qual foi realizada a dosagem do perfil lipídico.

Tratou-se de um estudo transversal e comparativo, que utilizou abordagem quantitativa. Calcularam-se as medias relacionadas aos grupos Controle (não usuárias de ACO) e Experimental (usuárias de ACO). Os dados foram submetidos ao teste estatístico de *Mann-Whitney* para comparação de grupos não pareados, independentes. Valores de $p < 0,05$ foram considerados significativos. Os dados gerais foram tabulados e as análises estatísticas foram realizadas por meio do software *GraphPadPrism 5*. Os resultados foram expressos por meio de gráficos.

RESULTADOS

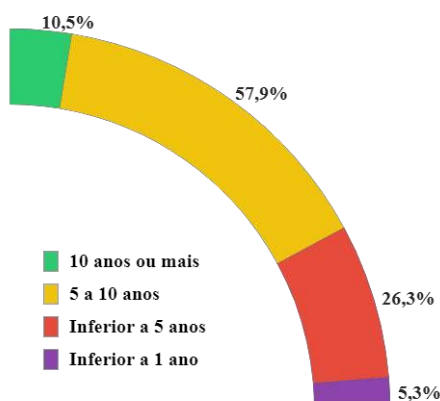
Foram avaliadas 38 participantes, divididas igualmente entre grupo controle e grupo experimental (não fazem o uso de COC e fazem o uso de COC, respectivamente) na faixa etária de 20 a 35 anos (média= 23,1 anos). A situação conjugal das participantes foi de 52,6% (n=38) namorando, 39,5% (n=38) solteiras e 7,9% (n=38) casadas.

No que refere-se ao histórico de dislipidemia nas famílias das participantes da amostra geral, 44,7% (n=38) não souberam responder, ao contrário de 42,1% (n=38) afirmaram não apresentar dislipidemia na família e apenas 13,2% (n=38) confirmaram a presença de dislipidemia.

A escolaridade das participantes foi de 57,9% (n=38) apresentaram ensino superior incompleto, ensino superior 23,7%, uma participante (2,6) possui pós graduação e 15,8% (n=38) possuem apenas ensino médio.

Na Figura 1, é possível observar o tempo de uso de COC pelo grupo experimental, com prevalência de 57,9% (n=19) para participantes que utilizam de 5 a 10 anos, além disso o tempo de uso do mesmo COC de marca ou dosagem igual, coincidiu (36,8%) entre mulheres que utilizam entre 5 a 10 anos ou tempo inferior a 5 anos.

Figura 1- Tempo de uso do contraceptivo oral pelo grupo experimental

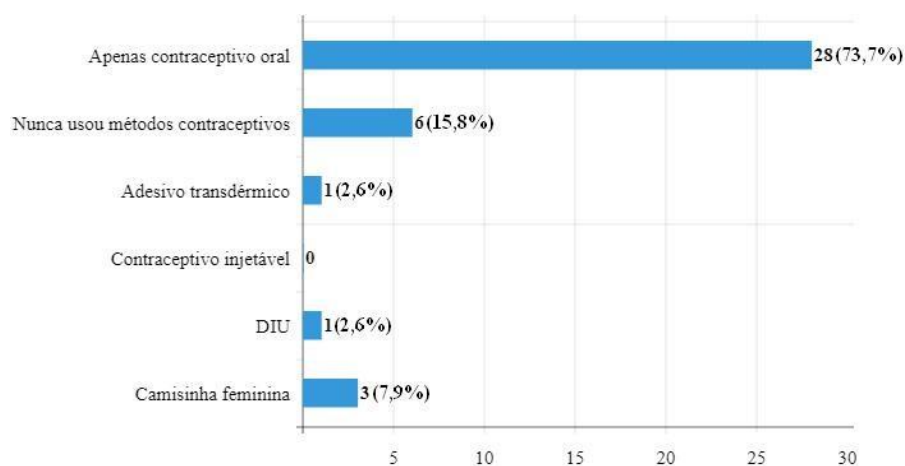


II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O método contraceptivo de escolha pelas participantes foi de 89,5% (n=19), conforme orientação médica, e 10,5% (n=19) que praticam automedicação.

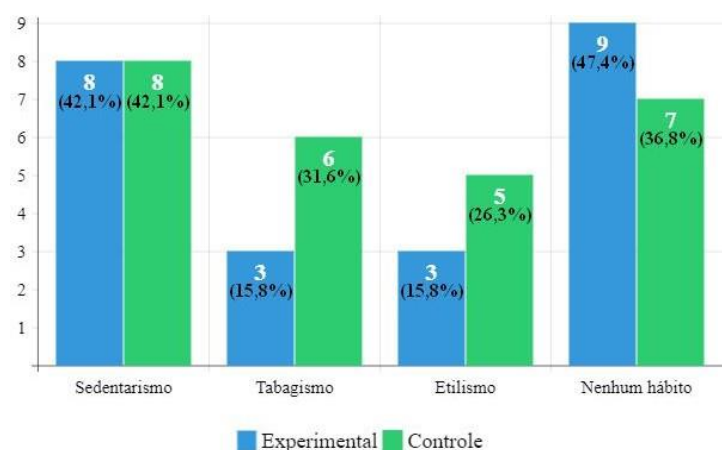
Na figura 2, estão listados métodos contraceptivos utilizados pelo grupo geral, dos quais 73,7% (n=38) relataram ter utilizado apenas contraceptivo oral, justificando que o grupo controle de participantes que atualmente não utilizam COC já utilizaram anteriormente. Sendo significativa também a porcentagem (15,8%) de mulheres que nunca utilizaram métodos contraceptivos, sendo eles hormonais ou não.

Figura 2- Métodos contraceptivos utilizados pelo grupo geral



Foram analisados também hábitos que influenciam no perfil lipídico, especificamente etilismo, tabagismo e sedentarismo, sendo que 47,4% (n=19) do grupo experimental e 36,8% (n=19) do grupo controle relataram não ter nenhum hábito citado. É importante evidenciar que o etilismo (26,3%) e tabagismo (31,6%) foram mais altos no grupo controle do que no grupo experimental. O número de participantes que alegaram rotina sedentária foi igual nos dois grupos (Figura 3).

Figura 3- Hábitos do grupo experimental e controle



As análises das amostras apresentam o valor da média do perfil lipídico. O menor valor p foi = 0,0019 mostrando a diferença mais significativa entre o grupo controle e experimental na análise de colesterol não HDL, com média de 90,5mg/dL para o grupo

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

controle e 113,7mg/dL para o grupo experimental. Em contrapartida os valores da média do HDL-C foram de 59,5mg/dL e 65,4mg/dL para o grupo controle e o grupo experimental respectivamente, não constituindo uma variação significativa. O colesterol total apresentou valores de 150mg/dL e 172,7mg/dL, sendo o maior referente ao grupo experimental, com valor $p=0,0154$ (Figura 4).

O LDL-C é maior no grupo experimental (92,8mg/dL) do que no grupo controle (74,6mg/dL), com valor $p=0,0086$, bem como os triglicerídeos, com 79,3mg/dL para o grupo controle e 104,3 no grupo experimental ($p=0,0055$). Ainda na Figura 4 é possível conferir a média da relação CT/HDL, que não constituiu uma alteração significativa, e os valores referentes ao VLDL.

Figura 4 - Valor da média do perfil lipídico do grupo controle e experimental

Perfil lipídico (mg/dL)	Grupo Controle (n=19)	Grupo experimental (n=19)	Valor P
Colesterol Total	150	172,7	0,0154
HDL-C	59,5	65,4	0,0658
Colesterol não HDL	90,5	113,7	0,0019
LDL-C	74,6	92,8	0,0086
VLDL	15,8	20,8	0,0058
Relação CT/HDL	2,6	2,8	0,0903
Triglicerídeos	79,3	104,3	0,0055

HDL-C: fração de colesterol da lipoproteína de alta densidade; LDL-C: fração de colesterol da lipoproteína de baixa densidade; VLDL: fração de colesterol da lipoproteína de muito baixa densidade; CT: Colesterol Total.

DISCUSSÃO

A Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde, 2006 (TOMA – 2006) retratou que 68% das mulheres entre 15 e 49 anos faziam uso de algum método contraceptivo, corroborando com o presente estudo realizado com 38 mulheres com idade entre 20 a 35 anos, sendo participantes do grupo controle (n=19) e do grupo experimental (usuárias de ACO) (n=19).

O CO é um dos métodos mais procurados pelo público feminino. Globalmente, observa-se aumento no uso de métodos contraceptivos, de 54,8% (IC95% 52,3–57,1) em 1990 para 63,3% (IC95% 60,4–66,0) em 2010 (ALKEMA, 2013).

Segundo Martins (2012), os ACO consistem no método de contracepção mais acessível pelo SUS sendo sua função evitar a ovulação. Em decorrência disso as mulheres o utilizam de forma rápida e com maior eficácia quando utilizado corretamente. Considerando que 52,6% (n=19) do grupo experimental estão em um relacionamento estável, acredita-se que as participantes optem pela pílula contraceptiva por estarem em uma relação e assim, desejam construir uma vida estável para adiante ter uma possível gravidez. É importante salientar que o uso do CO não é um método que inibe a transmissão de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), logo o uso de CO deve vir acompanhado pelo uso de camisinha disponibilizada pelo SUS. O uso de outros métodos contraceptivos foi de 7,9 % (n=38) para camisinha feminina, seguido por 2,6% (n=38) DIU e 2,6% (n=38) para adesivo transdérmico.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Conforme o questionário disponibilizado para a pesquisa, as participantes do grupo já utilizaram apenas CO, totalizando 52,6% (n=19). Chama atenção a porcentagem de 31,6% (n=19) do grupo controle que nunca utilizaram métodos contraceptivos, sendo eles: DIU de cobre e camisinha feminina, métodos não hormonais que evitariam problemas futuros comparados com o CO, sendo assim métodos não hormonais e que possuem alta eficácia para evitar a gravidez. A utilização de métodos não hormonais pelas participantes do grupo controle é de 15,8% (n=19) para camisinha feminina e 5,3% (n=19) para DIU.

Segundo Wiegatz et al. (2010), as alterações nos níveis lipídicos com o uso de AOCs dependem das dosagens de estrogênio e progesterona e da atividade antiandrogênica da progesterona o que pode gerar mudanças desfavoráveis para metabolismo dos lipídios. Dessa forma estudos indicam que os AOCs contendo progestágenos de terceira geração apresentam menor impacto metabólico em relação aos progestágenos da segunda geração, os quais são mais potentes, possuindo efeitos androgênicos e induzindo o aumento do perfil lipídico.

Em relação às concentrações dos níveis lipídicos das 38 participantes analisadas, a Figura 4 expressa em média o grupo controle e grupo experimental em relação ao CT, HDL-C, Colesterol não HDL, LDL-C, VLDL, Relação Colesterol Total/HDL e Triglicerídeos. Pode-se observar o valor aumentado da média CT no grupo experimental com o valor de 172,7mg/dL em relação ao grupo controle, 150mg/dL, e também apresenta o valor $p=0,0154$ (Figura 4). Foulon et al. (2001) e Machado et al. (2010) relatam que o uso de AOCs aumenta os níveis de CT podendo também aumentar ou deixar inalterados os níveis de triglicerídeos. Este fato pode estar relacionado ao colesterol ser o bloco elementar na formação da molécula dos esteróides (PINOTTI et al., 1994).

Na Figura 4, o LDL-C analisado possui o valor de referência <100 mg/dL definido pela SBC (2017), apresentando o valor em média 92,7mg/dL (n=19) pelo grupo experimental e 74,5mg/dL (n=19) pelo grupo controle. Confere-se que os resultados da média possuem valores dentro dos parâmetros, porém nota-se valores com correlação positiva significativa de $p=0,0086$, sendo significativo $p<0,05$ (Figura 4). Considerando o LDL-C um importante fator preditivo para o desenvolvimento da aterosclerose, sendo o responsável pelo transporte de 70% do colesterol plasmático (SBC, 2017). A redução dos níveis de CT, principalmente nos níveis de LDL-C, são fatores determinantes para a redução de doenças cardiovasculares. No entanto, histórico familiar com dislipidemias, perfil lipídico alterado, tabagismo, etilismo, sedentarismo e níveis superiores ao normal em LDL-C são fatores de risco para DCV.

A aterogênese é uma doença inflamatória crônica de origem multifatorial, que ocorre em resposta à agressão endotelial causada principalmente pelo LDL oxidado nos vasos, acometendo a camada íntima de artérias de médio e grande calibre (SBC, 2017).

Observa-se na Figura 3, os hábitos que criam predisposições para doenças coronarianas, compartilhando assim fatores de risco para mulheres que utilizam CO. No grupo experimental, 42,1% (n=19) definiram-se como sedentárias 15,8% (n=19) tabagistas e 15,8% (n=19) etilistas. Dentre esses fatores, o sedentarismo associado ao uso de AOCs de baixas dosagens tem sido considerada como um fator de risco importante para dislipidemia, contribuindo para o desenvolvimento da aterogênese e DAC (SANTOS, 2008).

A problemática de ter hábitos sedentários se multiplicam, acarretando dores nas costas, músculos e insônia. Apesar da ocorrência de TA ser infrequente em mulheres jovens, as mudanças comportamentais – baixa frequência de alimentos ricos em fibras, aumento da proporção de gorduras saturadas e açúcares da dieta, em conjunto ao estilo de vida sedentário têm aumentado os riscos para o seu aparecimento durante a vida reprodutiva (SARTORELLI, 2003).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O estudo de Lancet (1997) aponta risco aumentado de IA entre usuárias de COC com a coexistência de fatores de risco para DCV. Um desses fatores está o tabagismo, com seu efeito mais pronunciado em mulheres acima dos 35 anos de idade. Em mulheres abaixo dos 35 anos e usuárias de COC, a incidência de IAM em tabagistas (≥ 20 cigarros/dia) é 10 vezes maior que em não fumantes (3,5 por 100.000 vs. 0,3 por 100.000, respectivamente).

Analisando os dados do grupo controle em relação ao número de fumantes, o resultado foi de 31,6% (n=19) e para o grupo experimental 15,8% (n=19), tal resultado pode indicar que as mulheres que utilizam o COC podem estar atentas aos riscos existentes do uso de COC concomitante ao tabagismo, assim não mantendo esse hábito (Figura 3). Essa contra indicação vem em conjunto com idade ≥ 35 anos, sendo assim com média de 23,1 anos, estariam fora desse grupo de risco, porém devem tomar o mesmo cuidado em relação a outros hábitos.

Ainda em relação aos hábitos de vida, 21,1% (n=38) alegaram consumir álcool regularmente. Situação esta que merece precaução pois foi discutido em um estudo que o uso regular de álcool pode sofrer interação medicamentosa com o uso concomitante de CO de baixa dosagem, ainda que no grupo experimental não foi aprofundado a relação entre a dosagem do COC e o uso de álcool (OLIVEIRA, 2009).

A Figura 4 na qual faz referência o tempo de uso do COC é possível conferir que 94,7% (n=19) fazem o uso do COC por mais de 1 ano, entretanto uma minoria de 5,3% (n=19) utiliza por um período inferior a 1 ano, no qual a mulher está mais suscetível a eventos tromboembólicos, principalmente após os quatro primeiros meses de uso (VAN HYLCKAMA, 2003).

A Figura 4 na qual o colesterol não HDL representa a fração do colesterol nas lipoproteínas plasmáticas, exceto a HDL. A utilização do não HDL-C tem a finalidade de estimar a quantidade de lipoproteínas aterogênicas circulantes no plasma, especialmente em indivíduos com TG elevados (SBC, 2017), dessa forma apresentando valor $p=0,0019$.

A concentração de triglicerídeos (Figura 4) apresenta variação significativa entre o grupo experimental (104,3mg/dL) e o grupo controle (79,3mg/dL), resultante provavelmente de maus hábitos alimentares, pois os triglicerídeos são adquiridos quando ingerido, ainda que a media não represente um valor acima do referencial. Portanto existe necessidade de ser analisada a dislipidemia considerando o resultado obtido pelas lipoproteínas (SBC, 2017).

A análise do Perfil Lipídico e Fatores de Risco para Doenças Cardiovasculares em Estudantes de Medicina apontaram que os níveis elevados de CT, LDL-C, VLDL-C e TG em mulheres que utilizavam AO, logo equiparando aos resultados desse estudo (COELHO, 2005). Contudo, para afirmar que mulheres que utilizam contraceptivo oral apresentam maior risco de desenvolver doenças cardiovasculares são necessários estudos que avaliem outros parâmetros e fatores de risco cardiovasculares da população aferida. Ainda assim, é recomendável avaliar os riscos de um perfil lipídico alterado em mulheres que utilizem o método contraceptivo é aconselhável considerar cautela na prescrição de COC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a média dos valores do perfil lipídico das usuárias de ACO esteja dentro da faixa ótima em conformidade com os valores de referência estabelecidos pela SBC, existem variações significativas entre a média do grupo controle e o grupo experimental nos resultados laboratoriais de CT, Colesterol não HDL, LDL-C, VLDL e Triglicerídeos, sendo os valores mais altos referentes sempre ao grupo experimental.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Em continuidade a esta pesquisa, sugerem-se estudos mais aprofundados sobre às DCVs correlacionadas aos hábitos que favorecem o aparecimento destas, verificando também a dosagem dos ACO. Sobretudo, permanece a necessidade de avaliar os níveis do perfil lipídico de mulheres que estão usando ACO para prevenir futuras doenças.

REFERÊNCIAS

- ALKEMA, L et al. National, regional, and global rates and trends in contraceptive prevalence and unmet need for family planning between 1990 and 2015: a systematic and comprehensive analysis. **The Lancet**, v. 381, n. 9878, p. 1642-1652, 2013.
- COELHO, VG et al. Perfil lipídico e fatores de risco para doenças cardiovasculares em estudantes de medicina. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, v. 85, n. 1, p. 57-62, 2005.
- ESTEVEZ, AFS. Noções e dinâmica da utilização dos contraceptivos orais. Diss. Tese de Doutorado. **Universidade da Beira Interior**, 2011.
- FOULON, T. et al. Effects of two low-dose oral contraceptives containing ethinylestradiol and either desogestrel or levonorgestrel on serum lipids and lipoproteins with particular regard to LDL size. **Contraception**, v. 64, n. 1, p. 11-16, 2001.
- FU, H et al. Contraceptive failure rates: new estimates from the 1995 National Survey of Family Growth. **Fam Plann Perspect.**v 31(2), p 56-63, 1999.
- MARTINS, CT et al. Riscos secundários á utilização de anticoncepcionais por via oral na Unidade Básica de Saúde Deputado Gercino Coelho no município de Guanambi no ano de 2012. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 125-142, 2012.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. 2011. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/saude/2011/09/inform-se-sobre-como-funcionam-oito-metodos-anticoncepcionais>>. Acesso em: 5 set. 2018.
- OLIVEIRA,DAG; SVCG; BJRM. O consumo de bebidas alcoólicas entre estudantes universitárias e o conhecimento dos riscos entre seu uso combinado com contraceptivos orais. **Revista Instituto Ciência Saúde**, v. 27, n. 4, p. 366-73, 2009.
- PINOTTI, J. A. et al. Fisiologia menstrual. São Paulo: **Atheneu**, 1994.
- SANTOS, HV. et al. Caracterização laboratorial das dislipidemias e o uso de fitoterápicos. **Revista Multitexto**,p. 21 – 28,2015.
- SANTOS, M. et al. Influência do uso de contraceptivos orais nos níveis lipídicos e nas respostas cardiorrespiratórias de mulheres saudáveis e sedentárias. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.12, n.3, p 188-194, 2008.
- SARTORELLI, DS, FLJ. Tendências do diabetes mellitus no Brasil: o papel da transição nutricional. **Caderno Saúde Pública**. 2003.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. **Arquivos Brasileiro de Cardiologia**. v 109, Agosto 2017.
- TOMA, TS. et al. **Parecer Técnico Científico**, 2012
- VAN HYLCKAMA VLIEG, A.; R, F. R. Interaction between oral contraceptive use and coagulation factor levels in deep venous thrombosis. **Journal of thrombosis and haemostasis**, v. 1, n. 10, p. 2186-2190, 2003.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

WIEGRATZ,I et al. Effects of an oral contraceptive containing 30 mcg ethinyl estradiol and 2 mg dienogest on lipid metabolism during 1 year of conventional or extended-cycle use. **Contraception**, v. 81, n. 1, p. 57-61, 2010.

GT 9: Políticas Educativas, Infância e Diferenças

**A UTILIZAÇÃO DOS CONCEITOS DE CULTURAS INFANTIS E REPRODUÇÃO
INTERPRETATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

Nislândia Santos Evangelista⁵⁴³ - FURB
Rita de Cássia Marchi⁵⁴⁴ - FURB

RESUMO: A Sociologia da Infância (SI) é uma disciplina pautada na dupla afirmação da infância como construção social e da criança como ator social de pleno direito. No arsenal dos conceitos da SI, há dois que são centrais no presente artigo: i) reprodução interpretativa, que indica participação ativa e criativa das crianças nas produções e reproduções das rotinas culturais desde o início da vida; ii) culturas infantis, que designa os grupos de crianças que, numa ação conjunta e pública, desenvolvem elementos próprios de uma cultura de pares, como brincadeiras, linguagem, símbolos e ritos. Este artigo apresenta um recorte de pesquisa que tem como objetivo investigar como os conceitos “reprodução interpretativa” e “culturas infantis” são utilizados nas dissertações de mestrado em Educação, no período de 2013-2017, tendo a meta-síntese como procedimento metodológico norteador. O corpus é composto por dezesseis dissertações, tendo sido, até o presente momento, analisadas dez dissertações cujos resultados serão apresentados aqui. Percebemos que há tanto pesquisas que aprofundam o debate em torno dos conceitos quanto pesquisas que utilizam os conceitos de forma apenas tópica ou instrumental, banalizando seus sentidos e/ou deixando de os contextualizar na cena teórica de onde advêm.

Palavras-Chave: sociologia da infância, reprodução interpretativa, culturas infantis; socialização, cultura, pesquisa, educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte de dissertação de Mestrado em Educação, ainda em andamento, desenvolvida no Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), e no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. A pesquisa tem como objetivo analisar a utilização, nas pesquisas na área da Educação, dos conceitos de “culturas infantis” e “reprodução interpretativa”, advindos da área da Sociologia da Infância, no período 2013-2017.

O sociólogo William Corsaro, em seu livro “Sociologia da Infância”, cuja primeira versão data de 1999, apresenta de forma didática os conceitos de reprodução interpretativa e culturas

⁵⁴³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Graduada em Psicologia, na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente. Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: nissevangelista@gmail.com

⁵⁴⁴ Doutora em Sociologia (UFSC/PARIS V - 2007), Pós-Doutorado em Sociologia da Infância (Universidade do Minho -2016). Professora da Universidade Regional de Blumenau (FURB) nos cursos de Ciências Sociais e Mestrado em Educação (PPGE). Líder do Grupo de Pesquisa -Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente - NEICA. Blumenau, Santa Catarina, Brasil. E-mail: rt.mc@bol.com.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

infantis, que são discutidos de forma enfática e com reelaborações também pelo sociólogo da infância, Manuel Sarmento. Ambos os conceitos estão ancorados na perspectiva interpretativa dos novos estudos sociais da criança e da infância e rompem com as abordagens clássicas de socialização. A concepção tradicional de criança, na Sociologia, é pautada pelo conceito de socialização – que está presente na definição durkheimiana de Educação –, onde a criança seria consumidora passiva da cultura adulta e compreendida como um ser sempre em devir (DELGADO e MÜLLER, 2005). Tal perspectiva tem como base o discurso moderno que é orientado por uma lógica de racionalidade universalizante e generalista, tendo como referência analítica o homem branco ocidental, “adulto e normal” (DELGADO e MÜLLER, 2005).

A Sociologia da Infância (SI), parte do pressuposto de que a criança é um ator social, produtora de cultura, e a infância uma construção social. Como de praxe, no âmbito científico, debates têm sido gerados por críticos tanto externos à disciplina quanto pertencentes a ela. Prout (2010) e Marchi (2017) são autores, no interior da disciplina, que refletem criticamente sobre os conceitos e suas aplicabilidades nas pesquisas. Lancy (2012), um autor externo à disciplina, lança críticas à forma dogmática e institucionalizada como esses conceitos têm sido considerados nas pesquisas sobre crianças e infância.

Assim, o debate que se gera em torno da reprodução interpretativa e das culturas infantis envolve um conjunto de outros conceitos que já vem sendo discutido e revisto teoricamente no âmbito de algumas ciências, como a sociologia, antropologia, psicologia, educação e pedagogia. São conceitos como os de ação social, cultura, socialização, autonomia, e também a discussão sobre as influências de aspectos locais assim como globais no desenvolvimento humano.

Nesse cenário, a Sociologia da Infância, seus conceitos e preceitos metodológicos, tem tido expressiva predominância nas pesquisas na área da Educação Infantil (NASCIMENTO, 2013), possivelmente devido à concentração diária de crianças em ambientes institucionais de educação. Esses espaços têm sido considerados, portanto, locais propícios para se perceber as (re)interpretações cotidianas das crianças e as formações das culturas infantis (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010). Este contexto somado às críticas tecidas aos novos estudos sociais da infância delineiam a relevância em se pesquisar o “estado da teoria” no âmbito das pesquisas na área de Educação.

REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA

Para a perspectiva interpretativa da SI, o conceito de socialização estaria menos voltado para as noções clássicas de estágios evolutivos do desenvolvimento infantil, e mais relacionado com um processo de “[...] densidade crescente e reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114). Reprodução interpretativa é, assim, considerada por Corsaro (2011), um “modelo redondo” alternativo ao modelo linear difundido e vulgarizado, principalmente, pela Psicologia do Desenvolvimento. Portanto, ao propor outro termo para caracterizar o processo de desenvolvimento infantil – com ênfase no social e nas ações coletivas das crianças – e ao tentar distanciar-se dos conceitos e significados clássicos do conceito de socialização, Corsaro (2002; 2011) lança críticas direcionadas às teorias de cunho funcionalista, determinista, reprodutivista e à psicologia do desenvolvimento construtivista.

Esse “modelo redondo” carrega um sentido abstrato que não deve ser cristalizado, mas que

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

serve para diferenciar das teorias do desenvolvimento tradicionais. A noção de teia global é também proposta para demonstrar que a criança sempre participa e integra duas culturas, a dos adultos e a das crianças. Nesse sentido, nas rotinas culturais, as crianças podem estabelecer vínculos com determinados grupos e estabelecer significações a partir da sua participação nas rotinas culturais com a família, que inicia desde os primeiros anos de vida e se transforma de uma limitada para uma “plena participação” (CORSARO, 2011, p.32).

Corsaro (2011) propõe o termo “reprodução interpretativa”, para fugir de concepções simplistas sobre a criança e encarar concepções mais “múltiplas e complexas” (DELGADO e MÜLLER, 2005). Para o autor, reprodução interpretativa busca captar tanto a característica de reprodução cultural/social da qual a criança participa, quanto o caráter de (re)interpretação presente nas leituras das crianças sobre seu próprio cotidiano. Nessa perspectiva, as crianças, entre pares, diariamente produzem e compartilham suas rotinas e artefatos, denominadas, no âmbito da Sociologia da Infância, de culturas infantis.

AS CULTURAS INFANTIS

Cultura é concebida como um sistema de signos e sentidos compartilhados na modalidade pública; sua análise e interpretação são realizadas num nível microscópico. Formulada sob esse viés, a visão semiótica de cultura rompe com alguns critérios e perspectivas metodológicas e teóricas sobre a relação entre indivíduo e cultura. Ao postular sobre o caráter público das trocas simbólicas entre atores sociais, Geertz (2008) se posiciona na contramão d’uma visão cognitivista – subjetivista – de cultura, que partiria das mentes individuais para compreender os elementos culturais. Pelo contrário, o autor considera que as trocas simbólicas – e seus significados – manifestam-se em acontecimentos cotidianos, gestos ou hábitos que os atores atribuem sentido a partir de uma lógica e coerência próprias da cultura a que pertencem, num movimento explícito, portanto, público/social.

Na construção do conceito de culturas infantis, Corsaro (2011) ancora-se nos referenciais de cultura utilizado por Geertz (2008), embora culturas infantis também seja entendida, por alguns sociólogos da infância, como uma subcultura (CORSARO, 2011, p.153). Nesse sentido, as culturas de pares, ou culturas infantis, designam o grupo de crianças que passam algum tempo juntas todos os dias, o que costuma ocorrer, com maior frequência, em instituições educacionais. Assim, a reprodução interpretativa e as rotinas culturais, desenvolvidas em casa ou em instituições de educação infantil podem ser percebidas a partir das interações das crianças com os indivíduos do seu entorno, seja com seus pares, ou indivíduos de outro grupo geracional (CORSARO 2011). O conceito de culturas infantis é debatido, no interior da Sociologia da Infância, por, principalmente, dois teóricos: Willian Corsaro e Manuel Sarmiento. Embora os autores discorram sobre o mesmo conceito, há pontos estruturais que divergem ou se distanciam na forma como o desenvolvem.

Há, no desenvolvimento das culturas infantis, de acordo com Corsaro (2011), uma relação entre espaço interativo, amizade, conflito, controle e compartilhamento. A criança em fase pré-escolar, ao conviver diariamente com outras crianças, constrói suas rotinas através, inicialmente, de tentativa de proteção do espaço interativo, dado que o período escolar, na sociedade ocidental, também é onde as crianças, em geral, compreendem a noção de compartilhamento e propriedade privada, pois os materiais e objetos devem ser divididos, compartilhados e reutilizados. Corsaro (2011) classifica as culturas infantis a partir de aspectos simbólicos e materiais, enquanto Sarmiento (2004) apresenta e distingue a cultura produzida *para* crianças e a cultura produzida *pelos* crianças.

Sarmento (2004) é crítico em relação à separação realizada por Corsaro de cultura simbólica e cultura material, por considerá-la ilusória e infundada dado que elementos culturais simbólicos e materiais estão imbricados, como por exemplo, conteúdos cinematográficos ou literários que dão origem a bens de consumo materiais, como roupas ou acessórios que façam alusão à cultura simbólica, bem como a globalização de conteúdos e brincadeiras infantis como característica da modernidade tardia, o que lança mais possibilidades para a fusão entre aspectos materiais e simbólicos.

Das formas culturais produzidas pelos adultos *para* as crianças, Sarmento (2004) postula acerca da cultura escolar – que hierarquiza e disciplina os corpos das crianças – e da indústria cultural infantil, com seu arsenal de *marketing*, voltado para as crianças com orientação mercadológica, investindo em filmes, literatura, organização de festas, orientação de como aproveitar o tempo livre, pacote de férias e brinquedos em larga escala, entre outros elementos que estão sempre a surgir para novos nichos de mercado. Ademais, Sarmento (2004) discute sobre os quatro pilares das culturas infantis, a saber: ludicidade, interatividade, reiteração e fantasia do real, que estão imbricados à existência de uma gramática das culturas infantis como um “traço distintivo” (SARMENTO, 2003 p.13) e um “princípio de estruturação de sentido” (SARMENTO, 2004 p.10).

METODOLOGIA

Meta-síntese é um tipo de pesquisa qualitativa que analisa dados encontrados em outras pesquisas que abordam um mesmo tema. Tal método, quando utilizado em estudos qualitativos, diferencia-se da sua aplicação em estudos quantitativos, por não agregar e reduzir os dados a uma única unidade (estatística), mas por tratar da análise dos resultados, onde novas interpretações podem ser geradas. O objetivo da meta-síntese é o desenvolvimento da teoria, alto nível de abstração e facilitar ou possibilitar a aplicação da teoria na prática profissional (ZIMMER, 2006). Para maior sustentação e rigor das pesquisas científicas, pode-se recorrer à meta-análise como procedimento que “efetua interpretação das interpretações das pesquisas elencadas como constitutivas dessa análise” (BICUDO, 2014, p 9).

Para realizar a análise de como os conceitos de “culturas infantis” e “reprodução interpretativa” são usados nas dissertações de mestrado na área de Educação, no período selecionado, optou-se por construir o *corpus* com as dissertações de mestrado que estivessem disponíveis, na íntegra, em plataformas recomendadas, como a Plataforma Sucupira (da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT). Para tal, foram utilizados filtros que a) limitassem a busca a dissertações de mestrado; b) que estivessem no recorte temporal dos últimos cinco anos e; c) que tivessem a Educação como área avaliativa.

Assim, foram inclusas no corpus da pesquisa 42 dissertações da BDTD que, em acréscimo a 23 oriundas da Plataforma Sucupira, resultaram em **65** dissertações. Desse resultado, estabeleceu-se um critério de inclusão que contivesse um dos conceitos em análise (ou reprodução interpretativa ou culturas infantis – ou ambos) como palavra-chave nos resumos, isto porque o emprego de palavras-chave permite tanto ao pesquisador quanto ao leitor uma orientação mais precisa sobre o conteúdo ou temática do estudo. Assim, a busca resultou em **16** dissertações que usavam os termos Reprodução Interpretativa ou Culturas Infantis nas palavras-chave, virtualmente indicando os conceitos como principais pontos da

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

pesquisa e, portanto, oferecendo uma maior possibilidade de discussão teórica com tais documentos.

Priorizamos, na leitura analítica, o resumo, a introdução e as considerações finais das dissertações, devido às características estruturais desses elementos textuais que nos permitem, teoricamente, atingir os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa. Nesse contexto, embora todas as dissertações tenham como palavra-chave “culturas infantis” ou “reprodução interpretativa”, esses conceitos não eram, de fato, discutidos, em todos esses estudos, sendo que em alguns, os autores desses conceitos nem mesmo são referenciados.

RESULTADOS

Depois dos processos de busca e aplicação de critérios para a construção do corpus, com inclusão ou exclusão de documentos, chegou-se ao total de 16 dissertações, as quais obedecem ao recorte temporal de cinco anos, são oriundas de programas de pós-graduação em Educação e contêm “reprodução interpretativa” e/ou “culturas infantis” como palavra-chave do resumo. Discute-se, no presente artigo, uma parcela desse *corpus*, cujo trabalho de análise ainda está em andamento.

A distribuição temporal e geográfica não apresentou muitas disparidades nem concentração dos estudos em termos de “onde” e “quando” foram realizados. Assim, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Minas Gerais (UFMG) apresentaram, cada uma, duas dissertações dentro dos critérios estabelecidos e distribuídas temporalmente entre 2013 e 2017. Ademais, as universidades do Rio Grande do Sul, de Pelotas, do Amazonas, de Pernambuco e de Brasília apresentaram, cada uma, uma dissertação.

DISCUSSÃO

Percebeu-se, nas dissertações analisadas, a busca pela compreensão das culturas infantis e da forma interpretativa que as crianças (re)produzem cultura a partir de brincadeiras, desenhos, filmes e rotinas, em espaços institucionalizados. As pesquisadoras também buscam a relação entre cultura local e global, tanto em ambientes institucionais formais, como a escola, quanto em contextos, como a cultura indígena, por exemplo. O *corpus* analisado também aponta para a discussão acerca de um protagonismo ou autonomia infantis, ressaltando sua existência ou escassez, refletindo sobre a agência das crianças pode ser intensificada ou estimulada.

As pesquisas que discorriam sobre a autonomia e/ou o protagonismo das crianças apontavam para sua construção através da criação e resolução de conflitos entre pares, ressignificando eventos e objetos cotidianos, através de brincadeiras e desenhos. Pode-se perceber tais aspectos nas pesquisas de Pires (2013), Oliveira, (2014), Santos (2016) e Pimenta (2016), onde as autoras dissertam sobre a criança como ser potente e criativo, produtora de cultura e resistente à cultura escolar ou adulta. As pesquisas de Baduíno (2014), Carvalho (2013) e Santos (2016) apresentam um contexto onde as regras do mundo adulto não possibilitam ou reconhecem as ações e a produção de culturas por parte das crianças. As educadoras, nesse contexto, segundo essas autoras, poderiam ser um meio por onde se

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

propiciaria e garantiria o protagonismo das crianças. No entanto, as educadoras também podem representar um impasse ou obstáculo para a autonomia das crianças, por não reconhecerem a existência das culturas infantis, segundo essas mesmas autoras.

Sobre o debate que abarca o conceito de ator social, de acordo com Corsaro (2004), a agência das crianças é genericamente aceita em diversas disciplinas, como psicologia, sociologia e educação, onde as teorias de Piaget e Vigotski, por exemplo, apresentam grande influência na concepção de criança como um ser ativo no seu próprio desenvolvimento. No entanto, o que o referido autor considera problemático é o fato desses autores atribuírem às ações das crianças um foco demasiado individual, sem considerar que as crianças fazem parte dos processos coletivos que estão em constante mudança.

Ainda, no interior da Sociologia da Infância, Prout (2010) faz apontamentos sobre as problemáticas e contradições que essa disciplina precisa enfrentar em relação a uma série de dicotomias oriundas da teoria social moderna, tal como estrutura vs ação, natureza vs cultura, ser vs devir. Assim, enquanto a Sociologia moderna teorizava sobre mobilidade, flexibilização, complexidade e descentramento do sujeito, a Sociologia da Infância, por outro lado, apoiava-se na subjetividade, ação e estrutura presentes na constituição das infâncias (PROUT, 2010). A dicotomia natureza vs cultura, tradicional dualismo presente na sociologia moderna, impede que se compreenda a infância como um conceito híbrido com, ao mesmo tempo, um pé na cultura e um na natureza, pertencendo, simultaneamente, a essas duas categorias.

Nesse contexto, a partir do *corpus* até aqui analisado, percebeu-se que os conceitos em foco são utilizados com trivialidade e naturalização nas pesquisas, levando-se em conta a complexidade dos conceitos e seu histórico de quebra de paradigmas relativamente a teorias anteriores: nesse caso, a ideia da criança como ator social e coprodutora de cultura. Assim, aceitam-se e aplicam-se os conceitos de prontidão, mas pouco se reflete criticamente sobre os mesmos, o que pode ser um risco pela contribuição na construção de um discurso e de slogans vazios sobre a infância e as crianças, deixando, portanto, de se considerar a ambiguidade e complexidade que as constitui. Há, ainda, numa outra via, cuidado e preocupação na forma como algumas autoras utilizam os conceitos nas pesquisas, ao buscarem compreender as ações, reinterpretações e culturas das crianças a partir de uma reflexão entre os conteúdos teóricos e os dados gerados nas pesquisas, de forma que foi possível as autoras deste estudo obterem uma maior compreensão dos conceitos sob análise.

Ademais, em alguns estudos do *corpus*, as pesquisadoras esboçaram possibilidades para que se possa perceber as crianças a partir da produção de suas próprias culturas e suas participações ativas no meio que convivem. Tais possibilidades estão, em maior ou menor grau, relacionadas com a formação de professores, a fim de que os profissionais da educação compreendam e respeitem as peculiaridades das crianças, num movimento *boomerang* que vai da produção da teoria para o desenvolvimento de novas práticas sociais, as quais incitam, contribuem e interferem, por sua vez, no desenvolvimento também da teoria.

Tais resultados, por vezes contraditórios entre si, dizem respeito ao caráter caótico do aglomerado de informações produzidas a partir de pesquisas científicas (dissertações, mais especificamente, no caso deste estudo) onde surge a necessidade de rever o material publicado para que se possa rever, também, o caminhar da produção da teoria e sua relação com a prática de pesquisa; em outras palavras, como os conceitos são dimensionados e (se) são contextualizados. Pensar em possibilidades para novas práticas faz parte do jogo acadêmico, assim como faz parte do mesmo jogo, o constante debate sobre a legitimidade de tais possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre infância tendo como referência conceitos da Sociologia da Infância envolve a responsabilidade de pensar uma outra criança teórica sem torná-la uma bandeira dogmática que fuja tanto da realidade das infâncias empíricas e da criança com quem se pesquisa, quanto dos critérios que tornem os argumentos e a pesquisa científicos. Ambos os conceitos-chave do presente estudo - culturas infantis e reprodução interpretativa-representam um esforço teórico para pensar e pesquisar com crianças de uma forma mais horizontalizada, representando um impacto e interesse direto no ambiente escolar. No entanto, a construção da Sociologia da Infância, em teoria, pretende desescolarizar a abordagem da infância, de forma que possamos concebê-la para além de moldes escolares e socializantes. Portanto, embora os conceitos e pressupostos dessa disciplina sejam válidos para pesquisar com as crianças e suas infâncias, considerá-las sempre e somente a partir do contexto escolar e, portanto, do ponto de vista da sua socialização, é limitar a disciplina a um caminho do qual ela própria tenta se afastar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v35 n.1, p39-52, jan/abr. 2010.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Matemática**. Florianópolis, v.9, junho/2014.
- CORSARO, William. Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz-De-Conta das Crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**. nº17, p.113-134, 2002.
- CORSARO, William. Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares de Crianças Pequenas. 2004
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- LANCY, David F. Unmasking Children's Agency. *Sociology, Social Work and Anthropology Faculty Publications*. Paper 2077. 2012
- MARCHI, Rita de C. A Criança Como Ator Social – críticas, réplicas e desafios teóricos empíricos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 2, mai/ago, 2017.
- NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade a voz**. São Paulo: FEUSP, 2013.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e cultura da infância. **Cadernos de Educação**, 21, 13-22, 2003
- ZIMMER, L. Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. **Journal of Advanced Nursing**. 2006. Fev; p. 311-318.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS ENTRE OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AS ARTES**

Vitor Alves⁵⁴⁵ - UNIVILLE
Silvia Sell Duarte Pillotto⁵⁴⁶ - UNIVILLE
Berenice Rocha Zabbot Garcia⁵⁴⁷ - UNIVILLE

RESUMO: Introdução: A Base Nacional Curricular Comum - BNCC, legitimada no ano de 2017, é um documento norteador do Ministério da Educação - MEC, que estabelece para cada etapa da Educação Básica o que é necessário ensinar e aprender em cada uma das áreas de conhecimento. Essa pesquisa tem tratado sobre a BNCC referente à Educação Infantil, especificamente na problematização entre as artes e os campos de experiências. **Objetivo:** Portanto, o objetivo é analisar como as artes estão inseridas nos campos de experiências da BNCC para a Educação Infantil, no sentido de compreender como os conceitos e abordagens metodológicas estão organizados e quais as inferências das artes nesse contexto. **Metodologia:** Como abordagem metodológica, adota-se a análise documental-bibliográfica, e como coleta de dados a BNCC, produções acadêmico-científicas do campo das artes (estado da arte), e autores que dialogam com as artes e a Educação Infantil. **Principais resultados:** A partir de uma primeira leitura flutuante da BNCC, alguns dados preliminares nos apontam indícios de que os pressupostos conceituais e metodológicos presentes na BNCC – Educação Infantil, não estão claros com relação às artes inseridas nos campos de experiências e possuem fragilidades em sua organização. No percurso desse estudo/pesquisa estão sendo analisados alguns dos principais conceitos trazidos por autores que tem se dedicado as artes: Duarte Jr (2010); Larrosa (2017); Meira (2010). E na Educação Infantil: Kohan (2004); Pillotto (2010); Rangel (2012), entre outros, verificando pontos convergentes e divergentes relacionados a BNCC. **Considerações finais:** Conclui-se até o momento que um documento oficial precisa ser problematizado para que se possa compreender de forma significativa, como a educação, em especial das/com crianças é um processo que requer diálogo, acolhimento, ou seja, um olhar ampliado, afetivo e sensível.

⁵⁴⁵ Mestrando no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil. Bolsista no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. E-MAIL: yitoralves@sed.sc.gov.br

⁵⁴⁶ Professora/Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. E-MAIL: pillotto0@gmail.com

⁵⁴⁷ Professora/Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Letramento no Trabalho e na Formação de Professores – LETRAFOR. E-MAIL: berenice.rocha@univille.br

**BIBLIOTERAPIA – UMA PORTA ABERTA PARA A CONSTRUÇÃO DA
AUTOESTIMA DA CRIANÇA**

Elaine de Faria Michele Silva⁵⁴⁸ - UNIARP
Circe Mara Marques⁵⁴⁹ - UNIARP

RESUMO

O artigo analisa as possibilidades de uso da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e o fortalecimento da sua autoestima. Quanto à metodologia foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Os dados foram produzidos a partir de sete encontros com crianças entre nove e dez anos de idade, em uma escola pública do município de Porto União, Santa Catarina. Nesses encontros foram exploradas quatro obras de literatura infantil: *Esquisita como Eu*, de Martha Medeiros; *Monstros e Ladrões*, de Celso Gutfreid; *Os Problemas da família Gorgonzola*, de Eva Furnari; e, *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Na sequência, as crianças produziram um livro, contando sua própria história. Os dados coletados indicam que ao identificarem suas esquisitices, seus medos, as diferenças familiares e suas próprias diferenças, as crianças estão se conhecendo e aprendendo a gostar de si e dos outros. A partir das obras selecionadas elas puderam falar e representar os seus sentimentos. Ao construírem seus livros e relatarem suas histórias umas para outras foi possível identificar algumas mudanças naquilo que as crianças diziam sobre si mesmas e mudanças nos modos como estavam se relacionando com seus pares. Constata-se que a biblioterapia pode auxiliar crianças que apresentam desorganização em seus sentimentos e autoestima baixa a se compreenderem como agentes e autores de suas ações, melhorando seu relacionamento consigo mesmas e com os outros. Gostar de si é sentimento imprescindível para vir a gostar dos outros e a ser gostado por eles.

Palavras-chave: Educação, criança, Biblioterapia.

INTRODUÇÃO

O estudo consiste em um recorte de dissertação para Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade que tem como tema de pesquisa a desorganização emocional de crianças e o uso da literatura infantil, como uma contribuição na construção de sua autoestima.

Em diferentes contextos há situações em que as crianças apresentam autoestima baixa e alguma dificuldade em verbalizar os seus sentimentos, sendo que isso pode provocar inquietação, associada a medos, ansiedade e falta de coragem diante da vida. Tais dificuldades tanto tendem a comprometer os modos de se relacionar com os pares e com os adultos.

A literatura infantil pode ser uma possibilidade amenizadora de conflitos psíquicos, pois contribui para que a criança tenha um melhor conhecimento de si mesma. As histórias vão ao encontro do imaginário da criança auxiliando na resolução de conflitos interiores, de modo que medos, raivas, inseguranças, apatias e isolamento social possam ser superados.

O uso da literatura infantil como proposta psicoterápica é nomeada de biblioterapia.

⁵⁴⁸ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Sociedade, Caçador – Santa Catarina, Brasil. E-mail: elapsi2011@yahoo.com.br

⁵⁴⁹ Docente no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Sociedade, Caçador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Santa Catarina, Brasil. E-mail: circemaramarques@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Essa palavra é composta por dois termos de origem grega: livro e terapia, ou seja, significa a terapia por meio de livros. Em uma definição objetiva “biblioterapia é o uso de materiais de leitura selecionados como auxiliares terapêuticos em medicina e psiquiatria” (OUAKNIN, 1996, p.12).

Cristóvão (2014) destaca a Biblioterapia como ferramenta utilizada por muitas culturas em diferentes épocas para fins medicinais, com objetivo terapêutico, desde o antigo Egito. A leitura era utilizada como “remédio para a alma” e auxílio no cuidado da saúde.

Busca-se, nesse estudo, construir um diálogo entre a Biblioterapia e a Sociologia da Infância, no sentido de construir aportes para auxiliar as crianças que apresentam uma autoestima baixa. Entende-se que esse diálogo pode trazer contribuições para o trabalho desenvolvido pelo psicoterapeuta, que atende individualmente à criança, para os professores que atendem a criança em um contexto coletivo, para as famílias que convivem diariamente com a criança em um espaço privado, e, especialmente, para a própria criança.

Considerando a participação das crianças nesse estudo é importante destacar que desde a Convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas (UNICEF, 2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), elas têm direito a participar de tudo aquilo que lhe diz respeito. Esses documentos apontam para a necessidade de escutar a criança sobre todos os processos e ações que lhe concernem. Contudo, uma concepção idealizada de infância e de criança ainda é bastante recorrente na sociedade brasileira.

Desde Rousseau (1712-1778), a infância foi idealizada, passando a ser considerada como fase de inocência, puerilidade e felicidade. A partir dessa perspectiva suave e amorosa, as crianças não teriam problemas, maldades ou compromissos, de modo que em sua vida tudo seria alegria (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 290).

Estudos mais recentes no campo da Psicologia Social e da Sociologia da Infância colocam em xeque a existência de um modelo universal de infância, a ideia de criança associada à inocência, pureza e felicidade, bem como a linearidade das fases de desenvolvimento infantil impostas pela Psicologia do Desenvolvimento.

A infância não pode ser entendida como uma fase da vida desprovida de problemas, na qual as crianças vivem a felicidade plena. Diferentemente, elas enfrentam, em seu cotidiano, problemas de diferentes ordens, tais como: medos, conflitos parentais, doenças, perdas e lutos, dificuldades econômicas, sentimento de rejeição e abandono, situações de discriminação e, até mesmo, situações de violência física, psíquica e/ou moral. Com a autoestima baixa, poderão apresentar sentimentos que impactam o seu relacionamento consigo mesmo, com os outros e com a aprendizagem.

A problemática do estudo consistiu em buscar saber em que medida e de que forma a literatura infantil pode contribuir na construção da autoestima da criança. Teve o objetivo de analisar as possibilidades de uso da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e o fortalecimento da sua autoestima. Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação com cinco crianças, na idade entre nove e dez anos, matriculadas nos quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, do Núcleo Educacional do Município de Porto União, Santa Catarina.

O estudo inseriu a literatura infantil, de modo direto e interdisciplinar, no mundo de um grupo de crianças com desorganização de sentimentos. Pretendeu-se direcionar um olhar e uma escuta para a criança de modo a ajudá-la, com apoio da literatura infantil, a identificar seus sentimentos e a organizar suas emoções em um ambiente de confiança.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em um Núcleo Educacional do município de Porto União, Santa Catarina. Esse Núcleo foi escolhido como *lócus* da pesquisa a partir de uma conversa com representantes da Secretaria de Educação deste Município, responsáveis pela coordenação pedagógica do Ensino Fundamental.

Os participantes da pesquisa foram cinco crianças com idades entre nove e dez anos. A seleção das crianças participantes foi realizada de uma forma aleatória por sorteio pela diretora e pela pedagoga, atendendo aos seguintes critérios: 1) assentir em participar; 2) ter consentimento da família; 3) estar matriculada no quarto e quinto ano (para ler e ter compreensão da leitura); com faixa etária de 09 (nove) a 10 (dez) anos; 4) manifestar experiências que indiquem a necessidade de ajuda no fortalecimento da autoestima; baixo desempenho escolar, dificuldades em interagir com os pares, pouca persistência e insegurança na realização das tarefas.

Foram realizados sete encontros com o grupo de crianças, com aproximadamente duas horas cada um. Nesses encontros foram exploradas quatro obras de literatura infantil: *Esquisita como Eu*, de Martha Medeiros; *Monstros e Ladrões*, de Celso Gutfreid; *Os Problemas da família Gorgonzola*, de Eva Furnari e *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Essas obras, previamente selecionadas, tiveram o propósito de criar condições para que possíveis sentimentos negativos da criança em relação a si mesma viessem à tona, contribuindo para melhorar sua relação consigo mesma, com seus pares, com os adultos e com a sociedade como um todo. Em diversos momentos os encontros com as crianças foram documentados por elas mesmas, através de fotos e pequenos vídeos, usando aparelho celular da pesquisadora.

Feita a leitura de cada uma das obras as crianças tiveram oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos sobre as temáticas exploradas no texto, valendo-se de múltiplas linguagens: oralidade, desenho, pintura, dramatização ou colagens com materiais diversificados, de modo que pudesse conhecer melhor a si própria e a seus colegas, em um ambiente de amizade, respeito e confiança. Ao final desses quatro primeiros encontros, as crianças foram convidadas a construir um livro em que contassem sobre si mesmas.

Os registros feitos pelas crianças, as observações e, as anotações realizadas pela pesquisadora em cada um dos encontros, bem como os livros produzidos por cada uma das crianças se constituíram em fonte de dados.

Considerando recomendações éticas, as identidades verdadeiras das crianças foram preservadas, de modo que os nomes aqui apresentados são fictícios e foram escolhidos por elas mesmas: Letícia (10 anos); Larissa (10 anos); Victor (9 anos); Yuri (9 anos); Diego (9 anos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados desse estudo foram recentemente produzidos e ainda se encontram em fase de organização e categorização, portanto, em processo de análise.

De acordo com as informações iniciais fornecidas pela equipe pedagógica da escola as crianças participantes viviam em situação de vulnerabilidade. Apresentavam condições socioeconômica baixa, histórico de violência familiar, comportamento agressivo com colegas e professores. O primeiro encontro com o grupo evidenciou desde logo que as relações entre elas eram pouco amistosas: chamavam-se por apelidos depreciativos, gritavam e zombavam

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

umas das outras. Tinham em comum a curiosidade sobre como transcorreriam os nossos encontros, embora já tivessem uma ideia sobre isso e escolhido participar.

No primeiro encontro com as crianças, quando foi utilizado como material de leitura o livro *Esquisita como Eu*, de Martha Medeiros, o grupo trouxe à tona diferentes questões relacionadas à sua aparência física, modo de vestir, modo de se relacionar e orientação sexual que afetam seus sentimentos em relação a si mesmos, como por exemplo: “*Eu tenho. Gosto de usar boné ou capuz para não ficar com o cabelo solto. A roupa que eu uso todo mundo fala. É que isso é esquisito para as pessoas. E também que sou esquisita porque gosto de jogar bulica [bola de gude] e as meninas não querem ser minhas colegas, por isso fico com os meninos no recreio para brincar*” (Letícia, 10 anos).

No encontro seguinte foi utilizado como material de leitura o livro *Monstros e Ladrões*, de Celso Gutfreind, uma história que possibilitou as crianças deixarem aflorar seus medos. A dinâmica que sucedeu a essa história foi um convite para que escrevessem seus medos em um pedaço de papel e o colocassem dentro do corpo de um boneco-monstro confeccionando em tecido. Elas mencionaram medos como: perder a família e medo de escuro (Victor, 9 anos); passar fome, que dê guerra, de cobra e de boneco assassino (Larissa, 10 anos); Charlie Charlie (Letícia e Diego, 10 e 9 anos); boneco assassino (Yuri, 9 anos).

Ao amarrarem o boneco-monstro as crianças também vivenciaram uma experiência simbólica de amarrar seus próprios medos. Encerrada a atividade Victor afirmou: “*Pra mim acabou com os meus medos; o boneco monstro e levou medos juntos*”.

No terceiro encontro foi explorada a obra *Os Problemas da família Gorgonzola*, de Eva Furnari, e, então, as crianças deixaram aflorar seus sentimentos no contexto familiar. As manifestações das crianças, em elaboração de figuras ou na apresentação na caixa-palco, mostraram a si mesmas (Victor, 9 anos); *o galo, aqui é o corvo, e aqui o Tobi* (seu cachorro), *e o pai e a mãe* (Letícia, 10 anos); a criança e um boneco de neve (Larissa, 10 anos); um boneco de neve (Yuri, 9 anos).

Com relação às famílias, as falas das crianças foram mínimas e com enfoque às queixas conforme foram registradas pela pesquisadora: “*Minha irmã tem 16 anos e ela só fica dentro do quarto dela e nem conversa comigo, usa o celular toda hora* (Yuri, 9 anos); “*Na minha casa é só xingamento e espancamento. Minha mãe não me abraça, nem conversa comigo*” (Letícia, 10 anos); “*Eu moro com a minha avó e ela não conversa nada comigo, professora. Eu estou esperando a minha mãe vir me buscar. Ela está trabalhando em outra cidade. Você não quer ser minha mãe, professora? Por que não?*” (Larissa, 10 anos); “*Eu tenho medo de perde minha família, dela morrer. Porque meu tio morreu*” (Victor, 9 anos); “*Eu tenho um irmão pequeno, tem sete anos. Meu pai me bate e me põe de castigo*” (Diego, 9 anos).

O tema do livro *Diversidade*, de Tatiana Belinky, explorado no quarto encontro, possibilitou a cada criança construir uma compreensão de que todas as pessoas são diferentes e que as diferenças, sejam elas físicas, sensoriais, sociais e etc, não se constituem algo negativo. Após a exploração do tema diversidade, elas puderam se transformar no personagem que desejassem, vestindo roupas, perucas, chapéus, óculos, coroas, acessórios e fantasias diversificadas para brincar e dramatizar. Percebeu-se, nesse momento, a emergência da afetividade entre elas em uma atmosfera lúdica: riam e se abraçavam, mostrando claramente que gostavam umas das outras.

Nos encontros posteriores as crianças produziram o próprio livro, contando sobre suas esquisitices, medos, família e diferenças. Para isso foram disponibilizadas fotos dos encontros realizados para serem usadas como ilustração do livro, caso desejassem. Durante os

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

encontros de produção do livro foi possível identificar que se expressar através de dramatizações, desenhos, pinturas, recortes e colagens atraía mais o interesse do grupo.

Diego e Victor (9 anos) afirmaram não estarem dispostos a escrever suas histórias e, ao serem indagados sobre o motivo, explicaram que não gostavam de escrever. A pesquisadora dispôs-se a auxiliar nesse trabalho, compartilhando com eles parte do processo de escrita, ou seja, alguns trechos eram escritos pela própria criança e outros, eram ditados por ela para que a pesquisadora escrevesse.

Ao construírem seus livros e relatarem suas histórias umas para as outras foi possível identificar algumas mudanças naquilo que as crianças diziam sobre si mesmas e sobre o modo como estavam se relacionando com seus pares. Exemplo disso foi quando a pesquisadora disse à Letícia que poderia escrever se tivesse alguma esquisitice, provocando na criança a própria constatação de si: “*Eu acho que eu tenho, mas eu não vou contar professora*” (Letícia, 10 anos). Ou, na resposta de Diego, questionado se tem algum medo que ficou para trás: “*Não, eu escrevi no papel aquele dia*” (Diego, 9 anos).

CONCLUSÕES (PARCIAIS)

A infância já não pode mais ser compreendida como fase de inocência, felicidade e isenta de qualquer tipo de aflição. Os modos de viver a infância são múltiplos e as crianças são muito diferentes umas das outras. Algumas delas podem apresentar desorganização em seus sentimentos, afetando sua relação consigo mesma e com os outros. Esse estudo buscou investigar em que medida a literatura infantil pode contribuir na construção da autoestima da criança.

Os encontros biblioterápicos com as crianças foram atravessados por momentos de risos e de choros, de brigas e de abraços, de denúncias e de cumplicidades, e muitos outros sentimentos que, talvez, tenham até mesmo passado despercebidos por parte da pesquisadora.

Ao conversarem sobre as esquisitices elencadas na obra de Martha Medeiros elas também conversavam sobre suas próprias esquisitices e as esquisitices dos outros. Ao se espantarem com a história *Monstros e Ladrões*, de Celso Gutfreind, confessaram seus próprios medos e, simbolicamente, se libertaram deles. Ao rirem das confusões da Família Gorgonzola, elas riam das esquisitices de sua própria família e percebiam que as relações familiares podem ser permeadas por momentos bons e por momentos difíceis. Ao dramatizarem os diferentes personagens da obra *Diversidade*, de Tatiana Belinky, elas percebiam que podiam ser diferentes umas das outras e que as diferenças não são feias, nem erradas, são simplesmente ‘diferenças’.

Manifestações hostis foram, aos poucos, dando lugar a manifestações de afeto em direção aos pares e à pesquisadora. Enfim, os resultados mostraram que o uso da biblioterapia no trabalho com crianças com sentimentos desorganizados e autoestima baixa pode ser uma oportunidade para que elas se descubram e aprendam a gostar de si mesmas. Gostar de si é imprescindível para vir a gostar dos outros e a ser gostado por eles.

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. São Paulo: FTD, 2015.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

CRISTÓFANO, Sirlene. Biblioterapia e literatura infantojuvenil: educar para incluir, em vez de criminalizar para excluir. *III Congresso de Psicologia: os desafios da Psicologia*,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- Educação e Cultura na Infância e Adolescência*, Estarreja, Portugal, 21-22 maio 2014.
- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. *Educação*, v.38, n.2, p.289-298, maio-ago. 2015.
- FURNARI, Eva. *Os problemas da família Gorgonzola*. São Paulo: Moderna, 2015.
- GUTFREIND, Celso. *Monstros e ladrões*. Porto Alegre: Edelbra, 2017.
- MEDEIROS, Martha. *Esquisita como eu*. Porto Alegre: Projeto, 2003.
- OUAKNIN, Marc-Alain. *Biblioterapia*. São Paulo: Loyola, 1996.
- UNICEF BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança*. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm> Acesso em: 27 set. 2017.

**COMPARATIVO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DE NUTRIÇÃO (UNIGUACU)
NO ENADE APÓS A INSERÇÃO DE SIMULADOS PREPARATÓRIOS**

Iago Vinícios Geller¹ – UNIGUACU
Daniel Alberto Machado Gonzales² - UNIGUACU

RESUMO: Nos últimos anos é evidente que houve uma expansão da oferta de vagas no Ensino Superior brasileiro. Contudo houve uma preocupação sobre a qualidade, sendo assim necessário uma avaliação. Em 2004 foi introduzido um novo modelo de ENADE que aferirá o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previstos nas diretrizes curriculares, suas habilidades, evolução do conhecimento e no âmbito específico ligado à sua profissão. As Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu em 2014 implantaram uma nova estratégia em simulados: Dia e Noite da Avaliação. Entretanto esta estratégia tem um alto custo, assim objetivou-se analisar os resultados dos alunos do curso de nutrição na prova do ENADE, pré e pós a implementação do simulado, bem como a percepção da prova e os benefícios deste simulado. A coleta de dados das amostras analisadas se deu por pesquisa ao site eletrônico do Ministério da educação para o período de 2013 e 2016. Foi elaborado a média de acertos, e análise da percepção de prova pelo aluno. A média final para a frequência de acertos de ambas as áreas em 2013 foi de $40,3 \pm 6,0\%$ e 2016 de $51,9 \pm 4,0\%$, ($p=0,04$), deste modo o simulado está surtindo efeito positivo sobre a preparação e formação do acadêmico. Chama a atenção que no primeiro ENADE, 13,30% dos alunos não conseguiram terminar a prova após quatro horas, já no ano de 2016, não houve este problema. Principal efeito positivo é sobre a adequação de tempo e interpretação de provas extensas, melhorando o desempenho final.

Palavras chaves: Avaliação, Ensino, Estratégia.

INTRODUÇÃO

É notório que houve recentemente uma expansão da oferta de vagas no Ensino Superior brasileiro, fato demonstrado em números onde, em 1996 haviam 922 Instituições de Ensino Superior (IES), em 2007, somavam 2.281 (DIAS SOBRINHO, 2010). Já em 2016 este número chegou a 2.407 IES para um total de 8.052.254 estudantes matriculados (INEP, 2018). Desta forma a qualidade se tornou um tema central na agenda da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2008). Com esta expansão, houve uma preocupação sobre a qualidade de sua oferta, sendo assim necessário uma avaliação, que quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as IES disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações (BRITO, 2008).

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação datam de 1983 as primeiras ideias pelo Ministério da Educação, já em 1996, foram introduzidas, em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos, popularizado como “Provão” que partir disso então foi desencadeado um processo de discussão, que originou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006). Dada a complexidade do sistema era impossível analisar o mesmo em uma totalidade utilizando um único instrumento (a prova), requer múltiplas análises e diferentes abordagens (LIMANA, BRITO, 2005).

Deste modo o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação, seu foco

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

central era a instituição como um todo, o curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional (DIAS SOBRINHO, 2010). Então no ano de 2004 foi introduzido um novo modelo de ENADE, este formato foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, onde o ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previstos nas diretrizes curriculares, suas habilidades para ajustamento as exigências da evolução do conhecimento e no âmbito específico ligado à sua profissão (LIMANA; BRITO, 2005). Alterando essa forma de pensamento, o Decreto de Lei nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, Art. 87, onde dispõe que o ciclo avaliativo a ser definido pelo Ministério da Educação, o que se subentende que o prazo máximo será de três anos, podendo ser executado num prazo menor.

Assim o exame não pode ser visto apenas como uma ferramenta negativa, mas sim como um parâmetro para gerar debate e discussão acerca de melhorias e benefícios no que se refere a instituição (FERREIRA JUNIOR; CARVALHO, 2016). De tal modo prevê a devolução dos resultados às instituições com a perspectiva de subsidiar seus processos pedagógicos tendo em vista seu aperfeiçoamento e qualificação (FONSECA, 2008). Entretanto, textos publicados na imprensa tratam de forma equivocada os resultados do ENADE. Elaboram-se ranqueamentos, pois os resultados são públicos, embora nada contribuam para que as IES melhorem, ainda que exista a crença disseminada de que ocorrem mudanças quando da divulgação (BRITO, 2008).

Deste modo uma estratégia nas IES é a de Marketing de relacionamento: que trabalha diretamente com a retenção de alunos (NUNES et al., 2008; BRAGA; MONTEIRO, 2005). Em meio à complexidade dessas instituições, as estratégias se tornam cada vez mais essenciais para a continuidade e o crescimento de suas atividades (BATISTA, 2014).

As Faculdades Integradas do Vale do Iguçu (UNIGUACU) localizada no Sul do Paraná, cidade de União da Vitória, chegou em 2001 com o objetivo de oferecer o melhor ensino para a população, e rapidamente já expandiu seu ensino para 19 cursos de graduação. Em 2014 foi implantado uma nova estratégia em simulados: O DNA (Dia e Noite da Avaliação) que tem como objetivo preparar os acadêmicos para concursos públicos, prova do ENADE e conferir o seu aprendizado nos seus respectivos cursos, avaliando o conhecimento dentro das disciplinas que fazem parte da sua matriz curricular (UNIGUACU, 2018). Este simulado tem a perspectiva de identificar os pontos críticos da instituição, corpo docente e alunos, demonstrando a melhor preparação para o aluno ao mercado de trabalho.

Contudo, a implementação de um simulado em uma grande instituição possui um alto custo financeiro para impressões e aplicações, além de disponibilidade no calendário acadêmico e a atividade do corpo docente e direção para todo o seu desenvolvimento. Desta forma, objetivou-se analisar os resultados dos alunos do curso de nutrição da UNIGUACU na prova do ENADE, pré e pós a implementação da estratégia de simulados do DNA, além de analisar a percepção da prova pelos estudantes e diagnosticar os benefícios que este simulado traz aos discentes, docentes e instituição.

MÉTODO

Este trabalho é uma pesquisa básica de caráter qualitativo, descritiva, com procedimentos documental e bibliográfica.

A coleta de dados das amostras analisadas se deu por pesquisa ao site eletrônico do Ministério da educação (MEC) (<http://portal.inep.gov.br/enade> - INEP) consultando o edital de resultado final do ENADE para o curso de Nutrição das Faculdades Integradas do Vale do

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Iguaçu – UNIGUACU, para o período do ano de 2013 e 2016. A amostragem analisada foi o percentual de acertos (%) do resultado final dos alunos concluintes da graduação de bacharelado em nutrição, o número de alunos participantes estão demonstrados no Quadro 1. Quadro 1: Número de participantes de Nutrição nas edições do ENADE.

CURSO	ANO	MATRICULADOS	PRESENTES
Nutrição	2013	16	15
Nutrição	2016	24	24

Fonte: INEP,2013;2016.

A prova do ENADE é constituída de duas partes: Formação geral (composta de 10 questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 de caráter descritivo) e Componentes específicos (composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 descritiva), totalizando 40 questões. A nota final do estudante é obtida através da média ponderada na qual a parte da formação geral corresponde a 25% e a formação específica a 75%, os dados analisados para este estudo seguiram o padrão apresentado no edital de desempenho, não alterando em nenhum momento o valor percentual das questões.

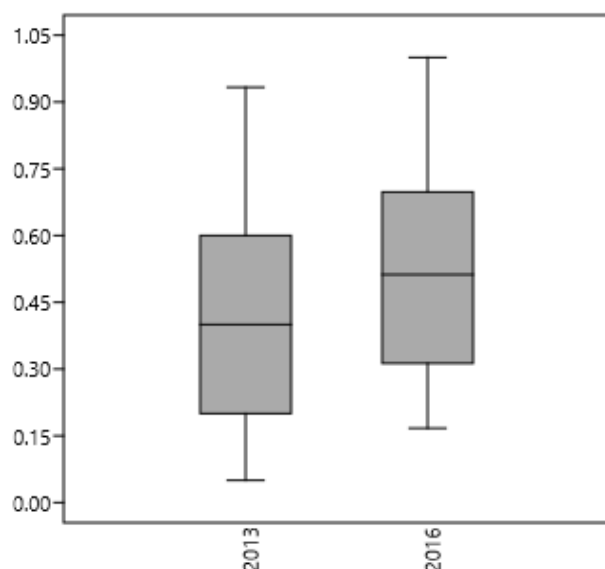
A prova preparatória das Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu – UNIGUACU designada Dia e Noite de Avaliação (DNA), seguiu o mesmo padrão da prova do ENADE desde a sua primeira edição, sendo o seu peso de nota idêntico ao utilizado pelo Ministério da Educação. As provas eram realizadas em uma determinada data não havendo nenhuma outra atividade ao acadêmico durante esse dia, sendo o período de 4 horas o limite par ao término. Todo o padrão de segurança era respeitado de acordo com as normas de aplicação do ENADE, e a elaboração da prova passa por uma correção rigorosa por parte de todo corpo docente da faculdade.

Foi elaborado a média de acertos dos alunos para todos os anos bem como a diferença entre estas médias. Além da análise estatística dos dados apresentados pelo MEC sobre a percepção da prova por parte dos discentes, ao qual é elemento do ENADE ao fim de todas as questões. A análise de dados foi submetida ao teste de tukey, e por possuir dois grupos distintos foi utilizada a análise de variância (ANOVA- two-way) que permitiu testar scores para dois grupos. Para a análise de todos os dados foi utilizado o programa *Paleontological Statistics* (PAST) e o Microsoft Excel 2016 ® para análise de opinião dos alunos além da confecção de gráficos.

RESULTADOS

A média da frequência de acertos das questões do ENADE para o curso de nutrição na área de componente geral para o ano de 2013 foi de 40,46 e o desvio padrão $\pm 5,0\%$ e em 2016 foi de 44,5 e o desvio padrão $\pm 2,0\%$. Já para o componente específico a média de acertos em 2013 foi de 36,9 $\pm 6,0\%$ em 2016 esse índice chegou a 54,6 $\pm 5,0\%$. Assim a média final para a frequência de acertos de ambas as áreas (geral e específico) em 2013 foi de 40,3 $\pm 6,0\%$ e em 2016 51,9 $\pm 4,0\%$. Deste modo, houve uma diferença significativa ($F=1,25$; $p=0,04$) entre os escores das provas do ENADE (Figura 1).

Figura 1: Média final da Frequência de acertos entre os ENADE de 2013 e 2016 demonstra uma diferença significativa entre os tratamentos.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

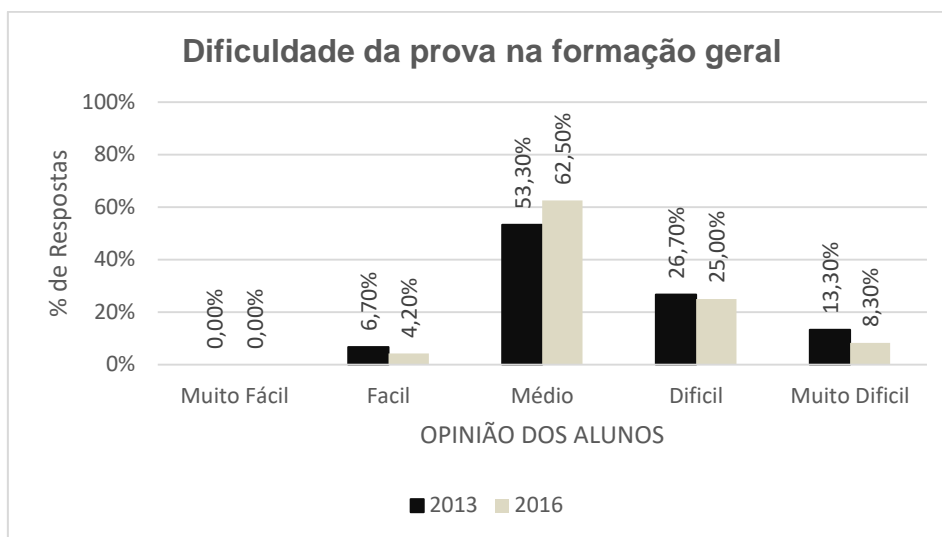
Fonte: Os autores, 2018.

Durante a aplicação da prova do ENADE, foi requerido aos estudantes que respondessem a um questionário intitulado “Percepção da prova”, estes resultados fornecem dados que podem enriquecer a análise da prova pelos coordenadores de curso, foram respondidas nove questões com ênfase na dificuldade da prova (INEP, 2016). A partir deste questionário respondido pelos alunos foi desenvolvido uma análise estatística (Figura 2 e 3) realizando uma ação comparativa entre as respostas do ENADE 2013 e 2016, onde houve a aplicação do DNA durante este intervalo de provas.

Na Figura 2 em ambos os anos nenhum aluno achou a prova muito fácil, entretanto houve uma diferença na percepção dos alunos para a dificuldade média, onde em 2016 houve um incremento percentual de 9,47%, esta porcentagem está relacionada com a uma diminuição na variável de difícil e muito difícil, os dados seguem o padrão para a percepção do componente específico (Figura 3), nesta análise é necessário dar ênfase no aumento de 16,7% na variável de dificuldade média, e uma diminuição de 7,5% para a dificuldade de difícil, e ainda um pequeno decréscimo no muito difícil.

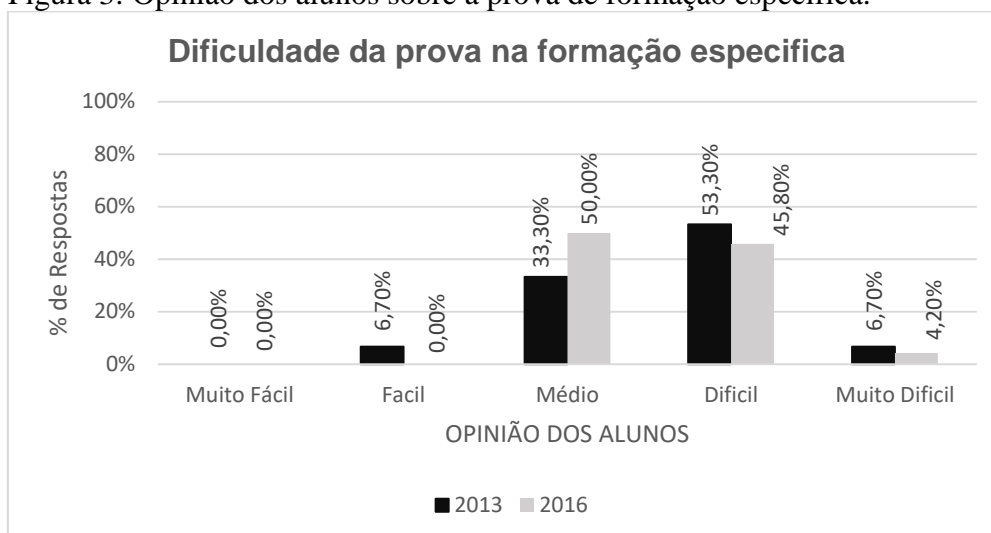
Figura 2: Opinião dos alunos sobre a prova de formação geral.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**



Fonte: Adaptado de INEP, 2013-2016.

Figura 3: Opinião dos alunos sobre a prova de formação específica.

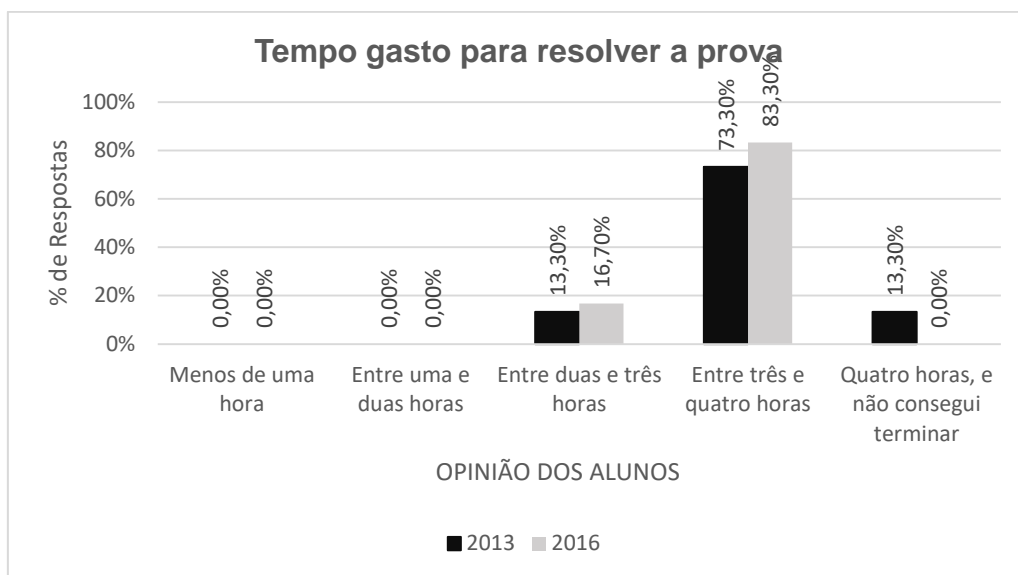


Fonte: Adaptado de INEP, 2013-2016.

Observamos na Figura 4 e 5 uma análise estatística sobre a relação tempo e extensão da prova, uma análise necessária para compreender o impacto do DNA não somente em nota, mas sim na interpretação dos alunos frente as questões e uma organização durante a resolução da prova. Chama a atenção que no primeiro ENADE, 13,30% dos alunos não conseguiram terminar a prova após quatro horas, já no ano de 2016, não houve nenhum aluno com este problema. O grande salto nesta análise é o aumento de 50% para o ENADE de 2016 na opinião que a extensão da prova foi adequada, havendo assim o decréscimo em muito longa e longa.

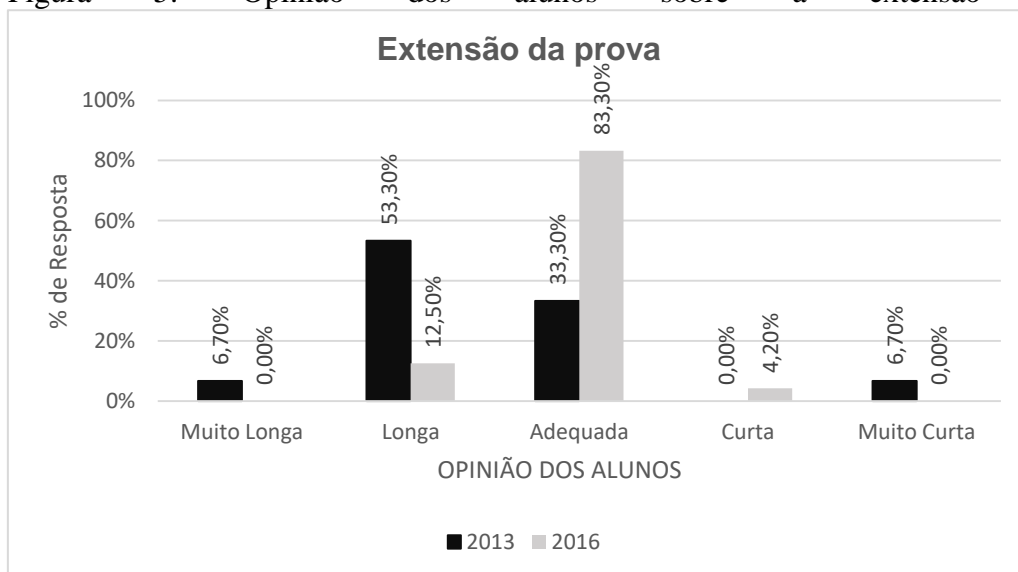
Figura 4: Opinião dos alunos sobre o tempo gasto para resolver a prova.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**



Fonte: Adaptado de INEP, 2013-2016

Figura 5: Opinião dos alunos sobre a extensão da prova.

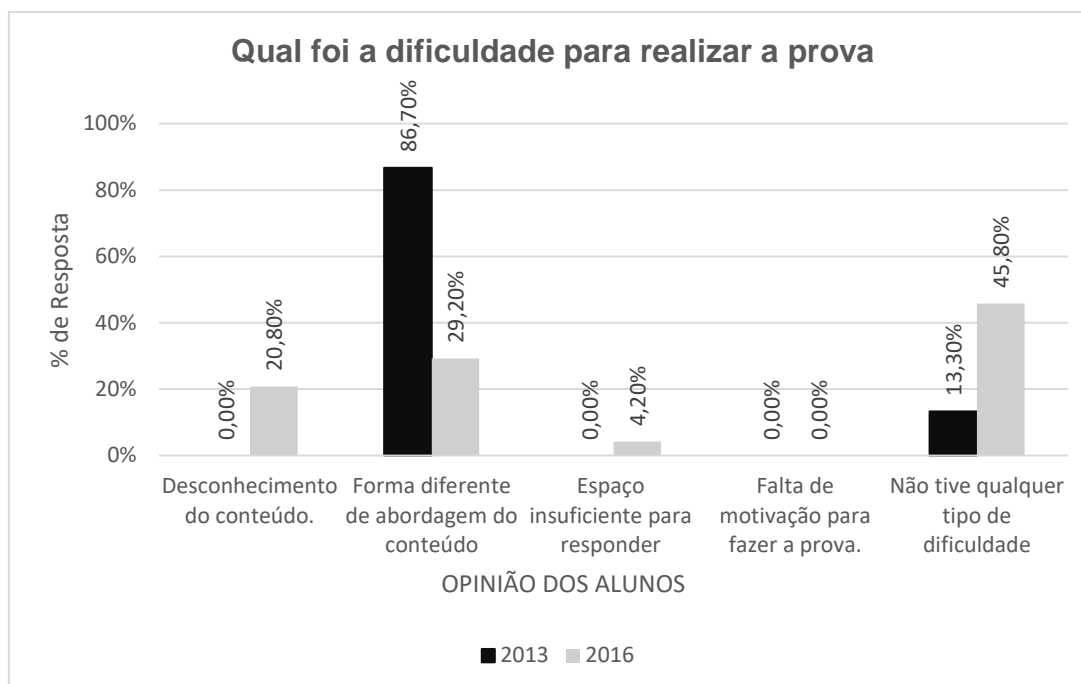


Fonte: Adaptado de INEP, 2013-2016

A figura 6 demonstra o último item da percepção da prova, direcionando os alunos a indicar qual foi a sua maior dificuldade para realizar a prova. É observado que no ano de 2013 apenas 2 critérios pontuaram, sendo a “forma diferente” e “não havendo dificuldade”, grande destaque para a diminuição de 57,5% percentual para 2016 no primeiro critério, e aumento de 32,5% para alunos que não tiveram qualquer tipo de dificuldade no ENADE após a implementação do DNA.

Figura 6: Opinião apontando qual a maior dificuldade para realizar a prova.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES



Fonte: Adaptado de INEP, 2013-2016

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados demonstrando que o simulado Dia e Noite de Avaliação aplicado pela UNIGUACU está surtindo efeito positivo sobre a preparação e formação do acadêmico de nutrição durante o seu período da graduação. Com análise das médias finais do ENADE, é possível justificar todo o investimento gasto neste simulado, pois o mesmo está cumprindo com o seu objetivo inicial e melhorando em grande escala a formação dos acadêmicos, seja ela na nota final ou na percepção e resolução de provas elaboradas desenvolvidas por órgão competente superior.

Não há teoria educacional que sustente que o desempenho de um estudante numa prova seja plena garantia de aprendizagem, nem de que o resultado de um conjunto de estudantes num exame seja igual à qualidade de um determinado curso, como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo (DIAS SOBRINHO, 2008). O DNA aplicado na UNIGUACU tem como um dos focos o diagnóstico de pontos críticos em relação ao aluno e o planejamento do curso, em momento algum está sendo utilizado como uma ferramenta para “melhorar o desempenho no ENADE” para uma questão de *ranking* de instituições de ensino superior. Além é claro do *feedback* que o corpo docente e toda a direção da instituição consegue avaliar, prevendo o seu principal *déficit* e atuando no foco, antes mesmo de um órgão superior como o Ministério da Educação precisar intervir na instituição, e os prejuízos serem maiores.

Demo (2004) analisa o processo avaliativo através de provas ou de outros instrumentos, indicando que “se queremos avaliar o saber pensar, temos que buscar outros indicadores de aprendizagem, em particular aqueles que correspondem à dinâmica complexa não-linear da aprendizagem reconstrutiva e do conhecimento disruptivo.

Dias Sobrinho (2008) exalta que a profissão docente não se reduz a treinamento de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

estudantes para bons desempenhos em provas e exames. A docência tem a ver com profissionalização e cidadania, isto é, produção e socialização de conhecimentos e formação de sujeitos que possam contribuir para a elevação material e cultural da sociedade.

Com isso, a análise dos dados de “percepção da prova” que é respondido pelos discentes ao final do ENADE, sem nenhuma influência dos professores ou instituição é possível identificar muitos fatores positivos e com uma perspectiva motivadora para a continuidade do DNA, estes dados não demonstram o conhecimento do aluno e sim a respeito de uma auto avaliação. Brito (2005) ressalva que a prova pode demonstrar que o estudante obteve ou não o desenvolvimento de uma capacidade, se ele é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos, a capacidade de se usar o conhecimento para o seu desenvolvimento. Assim, a análise de percepção da prova pode demonstrar a aquisição de habilidades e competência para ser utilizada durante sua vida profissional.

Desta forma, os resultados demonstram que a implementação do DNA no cotidiano dos alunos, leva a uma melhora na percepção e interpretação das questões do ENADE, onde os alunos possuem maior contato com o estilo de prova que o governo implementa para avaliar os alunos e instituições, além deste modelo seguir os concursos públicos estaduais e federais e teste seletivos em grandes empresas. Levando o mesmo a uma familiaridade de uma prova considerada extensa e cansativa, focando na interpretação das perguntas. A então uma quebra de paradigma com as provas curtas e focadas em uma matéria específica (decoreba) que o mesmo é submetido durante toda a sua graduação.

O ENADE não é perfeito como, de resto, nenhuma avaliação consegue sê-lo. Quando observado o panorama da avaliação da educação superior no Brasil, assim como ocorreu no Provão, o ENADE tem se tornado o componente central de um sistema que foi expressamente criado para evitar a possibilidade de tal centralidade. Em outras palavras, o ENADE está apenas substituindo o Provão, produzindo resultados que estão virando, em si, a avaliação dos cursos.

Por fim, o DNA não está atuando somente no interesse da instituição ou do corpo docente, ele está inserindo o aluno a um novo cenário desde seu primeiro período na IES, mesmo que o aluno não perceba a real fundamentação deste simulado, está claro que o principal foco para a UNIGUACU não está no aumento da nota do ENADE para demonstrar o aumento em *ranking*, e atuar como uma propaganda para determinados cursos. De fato, o simulado demonstrou um amadurecimento dos acadêmicos para: interpretar, planejar, desenvolver e executar funções a eles dispostos em determinado tempo e situação. Todo o investimento financeiro da IES e tempo gasto dos docentes para o desenvolvimento deste simulado provoca um retorno diretamente e exclusivamente para o acadêmico, nenhuma ação está sendo desenvolvida com outro propósito. Desta forma, acadêmicos que participam do DNA durante toda a sua graduação tem uma maior chance de sucesso na sua vida profissional bem como desempenho em testes e provas da sua área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Dia e Noite de Avaliação (DNA) está colaborando positivamente para o aumento das notas do ENADE no curso de Nutrição da UNIGUACU. O maior ganho para o acadêmico está na percepção da prova, onde está surtindo efeito positivo sobre a adequação de tempo e interpretação de provas extensas, ao qual o mesmo chega ao ensino superior muito defasado.

O DNA atua de forma positiva sobre toda a IES, onde o investimento realizado está beneficiando principalmente o acadêmico, entretanto, o corpo docente e a instituição pode

diagnosticar pontos frágeis de determinado conteúdo, para possível correção.

Modelos preparatórios como o DNA devem ser incentivados por todas as IES para a maturação do aluno no decorrer da sua graduação.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Lídia Melo. **Estratégias acadêmicas na avaliação de desempenho dos cursos de ciências contábeis no ENADE em Natal - RN**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2014.
- BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos A. Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino. São Paulo: **Hoper**, 2005.
- BRITO, Márcia Regina. O SIANES e o ENADE: da concepção à implantação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 3, n. 13, p.841-850, nov. 2008.
- DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis, R.J.: **Vozes**, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010.
- DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p.817-825, nov. 2008.
- ENADE (Brasil) (Org.). **Portal ENADE**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 30 maio 2018.
- FERREIRA JUNIOR, Milton Batista; CARVALHO, Vinícius Moraes. Simulado ENADE a necessidade de mudança metodológica do professor. **Práticas Pedagógicas Para Inclusão e Diversidade: XIII Semana de Licenciatura IV Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática**, Jataí, v. 1, n. 1, p.1-14, out. 2016.
- FONSECA, Denise Grosso da. **Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA**. 2008. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2008.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Org.). **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- LIMANA, A.; BRITO, M. R. F. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, jun. 2005.
- NUNES, Getúlio Tadeu; LANZER, Edgar Augusto; SERRA, Fernando; FERREIRA, Manuel Portugal. Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior. **Gestão e Regionalidade**, v. 24, n. 69, p. 62-78, abr. 2008.
- POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.425-436, dez. 2006.
- UNIGUACU - FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUAÇU (União da Vitória - Paraná) (Org.). **Dia e Noite de Avaliação (DNA)**. 2018. Disponível em: <<https://www.uniguacu.edu.br/noticias/voce-sabe-o-que-e-o-dna-clique-aqui-e-entenda-a-avaliacao/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONTEXTO HISTÓRICO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Lucimar Presotto Azi Costa⁵⁵⁰ - UNIPLAC
Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos⁵⁵¹ - UNIPLAC
Jaime Farias Dresch⁵⁵² - UNIPLAC

RESUMO: Uma história de lutas e conquistas da educação infantil e a valorização docente pela formação inicial, com o objetivo de compreender a necessidade de qualificação dos profissionais responsáveis pelo cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos. Esta pesquisa é o resultado de um estudo bibliográfico fundamentado nos autores: Kramer (2011), Côco (2015), Kuhlmann Júnior (1998;2003), Marcílio (1997), Paschoal e Machado (2009), Kuhlmann Júnior e Rocha (2006), Nunes e Corsino (2012), Cerisara (1999), Campos (1994; 2008), Rosemberg (2009). A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, a partir do levantamento de produções correlatas, que possibilitassem a contextualização teórica sobre a temática.

Palavras-chave: Educação infantil, Direito à educação, Formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda questões históricas, políticas e sociais relacionadas à trajetória da educação infantil no Brasil. Foram enfatizados aspectos do período pós-Constituição de 1988. Neste período ocorreram relevantes avanços no que tange a sua legitimação como direito da criança e das famílias, e consequentemente, a expansão da oferta deste serviço pelos sistemas de ensino.

A problemática tratada diz respeito a como ocorreu a oferta da formação inicial dos/das professores/as que atuam na educação infantil neste período. A pesquisa teve como objetivo refletir sobre a formação adequada dos profissionais responsáveis pelo cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos, respeitando os interesses e necessidades relacionadas a esta faixa etária, bem como sua valorização profissional.

Os autores que fundamentam esta pesquisa são Kramer (2011), Côco (2015), Kuhlmann Júnior (1998; 2003), Marcílio (1997), Paschoal e Machado (2009), Kuhlmann Júnior e Rocha (2006), Nunes e Corsino (2012), Cerisara (1999), Campos (1994; 2008), Rosemberg (2009), além dos documentos oficiais.

METODOLOGIA

⁵⁵⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: lucipres@uniplaclages.edu.br

⁵⁵¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: vivianerosantos@uniplaclages.edu.br

⁵⁵² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: prof.jaime@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A metodologia empregada corresponde a um estudo bibliográfico, a partir de um levantamento de produções correlatas, que permitissem a contextualização teórica sobre a temática. Em face dos textos selecionados, foi realizada uma revisão sobre o histórico da educação infantil no Brasil, bem como sobre a formação inicial necessária aos profissionais que atuam em creches e pré-escolas.

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL E O CUIDADO DAS CRIANÇAS

A partir do século XIX, por influência do desenvolvimento industrial no país, surgiu a necessidade do uso de mão de obra feminina para atender a demanda do mercado, gerando conflitos, uma vez que as mulheres se viram obrigadas a delegar a outros o cuidado de seus filhos. Nesta época, no Brasil, as primeiras instituições destinadas ao cuidado das crianças priorizavam o atendimento das que eram rejeitadas, dependentes, portanto, da caridade humana para sua sobrevivência. Tal constatação é possível por meio de um breve resgate histórico sobre o atendimento de crianças pequenas no Brasil.

Neste sentido, observou-se que anteriormente, no decorrer do século XVIII, a questão dos expostos ou enjeitados constituiu-se como uma preocupação social no Brasil. Para os governantes da colônia, a retirada das crianças das ruas era uma forma de prepará-las para o futuro, assim como uma maneira de utilizá-las em benefício do Estado. Segundo Kramer (2011) as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento às crianças, surgiram de higienistas, tendo por objetivo amenizar o elevado índice de mortalidade infantil, que então era atribuída aos nascimentos ilegítimos e à negligência das mães “[...] que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel)” (KRAMER 2011, p. 49).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), a denominação roda dos expostos ou dos enjeitados originou-se no aparato onde se deixavam os bebês abandonados. Os autores descrevem a roda como:

[...] uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Porém, segundo a autora, poucos locais que possuíam tais rodas tiveram condições de dar asilo para os expostos. Na maioria dos casos, a rodeira colocava o bebê recém recolhido na casa de uma ama de leite, na qual ficaria até a idade de três anos, em princípio. No entanto, incentivava-se a ama a ficar definitivamente com a guarda da criança. Para isso, a Santa Casa pagava-lhes um pequeno estipêndio para cuidarem das crianças de até sete anos e, em alguns casos, até 12 anos (MARCÍLIO, 1997, p.72).

Segundo Kuhlmann Júnior e Rocha (2006), os cuidados prestados pelas amas às crianças eram precários, o que implicava numa alta taxa de mortalidade infantil, exigindo que algumas medidas passassem a ser adotadas pelo poder público, pois “ Havia uma forte resistência das amas em relação às noções básicas para melhor alimentação, aplicação correta dos medicamentos às crianças, limpeza, entre outras necessidades, fatores que aumentavam os índices de mortalidade infantil”(KUHLMANN; ROCHA, 2006, p.599).

Conforme Marcílio (1997), “eram as amas- de- leite em sua quase totalidade mulheres extremamente pobres, solteiras, ignorantes e residentes nas cidades. Algumas eram mulheres casadas ou escravas” (1997, p. 72). Conforme a autora, “sempre, e em todo lugar, se pagavam

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

salários irrisórios às amas-de-leite de expostos. E isso foi dado como causa da pouca atenção e dos poucos cuidados das amas para com os bebês expostos” (MARCÍLIO, 1997, p. 249).

Conforme Kramer (2011), em 1896, foi criado um regulamento para as amas de Leite, no intuito de controlar as ações das mesmas no que dizia respeito aos aspectos de higiene e saúde, uma vez que determinava às mesmas que obtivessem registro junto ao Serviço Sanitário, órgão público responsável pelo saneamento e pelas políticas de higienização no Estado de São Paulo. Outras instituições também foram criadas com o mesmo objetivo. Como incentivo às práticas de cuidados e educação dos bebês, criaram-se associações para orientar mães pobres e amas-de-leite. O Instituto de Proteção à Infância e Assistência do Rio de Janeiro, foi criado em 1899, o qual propagou-se por várias capitais do Brasil, difundindo modelos institucionais. O Instituto tinha como objetivo:

[...] atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 2011, p. 52).

Neste mesmo ano, foi criada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, sendo esta, “[...] a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro” (KUHLMANN JR, 1998, p.82). Posterior a isso, “Em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX” (KRAMER, 2011, p. 52). Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, pela equipe que fundou o Instituto. A responsabilidade por manter tal Departamento deveria caber ao Estado, o que na época não ocorreu.

Segundo Kramer (2011), em 1922, ocorreu o 1º Congresso de Proteção à Infância, e a partir de então, tal contexto começou a se modificar, uma vez que ocorreu a criação de outras instituições de assistência à infância, tais como “lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes, escolas maternas, policlínicas infantis” (KRAMER, 2011, p. 58).

Durante a década de 1930, modificações ocorridas no país refletiram em questões voltadas às políticas de educação, ao despertar o interesse das autoridades e, também, de iniciativas particulares, uma vez que os discursos do Estado atrelavam a assistência médica e pedagógica à criança ao desenvolvimento do país.

As primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças filhas de operárias funcionavam junto às fábricas, sendo esta “[...] uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (KUHLMANN JR, 1998, p.85). Tais instituições tinham como intuito o cuidado, a alimentação e a higiene destas crianças.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E O DIREITO A EDUCAÇÃO

De acordo com Kramer (2011) somente a partir da década de 70, o Estado demonstrou interesse a respeito da educação infantil, delegando à pré-escola, a responsabilidade de sanar as dificuldades atreladas ao rendimento dos alunos do 1º grau, como a repetência.

A Constituição Federal de 1988 definiu direitos aos cidadãos, tratando a educação infantil como um direito da criança, opção da família e um dever do Estado (artigo 208, inciso IV). Com base na Constituição, novos programas foram instituídos e estes direitos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

reafirmados. Neste sentido, com o processo de redemocratização da sociedade, “a educação infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças [...]” (NUNES; CORSINO, 2012, p. 17).

Corroborando com o pensamento dos autores, Cerisara (1999) destaca que a “Constituição de 1988, reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela” (CERISARA, 1999, p.14).

A Lei 8069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ressalta o dever do Estado com a educação infantil (no artigo 54, inciso IV), sendo este também uma conquista da mobilização popular, amparados por diferentes segmentos da sociedade. Em consequência, o ECA contribuiu para a elaboração e fiscalização das políticas relacionadas à infância, visando coibir a violação dos direitos das crianças e adolescentes, construindo novos conhecimento e valores referentes à concepção de infância.

Para Kuhlmann Júnior (1998), a importância do reconhecimento da educação, ainda na infância é uma forma de caracterização das instituições destinadas à educação infantil como:

[...] parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 197).

Entretanto, as mudanças mais consistentes da educação infantil são oriundas da Lei nº 9394/96, que instituiu as diretrizes e bases da educação (LDB), tendo como finalidade em seu artigo 29, “[...] o desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Desta forma, os direitos educacionais das crianças, propostos pela Constituição Federal e pelo ECA, foram inseridas em uma legislação específica da educação, visando à valorização do trabalho ofertado pelas creches e pré-escolas, unificando o cuidar e o educar.

De acordo com o artigo 21 da LDB, “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, II – educação superior”. Portanto, o artigo confirma que a educação infantil integra o sistema de ensino, reconhecendo o trabalho desenvolvido nestas instituições como uma articulação entre o educar e o cuidar.

Segundo Cerisara (1999), a persistência pela manutenção de tais termos está relacionada à trajetória e ao contexto histórico das instituições creches e pré-escolas no Brasil, por meio, de análise dessas instituições e as relações estabelecidas com as famílias e as escolas, possibilitando:

[...] perceber que quando se defendeu, e ainda hoje se defende uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino [...]. Essa interpretação reducionista do pedagógico acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas (CERISARA, 1999, p. 12).

Deste modo, em seu artigo 89, a LDB determina que a educação infantil deva integrar-se ao sistema municipal ou estadual, determinando o prazo de três anos para adequação à legislação, após sua publicação. Em seu artigo 62, a LDB trata da determinação a respeito da formação dos docentes que atuarão na educação infantil:

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Podemos destacar este artigo como sendo, gerador de conflitos, ao possibilitar diferentes interpretações, que resultaram em uma busca desenfreada pelo ensino superior. Por conseguinte, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.75) “Rapidamente, essa área transformou-se numa das habilidades mais demandadas nos cursos de pedagogia [...]”.

O qual é abordado no artigo 63, da lei nº 9394/96, “[...] os institutos superiores de educação manterão: I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Entretanto, a oferta de cuidado e educação a esta faixa etária gera custos, principalmente se os profissionais destinados a este atendimento tiverem nível superior e seus salários forem compatíveis a sua formação. Por conseguinte, a lei nº 9394/96 em seu artigo 87, inciso IV, parágrafo 4º, prevê que “[...] serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Os profissionais que atuam na educação infantil ganharam maior reconhecimento após a inserção, determinada pela LDB, das creches, pré-escolas e centros de educação infantil, no sistema de ensino da Educação Básica, fortalecendo, então, a identidade profissional da professora neste nível de ensino. Pela primeira vez no Brasil, se pensou em um perfil do profissional de educação infantil, adequado às características e necessidades de crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento. Porém, “geralmente as pessoas que se dispõem a estas tarefas são mulheres de baixa instrução e, em decorrência, seu salário é baixo” (CAMPOS, 1994, p. 32).

Desta forma, a educação de crianças pequenas, por muito tempo foi exercida por profissionais que não eram valorizadas pela sociedade, como salienta Campos (2008):

Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças (CAMPOS, 2008, p. 122).

No documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, de acordo com as autoras Campos e Rosemberg (2009) “As pessoas que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas” (ROSEMBERG, 2009, p. 33).

A partir do reconhecimento de que tais profissionais são essenciais à garantia do bem-estar e do desenvolvimento da criança, tal documento afirma que “A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional” (BRASIL, 1995, p. 34). Neste sentido, “[...] os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador” (BRASIL, 1995, p. 39).

Posteriormente, houve a publicação do documento, intitulado Subsídios para

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998a), o qual associa a formação do profissional da educação infantil aos direitos da criança em receber educação de qualidade, visto que, o processo de formação “[...] do professor e sua atuação são fatores determinantes do padrão do atendimento na base do processo educacional que é a educação infantil” (BRASIL, 1998a, p. 11).

Sendo assim, é possível observarmos que a formação mínima, modalidade normal, magistério, apesar de prevista em documentos legais, tende a ser, gradativamente, substituída pela formação de nível superior. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) reforça em seu texto o estabelecido na LDB, orienta as diferentes redes de ensino a “[...] criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos.” (BRASIL, 1998b, p. 41). Desta forma, Cerisara (1999), constata que:

[...]seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantidas uma formação inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (CERISARA, 1999, p. 15).

A autora, porém, critica a versão final do RCNEI, sobre como foi prematura a elaboração do documento, uma vez que:

[...] a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p. 44)

Todavia, mesmo sendo uma das especificidades do trabalho com crianças pequenas a função do cuidado, e diante do fato de que a criança nessa faixa etária requer um atendimento mais individualizado, o que encontramos, muitas vezes, é um auxiliar do professor, com pouca ou nenhuma formação específica, e “[...] em alguns casos, geralmente na faixa da creche, esses profissionais acabam por atuar substituindo a função de professor” (CÔCO, 2015, p. 154). Neste sentido, o documento Política Nacional de Educação Infantil (2006), traz como meta “[...] extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de educação e que exercem funções docentes” (BRASIL, 2006, p. 22).

Ainda no mesmo ano, o Ministério da Educação lança os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que demanda algumas ações específicas às secretarias municipais de educação, dentre elas, a articulação com as instituições formadoras a fim de garantir que os conteúdos necessários à formação dos profissionais de Educação Infantil contemplem a faixa etária de zero até seis anos, com atenção especial ao trabalho com bebês; autorização de “contratação, nas instituições de Educação Infantil, de professores, diretores e coordenadores com a formação exigida; promovam a admissão de professores na rede pública somente por meio de concurso” (BRASIL, 2006b, p. 21).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Conforme Silva, “[...] a oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho” (SILVA, 2011, p. 379). Logo, “A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. [...] O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção” (CAMPOS, 2008, p. 128).

Neste sentido, é possível constatar que a formação inicial dos profissionais da educação infantil, bem como a garantia de sua valorização em relação à função que desempenham em sua prática, é pautada na educação e no cuidado de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, vem sendo pensada e discutida no decorrer das últimas décadas, desconstruindo assim a ideia ultrapassada de que, quanto menor a criança, menor seria a exigência quanto aos critérios de formação para atendê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a educação para crianças pequenas começou a ser pensada e desenvolvida em nossa sociedade, estava intimamente ligada a saúde e à assistência social. Somente nas últimas décadas é que se intensificou a luta pela valorização e pelo reconhecimento dos profissionais que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, rompendo com a visão meramente assistencialista que se tinha até então sobre a educação infantil.

A partir implementação da LDB, em 1996, que instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, passou-se a ter um novo olhar sobre a formação inicial dos profissionais que atuam com essa faixa etária, bem como das políticas de valorização desse profissional e a preocupação com a qualidade na oferta desse serviço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: SEF/MEC, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfiei.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: SEF/MEC,

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_voll.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: CAMPOS, Maria Malta. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. In: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; ROCHA, José Fernando Teles da. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo 1896-1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. (Org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-30.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SILVA, Andréia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-383, jul./dez. 2011.
SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. Ed., 2011.

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DA MESORREGIÃO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Ana Paula da Motta⁵⁵³ - UNOESC

RESUMO. Introdução: Atentos ao que determina a Constituição Federal acerca da educação brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o presente estudo traz resultados parciais de uma pesquisa de abrangência nacional, cuja proposta consiste em mapear a gestão educacional nos sistemas municipais de ensino do estado de Santa Catarina. Tem por **objetivo** examinar opções político-institucionais de gestão democrática do ensino público em municípios da mesorregião da Grande Florianópolis, sendo que em **termos metodológicos** compreende captura e análise dos documentos que informam os princípios, espaços e mecanismos de gestão democrática do ensino público na educação básica, conformados na legislação dos sistemas municipais de ensino da mesorregião. Com o levantamento e análise dos dados foi possível extrair os **principais resultados** da pesquisa que nos levam a questionar a ação governamental em relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público e as possibilidades concretas de transformações sociais. Também observa-se que, em parte dos municípios, predomina a intenção de apenas cumprir com a obrigatoriedade de institucionalização de espaços e mecanismos de participação dos sujeitos na democratização do ensino público sem, no entanto, garantir que esses espaços sejam efetivados na prática. Como **considerações finais** podemos destacar que esse é um quadro pouco auspicioso em termos de oportunidades de participação da comunidade local no delineamento das políticas e ações educacionais, pois, alguns municípios se preocupam em cumprir unicamente o que a Lei prescreve, sem demonstrar intenção com a ampliação desses espaços para além do exigido.

⁵⁵³ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Grupo de Pesquisa em Rede "Mapa da Gestão Democrática do Ensino Público" (Rede Mapa), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.
anapauladamotta@gmail.com.

**DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA – PERSPECTIVA DE CRIANÇAS ADEPTAS
DAS TRADIÇÕES DE MATRIZ AFRICANA**

Verônica Kimura- UDESC

Geovana Mendonça Lunardi-Mendes- UDESC

Marcelo da Silva-UDESC

RESUMO

O presente trabalho é parte componente de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre crianças adeptas de tradições de matriz africana e suas relações nos contextos do terreiro e da escola. Tem como objetivo abordar três pontos de vista sobre diversidade religiosa na escola, refletindo sobre o contexto das políticas educacionais, apresentando relatos de racismo religioso e compartilhando perspectivas possíveis para uma escola diversa. Foi elaborado a partir da revisão de trabalhos disponíveis sobre esta temática, representando um primeiro esforço no sentido de mapear questões que permeiam a infância destas crianças em suas relações com a instituição escolar.

Palavras-chave: Diversidade; escola; políticas educacionais; tradições de matriz africana.

INTRODUÇÃO

Conta-se que na costa do Benin, mais precisamente em Wuidá, onde se localizava um dos grandes portos de embarque dos escravizados, havia uma grande árvore ao redor da qual essas pessoas, após uma caminhada noturna de cinco quilômetros, eram obrigadas a darem voltas – mulheres davam sete voltas e homens, nove voltas – supondo-se que, simbolicamente, este ato as faria perder a memória deixando para trás sua identidade cultural, suas origens e seu passado. Arrancados de sua terra de origem, povos de diversas etnias do continente africano foram violentamente subjugados à cultura europeia e, separados de sua terra natal e de suas famílias, tiveram seus nomes trocados e sua complexidade cultural negada, neste processo que a história denominou como Diáspora Africana.

Evocamos esta imagem da Árvore do Esquecimento para pensar nas inúmeras formas que o culto aos Orixás assumira nas Américas, traçando uma marca na identidade cultural do povo brasileiro como uma tradição viva, presente em nossa produção musical, vestimenta, culinária, calendário festivo, entre outras incontáveis manifestações de nossa cultura. Procurar entender que as diferentes reelaborações no contexto da diáspora forjaram as comunidades de terreiro como um dos principais espaços de resistência para a população negra, nos coloca diante de séculos de uma história silenciada.

Atualmente essas comunidades litúrgicas encontram-se espalhadas e amplamente difundidas em todas as regiões do país, apresentando uma grande população de crianças adeptas em idade escolar que constroem-se a partir deste transitar entre mundos opostos. As comunidades de matriz africana no Brasil, conhecidas como terreiros, possuem práticas educativas que são peculiares à cosmovisão negro-africana na diáspora que possibilitam a reconexão cosmológica e civilizatória de seus adeptos com um conjunto de valores filosóficos, éticos e morais que desestabilizam a lógica capitalista vigente, colocando em xeque a hegemonia cultural europeia. De outro lado, temos um modelo institucional escolar que se baseia num modelo de educação confessional e que, permeando a infância e adolescência de crianças brasileiras, constitui-se num dos principais espaços de construção de subjetividades e socialização para elas.

Procuramos apresentar aqui algumas reflexões sobre a escola a partir dos tensionamentos que são produzidos nesta complexa relação, além de buscar rever políticas que deveriam assegurar a diversidade religiosa na escola.

HÁ DIVERSIDADE NA ESCOLA?

O tema da diversidade tem sua origem na pluralidade cultural que constitui a população brasileira e se expressa por meio de desigualdades, tensões e conflitos sociais, refletindo-se no contexto da educação brasileira. A instituição escolar representa, em nossa sociedade, o mais importante espaço de construção de sociabilidades na infância. De acordo com Freitas (2016)

Em nossa sociedade, infância e escolaridade tornaram-se quase sinônimos. A escola, como instituição, projetou-se nos últimos dois séculos como uma estrutura configuradora do que consideramos ser a experiência central da criança no transcorrer da infância. Uso aqui a palavra configuradora porque nós chegamos a afirmar, por exemplo, que sem a escola não tem infância. Ou seja, com a escola nós produzimos a infância contemporânea, não somente com a escola, mas muito com ela. (FREITAS, 2016, p. 29).

Assumir o papel fundamental da escola na formação da infância contemporânea exigiria que repensássemos o grande potencial deste espaço escolar para atender a complexidade sociocultural a partir de uma educação plural e comprometida com valores voltados para a construção e o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Contudo, contrariando sua potencialidade, a escola segue produzindo e perpetuando desigualdades.

Este mesmo autor chama a atenção para o fato de que as vivências em sala de aula possuem a força simbólica de produzir representações coletivas que reificam nossas relações sociais caracterizando-se como um espaço que tem como premissa a busca por homogeneidade (de ritmo, de idade, etc.) e simultaneidade no que se refere aos rituais de aprendizagem, acarretando uma acentuada comparação entre pares. Usando uma orquestra como metáfora o autor, cujo foco consiste na perspectiva do aluno incluído na educação básica, sugere que este aluno seria aquele que destoa do todo por diversos motivos, dentre eles a sobreposição de diferentes tipos de vulnerabilidades tanto físicas quanto sociais. Entretanto, assinala que uma orquestra, ao contrário de buscar a homogeneidade, só funciona a partir das diferenças trabalhando numa lógica de complementaridade. (FREITAS, 2016, p. 33 e 34).

Pensando-se pelo prisma das diferenças étnicas ou questões étnico-raciais com as quais a escola tem lidado desde a obrigatoriedade do ensino público, o quadro que se apresenta é igualmente complexo. Para a filósofa Nancy Fraser (2006), o paradigma racial é bivalente por agregar tanto um quadro de injustiça econômica quanto cultural ou simbólica, o que insere esses sujeitos, crianças negras em idade escolar, em situação de vulnerabilidades sociais sobrepostas. Deste modo, para além dos riscos concretos determinados pela situação de pobreza, escassez de recursos, de alimentos, de segurança, entre outros à que são submetidos, estão cotidianamente expostos à violência simbólica característica da injustiça cultural,

Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados à outra cultura alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível para efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas pela própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana). (FRASER, 2001, p. 232).

A busca por soluções para a superação das injustiças culturais ou simbólicas estaria atrelada, segundo a autora, a um processo de mudanças que envolvesse o reconhecimento e a positivação da diversidade cultural que está colocada em nossa sociedade. (p. 232). Neste sentido, há que se

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

reconhecer que a sociedade e o Estado brasileiro têm consciência de que as demandas da população negra precisam ser encaradas.

O estabelecimento de uma agenda positiva para a população negra tem sido, historicamente, pauta de inúmeros instrumentos políticos, desde a Constituição Federal de 1988 até o recente conjunto de ações que compuseram as políticas públicas e ações afirmativas do último governo deposto pelo golpe em 2017. No decorrer da última década, enquanto o país manteve-se sob um governo de inclinação popular, vimos uma série de medidas criadas em diferentes âmbitos, com o intuito de diminuir ou dizimar as desigualdades sociais e consolidar a oferta de oportunidades entre gêneros e grupos sociais e raciais. Dentre tais ações destacam-se as políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino superior, os diversos programas sociais e, no contexto da escola, a instituição da lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos níveis fundamental e médio. Todas essas medidas resultaram da luta incessante dos movimentos sociais e, particularmente, dos Movimentos Negros, sem que tenha se esgotado o processo de conflitos e ambiguidades em nossa sociedade, neste ambiente, segue-se a resistência pela democratização e o respeito à diversidade.

Em 2010 Gomes afirmava existirem ainda muitos obstáculos a serem vencidos num espaço de tensão em todos os setores sociais, sobretudo na educação. Passados 14 anos da criação da lei 10.639, em um contexto político desfavorável e oposto ao projeto de sociedade pensado no governo anterior, diante de propostas como a da bancada evangélica, “Escola sem Partido”, e a aprovação da Base Curricular Comum Nacional, o desafio de se construir uma educação antirracista e diversa encontra-se ameaçado e conta ainda com iniciativas individuais e pulverizadas no sistema de ensino como um todo. De acordo com a educadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ainda hoje, é “difícil que essa seja uma política das escolas e que esta disciplina conste no plano político-pedagógico das instituições.”⁵⁵⁴

Em “Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil”, Kabengele Munanga afirma que aprender a conviver com a alteridade e ensinar a viver a igualdade constitui-se no maior desafio do educador contemporâneo. Segundo ele, a educação brasileira fortalece o racismo e a exclusão, reproduzindo arquétipos europeus e reificando estereótipos que não dão conta do processo de colonização do país, retroalimentando um sistema educacional obsoleto que não confere sentido aos que dele fazem parte, ficando a mercê das querelas da discriminação e sofrendo com os resultados provenientes do racismo e do preconceito:

A questão fundamental que permanece colocada é saber como podemos combinar a igualdade com a diversidade para podermos viver harmoniosamente juntos? Não vejo outro caminho a não ser a associação da democracia política com a diversidade cultural baseadas na liberdade do sujeito. (MUNANGA, 2003, p. 47).

Pensar numa educação que seja pautada na liberdade do sujeito parece um desafio muito distante da realidade vivida por crianças e jovens adeptos do candomblé. Buscando nos aproximar mais especificamente do tema, partimos do entendimento de que o candomblé assim como outras manifestações religiosas de matriz africana está para a compreensão da história e da cultura afro-brasileira como está o catolicismo para a compreensão da Idade Média. Desta forma, reformulamos a pergunta:

⁵⁵⁴ Entrevista disponível em www.brasildefato.com.br, 08/01/2017.

HÁ DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA?

“Eu quero ser crente. Na escola só gostam dos alunos crentes.” Tomamos de empréstimo uma frase relatada à pesquisadora Stela Guedes Caputo (2012) por uma das crianças de candomblé que fizeram parte de sua pesquisa, realizada no Estado do Rio de Janeiro, a fim de introduzir alguns apontamentos sobre a questão da diversidade na escola. Cabe fazermos uma reflexão sincera sobre como a escola formal tem se portado diante do desafio de assimilar diferentes culturas religiosas e sobre como essas crianças se sentem e se comportam no contexto escolar. A autora afirma que a menina em questão, aos 7 anos de idade, neta de uma *Iyalorixá* (comumente conhecida como mãe de santo), foi apontada por Yansã⁵⁵⁵ como sucessora da avó, o que lhe conferia grande prestígio em sua comunidade religiosa. No entanto relata que, na escola, sentia vergonha de sua fé e gostaria de mudar sua religião para sentir-se aceita por professores e colegas de escola. (CAPUTO, 2012, p. 197).

A referida pesquisa apresenta ainda o depoimento de uma avó cujos netos de 12 e 13 anos, ambos praticantes do candomblé, tiveram que mudar da escola em que estudavam por conta de agressões que sofriam por parte de uma professora de religião evangélica. Segundo a avó, a professora “passava óleo ungido na testa dos alunos para que todos ficassem mais tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do candomblé.” (p.198). Infelizmente, embora situações como esta pareçam simplesmente inacreditáveis nos dias de hoje, atos de discriminação e racismo religioso⁵⁵⁶ se avolumam nos relatos feitos por crianças e adolescentes à autora:

Jailson dos Santos, aos 12 anos dizia: “Sou *Amûisan*, mas na escola eu não digo que sou.” Oito anos depois, ao entrevistar novamente Jailson, ele me diz que nunca se sentiu discriminado na escola, “a não ser aquele preconceito normal.” “Como assim preconceito normal?”, pergunto. “De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro está sempre pronto para fazer mal para alguém.” Para Jailson, “antigamente” o preconceito era maior. Pergunto como é que ele verifica isso e ele responde: “Não falo que sou do candomblé. Se ninguém souber, ninguém discrimina.” Na escola, durante toda a infância e adolescência, quando perguntavam a Jailson qual era a sua religião, ele não tinha dúvidas em responder da mesma forma que sua irmã, Joyce: “Sou católico.” A estratégia adotada pelos dois irmãos é o silêncio. Lembremos que Jailson desempenha duas importantes funções no candomblé: é *Ogan* e *Amûisan*.” (CAPUTO, 2012, p. 201).

A irmã de Jailson, Joyce, ao relatar suas dificuldades em disfarçar sua religião no ambiente escolar igualmente associa o preconceito religioso ao racial quando afirma: “as pessoas me apontavam na rua e também na escola e diziam: Isso é coisa de negro!” (CAPUTO, 2010, p. 200).

Numa visita recente à cidade de Navegantes- SC, em maio de 2018, tivemos a oportunidade de conversar com a pequena Maria, de 9 anos de idade, iniciada no Candomblé desde os 2 anos e filha de um Babalorixá (comumente conhecido como pai de santo). Ela nos conta que em sua escola se reza o “Pai Nosso” todos os dias no início das aulas e ela nunca reza. Um de seus colegas, observando-a, diz: *-Por que você não reza?* Ela responde: *-Porque eu não sou dessa religião...* E o menino conclui: *Então você é daquele lá de baixo!* (Provavelmente, referindo-se ao diabo). Imediatamente, a madrastra da menina, que é *Ekedji* (cargo feminino de grande valor no Candomblé) e acompanhava nossa conversa, salta da cadeira em que estava sentada: *- O que você respondeu? E*

⁵⁵⁵ Yansã é a ayabá (orixá feminino) senhora dos raios e trovões. Ser apontada por este orixá significa que Yansã, quando manifestada no terreiro, indicou a pessoa para determinado posto dentro da ordenação desta tradição religiosa. Motivo de grande honra, o ato do apontamento possui um rito específico que, em geral, é muito festivo.

⁵⁵⁶ Entendemos que o preconceito religioso associado ao racial define o conceito de racismo religioso

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Maria não responde nada para a madrasta, assim como não respondeu para o menino. Ainda não tem como se defender, não construiu argumentação.

Infância e adolescência são momentos cruciais na construção das subjetividades e estes adeptos de religiões de matriz africana, muitos deles negros, aprendem desde cedo a lidar com realidades distintas. A pequena Maria, naquela noite, recebeu de sua madrasta uma lista de argumentos que, possivelmente, mobilizará na próxima situação em que forem necessários, o que é, infelizmente, provisório e paliativo.

De fato o racismo e o preconceito que atravessam a sociedade brasileira manifestam-se por meio de inúmeros estereótipos e estigmas. De acordo com Cavalleiro (2003), antes de ingressar no ambiente escolar a criança encontra, no seio da família, uma espécie de cápsula protetora e que o reconhecimento do estigma ocorre no momento em que este indivíduo se distancia: “a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico” e, acrescentamos, religioso. (CAVALLEIRO, 2003, p. 25).

As falas acima apresentadas apontam para uma realidade dolorosa na vida de crianças e jovens adeptos das religiões de matriz africana. A estratégia do silêncio e a busca por uma invisibilidade levam essas crianças a, cotidianamente, esconder os sinais que possam identificar sua pertença ao candomblé. Escondem suas guias e colares de contas, escondem suas curas (marcas que são feitas na pele, nos braços e em outras regiões do corpo, na ocasião da iniciação religiosa), escondem sua fé e seu orgulho. Ao se declararem católicos omitem uma violação à liberdade de professarem sua fé publicamente e ressignificam a prática secular que se convencionou a chamar de sincretismo. Lidam com a ambiguidade dos ambientes aos quais pertencem, de um lado o ambiente do terreiro que representa um espaço de acolhimento e reconexão com sua ancestralidade e de outro a escola reproduzindo padrões herdados em nosso processo histórico, reforçando o preconceito e a discriminação e negando a laicidade do Estado brasileiro.

COMPARTILHANDO POSSIBILIDADES

Corroborando com o desenvolvimento das reflexões acima apresentamos outra perspectiva educacional que se tornou realidade para crianças e educadores na cidade de Salvador (BA). Localizada na periferia da cidade, a comunidade do *Ilê Asè Opo Afonjá* abriga a Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos que teve seu projeto pedagógico – *Irê Ayó* (Caminho da Alegria) – criado pela educadora Vanda Machado:

Para início do trabalho com o *Irê Ayó*, na Escola Eugenia Anna dos Santos, se fazia imprescindível conhecer o cotidiano da comunidade e sua relação com a história e a cultura africana e afro-brasileira. A ideia era fazer valer, desde o início, os princípios do pensamento africano enquanto forma de aprender e ensinar. Muitas eram as indagações: Como fazer para compartilhar outras histórias com as nossas educadoras? Seriam palestras? Seminários? Como é que se aprende e ensina na comunidade? Olho fora da escola e percebo vários grupos que conversam. Pessoas de idades diferentes que conversam sobre os mais diversos assuntos da própria comunidade. Criei coragem, fui me aproximando parcimoniosamente, quando ouvi uma voz no grupo: “Chegue professora. A prosa aqui está boa. Chegue. É prosa nagô. Está ouvindo?” Com certeza nada melhor podia me acontecer naquela tarde. Não tive coragem de conversar, mas escutei muito. Logo aprendi que ali se aprende e se ensina com muita prosa. É a fala do hálito pura para ouvidos limpos. Assim nasceu a ideia do texto Prosa Nagô que se transformou numa publicação que ressalta a importância de conhecer o lugar de onde se fala. (MACHADO,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

2013, p.31).

A criação deste projeto pedagógico considerou as características da comunidade e encarou o desafio de preparar educadores de diferentes religiões para atuação pedagógica a partir da mitologia dos Orixás africanos. Tais mitos são trabalhados semestralmente e interdisciplinarmente em suas dimensões pedagógicas e sociológicas e, em respeito ao caráter laico da escola pública, não há a abordagem da dimensão mística. O pesquisador Ivan da Silva Poli (2014) que realizou sua pesquisa de campo na referida escola afirmou que pôde observar a atuação de uma professora de tradição islâmica e de uma professora evangélica no decorrer de seu trabalho e acrescenta

A estrutura familiar dos alunos era precária e os familiares apresentavam baixo nível de escolarização. Mas observamos que, paralelamente, a afirmação identitária e cultural deste público pôde ser reforçada, uma vez que os mitos de orixás estavam entranhados na cultura familiar e cumpriam a função de referência psíquica e social. Desse modo, ao verem o mito ser trabalhado pelas professoras, independentemente do fator religioso, sentiram-se identificados e valorizados, criando um processo de identificação com as professoras, que se transformaram em referências de “estrutura familiar” e de escolarização. (POLI, 2014, p. 104).

Olhando para onde este trabalho aponta é possível tecer novas considerações sobre formas de se aprender e se ensinar na escola contemporânea: é possível abrir novos caminhos, movimentar velhas perspectivas, dinamizar espaços e ampliar horizontes num sistema educacional com inúmeros problemas a serem superados, mas que tem o compromisso de implementar o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira previsto pela lei 10.639/03. Ao adentrar na comunidade do *Opô Afonjá* para iniciar sua pesquisa de mestrado com as crianças de lá, a pesquisadora Vanda Machado, que não era adepta do candomblé, aguardava enquanto Mãe Stella consultava o *Ifá* (jogo de búzios) para saber se sua presença seria autorizada pelos Orixás:

Caminho aberto. Quem vai trabalhar com você? Quando quer começar? Parecia animada. Eu gosto do seu projeto, disse-me e acrescentou: Percebo que você não quer tratar nossa religião nem como desconsideração nem como fanatismo. Aqui eu não quero fanáticos; estas crianças precisam saber como viver lá fora e como ganhar a vida. (MACHADO, 2013, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, no âmbito deste trabalho, a possibilidade de tecer algumas críticas ao modelo educacional vigente, apresentando aspectos das políticas educacionais voltadas para a diversidade, contrapondo-os a relatos compartilhados por outros pesquisadores sobre episódios de racismo religioso na escola.

Valemo-nos das ideias de Freitas (2016), Fraser (2006), Gomes (2010) e Munanga (2003) para refletirmos sobre as políticas voltadas para a diversidade na escola, compreendendo que neste ambiente de tensionamentos ainda teremos um longo caminho a ser trilhado em direção a uma educação diversa que vise alcançar a equidade e a laicidade prevista na nossa Constituição.

Procuramos apontar denúncias de racismo religioso na escola, tais como os apresentados por Caputo (2012) e Cavalleiro (2003), acreditando na relevância de trazer ao conhecimento de educadores as inúmeras formas que o racismo assume em nossa sociedade. Dar voz aos sujeitos, crianças adeptas de tradições de matriz africana, permite que encaremos práticas escolares que

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

perpetuam modelos educacionais hegemônicos.

Por fim, acreditamos que iniciativas como a desenvolvida na Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos, localizada na sede do *Ilê Asê Opô Afonjá*, na periferia de Salvador (BA), ainda que pulverizadas num contexto amplo de tensões e conflitos, representam uma possibilidade de avanço na construção de uma escola contemporânea que contemple a totalidade de seus alunos e faça sentido para os que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

- CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. Rio de Janeiro: FAPERJ e Pallas, 2012.
- CAVALLEIRO, Elaine. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a postsocialist age. In: SEIDMAN, S., ALEXANDER, J. (Orgs). The new social theory reader. Londres: Routledge, 2001. p. 285 – 293. Traduzido por Julio Assis Simões – Departamento de Antropologia/ USP, 2006.
- FREITAS, Marcos Cesar de. O Aluno Incluído na Educação Básica. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) Um Olhar Além das Fronteiras – educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- HAMPATÊ BÁ, Amadou. Tradição Viva. In: KI-ZERBO (Org.) História da África Geral I – Metodologia e Pré-história da África. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 1980.
- LUZ, Marco Aurélio. Cultura Negra e Ideologia do Recalque. Editora Achiamé, s/d.
- MACHADO, Vanda. Pele da Cor da Noite. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MORTARI, Claudia. Pensando a Diáspora Africana: algumas questões. In: MORTARI, Claudia (Org.) Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora. Florianópolis: DIOESC/UDESC, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: Diversidade na Educação – Reflexões e Experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- PARÉS, Luis Nicolau. A Formação do Candomblé – História e ritual da nação Jêje na Bahia. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.
- POLI, Ivan da Silva. A Importância do Estudo das Mitologias e Gêneros Literários da Oralidade Africana e Afro-Brasileira no Contexto Educacional Brasileiro. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. São Paulo, 2014.
- SANTOS, Juana Elbein dos. Os Nagô e a Morte. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

**ELEIÇÃO DE DIRETORES EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO
CATARINENSES: DELINEAMENTOS NO PLANO FORMAL-INSTITUCIONAL**

Aline Bettiolo dos Santos⁵⁵⁷ - UNOESC
Elton Luiz Nardi⁵⁵⁸ - UNOESC

RESUMO

O trabalho tem por objetivo analisar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação. Para tanto, tornou-se necessário um olhar atento às bases normativas desses sistemas. Tendo por base teórica o materialismo histórico-dialético e por procedimento metodológico a pesquisa documental, destaca que o mecanismo eletivo ocupa lugares distintos nas propostas de gestão dos municípios, o que tem a ver com diferentes perfis dessa gestão segundo elementos colhidos dos documentos municipais. Conclui que a presença da eleição nos documentos, lida em associação a outros elementos, como princípios de gestão democrática e mecanismos de participação, bem como em relação à unidade entre eles, sinaliza traços da arquitetura do projeto de gestão democrática no plano formal-institucional, ainda que o processo de democratização da gestão do ensino público não se restrinja ao referido plano.

Palavras-chave: Democratização da gestão, eleição para diretores, plano formal-institucional.

INTRODUÇÃO

A democratização da gestão do ensino público é um fenômeno permeado por questões da esfera econômica, política e social. Mudanças ocorridas no setor produtivo repercutem nas relações de produção e, por conseguinte, nas relações sociais. Tais mudanças repercutem também nas dimensões de um processo democratizante de gestão, pois a substituição da base produtiva fordista pela toyotista implicou toda uma reconfiguração da economia, da relação Estado-sociedade e, ainda, do próprio conceito de democracia e de suas dimensões, formal-institucional e substantiva⁵⁵⁹.

É sabido que o plano formal-institucional não se constitui no único aspecto a ser considerado no processo de democratização, contudo, é uma dimensão fundamental nesse processo. Quando entendido como limite da ordem burguesa, o plano formal-institucional diz respeito a um tipo de democracia que coaduna com o modo capitalista. Por outro lado, conforme argumenta Duriguetto (2011), constitui um dos níveis de democracia, que se

⁵⁵⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

⁵⁵⁸ Doutor em Educação. Pós-Doutor em Política Educativa. Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. elton.nardi@unoesc.edu.br

⁵⁵⁹ Com base em Wood (2003), Dardot e Laval (2016), Fontes (2010), dentre outros, percebe-se que os movimentos do modo de produção capitalista repercutem sobremaneira na democracia, a ponto de torná-la cada vez mais estreita no capitalismo. Significa dizer que se obstaculizam processos de socialização da participação política e do poder, mais próximos da dimensão substantiva, que consiste em um nível mais avançado de democracia.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

diferencia a partir da tradição marxista de uma democracia substantiva.

O tema da democratização da gestão começou a ganhar destaque no cenário nacional na década de 1980, fruto de correlação de forças e mostra de uma manifestação de contraponto à lógica do sistema. O destaque é evidenciado por meio dos documentos, como a Constituição Federal de 1988 (inciso VI do art. 206), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (art. 14) e, ainda, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (art. 9º). Isso é mostra de que a partir do contexto dos anos 1980 se evidencia o plano formal-institucional, sem que a democracia substantiva deixasse de ser o horizonte de uma concepção defendida ao menos pela classe trabalhadora.

Ao considerar os documentos como “balizadores” (DOURADO, 2006) das políticas educacionais e de processos democratizantes da gestão da escola pública, entendo que o plano formal-institucional oferece indícios acerca da densidade das propostas de gestão democrática plantadas pelos sistemas municipais de ensino, permitindo também indiciar inclinações à reprodução de modelos de democratização, sintonizados ou mesmo submetidos à lógica do sistema.

Nessa direção, o presente trabalho tem como objetivo analisar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação. Para tanto, tornou-se necessário um olhar atento às bases normativas desses sistemas.

METODOLOGIA

Os resultados aqui apresentados são parte do estudo realizado em nível de mestrado, acerca da socialização da participação política e do poder na eleição de diretores escolares, cujo método para apreender a problemática pautou-se no materialismo histórico-dialético.

O processo metodológico da pesquisa da qual deriva o presente trabalho compreendeu o exame da legislação de municípios catarinenses que institucionalizaram seus sistemas de ensino entre 1997 e 2016. A focalização no fenômeno da eleição de diretores escolares foi o primeiro critério para iniciar a análise documental, ou seja, a porta de entrada à base formal-institucional. Assim, dos 280 municípios com sistemas de ensino institucionalizados, cujo rastreamento foi realizado no âmbito da pesquisa da Rede Mapa⁵⁶⁰ de Santa Catarina, 23% deles possuem a eleição de diretores comportada em princípios de gestão democrática e/ou como mecanismo de participação.

RESULTADOS

Afora o primeiro critério, outra possibilidade admitida no primeiro levantamento foi o fato de a eleição constar na Lei Orgânica do município, ainda que não tenha sido matéria na legislação infra-orgânica. Essa particularidade, embora pouco frequente, parece-nos evidenciar algum refreamento de medidas que pudessem convergir para a socialização da participação política e do poder.

No que se refere à legislação paralela ou decorrente da lei de institucionalização do

⁵⁶⁰ Grupo que pesquisa, em rede, a gestão democrática do ensino público em âmbito nacional, realizando o mapeamento, bem como a análise das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

sistema de ensino (instrumento considerado o ponto de partida para o mapeamento realizado no âmbito da Rede Mapa) nos municípios desta pesquisa, além da eleição, outros espaços e mecanismos de participação são identificados e, em linhas gerais, compreendem o Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Plano Municipal de Educação e Conferência Municipal de Educação. Dos 65 municípios que estabelecem em suas bases legais a eleição de diretores escolares, cerca de 14% deles tratam desse mecanismo em legislação paralela à da institucionalização do sistema de ensino, enquanto que em 9% dos municípios não foram encontrados outros documentos normativos da gestão. Significa, nesse último caso, que seis dos 65 municípios não possuem outra legislação que disponha sobre espaços e mecanismos como o Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Plano Municipal de Educação e Conferência Municipal de Educação, que são elementos constantes na legislação da maioria.

A descrição desses aspectos oportuniza justificar o agrupamento dos municípios em três diferentes conjuntos, como consta adiante, cuja separação constituiu estratégia didática para o processo de análise e de reflexão acerca dos achados. A referência de fundo para esse agrupamento consistiu na identificação da eleição de diretores como parte de um projeto orgânico, com unidade, de gestão democrática da escola pública, razão pela qual buscamos por um perfil dessa gestão segundo elementos colhidos dos documentos municipais.

Por essa via, foi possível perceber que em cerca de um terço dos municípios, ou seja, 19 do conjunto em que a eleição de diretores é referida no plano formal-institucional, não há parte ou seção específica em lei infra-orgânica, ou mesmo na lei orgânica municipal, que disponha do tema *gestão democrática*. Todavia, em todos esses municípios, tal perspectiva de gestão figura como princípio da educação escolar pública. Em alguns documentos há artigos que realçam o aprendizado da participação, a participação em instâncias colegiadas e, ainda, a preparação do estudante para a participação política.

Em um primeiro momento, essas últimas características descritas poderiam ser cotejadas à concepção de participação proposta por Bordenave (1994), já que esse autor entende tratar-se de processo e que uma participação mais efetiva tem no horizonte a tomada de parte nos processos decisórios. Também poderiam se aproximar da ideia de participação política defendida por Dallari (1984), que concebe a participação como direito e dever do sujeito, além do que, a “[...] a força do grupo pode compensar a fraqueza do indivíduo” (p. 29).

Contudo, considerando que a participação política implica engajamento político, conforme ressaltam Riscal e Gandini (2010), os achados nos levam a indiciar que nessa parcela de um terço de municípios a base formal-normativa não oferece elementos que denotem, ainda que no âmbito desse plano, um engajamento mais afirmativo com a democratização da gestão da escola pública⁵⁶¹, a despeito da presença de alguma abordagem relativa à participação política.

A fim de compor os diferentes conjuntos, alguns itens foram levados em conta para identificar a presença ou a ausência de unidade entre as regras do *jogo democrático*. Assim, entre esses itens constam: outros documentos municipais normativos da gestão (lei e/ou decreto); item específico sobre a gestão em lei infra-orgânica e na lei orgânica municipal; opções de princípios de gestão democrática e de espaços e mecanismos; e, finalmente,

⁵⁶¹ Afora a ausência de uma parte ou seção que disponha sobre *gestão democrática*, destaco que em um dos municípios que integra a parcela de municípios sem essa parte ou seção, a eleição de diretor e, inclusive, a eleição para a escolha dos membros para a Associação de Pais e Professores (APP) foi retirada da lei do sistema municipal de ensino. Essa é medida indicativa de retrocesso na concepção e, por certo, na materialização da gestão democrática na rede.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

referência ao mecanismo da eleição na lei orgânica. Na Tabela 1 constam os percentuais de municípios agrupados em três conjuntos, segundo características de seus projetos de gestão democrática, evidenciados no plano formal-institucional.

Tabela 1– Agrupamentos de municípios conforme a arquitetura do projeto de gestão democrática no plano formal-institucional

Conjunto 1 Eleição prevista nos documentos e sem regulamentação	Conjunto 2 Eleição prevista nos documentos e com regulamentação, mas sem unidade	Conjunto 3 Eleição prevista nos documentos com regulamentação e com unidade	Total
44,6% (29 municípios)	44,6% (29 municípios)	10,7% (7 municípios)	100% (65 municípios)

Fonte: Legislação de municípios de Santa Catarina – Banco de dados da Rede Mapa SC.

O Conjunto 1 reúne os municípios que, em sua maioria, possuem legislação paralela à lei que institucionaliza o sistema municipal de ensino. Contudo, nesse caso, ainda que a gestão democrática possa constar da referida lei, não há uma parte ou seção específica que disponha sobre a matéria. No que se refere à lei orgânica, praticamente metade deste conjunto de municípios dispõe sobre o processo eletivo, mesmo que o conteúdo seja generalista, o que é comum a essa modalidade de documento legal.

No tocante aos princípios de gestão democrática e mecanismos de participação contidos nos documentos desse conjunto, os dados mostram que a maioria dos municípios investe em opções mínimas, na medida em que reproduzem o já disposto em documentos oficiais de abrangência nacional, assim como há os que sinalizam a eleição de diretores somente como princípio de gestão democrática, sem necessariamente integrá-la ao leque de mecanismos de participação. Em outros casos, a eleição integra esse leque, mas não tem suporte mais preciso em princípios. E em outros, ainda, a eleição é apenas mencionada na lei orgânica.

De acordo com essa descrição, entendemos que o perfil de gestão democrática assente no plano formal-institucional desse grupo não oferece uma arquitetura razoavelmente densa e com unidade, na medida em que os elementos permitem identificar a existência de lacunas em termos de uma proposta de gestão democrática mais declaradamente intencional, o que projeta dúvidas quanto à vontade política para materializar tal proposta. Nesse sentido, importa lembrar que tanto a orientação política quanto a vontade política são elementos a se considerar em processos de democratização, já que ambos podem influenciar as opções político-institucionais dos sistemas de ensino, logo, os projetos locais de gestão democrática. Para Nardi (2017, p. 242),

A gestão da educação, como campo de formulação e de implementação de políticas de educação e de organização do trabalho educativo, é um processo que ocorre de acordo com determinada orientação política. Esta, por sua vez, é constituída a partir da dinâmica de relações que se desenvolvem nos contextos institucionais interno e externo, com vistas ao atendimento de determinados objetivos. Admite-se, então, que o perfil normativo da gestão democrática do ensino público no âmbito municipal e o que decorrerá dele no campo da prática serão, antes de tudo, expressões de uma vontade política, ampliada ou não, publicamente legítima ou mesmo meramente simbólica.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A orientação e a vontade política também estão em causa no Conjunto 2, em que a eleição está prevista nos documentos e possui regulamentação. No entanto, o perfil desse grupo do mesmo modo indicia lacunas no domínio legal, afora uma ausência de unidade em termos de projeto de gestão democrática. Em primeiro lugar, a grande maioria dos municípios desse conjunto conta com outros documentos normativos relacionados à gestão, basicamente dispondo sobre Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Conselhos Escolares. A minoria (13,7%) inclui também a eleição de diretores, seja em lei ou mesmo em decreto.

Ainda sobre o Conjunto 2, foi possível verificar que há parte ou seção específica sobre a gestão democrática na lei que dispõe sobre os sistemas, mas a figura do mecanismo da eleição para diretores escolares não é mencionada por quase dois terços do total dessas leis que integram esse conjunto. Quanto às leis orgânicas, parte delas se mostra generalista quanto ao tema *gestão democrática*, enquanto a outra sugere ser um pouco mais incisiva, não deixando de mencionar o processo eletivo no corpo da lei, o que denota algum esforço no detalhamento do mecanismo.

A aparência da gestão democrática, no Conjunto 2, pode ser lida a partir do conjunto de princípios de gestão democrática e de mecanismos de participação. Nesse caso, constatamos que aproximadamente dois terços dos municípios possuem a eleição apenas como um princípio e não como mecanismo ou vice-versa, o que reforça o quadro de evidências indicativas de uma frágil unidade em termos de projeto local de gestão democrática.

Em vista das características que conferem perfil ao Conjunto 2, entendemos que o fato de a eleição estar prevista nos documentos e ter regulamentação pode até indiciar esforços esparsos na direção da gestão democrática, congruentes com a ideia de socialização da participação política e do poder. Contudo, faltam nos documentos elementos mais contundentes e articulados, capazes de denotar mais claramente unidade e densidade de uma proposta local. Assim, no plano formal-institucional desse conjunto de municípios, as evidências apontam para ausência de propostas substantivas de gestão democrática, nas quais figuram a eleição para diretores escolares.

Importa destacar, uma vez mais, que entendemos uma proposta substantiva como aquela que combina condições para a participação política da classe trabalhadora e para a partilha de poder decisório, condições essas praticáveis e praticadas em contextos de experiências concretas, fortalecedoras da constituição de uma *consciência social*, nos termos defendidos por Thompson (1981). Conforme mencionado, embora o plano formal-institucional por si só não assegure a presença ou ateste a ausência desses elementos – socialização da participação política e socialização do poder –, o que requer que sejam somados a elementos do contexto da prática dos sujeitos, acreditamos que ele (o plano formal-institucional) oferece ingredientes fundamentais do que temos denominado, de modo geral, projeto local de gestão democrática.

Por fim, o Conjunto 3, compreende os municípios cujas bases legais examinadas evidenciam a melhor arquitetura, no plano formal-institucional, de projeto local de gestão democrática. Neste conjunto, além de a eleição estar prevista nos documentos, foi identificada regulamentação dessa matéria e, principalmente, evidências que conferem unidade e densidade ao projeto. Conforme consta da Tabela 1, sete municípios catarinenses, entre os que detêm sistema próprio de ensino e previsão de eleição para diretores escolares, compõem esse conjunto.

Esse último conjunto reúne, em sua grande maioria, outros documentos normativos

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

relativos à gestão da educação, sendo que cerca de 50% deles dispõem sobre a eleição de diretores, seja em lei ou em decreto. Também é na maioria dos municípios integrantes desse conjunto que as respectivas leis de sistema contêm parte ou seção específica, dispendo sobre a gestão democrática e o sobre o processo eletivo, sugerindo uma atenção ao processo de democratização e ao “[...] mecanismo mais radical de democratização da escola”, segundo anota Mendonça (2001).

Em linhas gerais, a lei orgânica desses municípios é mais incisiva no que se refere à gestão democrática e à eleição e, de modo geral, é possível identificar uma maior diversidade de princípios e de mecanismos em parte do conjunto, diversidade essa também identificada por uma maior correspondência entre ideias-força e formas para sua materialização.

Para além do disposto nos documentos oficiais, algumas bases normativas do Conjunto 3 conformam princípios como: *transparência dos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros; respeito à autonomia de organização de pais, professores, servidores e estudantes; realização de orçamento participativo; descentralização do processo de gestão educacional e do orçamento; participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino; apoio ao funcionamento dos grêmios estudantis; e participação da comunidade no planejamento municipal*. Por pressuposto, em todos os municípios a eleição consta enquanto princípio de gestão democrática e como mecanismo de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano formal-institucional, segundo afirma Duriguetto (2011), é um dos níveis da democracia. Sendo esse um nível necessário para atingir a democracia substantiva, requer as marcas da socialização da participação política e da socialização do poder. Ademais, um processo democrático com essas marcas implica na crescente participação, em sentido político, da classe trabalhadora, ou seja, uma participação que, de acordo com Riscal e Gandini (2010, p. 56) “[...] influi de algum modo nas decisões políticas fundamentais”. Implica, também, no desenvolvimento de “consciência social” (THOMPSON, 1981), desenvolvimento este que tem lugar em experiências concretas de participação.

Ao analisar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação, percebemos que ela ocupa lugares distintos nas propostas de gestão dos municípios. Conforme mencionado, nos municípios do Conjunto 1 esse plano não se encontra bem estruturado politicamente, de modo que seu perfil informa lacunas mais evidentes. Dessa forma, como reproduzem mínimos dispostos na legislação nacional, sejam eles princípios ou mecanismos, entendemos que a eleição não constitui uma peça-chave nas regras do projeto e do jogo democrático.

Por mais que, em um primeiro momento, a aparência que se manifesta possa ser de gestão democrática, ao vasculhar os documentos se percebe que a aparência desse plano indicia uma proposta frágil de gestão democrática. Embora haja referência à gestão democrática e à eleição em alguns trechos dos documentos, sendo tais referências tomadas como condições capazes de orientar os sujeitos em meio a processos democratizantes, compreendemos que elas não projetam esses processos para a essência, nem proporcionam a compreensão deles em sua totalidade. Tal fato nos permite associá-las à práxis utilitária, conforme a definição de Kosik (1986). Para o autor, “[...] a *práxis* utilitária e o senso comum

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 1986, p. 14, grifo do autor).

Também no segmento de municípios que compõem o Conjunto 2, a orientação e a vontade política ficam em causa, assim como no primeiro conjunto. Ainda que a eleição de diretores esteja prevista nos documentos e conte com regulamentação, as características do conjunto normativo não apresentam uma unidade. Dessa forma, o conteúdo de alguns documentos é mais generalista, enquanto o de outros traz algum detalhamento e é mais incisivo acerca da gestão democrática.

As ausências e generalidades que cingem esses que seriam projetos locais de gestão sinalizam, segundo nossa percepção, para uma duvidosa densidade desses projetos, o que nos parece corroborar bases que afiançam a democracia capitalista e, em paralelo, obstaculizam iniciativas de gestão orientadas por uma perspectiva contra-hegemônica e que, nesse sentido, primam pela socialização da participação política e do poder. Portanto, nesse segundo conjunto, a eleição ainda não ocupa lugar central nos projetos locais, de modo que ela que não opera como alternativa nuclear no jogo democrático.

Já em relação aos municípios do Conjunto 3, a eleição consta nos documentos, há regulamentação e, também, unidade em termos de projeto local de gestão democrática. Por isso, esse é o conjunto que, no plano formal-institucional, oferece condições mais favoráveis em termos de projeto de democratização da gestão da educação. Apesar de variações entre os municípios, pesa favoravelmente a diversidade de princípios e mecanismos ali contidos. Pelas características do plano formal-institucional desse conjunto, julgamos possível dizer da existência de indícios importantes de esforços na direção de um projeto de gestão que situa a eleição como importante elemento de democratização, ainda que o processo de democratização da gestão do ensino público não se restrinja ao referido plano.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

DALLARI, Dalmo D’Abreu. **O que é participação política?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 289-300, 2011.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 235-249, maio/ago. 2017.

RISCAL, Sandra Aparecida; GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre o conceito de participação política e sua articulação com a concepção de gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 50-69, nov. 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

**ESCOLA COM PAIS: FRONTEIRAS ENTRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E
OS LIMITES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Elisamara Gaspar da Silva⁵⁶² - UNIARP
Dra. Circe Mara Marques⁵⁶³ - UNIARP

RESUMO

Pais e professores têm dúvidas acerca das fronteiras entre os limites e o protagonismo da criança. Consequentemente, assistimos à proliferação de materiais de cunho comercial, impressos e televisivos, que vendem promessas milagrosas sobre como educar as crianças. Assim, entendemos que pesquisas científicas são necessárias para discutir propostas educacionais contextualizadas e pautadas no diálogo entre família e escola. Esta pesquisa qualitativa trata do processo de comunicação família-escola. A mola propulsora consiste em saber em que medida o processo de comunicação família-escola pode auxiliar a criança na construção dos limites na Educação Infantil. O estudo tem como objetivo implantar o projeto Escola com Pais em uma escola pública de Caçador-SC para abrir um canal de comunicação entre pais e professores sobre a educação das crianças. Os participantes são os pais, gestores e professores de educação infantil de uma escola pública. Para coletar os dados será aplicado um questionário a pais e professores com vistas a conhecer suas concepções de criança, de limites e de protagonismo infantil. A categorização desses dados norteará as discussões que serão realizadas nos três encontros do projeto Escola com Pais, em 2018. Para produzir as análises será tomado como referência os estudos de Áries (1981), Marques e Dornelles (2015), Sarmiento e Gouvea (2009), Tonucci (2005), Parolin (2006, 2007), Finco, Barbosa e Goulart (2015), Fernandes (2018), entre outros. Espera-se que a implantação da Escola com Pais fortaleça o canal de comunicação família-escola e, também, possa inspirar outras escolas da rede municipal a implantarem esse projeto adequando-o a seu contexto.

Palavras-chave: Escola. Família. Infância. Limites. Protagonismo infantil.

INTRODUÇÃO

A educação das crianças gera inquietações em pais e professores, sendo bastante comum que demonstrem dúvidas na delimitação de seus papéis. Como consequência, assistimos a uma proliferação de materiais de cunho comercial, impressos e televisivos, que vendem promessas milagrosas sobre como educar as crianças. Assim, entendemos que pesquisas científicas devam ser realizadas no sentido de desenvolver estudos comprometidos, a partir de necessidades reais e contextualizadas, para discutir propostas educacionais locais e contribuir com essa necessidade.

Convivendo diariamente no ambiente, ouvimos com frequência a queixa por parte dos professores sobre a pouca participação da família na escola e a falta de limites por parte das crianças. Por outro lado, cabe considerar que diversas escolas continuam seguindo uma linha tradicional de ensino, almejando a constituição de turmas tidas como homogêneas e exigindo

⁵⁶² ¹ Acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica na UNIARP- Caçador, SC. E-mail: elisamara_gaspar@hotmail.com.

⁵⁶³ ¹ Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora-pesquisadora dos Mestrados Profissional em Educação Básica e Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP-Caçador, SC. E-mail: circemaramarques@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

papel passivo por parte dos alunos. Este projeto de pesquisa tem como mola propulsora a seguinte indagação: Em que medida o processo de comunicação família-escola pode auxiliar a criança, na construção dos limites, na Educação Infantil?

O objetivo principal consiste em implantar o projeto Escola com Pais em uma escola pública de Caçador-SC, para abrir um canal de comunicação entre pais e professores sobre os limites e o protagonismo na educação infantil.

Finco, Barbosa e Goulart (2015) destacam que as famílias são o contexto mais influente para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças, sendo que a escola precisa construir uma aliança educativa assídua com os pais, e não somente em momentos críticos.

Destacamos a necessidade de que a escola busque alternativas para a construção de alianças com as famílias, para juntas, promoverem o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, social, afetivo e emocional. Assim, ambas precisam estar articuladas, não ‘impondo’ regras às crianças, mas criando possibilidades para que elas participem, ativamente do processo de construção das mesmas, ou seja, protagonizem a construção das regras que precisam ser respeitadas no dia a dia, seja em casa ou na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Como lidar, então, com as crianças do século XXI no contexto escolar? Parolin (2007) ressalta que a criança precisa de limites em suas relações, tanto familiares quanto escolares, contudo, essas relações precisam ser equilibradas, com fronteiras nítidas acerca da responsabilidade de cada uma dessas instituições. Nesse aspecto, devemos levar em conta que atitudes de pais e professores precisam estar pautadas em valores sólidos, pois as crianças constroem seus referenciais primordiais no ambiente familiar e escolar. Entretanto, em diversos casos a educação, tanto escolar quanto familiar, tem seu maior foco na ‘transmissão’ de conhecimentos considerados fundamentais sob o ponto de vista do adulto, e pouco se propõe a escutar as crianças.

Essa pesquisa tem como foco a implementação da Escola com Pais para, inicialmente, discutir sobre o protagonismo infantil e a construção de limites da criança. Para isso foi realizada uma investigação de cunho qualitativo, envolvendo entrevistas com pais e professores de crianças de educação infantil de uma escola pública de Caçador-SC.

O referencial teórico está sendo buscado no campo da Pedagogia, da Sociologia da Infância e da Psicologia Social. Discute-se a concepção de infância e de criança, bem como os seus direitos, dando ênfase ao direito de participação, previsto no artigo 12 da Convenção Internacional dos Direito da Criança (1989).

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo consiste em uma pesquisa aplicada, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado Profissional em Educação Básica, da UNIARP-SC, e trata da implantação do projeto ‘Escola com Pais’ na Escola Municipal de Educação Básica Esperança, em Caçador-SC. Envolve a participação de cento e quarenta (140) famílias de crianças matriculadas na educação infantil da escola, sete (7) professoras regentes de turma, três (3) professores de Arte, três (3) professores de Educação Física, dois (2) especialistas educacionais e uma (1) diretora. Abarca um estudo bibliográfico, documental e pesquisa-ação.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Através de estudo bibliográfico buscamos conhecer pesquisas recentes que tratam sobre infância, criança e educação infantil e, também, discutir a importância do processo de comunicação família-escola. O estudo documental consiste em uma investigação sobre a legislação atual e o Projeto Pedagógico da escola de educação infantil para conhecer o que consta nesses documentos sobre o processo de comunicação família-escola. A pesquisa-ação refere-se à implantação da Escola com Pais para, em 2018, discutir as concepções dos participantes sobre criança, limites e protagonismo infantil. A temática tratada nesses três primeiros encontros foi selecionada a partir de um levantamento prévio desenvolvido pela direção da escola junto aos professores e às famílias das crianças. Esse levantamento apontou os 'limites' como ponto principal a ser tratados nos encontros de 2018.

Para o ano de 2019, outras temáticas serão selecionadas mediante novo levantamento de sugestões das famílias.

FRONTEIRAS ENTRE OS LIMITES E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA: a voz das famílias e dos professores

Este estudo se encontra em desenvolvimento, portanto os resultados e as discussões aqui apresentadas são parciais.

Dos três encontros da Escola com Pais previstos para serem realizados em 2018, dois já ocorreram. O primeiro aconteceu no mês de abril, com a participação do psicólogo Clayton Luiz Zanella, que tratou sobre a importância da parceria entre a família e a escola, seus direitos e deveres. O segundo, aconteceu no mês de agosto e tratou sobre as crianças do século XXI, bem como seus modos de ser e se comportar em casa e na escola. O terceiro e último encontro do ano 2018, acontecerá no mês de novembro, colocando como foco as possibilidades de participação das crianças nas combinações sobre o que podem e não podem fazer em casa e na escola, visando dar à criança o direito de participação. Para cada um desses encontros, de algum modo foi trazida a voz das crianças sobre as temáticas tratadas, através de seus desenhos, registros de suas falas, vídeos e canções. Esse material não foi usado como mera ilustração nos encontros, mas como norteador das conversas entre pais e professores, no sentido de mostrar o quanto as crianças são potentes para expressar sua opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito.

Com relação às famílias, até o momento, constatamos que estas apresentam uma concepção moderna de infância. Destacaram a inocência das crianças e a necessidade de cuidados especiais no sentido de se desenvolverem em diferentes aspectos. Relacionam a infância a dois fatores principais: brincadeiras e construção de valores. São unânimes em reconhecer a importância do brincar e destacam que os valores devem ser aprendidos na infância. Considerando esses dois pontos destacados pelas famílias, há de se considerar que a brincadeira é importante via para aprender se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Enquanto participam dos jogos as crianças aprendem a decidir, a construir e respeitar regras de convivência em sociedade.

Segundo Moyles (2006), as crianças precisam não apenas de tempo para brincar, mas também, de adultos que as ajudem a desenvolver essa linguagem. Consideramos então, que a participação dos adultos como mediadores nas brincadeiras das crianças pode contribuir no processo de aprendizagens sobre como esperar a sua vez, negociar suas ideias, considerar o ponto de vista do outro, etc. Percebe-se então, que existe necessidade de se problematizar as concepções de infância das famílias no sentido de compreenderem as crianças como sujeitos múltiplos e com direito de participação nas situações que lhes dizem respeito, neste caso, na

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

construção das regras de convivência social em casa e na escola.

Elas, as crianças, são cidadãs que brincam, fantasiam, imaginam, aprendem, interagem e participam na sociedade da qual fazem parte. Ao serem questionadas sobre as crianças do século XXI, as respostas das famílias foram variadas e distintas. Um número considerável de famílias entrevistadas definiu as crianças do século XXI como sendo mimadas e mal-educadas; outras disseram ser agitadas, cheias de energia, espertas e falantes. E, também houve aquelas que seguem afirmando que as crianças são puras, inocentes e felizes. Estas opiniões distintas acerca das crianças de hoje, longe de representar uma contradição, mostram que as famílias têm diferentes pontos de vista em relação às crianças. Não fizeram alusão às crianças abandonadas, drogadas, maltratadas, miseráveis e tantas outras infâncias que não têm, minimamente, reconhecidos os seus direitos de provisão e proteção.

O Art. 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) destaca que “A criança tem o direito de expressar sua opinião e de ser ouvida toda vez que se tomam decisões que lhe dizem respeito”. Isso significa que em situações que envolvem as crianças, os adultos precisam pedir a opinião delas e levar isso em consideração. Porém, na prática, isso ainda é pouco comum.

A criança do século XXI tem direito de ser ouvida e de ter seu ponto de vista considerado. Escutar e considerar a voz ativa das crianças não significa suprimir a autoridade do adulto, mas ajudá-lo a olhar para determinadas situações “com olhos de criança” (TONUCCI, 2005). Independentemente do lugar onde vivem, as crianças têm direito: a crescer livres da pobreza e da fome; a uma educação de qualidade; a ser protegidas de doenças infecciosas; a crescer em um planeta limpo e sadio; a ter uma vida livre de exploração e maus tratos; e, principalmente, serem ouvidas, tornando-se participantes ativos em nossa sociedade.

Sobre o uso de castigos, aproximadamente 70% das famílias entrevistadas afirmaram que antes de punir a criança costuma dialogar e explicar o motivo da punição, tentando fazer com que seu filho entenda o que é certo e o que é errado. Como formas de punição costumam tirar alguma coisa que a criança gosta por um tempo pré-determinado, para que aquela atitude não se repita. Outras afirmam que a melhor forma de punir a criança é deixá-la na “cadeirinha”, pensando em sua atitude.

Um número considerável de participantes relatou que não aplica nenhuma forma de castigo, apenas conversa e pede ao filho que a situação não se repita. Segundo Parolin (2012), quando a criança recebe um não, seguido de um encaminhamento educativo, aprende como aquele grupo age ou o que se espera dela, identifica-se como sujeito e desenvolve pertença, sentimento necessário ao bom desenvolvimento do ser humano.

Com relação às reações das crianças diante das punições, os pais afirmaram que seus filhos manifestam: tristeza, ansiedade, irritação, agressividade e choro. Apenas duas famílias consideraram que seu filho se arrepende. De acordo com Parolin e Bozza (2014), a maioria dos castigos é infrutífera, pois estão em dissonância com a falta cometida. Pouco adianta castigar a criança sem conversar com ela e ajudar-lhe a refletir sobre as consequências de sua atitude.

Com relação aos dados coletados junto aos professores, esses afirmam que as crianças de hoje são mais agitadas e impulsivas e, em muitos casos, chegam à escola sem limites e com dificuldade de ouvir e cumprir regras. Direta ou indiretamente responsabilizam os pais pela falta de limites nas crianças. Destacamos, aqui, que é preciso ter muito cuidado com relação a culpabilização das famílias, pois esse discurso pode gerar discórdia e afastar ainda mais os pais da escola.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Os professores participantes da pesquisa afirmaram que conhecem bem as famílias e costumam chamá-las para explicar-lhes quais métodos são adotados na escola. Alguns deles apontaram que “respeito e disciplina vêm do lar e os pais precisam ter conhecimento sobre as atitudes dos filhos na escola”. Percebe-se que esses professores ainda precisam desenvolver uma atitude de escuta em relação às famílias, pois os contatos que mantêm com as famílias ocorrem mais no sentido de informar aos pais sobre situações de indisciplina do que dialogar com eles. Ao afirmarem que ‘a disciplina vem do lar’ estão eximindo-se da responsabilidade de compartilhar com as famílias a educação das crianças e, ao mesmo tempo, desconsiderando que, nos tempos de hoje, muitas crianças ficam em tempo integral na escola.

As crianças, historicamente, foram tratadas como inocentes e incapazes, dependentes de cuidados em todos os aspectos e essa concepção ainda sobrevive em diversas escolas. Certos professores ainda possuem uma concepção idealizada de criança e quando se deparam com a multiplicidade de sujeitos infantis na sala de aula, entram em conflito e acusam as famílias da falta de limites de seus filhos.

Talvez seja necessário que pais e professores revejam suas concepções de criança e de infância. Segundo Tonucci, a sociedade precisa de “adultos mais infantis” e como isso significa “ser mais humildes e reconhecer que, para falar com uma criança, para escutá-la e para levar em consideração aquilo que ela diz é preciso comprometer-se e aprender” (2005, p. 171).

As crianças do século XXI estão pedindo mais tempo para trabalharem juntas; pedem que seus professores não influenciem suas decisões, pedem espaço para se expressarem, para serem escutadas e atendidas. Tonucci afirma que “não é necessário que a escola seja um ambiente distante das crianças, estranho a seus interesses e hostil em relação a elas. Tampouco é necessário que as crianças precisem sofrer para aprender, como muitas pessoas ainda pensam” (2005, p. 177).

A pesquisa trouxe à tona olhares diversos, vindos de pais e de professores, sobre a infância e sobre os modos de lidar com sua multiplicidade. O compromisso da EMEB Esperança é trazer a família para mais perto da escola e, junto com ela, discutir possibilidades de auxiliar as crianças na construção de seus limites sem, contudo, restringir-lhes as possibilidades de viver experiências em que sejam protagonistas em seu processo educacional, em casa e na escola.

A participação das famílias deve fazer parte do dia-a-dia da escola, pois como uma instituição que compreende um papel social, político e cultural voltado para a emancipação do sujeito, suas ações devem voltar-se para uma educação participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da necessidade de aproximação entre família e escola não é recente, contudo frente à correria da sociedade moderna, esse desafio tem se tornado ainda maior. Cabe a professores e gestores articular tempo e espaço para favorecer esse diálogo. A implementação da Escola com Pais está sendo a estratégia construída na Escola de Educação Básica Esperança, em Caçador-SC. Em 2018 e tem como base a abertura de um canal de escuta, de pais e professores, sobre suas concepções de infância, de criança e sobre os modos de educá-la, em especial, as fronteiras entre os limites e o protagonismo da criança. Assumindo o desafio de instigar pais e professores a considerarem a possibilidade de escutar as crianças em todos os assuntos que lhes dizem respeito e de considerar seus pontos de vista.

Os dados produzidos durante esses encontros ainda estão em fase de organização e

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

categorização para finalização dessa pesquisa. A EMEB Esperança prosseguirá com o objetivo de solidificar uma aliança educativa com os pais através da realização do projeto Escola com Pais. Não almeja relações mais estreitas somente em momentos críticos ou comemorativos, mas uma relação periódica que reconheça as especificidades dos papéis e a importância de uma parceria forte com as famílias.

Espera-se que a implantação da Escola com Pais fortaleça o canal de comunicação, família-escola, em benefício da educação das crianças pequenas e, também, que possa inspirar outras escolas da rede municipal a implantarem esse projeto, adequando-as, a seu contexto.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretaria de Educação Básica.- Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 de agosto de 2018..
- FINCO Daniela, BARBOSA S. C Maria, GOULART L. Ana. **Uma Abordagem Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- MOYLES, J. **A excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PAROLIN, Isabel. **Limites-respeito e superação**. Curitiba: Expoente, 2012.
- Revista-Família educadora - **Guia de educação familiar**- Isabel Parolin/Sandra Bozza-2014. 36 páginas(Netbil educacional- Rua Euclides Cunha, 525-Bilac SP)
- SOUZA. P. G.A SÉRGIO. **Os direitos da criança e os direitos humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor,2001.
- TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!**; tradução Alba Olmi. – Porto Alegre: Artmed,2005.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSAIO TEÓRICO

Mayara Maria Ariotti -UNIARP ¹
Rosangela Faro Chagas - UNIARP ²
Joel Harolde Baade - UNIARP ³

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo uma abordagem teórica sobre a gestão escolar no campo da Educação Infantil. O estudo buscou focar a gestão democrática como ponto central para o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico no âmbito da Educação Infantil. Elencando linhas de pensamento, que podem auxiliar no dia a dia escolar, como ponto de partida para um projeto democrático. A construção coletiva de uma Projeto Político Pedagógico é a possibilidade da quebra de paradigmas e a formação de valores constituídos em conjunto. O trabalho junto com as famílias, comunidade e escola deve ser uma via de mão dupla, visando uma educação para cidadania, galgando ao encontro dos mesmos objetivos trará resultados positivos e satisfatórios. Conclui-se que a Gestão democrática é *conditio sine qua non* para a excelência educacional e que leve em consideração o conhecimento dos sujeitos do campo educacional, pensando em uma construção coletiva que interfira na quebra de paradigmas tradicionais.

Palavras-chave: Gestão democrática. Gestão participativa. Educação Infantil. Projeto político pedagógico.

INTRODUÇÃO

Democracia e participação são dois conceitos que permeiam a gestão, podendo ser considerada o coração da instituição; a gestão é a peça fundamental na tomada de decisões da instituição de ensino.

Para o funcionamento da instituição escolar, permeado pelos caminhos de participação e democracia, o gestor deve ser o primeiro agente de mudança e inclusão.

Ele deve promover um ambiente estimulador e convidativo à participação da comunidade, pais e equipe escolar. Essa participação proporcionará um bem comum: a formação de cidadãos críticos e autônomos. Dessa forma. Desenvolve-se também um espaço para construção, de uma autonomia com canais eficazes de comunicação entre todos.

Nesta perspectiva, busca-se focar uma gestão participativa e democrática, que implica na ruptura de paradigmas tradicionais, visando um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos da instituição, desenvolvendo e elaborando em conjunto o Projeto Político Pedagógico - PPP.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional, pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil, email: mayaraariotti31@gmail.com

² Pós graduada na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil, email: mrosangelacfaro@gmail.com

³ Doutor em Teologia, pela Faculdade EST (São Leopoldo/RS). Professor na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil, email: baadejoel@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

OBJETIVO

O estudo tem a pretensão de traçar um esboço do campo teórico no que se refere à gestão democrática na educação, particularmente na educação infantil. Este estudo deverá servir de base para trabalhos futuros de ordem mais prática e aplicada, na realidade em que atuam os autores do estudo.

METODOLOGIA

Ciente da abrangência do assunto em questão, optou-se por uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica.

Esta análise se desenvolve em cinco pontos: a educação infantil, a gestão escolar, gestão participativa e gestão democrática, autonomia escolar e a elaboração do projeto político pedagógico nessa perspectiva democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como nos mostra a Lei 10.172, “No Brasil, a educação das crianças menores de 5 anos tem uma história de cento e cinquenta anos” (BRASIL, 2008).

A liberação da mulher que era apenas a mãe, dona do lar, passando a fazer parte o mercado de trabalho. Configurando-se como uma necessidade, onde os pais poderiam deixar seus filhos(as) e dedicarem-se ao trabalho.

O Estado, omitindo-se a assumir a responsabilidade durante anos, criou um conceito de assistencialismo, impossibilitando a formação da identidade institucional. As primeiras instituições de atendimento no Brasil tinham a necessidade de abrigar crianças que eram recolhidas das ruas, evitando que ficassem a mercê recebendo alimentação e cuidados. Nascimento (2015, s.p) relata que:

Não podemos deixar de mencionar aqui, uma das instituições mais duradoras de atendimento à infância desvalida no Brasil, a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos. Por mais de um século a roda foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, sendo extinta somente em 1950.

Em 1899 inaugura-se a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovados (RJ) com o objetivo de atender as crianças dos funcionários das empresas. Outras instituições também foram fundadas nas décadas seguintes. Com isso os funcionários passaram a reivindicar melhorias, aumento salarial e um lugar com boas condições onde pudessem deixar seus filhos.

Somente a partir de 1970 é que a educação pré-escolar legitimou uma abordagem educacional. Isso ocorreu para auxiliar a escola formal a antecipar a solução de problemas de repetência e evasão escolar do primeiro grau, sobretudo nas séries iniciais desse nível.

Em 1923, em Genebra, surge um pronunciamento voltado aos direitos da criança com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

a Primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança. Defendendo que a criança deveria estar em primeiro lugar na sociedade. Essa iniciativa estimulou então um processo de evolução no pensar e agir sobre a criança.

A Educação Infantil passa a ser a primeira etapa de desenvolvimento da criança. O primeiro contato com o ambiente escolar, voltado ao educar, cuidar, brincar e desenvolver. Direcionando para uma formação completa e integral, possibilitando o reconhecimento de uma criança pensante e autônoma.

A Lei 10.172 aborda que: “A educação é elemento constituído da pessoa, portanto, deve estar presente desde o momento em que a criança nasce, como meio de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (BRASIL, 2008). Uma educação de qualidade pode proporcionar ao educando, um ensino de qualidade, onde não seja apenas mais um na sociedade.

Nessa etapa, a criança deve desenvolver-se em diferentes aspectos como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, propõe. Para desenvolver tais habilidades é importante que todas os responsáveis pela educação se façam esse questionamento, pois é nessa etapa o conhecimento deve ser descoberto, reinventado pela criança e não apenas absorvidos; nesse ponto de vista, não deve ser tão grande a preocupação de ensinar, mas de encorajar a criança a fazer suas próprias escolhas, perguntas e respondê-las por sua capacidade de invenção. Quanto ao aspecto afetivo, há necessidade de um ambiente de aceitação, compreensão e confiança.

GESTÃO ESCOLAR

Ao abordar o tema gestão no campo educacional, torna-se importante considerar a abrangência da área em questão. O tema é relativamente recente e de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda as atuais exigências da vida social, na formação de cidadãos. a apreensão, competências e habilidades necessárias da inserção social.

A palavra gestão vem do latim *gestio*, que significa “genere” (trazer em si). Libâneo (2006, p.318) introduz a gestão como “[...] atividades pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente os aspectos gerenciais e técnicos administrativos”.

Como cita Borba (2008, p.3), “A gestão escolar precisa sobrepujar o cumprimento de normas prescritas pela ordem superior e as rotinas preestabelecidas para investir na função educativa do cargo.”

Paro (2008, p. 12) coloca “[...], portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se organizar para atender aos interesses das camadas as quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras”. No entanto, a gestão da escola e da educação como uma ação política – pedagógica. A educação pública deve ser balizada pelos princípios da democracia e da igualdade.

A autonomia escolar está interligada com a participação da comunidade escolar, caracterizando uma democracia que, conseqüentemente, deverá estar interligada com a efetiva participação, proporcionando à escola uma autonomia na tomada de decisão.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

De acordo com o MEC (2008, p.5), “[...] gestão significa dar direção ao processo de organização e funcionamento da escola, comprometida com a formação do cidadão.” Para que essa gestão torne-se de qualidade e promova um ambiente estimulador de conhecimento necessita que toda comunidade escolar participe.

Norteando esses pressupostos, gestão deve ser sinônimo de qualidade, onde a instituição deve construir sua própria autonomia.

A gestão do cotiado envolve uma interação e reflexão sobre os papéis e as necessidades do contexto escolar. Apesar das diferenças deve ser compartilhada entre todos os envolvidos podendo garantir o cumprimento do que foi decidido no coletivo.

Partindo desses princípios, cabe a toda comunidade escolar participar ativamente no processo educativo, buscando melhorias frente as novas perspectivas. Uma maior participação de todos os sujeitos envolvidos e cada um com a sua responsabilidade aumenta a descentralização de poderes, evitando que apenas o gestor toma as decisões.

Vianna (1986, p.18) registra “O planejamento participativo é compreendido como processo de ação participativa grupal com pessoas politicamente interagindo em função das necessidades, interesses e objetivos comuns”. A ação educativa constitui-se em responsabilidade de toda comunidade escolar.

Tendo como um dos objetivos traçados nesse trabalho delimitar a gestão democrática, no próximo subtítulo analisa-se a definição de gestão democrática.

GESTÃO PARTICIPATIVA E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão participativa pode ser entendida como a prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, envolvendo cada indivíduo, globalizando-o na plenitude de sua personalidade.

Para Libâneo (2006, p.328), “[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo da tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Luck (2006, p.41) ressalta que a “representação é considerada como uma forma significativa de participação democrática”. A gestão só será participativa se for democrática, a efetiva participação só ocorrerá se a gestão em si, tiver um olhar democrático, abrindo situações de transparência, flexibilidade, abertura, que são situações fundamentais a uma gestão democrática participativa. Tais princípios têm base em uma democracia baseada na vivência social, comprometida com o coletivo, construindo um conhecimento dentro da realidade escolar.

Paro (2008, p.16) cita um ponto muito importante, quando afirma que tal participação não pode ser delegada à execução: “[...] a participação na execução, não é como fim e sim como meio, quando necessária, para participação propriamente dita que a partilha do poder, a participação na tomada de decisões”. Buscar uma gestão de qualidade pressupõe que o gestor passa a ser o mediador entre pais, professores, alunos e comunidade em geral.

Demo (1988) reforça que a participação não é algo natural e, sim um processo de conquista, aprendizado e sobretudo, de disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma disputa com o poder dominante e, com isso,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

criamos outra forma de poder. A efetiva participação de todos os envolvidos não é algo natural e chamativo. Muitas vezes, cabe ao gestor desenvolver o papel de mediador para que isso aconteça de uma forma agradável e natural.

Neste contexto, o PPP cuja construção promove a autonomia, deve permitir aos professores, alunos e comunidade estabelecer um diálogo, proporcionando estruturas metodológicas flexíveis para discutir e traçar objetivos para o desenvolvimento do ambiente educacional.

Na visão de Dalmas (1994, p.28), o “planejamento participativo na escola não pode reproduzir-se a integrar escola-família-comunidade, mas também visar a realização das pessoas e a transformação da comunidade, na qual a escola está inserida.” O encontro entre comunidade e escola proporciona debates que poderão influenciar na construção de uma educação, voltada como dito anteriormente para o desenvolvimento do ambiente educacional.

Cada proposta educacional retrata a identidade da escola, surgindo aí, a importância de construí-los com a participação de todos que norteiam os eixos da educação. Para Veiga (1994, p. 50), “o grande desafio da escola ao construir sua autonomia, deixa de lado seu papel de mera repetidora de programas de ‘treinamento’, e ousa assumir o papel predominante na formação dos profissionais”. Isso vem ao encontro do posicionamento anterior, que relata a construção de uma direção democrática, com sua própria identidade e autonomia, envolvendo um processo de construção coletiva.

A partição da comunidade escolar nas tomadas de decisões promove uma gestão participativa que presa pela união, compartilhamento, igualdade. Partindo desses princípios, cabe a toda comunidade escolar, participar ativamente no processo educativo, buscando melhorias frente às novas perspectivas educacionais. Nesta perspectiva que implicará na ruptura de paradigmas tradicionais visando um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo todos os segmentos da instituição.

A Constituição Federal no seu artigo 3 define a educação “como um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1996). Com princípios de igualdade, liberdade e pluralismo de ideias, a lei contempla a diversidade numa organização descentralizada, assegurando linhas para a educação brasileira.

Paro (2000) reporta-se à utopia que está relacionada à gestão. A palavra utopia quer dizer o lugar que não existe. A visão utópica dos acontecimentos no entorno escolar, cria uma redoma na qual a imaginação cria uma democracia exemplar, escrita e pautada em leis governamentais, mas no dia a dia o que realmente encontramos é a utopia que está no dicionário.

Brabo (2004) relata que são muitas as dificuldades para o alcance definitivo de uma gestão democrática, a existência de canais eficazes de comunicação, resistência de segmentos da própria escola, ausência histórica de uma cultura de participação na sociedade brasileira, a forma de encaminhamentos das políticas públicas pelos órgãos intermediários de coordenação da educação e as exigências burocráticas.

A escola visa a melhoria da educação e busca a preparação do educando para as oportunidades de uma vida mais digna. Segundo Rodrigues (1986, p.81), a escola como espaço de transformação social possibilita a todos a compreensão da realidade social, política

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

e econômica do momento vivido pelos educandos. O desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e físicas para intervenção nessa realidade, e a posse da cultura letrada dos instrumentos mínimos para o acesso às formas modernas de trabalho.

Destaca-se ainda a relevância que tem o PPP e o Conselho Escolar na democratização da escola. Ambos são pilares que sustentam o caráter democrático da gestão, sem a efetiva atuação desses dois fatores, não há como conceber uma gestão democrática na prática.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O PPP é um documento, que se configura como uma ferramenta de orientação para o trabalho a ser desenvolvido durante o ano, devendo ser construindo em conjunto com comunidade, pais, professores e alunos.

Para Muramoto (1991), trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo.

O PPP é construindo como um plano global da instituição, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Ele é organizado e tem caráter formal, acessível e de fácil leitura a todos, determinando as linhas e objetivos da instituição de ensino. O PPP contém os conteúdos, levando em consideração a realidade de cada instituição social e cultural, podendo assim atender as necessidades da instituição.

Elucidando os termos podemos diagnosticar mais claramente a relação entre PPP e gestão democrática, especialmente em tempos em que uma pluralidade de orientações teórico-metodológicas tende a ser assimilada pelas escolas públicas, diluindo-se, nas distintas vinculações políticas, ideológicas e organizacionais que lhes dão direção.

Segundo Veiga (2007, p.13-14), o termo “projeto” é encontrado na língua portuguesa desde 1680 tendo como sinônimo a aproximação com ideias, planos, intenções e propósitos. “Político”, por sua vez, tem como definição “ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses”, sendo um positivo para o termo polis-cidade. O conceito “Pedagógico” é o “conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, e seu propósito dimensões técnicas, científicas e filosóficas”.

A gestão da escola e a autonomia fazem parte direta na construção do PPP, fazendo parte do próprio ato pedagógico. A escola deve orientar e fomentar a cidadania e a democracia, construindo em elo entre todos os seus agentes. Gadotti (2000, p.17) relata que:

[...] gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Nesse sentido a gestão democrática deve ser mecanismo inseparável do diretor e do ambiente escolar, “Verticalismo das decisões de cúpula e o particularismo das práticas individuais precisam ser superadas na discussão coletiva de que participam todos os interessados” (MARQUES, 2000, p.110). É necessário buscar a construção de um PPP que ultrapasse apenas o escrito, remetendo a execução e concretização dos objetivos. Ele precisa

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ser construído em conjunto com toda a comunidade escolar, tornando possível a realização de seus anseios, objetivos e metas.

Gadotti (2000) relata que “a autonomia e a gestão democrática da escola é, portanto uma exigência do seu Projeto Político Pedagógico”, apontando efetivamente para a gestão democrática da escola.

Pensando na excelência e na elaboração de um PPP condizente com a realidade de cada instituição, sendo um avanço na educação pública. Essa responsabilidade ampliada pela lei, conduz a escola à criação de mecanismos e instrumentos que definem uma instituição, democrática e dê direitos.

Tendo claras as ideias de educação e as mudanças para concretização, a comunidade escolar deverá caminhar unida, superando as dificuldades. “Através da vivência da participação, o sonho de construção coletiva do PPP pode ocasionar a tão desejada transformação da realidade da instituição escolar e, conseqüentemente, da sociedade” (FERRARI, 2011, p.161).

Nessa ação torna-se possível a prática pedagógica emancipatória, tornando possível a formação de cidadãos críticos e participativos, realizando a intencionalidade do PPP.

Após as indagações e o repensar da forma como está organizado o projeto, novos questionamentos surgirão, e assim poderá ser definido qual o caminho para a construção. Conforme Veiga (2007, p.23-33), é preciso ter como esboço os critérios que devem ser elencados na elaboração do PPP:

a) Finalidade da escola: (missão/objetivos): Há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, repensando na missão e objetivos que podem ser traçados para o ano.

b) Estrutura organizacional: (quadro de funcionários/ estrutura física da escola): Na escola há dois tipos de estrutura administrativa e pedagógica. Nesses elementos deve-se repensar a gestão que está sendo desenvolvida na instituição, a forma como os problemas estão sendo resolvidos.

c) Currículo: Pensado como o referencial para organização do conhecimento escolar, deve estar explícito no projeto como está organizado.

d) Calendário da escola: O Calendário escolar organiza o tempo, quando começam as aulas e terminam, feriados, dias cívicos, apresentações e tudo que a escola determine como datas importantes no dia a dia.

e) O processo de decisão: A descentralização do processo de decisão com uma estrutura administrativa adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses.

f) Avaliação: Avaliar os próprios resultados do processo pedagógico, um ato dinâmico favorecendo os erros e acertos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática educacional não pode ficar restrita ao discurso da participação

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ou ao “achismo”, induzidas a pensamentos leigos. A partir da adoção de práticas participativas, deve levar a equipe a soluções inovadoras e criativas.

Nasce a necessidade de uma construção coletiva, entre família e escola, configurando um elo entre ambos. Dessa união de objetivos concretos, gera uma educação de qualidade.

Pensando na excelência e na elaboração de um PPP condizente com a realidade de cada instituição, sendo um avanço na educação pública. Essa responsabilidade ampliada pela lei, conduz a escola à criação de mecanismos e instrumentos que definem uma instituição democrática e dê direitos.

Em muitas instituições, o PPP é um projeto engavetado e revisto a cada ano, apenas devido à cobrança da secretaria de educação. Os professores sabem da sua existência, e o que a lei coloca sobre a sua construção, mas devido ao dia a dia conturbado em sala de aula e tantos afazeres que a escola se propõem a desenvolver, o PPP acaba sendo deixado de lado.

Nesse disparato, a escola como agente comprometido com o dever de formar alunos críticos, deve inferir a construção coletiva do PPP, representando uma democracia e um compartilhamento de ideias entre professores, gestores, alunos e comunidade escolar.

Nesta toada, a gestão democrática institucional e a comunicação entre escola e família, desencadeará um projeto preponderante, envolto na formação de cidadãos críticos.

Estamos atrelados ao momento que a sociedade se der conta da necessidade e o poder que uma escola tem na formação de pessoas capazes de mudar um país, a devida importância a ela será reconhecida, o qual deixa-me muito preocupada diante das governanças descomprometidas com a educação.

Contrapartida, cabe aos gestores o trabalho de “formiguinha” a ser construído nas entidades, partindo do princípio que o gestor tenha conhecimento sobre essa construção, sendo que sua implantação poderá levar anos, mas ao final dará bons frutos. O marco inicial deve ser dado, cabendo a nós educadores e leitores, reconhecer o seu papel e agir para que isso aconteça, assim fazendo a diferença na educação e quem saiba, no país futuramente.

REFERÊNCIAS

- BRABO, T.S.A.M.(Org.) **Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio**. Marília, n.5, 2004.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: www.republica.jusbrasil.com.br. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. **Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional – LDB**. Lei número 9.394/96. Brasília, 1996. Disponível em: www.republica.jusbrasil.com.br
- DALMAS. **O planejamento participativo**. São Paulo: Vozes,1994.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.
- FERRARI, G.V. **A importância do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar**. PERSPECTIVA, Erechim. v.35, n.132, p.159-170, dezembro/2011.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LIBÂNEO, Jose Carlos (Org). **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Serie: Cadernos de Gestão.
- MARQUES, Mario Osório. **A formação do Profissional da Educação**. Enjui, 3ª Edição, 2000.
- MURAMOTO, H.M. **Supervisão de escola: par quê te quero?** São Paulo, Iglu, 1991.
- NASCIMENTO, Edaniele Machado. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil**. 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo; Cortez, 2001.
- PARO, Vitor Henrique: **Gestão democrática da escola pública**. 3.Ed. São Paulo: Ática, 2008.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1986.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo. E.P.U, 1986.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro: **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**: Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

**IFSC- CAMPUS DE LAGES E O PRONATEC: UMA ANÁLISE DAS INTENÇÕES
EDUCATIVAS NA EXTENSÃO ACADÊMICA**

Thais Esteves Ramos Fontana⁵⁶⁴ - UNIPLAC
Geraldo Augusto Locks⁵⁶⁵ - UNIPLAC
João Eduardo Branco de Melo⁵⁶⁶ - UNIPLAC

RESUMO

Apresenta-se no presente estudo uma análise sobre a relevância do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no contexto social que caracteriza a região do Planalto Serrano de Santa Catarina. A análise está referenciada em documento que embasa o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, com a finalidade de investigá-lo enquanto materialização de uma política voltada para a formação, inclusão e profissionalização do sujeito, com fins de redução da desigualdade social. Justifica-se este estudo por conta da inserção em um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina, com a responsabilidade de supervisionar/gerir o Programa, implementando-o nos diversos municípios contemplados da região do câmpus. E, por oportunizar uma reflexão crítica às intenções do Programa, uma vez que ele neste estudo é identificado e analisado no contexto do atual empresariamento do Estado e da educação. Sua concretude reside em “estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda”. Como resultado esperado, ressalta-se a importância de se compreender as reais intenções que se hospedam em Programas como o PRONATEC e outros similares; sensibilizar criticamente gestores e docentes responsáveis pela execução de suas atividades as quais poderão reproduzir a ordem social estabelecida ou proporcionar transformações sociais e econômicas estruturais tendo em vista o fortalecimento dos direitos de cidadania e da democracia.

Palavras-chave: PRONATEC, Exclusão Social, Empresariamento da Educação.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990 no Brasil, desenvolvem-se ações no âmbito da educação profissional, como a implantação de Planos e Programas com objetivo e finalidades comuns: desenvolver a educação profissional no contexto da política de combate à pobreza e à desigualdade social. A necessidade de tocar as causas estruturais dessa desigualdade histórica, que afeta o país desde a época da colonização, é urgente e um ponto favorável, que deve ser

⁵⁶⁴ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas – GEDETER/UNIPLAC. Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: thaisfontana@gmail.com

⁵⁶⁵ Doutor em Antropologia. Docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas – GEDETER/UNIPLAC. Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: geraldolocks@gmail.com

⁵⁶⁶ Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas – GEDETER/UNIPLAC e do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Gestão e Políticas Públicas, Desenvolvimento, Comunicação e Cidadania – GPDeC/UNIJUÍ. Lages, Santa Catarina, Brasil. E-mail: joaoeduardo1@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

considerado é a ampliação e melhoria do acesso a serviços básicos públicos, em especial à educação, sabendo que não é com preparação de mão de obra que se estancará a pobreza estrutural que afeta a sociedade brasileira.

Então, analisar criticamente a qualidade da educação no Brasil corresponde a realizar uma reflexão acerca da interação entre elementos socioeconômicos e o acesso ao conhecimento como fatores decisivos no processo de construção da cidadania.

Com o atual empresariamento do Estado e da educação no país aprofunda-se e amplia-se a perspectiva dualista da educação e por sua vez, a divisão de classes (DARDOT e LAVAL, 2016), processo advindo das novas configurações do modo de produção capitalista.

Neste trabalho contextualizamos e problematizamos acerca da viabilidade e das consequências da implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC - para seus participantes referente as questões relacionadas à dimensão teórica e filosófica de fatores inclusivos beneficiando a qualidade de vida dos sujeitos envolvidos.

O interesse por esta temática partiu de inquietações relacionadas a vivência enquanto parte da coordenação do núcleo de extensão do câmpus do IFSC-Lages desde 2012, recebendo convite para, no ano seguinte, assumir paralelamente a coordenadoria adjunta do PRONATEC, uma política de governo criada em 2011. Ao longo deste período foi possível vivenciar situações que evidenciaram a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre as intenções do referido Programa.

Diante deste contexto, torna-se relevante problematizar o objetivo do Programa Bolsa-Formação do PRONATEC desenvolvido no câmpus. Se o que se quer é uma escola inclusiva e democrática, na qual os direitos de todos sejam respeitados, então é necessário refletir acerca deste Programa, pois acreditamos que a partir da reflexão se possa construir uma ação pedagógica capaz de dar conta das verdadeiras expectativas dos participantes em vista da construção de autonomia e emancipação de sujeitos individuais e coletivos.

Usamos o termo inclusão no sentido apresentado pelos autores abaixo:

A inclusão concentra-se na busca pelo acesso a quatro utopias básicas: autonomia de renda (capacidade do indivíduo de suprir suas necessidades vitais, culturais e sociais), desenvolvimento humano (condição dos indivíduos em sociedade desenvolverem suas capacidades intelectuais e biológicas de forma a atingir o maior grau de capacidade humana possível), equidade (garantia de igualdade de direitos e oportunidades respeitando a diversidade humana) e qualidade de vida (a democratização dos acessos às condições de preservação do homem, da natureza e do meio ambiente e a redução da degradação ambiental) (SPOSATI, 1996 apud PASSERINO; MONTARDO, 2007, p. 4).

Nesta perspectiva avaliamos a pertinência em problematizar e avaliar as possibilidades de inclusão educacional, de oportunidades geração de trabalho e renda, exercício da cidadania, pretendido pela execução do PRONATEC.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa e a análise de documentos oficiais do PRONATEC como a Lei nº 12.513/2011 de criação do Programa e suas alterações, o documento referência da Bolsa Formação Trabalhador (2012) e a Lei nº 11.892/2008 que [cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia](#).

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Referencial teórico

Ao longo dos anos, principalmente após a Constituição Federal de 1988, o governo federal vem criando vários Programas Sociais, mas observa-se que, especialmente na última década, os seus números aumentaram consideravelmente. Com o agravamento da crise econômica, fruto do modo de produção gerador da desigualdade social, agravado também pela crise política, o número de pessoas em situação de vulnerabilidade cresceu significativamente e o Estado, diante desta situação, desenvolveu algumas políticas públicas, que podem ser avaliadas como paliativas, com intuito de amenizar a questão social histórica no país.

Conforme Souza (2003, p. 13), política pública é:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Dentre estas políticas, com foco no acesso à educação e qualificação profissional, o governo criou o Programa Projovem, o PROUNI e mais especificamente tratado neste trabalho o Programa PRONATEC - Bolsa Formação.

Traçando um esboço geral das intervenções governamentais relativas às políticas públicas de Programas de Educação, observou-se nos seus objetivos alguns fatores comuns entre eles, que se traduzem na intenção de incluir sujeitos com a elevação da escolaridade, concomitantemente, a qualificação para o trabalho.

O PRONATEC, criado em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de Programas, Projetos e Ações de Assistência técnica e Financeira (BRASIL, 2011).

Conectado ao PRONATEC está o Bolsa-Formação, regulamentada pela Portaria nº 817/2015, que visa a oferta de cursos gratuitos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Cursos de Qualificação Profissional em instituições de ensino vinculadas as diversas redes de Educação Profissional e Tecnológica – EPT - existentes no País.

O Bolsa Formação está voltada a atender jovens, trabalhadores e, prioritariamente, beneficiários de programas federais de transferência de renda. A oferta de cursos deve estar afinada com a consolidação de uma política pública que tenta aproximar o universo da educação ao mundo do trabalho, levando os sujeitos participantes a desenvolverem saberes e fazeres necessários ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida. (BRASIL, 2012)

Durante o período de 2011 houve um avanço nas políticas educacionais com a implantação e expansão de várias instituições pelo Brasil, dentre elas os Institutos Federais e nesse mesmo contexto foi criado o PRONATEC, com seus objetivos amplos e interligados demonstrando a pretensão de expansão e desenvolvimento educacional, através da articulação de seus objetivos.

No IFSC, a extensão está inserida em sua missão de promover a inclusão e formar sujeitos comprometidos com o bem social, assim como, é apresentada explicitamente em suas finalidades, tentando demonstrar a importância do desenvolvimento de ações de extensão na tentativa de cumprir seu papel social e o compromisso com a legalidade em que está

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

constituído.

E foram por estas finalidades que a coordenação do PRONATEC Bolsa Formação nos câmpus ofertantes de Lages ficou vinculado a coordenadoria de extensão, sob a perspectiva crítica e a possibilidade de se pensar como um trabalho social; trazer uma concepção do caráter e do sentido político-pedagógico na construção de conhecimentos e, contribuir para uma sociedade livre e igualitária, assegurando direitos de cidadania.

A extensão faz parte do tripé educacional, ensino, pesquisa e extensão, e uma de suas funções é aproximar a instituição educacional com as comunidades.

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2011, p. 73).

Nossa experiência em programas e ações de extensão permite afirmar que, a extensão todavia não conquistou lugar proeminente nas instituições de ensino superior como o tem o ensino e a pesquisa. Torna-se fundamental a exortação de Santos (2011) sobre a extensão, contudo quando seus programas tem continuidades, consistência teórico-metodológica capazes de promover autonomia e emancipação de sujeitos.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) apresenta seis objetivos assim definidos:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Esses objetivos foram concebidos na perspectiva de um conjunto de ações, *com vistas* à implantação de uma educação inclusiva, que possa convergir com o desenvolvimento profissional, com a inclusão social e de promoção da cidadania. A eficácia no alcance desses objetivos são questionadas perante alguns e afirmadas por outros, observando-se que as maiores dúvidas estejam relacionadas ao cenário em que o PRONATEC foi criado, sob um regime federalista em relativa crise e com pressões conjunturais expressivas.

Vemos a educação como oportunidade de promoção de autonomia em vez de inclusão como é posto na filosofia do PRONATEC, fundamentalmente, buscando a formação de mão

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

de obra. Segundo Freire (1996), a escola se coloca a favor da autonomia dos educandos; a favor da emancipação dos “excluídos”; sendo fundada na ética, na estética, no respeito à dignidade do educando; movida pelo desejo, vivida com alegria, com sonho, com rigor, com seriedade, com simplicidade e sem renunciar da formação científica do professor.

Mas, a educação brasileira, no oposto da concepção acima, historicamente tem sido espaço de reprodução do conformismo, alienação, reprodução da desigualdade social e de manutenção da sociedade de classe. Portanto, não tem sido uma instituição promotora da democracia com todas as suas implicações sociais, econômicas e culturais.

Souza (1996, p. 66) afirma que

Quando o cidadão descobre que ele é o princípio do que existe e pode existir com sua participação, começa a surgir a democracia. Cidadania e democracia andam de mãos dadas e não existem separadas. Cidadania não é individualismo, mas afirmação de cada um em sua relação de solidariedade com os outros. Cidadania e democracia estão baseadas em princípios éticos e têm o infinito como limite. Não existe limite para a solidariedade, a liberdade, a igualdade, a participação e a diversidade.

A construção da cidadania está intimamente ligada à educação. O acesso e qualidade social da educação devem ser garantida pelo Estado, ainda mais quando grande parcela da população ainda está fora ou evade-se da escola. Sendo preconizada constitucionalmente, “é também tarefa do Estado fazer com que a educação possa ser oferecida em grande escala, atendendo a anseios de parcelas expressivas da sociedade e conjugando qualidade com inclusão social” (BISPO, 2015, p. 5).

O crescente aumento das desigualdades sociais presente no Brasil tem trazido uma onda de reformas no âmbito do Estado produzindo um novo desenho para as políticas educacionais, que ao expandir a educação escolar a todos os sujeitos, democratizou o acesso a todos os níveis, formas e modalidades de ensino. Entretanto, o que continua sendo problematizado por segmentos do sistema educacional e da sociedade é a qualidade social da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRONATEC surgiu para expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional. É um Programa de política pública social desenvolvido para um público prioritário com propostas como: ampliar e diversificar as oportunidades educacionais, incentivar a elevação de escolaridade, democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica.

Diante da reflexão realizada neste texto, ainda que não trouxemos à luz as ações e experiências realizadas no PRONATEC IFSC Lages, podemos inferir que o Programa, não obstante ter proporcionado a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos na área profissional e tecnológica, mostrou-se inconsistente pela sua descontinuidade gerada pela crise política e econômica nas esferas do governo e da sociedade.

Em suma as ações desenvolvidas proporcionaram o acesso à escola ainda que provisoriamente, as pessoas sentiram-se satisfeitas em fazerem parte de uma instituição federal, o que traduz um resultado píffio. Torna-se fundamental lembrar que, para além desta realidade, segundo o art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

O PRONATEC, como qualquer outro programa originário do empresariamento da educação e de governos liberais, trazem em suas intenções a expansão e o fortalecimento do mercado capitalista. Sob a máscara da democratização do acesso à educação e da formação profissional, buscam a formação de mão de obra para atender interesses empresariais e corporativos. A concretude destes Programas, em perspectiva crítica e emancipatório ou a convergência com seus propósitos nefastos, está vinculada ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Instituição proponente e à formação política dos profissionais docentes envolvidos.

REFERÊNCIAS

BISPO, F. C. da S. Formação profissional e cidadania: a contribuição do PRONATEC. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIADA AEDB, 12, 2015, Resende. **Anais do XII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia da AEDB**. Resende: AEDB, 2015. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/24622371.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> . Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 23 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Documento Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do Pronatec. Brasília, 2012. Disponível em: https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento-referencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf . Acesso em 25 abril. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo, Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo. Olho d'água. 1997.

PASSERINO, L; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A ESCOLA LATINO AMERICANA DE COMUNICAÇÃO, 11, 2007, Pelotas. **Anais do XI Colóquio Internacional sobre a Escola Latino Americana de Comunicação**. Pelotas, 2007. p. 1 – 17. Disponível em: <

<http://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/e-compos.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.
SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

[democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.](#)

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, H. Democracia e cidadania. In: RODRIGUES, C. (Org.). **Democracia**: cinco princípios e um fim. São Paulo: Moderna, 1996.

**O BRINCAR E AS DIFERENÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMPO E O
ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**Claudia Teresinha Pagno Puerari⁵⁶⁷ - UNIPLACJanilde Crestani⁵⁶⁸ - UNIPLACProf. Dr. Jaime Farias Dresch⁵⁶⁹ - UNIPLAC**RESUMO:**

Os tempos e espaços dedicados para o brincar na educação infantil e suas relações com as diferenças são discutidas neste trabalho, sendo compreendidas como ações necessárias e importantes para a formação voltada para a autonomia do sujeito, que priorizam a participação das crianças pautada na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apresentam-se resultados preliminares das pesquisas desenvolvidas pelas autoras. O referencial teórico conta com a interlocução de autores da Sociologia da Infância, que compreendem a criança como ator social, como Ferreira (2015), Agostinho (2010), Kishimoto (2012). Busca-se contextualizar concepções acerca da criança, do brincar e da diversidade, entendendo esta como o reconhecimento das diferenças. As leituras realizadas, tanto de estudos científicos como da legislação, apontam a importância do brincar e da diversidade nas práticas docentes e a necessidade desta prática para o desenvolvimento integral da criança. Compreende-se, portanto, que estes temas sejam percebidos como um aspecto fundamental no sentido de contemplar as especificidades da formação de um cidadão que possui direitos e que consequentemente tenham respeitadas as suas particularidades.

Palavras-chave: Brincar, Educação Infantil, Diferença.

O BRINCAR E AS DIFERENÇAS

Essa pesquisa tem como objetivo compreender o brincar na educação infantil e suas possíveis relações com a questão da formação para o reconhecimento da diversidade, colocando as diferenças não como motivos para excluir, mas como possibilidades de aproximar as pessoas. No que se refere à metodologia, este estudo, de natureza qualitativa, foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizadas obras de alguns dos principais autores que tratam sobre a temática estudada.

As discussões sobre as contribuições do brincar são bastante presentes na área da educação, no entanto, isso não significa que seja um tema esclarecido e livre de incertezas ou polêmicas. Ao nos referirmos ao tema diversidade não elegemos apenas um grupo em especial, mas estendemos a toda e qualquer pessoa que individual ou coletivamente sintam-se

⁵⁶⁷ Pesquisadora do NuPEB – Núcleo de Pesquisa em Educação Básica, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: claudiatpuerari@gmail.com

⁵⁶⁸ Pesquisadora do NuPEB – Núcleo de Pesquisa em Educação Básica, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: jany.m.c@hotmail.com

⁵⁶⁹ Coordenador do NuPEB – Núcleo de Pesquisa em Educação Básica, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: prof.jaime@uniplac.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

excluídas, colocando-as à margem da sociedade e sendo caracterizadas, por vezes, como anormais. Nos ancoramos, nesse aspecto, no pensamento de Windyz Brazão Ferreira (2015), para quem a diversidade implica no reconhecimento dos direitos humanos em condições de igualdade, estendendo-se a toda e qualquer pessoa, garantindo as mesmas oportunidades socioeconômicas e culturais. Assim, há um engajamento em fazer com que haja o respeito às diferenças que constituem o ser humano, compreendendo a participação e empoderamento político dos membros do grupo.

Tizuko Kishimoto (2012), ao se referir ao brincar, defende que o mesmo constitui a essência do ser humano. Segundo a autora,

[...] o ser humano é um ser simbólico, quando ele brinca, ele vai construindo significados, que é a essência do ser humano: dar significação ao que ele faz. Pelo brincar, ele consegue fazer aquilo que é a essência do ser humano. Expressar significados, discutir entre pares, ser crítico, ser criativo, se expressar, que é tudo que a gente acredita ser bom (KISHIMOTO, 2012, p. 230).

Sobre o brincar e a relação que essa ação pode ter na desconstrução de preconceitos e na aproximação entre elas, nos ancoramos em Gilles Brougère (2000, p. 72). Segundo ele, “as diferenças de gênero podem se exprimir e ser ultrapassadas, ao mesmo tempo, na relação com um brinquedo. Existe não só uma apropriação diferenciada, mas, também, uma possibilidade aberta para partilhar os mesmos conteúdos lúdicos”. Utilizando a questão do gênero, a partir do que aponta Brougère, podemos compreender como é importante que os momentos do brincar estejam presentes nos contextos da educação infantil.

Além de autores que abordam os temas aqui articulados, cabe pontuar alguns marcos legais que tratam da possibilidade de se construir de uma educação acolhedora, que valorize a participação das crianças e o seu desenvolvimento integral. Na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, assegurando o desenvolvimento integral da criança, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos⁵⁷⁰, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

Diante disso, deve-se reconhecer que o espaço da escola é lugar de aprendizados, conhecimentos, brincadeiras, vivências e experiências que, por sua vez, tecem relações fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Considerando as instituições de educação infantil como espaços de convivência e de construção do conhecimento, destaca-se a importância de que sejam ambientes acolhedores, que possam contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano. Esses espaços devem ser preparados não apenas para a criança, mas principalmente com a criança, visando o respeito a este sujeito. Já o/a professor/a deve ter em mente que as atividades realizadas no espaço da educação infantil constituem-se como experiências potentes de mediação do conhecimento, o que exige um planejamento constante da própria construção cotidiana desse espaço.

Defendemos a criança como sujeito histórico, com participação ativa no meio em que está inserida. Suas ações, portanto, não podem ser pensadas num cenário de dependência total do adulto. Acredita-se que as experiências vivenciadas nas relações sociais e na educação

⁵⁷⁰ A Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a redação deste artigo, estabelecendo a idade de atendimento para até 5 (cinco) anos.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

infantil podem contribuir para a formação de pessoas comprometidas com uma sociedade mais igualitária. Isto significa que a educação das crianças pequenas está relacionada à defesa dos direitos humanos e do respeito às diferenças que compõem cada ser. Por isso, defendemos práticas docentes capazes de produzir efeitos positivos sobre as questões relacionadas à diversidade e às diferenças dos seres humanos. Nesse sentido, consideramos que as interações durante o brincar possam fazer das diferenças possibilidades para o reconhecimento do outro ao invés de promoverem exclusões e discriminações.

Buscando nos documentos que orientam as práticas na educação infantil, a compreensão de criança como sujeito de direitos que constrói conhecimentos, que brinca, produz e recria cultura está presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010). Segundo esse documento, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

É importante que as práticas docentes na educação infantil desconstruam a perspectiva segundo a qual a criança é vista, na maior parte do tempo, como o adulto que se tornará um dia, além de priorizarem em sua rotina uma visão assistencialista ou escolarizante, constituída por atividades que objetivam a preparação para o ingresso no ensino fundamental e na formação do adulto que virá a ser. A infância hoje está marcada por uma rotina estabelecida que busca transformar a criança em um adulto de sucesso, lembrando que esse sucesso se caracteriza por uma boa profissão, elevado *status* social, independência e estabilidade financeira.

As atividades lúdicas são por vezes desvalorizadas, em favor de discursos pedagógicos que, desde a educação infantil, produzem a hierarquização dos saberes. Tais discursos acabam elevando o “valor agregado” de certos conhecimentos disciplinares, como é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática. Esta é a marca dos tempos atuais: a validação de tudo o que pode trazer maiores resultados no mercado das competências e habilidades. Pensando de forma crítica sobre esse processo, percebe-se como o direito ao brincar pode ter se tornado algo de menor importância. De fato, o brincar não é um conhecimento que pode ser medido, avaliado ou contabilizado na conta bancária em que se depositam os conhecimentos oriundos de um modelo de educação já bastante criticada por Paulo Freire (2011). O direito ao brincar, como uma ação fundamental na infância (e porque não, por toda a vida) adquire sentido formativo quando compreendemos que a ludicidade faz parte da própria constituição do ser humano. Consideramos que o brincar propicia o desenvolvimento infantil e auxilia na promoção da socialização das crianças com seus pares. Uma socialização, diga-se, divorciada da noção de criança como um ser tutelado pelo adulto, contudo, vinculada à percepção da criança como ser capaz de se apropriar, recriar e partilhar saberes: participante ativa do meio em que vive.

Defende-se o pensamento segundo o qual, antes de ser precocemente alfabetizada, a criança precisa viver experiências e vivências diversificadas. A criança que frequenta o centro de educação infantil constrói grande parte de seu conhecimento na companhia da professora e dos seus pares. Por meio de suas brincadeiras, é possível perceber as inquietações, frustrações e necessidades das crianças. Há o exercício da autonomia, a resolução de seus conflitos e a representação de diferentes papéis: ora são pais, mães, professores, ora são policiais, garis. Enfim, o mundo construído pela imaginação parece não ter limites quando as crianças estão

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

brincando. Pela interação, as relações ganham novos sentidos. À medida que compartilham experiências, as crianças têm oportunidade de conhecer o outro e de se expressarem, interagirem, resolverem conflitos. É importante que a criança interaja com seus pares por meio de brincadeiras livres e também orientadas.

Por isso, diversos autores defendem que o espaço e o tempo da educação infantil não sejam sequestrados pela introdução de procedimentos disciplinares precoces, como seriam os métodos didáticos de alfabetização. Tais práticas viriam antecipar os “depósitos” educacionais, numa tentativa de atribuir alguma segurança e maior rentabilidade em relação aos investimentos efetuados sobre o corpo infantil. O tempo da criança é diferente do tempo do adulto, quando nos referimos ao tempo da criança estamos fazendo relação ao tempo de brincar, ao tempo de ser criança, enquanto se é criança, em um espaço que promova o desenvolvimento.

Kátia Agostinho dá suporte a esse pensamento,

Na interação com outras meninas e meninos, a criança vai exercitando a construção de um espaço público, nesse exercício de interação, negociação, atividades comuns, os laços de amizade são construídos e vão dar-lhes um suporte social, emocional, afetivo (AGOSTINHO, 2010, p. 165).

Tão importante quanto deixar as crianças brincarem, está o comprometimento docente em oferecer espaços que instiguem o seu desejo de explorar de forma autônoma e criativa esse espaço.

Não podemos esperar que todas as crianças correspondam ao mesmo tempo às questões a elas colocadas. Cada criança tem seu tempo e sua maneira de colocar-se nas interações com seus pares, criando meios de relacionamentos próprios. Assim, vai aos poucos manifestando emoções e desejos, à medida que vai experimentando diferentes situações, quer seja na família ou no ambiente da educação infantil.

Oportunizar um espaço onde os sentidos possam ser estimulados, contribuindo para o desenvolvimento da criança: esta é a missão da escola. Constituir-se como um ambiente acolhedor, em que a criança se sinta segura, onde possa interagir com seus pares e também brincar sozinhas em momentos que possam exercitar suas vontades, seus desejos, suas diferenças. Conforme Carvalho e Rubiano (2001), os ambientes oferecidos aos pequenos, precisam necessariamente promover o crescimento pessoal da criança, sua autonomia, sua identidade, além de estabelecer contato social que venha a favorecer, inclusive, momentos de privacidade.

Percebe-se, muitas vezes, que o tempo e espaço da criança nas creches e pré-escolas está marcado ainda por estímulos e/ou punições. E, uma vez que isso passe a ser uma característica frequente no convívio da criança com outras crianças e com adultos, acaba por ficar em segundo plano a promoção do desenvolvimento infantil. Vale ressaltar que o papel do adulto não pode resumir-se a imposição de regras às crianças, mas deve permitir a mediação de relações e a possibilidade de as crianças experimentarem situações com seus pares, consigo mesmas e com os adultos, possibilitando a percepção das diferenças.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O estudo apresentado tem caráter bibliográfico, a partir de um recorte das pesquisas realizadas pelas autoras. Compreendendo a criança como sujeito histórico como participação

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

no meio em que vivi, percebe-se que o brincar contribui para compreensão e o respeito da adversidade. O trabalho atribui destaque a organização dos tempos e espaços na educação infantil reconhecendo o brincar como uma ação fundamental na infância.

Por isso defende-se que os tempos e espaços na educação infantil não antecipem a escolarização, priorizando conteúdos disciplinares em detrimento aos momentos de ludicidade, sendo que esta faz parte da constituição do ser humano.

Durante a leitura da bibliografia consultada percebe-se que o brincar é uma excelente oportunidade de garimpar as ideias que as crianças trazem referente as instituições educativas, seus significados e expectativas. Mas, também evidencia a falta de um olhar mais comprometido de todos/as os envolvidos/as nos processos educativos, com a organização no que se refere aos tempos e espaços oferecido a elas dentro do ambiente da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko. Entrevista. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. CD anexo.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho. Braga, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_17_2015.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CARVALHO, Maria Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.299-319, jul./dez.2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/582/656>>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- MARQUES, Fernanda Martins; SPERB, Tania Mara. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000200022>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

**ORALIDADE E ESCRITA: UM RESGATE DE CAUSOS NO MUNICÍPIO DE
URUBICI**

Carina Souza de Oliveira Stange⁵⁷¹ – UNIPLAC
Prof. Dr. Jaime Farias Dresch⁵⁷² – UNIPLAC

RESUMO: O tema Causos do município de Urubici foi trabalhado com alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma Escola de Educação Básica. Tem como objetivo estimular a leitura, a oralidade e a escrita na sala de aula. Assim, pretende-se fazer com que os alunos conheçam melhor a cultura de sua cidade e acabem desenvolvendo o hábito da escrita, da leitura e principalmente melhorem o desempenho no que diz respeito a apresentar trabalhos e falar em público. Considera-se relevante aplicar em sala de aula esta estratégia didática, porque envolve não só o educando, como também a comunidade. Além disso, no momento da pesquisa, os alunos estão escrevendo e lendo. Quando retornarem à sala com esse rico material, os mesmos farão a exposição de suas pesquisas em um mural na escola. Assim, todos na escola poderão estar desenvolvendo o gosto pela leitura. Percebe-se que os objetivos foram alcançados, pois consegui motivar a maioria dos alunos, para participarem das atividades propostas.

Palavras-chave: Causos, Oralidade, Escrita.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais do projeto de intervenção realizado no âmbito do curso de especialização em Educação. As atividades descritas a seguir foram realizadas numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual, situada no município de Urubici – SC. Entre o período de observação e aplicação das atividades, a pesquisa teve duração de dois meses, distribuídos em 25 encontros. Deste total, 13 encontros foram reservados à observação e 12 foram destinados às intervenções da pesquisadora.

O tema do projeto de intervenção foi: “Causos do município de Urubici”, e teve como objetivo desenvolver a oralidade e a escrita na sala de aula. Para a realização do mesmo, os alunos puderam contar com o auxílio de seus avós, tios, familiares e vizinhos, utilizando como recurso a gravação de áudios e/ou vídeos, além de registros por escrito dos relatos dos entrevistados, visando à apresentação das experiências e causos coletados para os demais colegas.

Com este assunto, pretende-se fazer com que os alunos conheçam melhor a cultura de sua cidade e assim acabem desenvolvendo hábito de escrita, de leitura e principalmente melhorem seu desempenho no que diz respeito a apresentação de trabalhos em público. Desta forma, foi possível colaborar para o aperfeiçoamento de sua oralidade, o que representa, neste

⁵⁷¹ Aluna do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: carininhasoly@gmail.com

⁵⁷² Coordenador do NuPEB – Núcleo de Pesquisa em Educação Básica, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: prof.jaime@uniplaclages.edu.br

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

caso, conhecer a estrutura e importância de um “causo” para desenvolver a criatividade, oralidade e escrita em sala de aula.

Considera-se relevante aplicar em sala de aula esta estratégia didática, porque envolve não só o educando, como também a comunidade. Sem contar que no momento em que realizam a pesquisa, os alunos estão escrevendo e lendo. Quando retornarem à sala com suas pesquisas, vão expor em um mural na escola suas pesquisas. Assim, todos na escola poderão estar desenvolvendo o gosto pela leitura.

Constatou-se, nas observações, que os alunos, mesmo estando em um 9º ano, ainda não têm o domínio desejado na oralidade, apresentando grandes dificuldades na escrita. Então, questiona-se: a escola vem aplicando metodologias diferenciadas para que esses alunos desenvolvam as habilidades orais e escritas? Mediante tal problema, levanta-se como um dos pressupostos que o professor não vem conseguindo estimular os alunos, tanto em sua oralidade quanto em sua escrita; deve ocorrer um déficit de leitura de textos voltados para a sua idade e, principalmente, a metodologia aplicada em sala de aula pode não estar sendo tão atraente e adequada à faixa etária deles.

Muitas vezes a palavra *causo* aparece grafada entre aspas, a indicar um jeito particular de falar ou modo não correto de dizer a palavra *caso*. No dicionário Aurélio a palavra *causo* aparece como “[var. pop. de caso] S. m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso”. *Caso*, por sua vez aparece no mesmo dicionário, entre outros significados, como “acontecimento, fato, sucesso, ocorrência” e ainda como sinônimo de “história, conto”. Os utilizadores do vocábulo *causo* seriam, portanto, os homens do povo, no sentido de “conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas” (FERREIRA, 2000), ou seja, aqueles que, não tendo estudo suficiente, não se apropriaram da norma culta da língua, segundo a qual a grafia correta para a palavra é *caso* e não *causo*.

A proposição aqui defendida é a de que o *causo* se constitui num gênero discursivo específico e, como tal, se distingue da variedade de acepções atribuída ao vocábulo *caso*, tendo como apropriadas aquelas já citadas, especialmente “fato, ocorrência [...] história”. Assim sendo, justifica-se a utilização do termo *causo* em lugar de *caso*, pois quando se diz: “conte-me um *causo*”, o conhecedor do gênero sabe das características da narrativa que vai ouvir, diferentemente do efeito de sentido que causa um dizer como “o *caso* que foi exposto dizia respeito aos estudantes”. O *causo* é elaborado e posto em circulação em condições de produção específicas.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O trabalho fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica prévia sobre o tema, a partir da qual se buscou incentivar os alunos a ler, pesquisar, ouvir, escrever e interpretar, mas, também a conhecer um pouco da cultura que envolve o município em que vivem.

Buscou-se trabalhar o tema de uma forma que fosse mais acessível aos alunos e que fosse mais significativo aos mesmos. No período da minha intervenção, os alunos criaram e recriaram as atividades propostas. Os trabalhos foram desenvolvidos em grupos, três grupos de cinco pessoas e um grupo de quatro pessoas.

A primeira unidade do plano de ensino tem como título: *Causo* e divide-se em: conceito de *causo* e estrutura, leitura e compreensão, pesquisam a campo e oralidade. A segunda unidade do Plano de Ensino chama-se *Linguagem* e estará dividida em: diferenças

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

entre linguagem oral e escrita e variações linguísticas. Trabalhei as duas primeiras unidades utilizando a pesquisa, isto é, como forma de preparação para que na sequência os alunos consigam produzir o seu próprio causo. Para finalizar, os educandos produziram um causo, e Produção de Texto é o título da terceira unidade do Plano de Ensino.

Os alunos colheram alguns causos na comunidade, e apresentaram para os colegas em sala. Após terem lido ou ouvido, eles escolheram um para descrevê-lo. Primeiro na forma com que os causos são contados e depois transcrevê-los na forma culta. Enquanto eu estava explicando a atividade, deixei bem claro que a oralidade dos causos não está errada, porém, que a escrita perante a norma “cultura” não é a mais correta. Mas eles/as têm direito a conhecer, dominar e utilizar quando necessário esse código chamado padrão “culto” da língua.

Para tanto se projetou a trabalhar metodologias que envolvam todos os educandos, despertando o interesse da pesquisa, escrita, leitura e a participação em grupo. Uma vez que foram colhidos os causos mais comuns da região, eles buscaram junto aos familiares causos contados pela comunidade.

Esse trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro referencial teórico em que conta toda a minha pesquisa sobre o tema e a importância de se trabalhar com Causos em sala de aula. Para melhor compreensão do conteúdo a ser desenvolvido na sala de aula, buscou-se leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Proposta Curricular de Santa Catarina e Chico Anísio, que me orientaram durante o planejamento de cada aula.

No segundo momento, apresentei a metodologia e as observações feitas durante o período de observação na escola e sala de aula.

No terceiro momento apliquei do Plano de Ensino, a participação dos alunos e grau de satisfação dos mesmos com relação à aprendizagem, ao estímulo, participação e envolvimento com o tema.

Segundo José Matias Pereira (2007, p. 72), a pesquisa-ação quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para um bom resultado na aplicação do projeto, os conteúdos foram estruturados em seis conjuntos de atividades: 1) apresentação de um causo: conceito e estrutura; 2) leitura: causos da região; 3) oralidade: os alunos farão uma pesquisa com a comunidade de Urubici sobre causos mais comuns da região; 4) contação de causos pesquisados; 5) diferenças entre linguagem oral e escrita; 6) percepção das variações linguísticas e a transposição de um causo na linguagem oral para a escrita (trabalho com a norma culta).

O QUE CONTA O CAUSO?

Como relato de fatos vividos por quem conta, o causo pode expor todo tipo de evento, e para se tornar um causo digno de ser narrado e ouvido, é necessário que seja um acontecimento exemplar ou representativo dentro do universo de valores e crenças da comunidade; ou que seja, interessante segundo as intenções comunicativas: insólito, pitoresco, nostálgico, etc.

Seja qual for o tema do causo, ele é resultado de um trabalho de linguagem e de memória (BOSI, 1998), trabalho no sentido de que é uma construção a cada contação, e elas se repetem muitas vezes. Os fatos passam pelo filtro da memória, dos valores, das crenças, reproduzindo, portanto, o que foi mais significativo de acordo com a vivência de cada contador, que coloca na narrativa o seu olhar, que escolhe os pormenores a narrar. O causo é,

assim, o acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas de modo a provocar uma reação no ouvinte.

CAUSOS COMO GÊNERO DISCURSIVO DA TRADIÇÃO ORAL

Os causos abordam questões relativas à natureza e às características de área, são retratos do cotidiano, mostram, assim, suas qualidades positivas e negativas sobre o olhar de um povo/comunidade. São narrativas que nos permitem fazer parte de um grupo, colaborando para a construção de uma identidade regional, a qual estará presente continuamente, marcando nossas vidas. Suas implicações para a aprendizagem e seus desdobramentos de ensino compreendem apresentar os objetivos gerais de Língua Portuguesa, a partir da indicação dos conteúdos relacionados à língua oral, escrita e análise e reflexão da língua.

Batista (2007) explica que causo é uma narrativa oral não-ficcional, ainda que muitas vezes pareça que nem tudo é verdade. Apresenta-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados pelo contador, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outras pessoas. Outro aspecto é que o causo não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência; além disso, são fornecidas algumas indicações que registram a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado, já o tempo é inferido ou aproximado: dificilmente se diz o ano, mas o contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos”.

Segundo Oliveira (2006), o causo constitui um gênero próprio, com características temático-discursivas definidas e estruturas semiolinguísticas específicas e suficientes para a constituição de quatro categorias: lúdica, que explora o riso; crítica, que se sustenta na ironia; revide, que evidencia a vingança; e aterrador, que desperta o medo.

Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história, forma de falar o já dito, de recriar o mundo em histórias. Nasce ao redor do fogão a lenha. De preferência com a chapa cheia de pinhão, ou em uma roda de chimarrão, que passa de mão em mão.

Então, alguém começa a narração de uma pequena passagem, uma pequena história ou estória, verídica ou floreada com dizeres típicos e regionais, oriundos do jeito de falar do povo humilde da serra catarinense.

Quem nasceu e até quem não nasceu entre as décadas de 40 e 50 em uma dessas longínquas cidadezinhas do interior do Brasil, sabe do rumo da prosa. Os personagens na maioria das vezes são reais. Eles fazem parte do folclore da cidade, ali nasceram e se criaram e foram os percursos dos causos. Por serem exclusivamente engraçados, os causos permanecem na memória da comunidade e em qualquer reunião trivial são novamente narrados, provocando o riso descontraído. Eles contêm uma singularidade marcante. Trazem os costumes e o sotaque peculiar do homem interiorano, muito diferente conforme a região do país. Quem não reconhece que existem modos de falar tão diversos, como a de um nordestino ou a de um gaúcho?

Assim, os causos formaram um universo de pequenas narrações, que sempre ajudaram a manter o bom humor de um grupo enquanto estiver reunido, com o objetivo de descontrair. Ou para dissipar as tensões e o cansaço do dia a dia.

Na ocasião, alguém resolve tornar esses causos mais longos e mais interessantes, dando-lhes o *status* de conto. Para isso, podem adicionar ingredientes como fatalidade e tristeza.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Para Oliveira (2006), o causo popular aproxima-se do gênero demonstrativo, pois se preocupa em agradar, atender ao gosto, numa relação interativa. O causo está preso aos ditames do texto falado, ou seja, trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade. Neste gênero, há preocupação com as habilidades linguísticas e performáticas que criam e reconstruem o evento narrado. O contador, ao iniciar o texto, incita à crença na verdade do fato narrado, pois o próprio contador parece confiar nele.

Desta forma, trata-se de um gênero do discurso que se articula com inúmeras manifestações que vem sendo resgatadas de diversas maneiras como celebração de festas, receitas da culinária regional, trabalhos artesanais, exploração de seus temas em escolas e programas educacionais, como danças, artes circenses e pesquisas acadêmicas.

Depois de passar pela música, pelo humor, causos consagrados por grandes artistas como Rolando Boldrin e Chico Anísio, com o famigerado "Pantaleão", chega com toda sua magia também aos *blogs*.

O desenvolvimento econômico e social do país, cada vez mais exige que se construa uma escola democrática, criativa, inclusiva, plural, participativa, agente do desenvolvimento sustentável, capaz de garantir a igualdade de oportunidades para todos. Isso justifica o trabalho com causos em sala de aula, pois o objetivo da escola ainda continua sendo trabalhar os conteúdos disciplinares tradicionais (Matemática, História, Química, Física, Biologia, Línguas etc.) e transversalmente, perpassando estes conteúdos, os temas mais vinculados ao cotidiano, que são: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e saúde.

O EXTRAORDINÁRIO A PARTIR DE UM JÁ-DITO A RESPEITO DO CAUSO

O causo tem apenas “aparência de verdade”, sendo uma narrativa sem “qualquer compromisso com o real”. O destaque aparece na “liberdade de criação: são narrativas em que não se podem prever enredos ou desfechos”.

Nos causos aparecem seres ou ocorrem eventos sobrenaturais (não se trata de todos os causos), o extraordinário não está presente como elemento fictício, mas sim como aspecto do imaginário. Nessas narrativas, o real mescla-se com o sobrenatural, fazendo com que o extraordinário faça parte da experiência ordinária.

O causo deve ser considerado na sua especificidade, pois é uma narrativa oral não-ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionais, ele não se assume como tal, apresentando-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem.

Outro aspecto do causo é que ele não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado. Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos”. Sabendo a idade do contador – geralmente é mencionada sem que se pergunte, pois, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa a partir da sua idade – e o ano da contação, o ouvinte infere a data precisa ou aproximada.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

O causo é uma narrativa que se assemelha ao conto pela simplicidade e concisão. Os personagens presentes geralmente são pessoas conhecidas do contador. Seres sobrenaturais como lobisomens e assombrações podem ou não aparecer. Do mesmo modo, exageros que levam o ouvinte a duvidar da veracidade do contado são facultativos. Podem estar presentes elementos cômicos ou trágicos, a intenção do exemplo ou simples divertimento.

Há que se trabalhar na sala de aula o gênero causo, pois são considerados em sua flexibilidade e variedade, como uma forma de ação social, de acordo com os PCNs.

Ao contar um causo, não é raro que uma história sirva de ensejo para a próxima, seja pelos personagens, que aparecem em outros causos, seja pelas situações que lembram outras semelhantes. Pode haver um só contador ou vários que se alternam.

Dessa forma, um causo quase nunca vem sozinho, ele se insere numa rede viva e nunca repetida de histórias: na contação. É importante observar, no entanto, que na maior parte das vezes, os causos contados não compõem somente uma contação, entendida como sequências de narrativas encadeadas pelos temas ou personagens: em geral, os causos fazem parte de uma conversa demorada, ligam-se aos assuntos tratados na interlocução, a título de exemplo ou ilustração, servindo como argumento, colaboração, exercício de memória. Assim, são os assuntos conversados que ensejam a contação dos causos, que estão sempre entremeados na conversação.

RESULTADOS

Trabalhar com causo é muito importante e rico, colaborando para que os alunos alcancem um resultado satisfatório em seu processo de aprendizagem, além de possibilitarem o envolvimento comunidade/aluno, aluno/aluno, professor/aluno, e tudo isso resulta em um processo de resgate histórico e de valorização cultural da região. Por esse motivo, os alunos observaram o conteúdo com entusiasmo. Enquanto eles estavam desenvolvendo a pesquisa do tema, todos participaram, mas depois quando chegou o momento de produzir seus contos alguns transpuseram menor disposição para a realização da atividade.

Pode-se afirmar que minha intervenção surtiu efeito, pois mesmo com pouca vontade, esses alunos acabaram desenvolvendo boa parte dos trabalhos, coisa que na maioria das aulas de observação não aconteceu.

Foi trabalhado a pesquisa, a oralidade, a produção textual com criatividade e com o pensamento e imaginação de cada um dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que os objetivos foram alcançados, pois consegui motivar a maioria dos alunos para participarem das atividades propostas. Em algumas atividades, a disponibilidade da turma foi maior e em outras, menor, isto é, enquanto nós estávamos na parte da pesquisa, todos participaram, mas quando chegou a hora de produzir, alguns alunos não se envolveram da mesma forma.

A minha maior dificuldade foi a de saber como estimular os alunos que não queriam escrever os textos. Quando eu comecei a conversar e explicar o quanto era importante a participação deles em aula, percebi que os mesmos apresentam uma dificuldade imensa em

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

produzir textos. Desta forma conclui que o problema já é antigo. É possível que lhes falte estímulos já desde as séries iniciais. Como eu consegui que estes entregassem um texto curto, já considere um progresso. Isso confirma que jamais devemos desistir de lutar por nossos alunos, pois na maioria dos casos o que falta é um apoio, uma atenção a mais.

Acredito que esse tipo de pesquisa é de grande valia, pois com ela conseguimos observar mais de perto e de modo contextualizado as dificuldades dos nossos(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

- Anísio, C. **Mentira TERTA?:** estórias e causos. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário eletrônico Aurélio - século XXI.** Versão integral do Novo Dicionário Aurélio – Século XXI. Local: Editora, 2000. CD-Room.
- BATISTA, G. A. **Entre causos e contos:** gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp037737.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.
- BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999.
- BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, I. R. **O gênero causo:** narratividade e tipologia. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- PEREIRA, M. C. M. **Construindo conhecimentos de linguagem:** uma experiência de ensino a partir de causos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

POR QUE É IMPORTANTE A PRESENÇA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA?

Maria Rosangela Chagas Faro⁵⁷³ - UNIARP
Mayara Ariotti⁵⁷⁴UNIARP
Joel Haroldo Baade⁵⁷⁵UNIARP

RESUMO

O presente artigo busca mostrar por que é importante a presença da família para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A família precisa assumir sua responsabilidade frente à educação dos filhos, promovendo a educação de valores, impondo limites e educando através do diálogo e do afeto. Cabe à escola desenvolver ações que fortaleçam os laços com a família, proporcionando maior abertura e participação. Romper barreiras em busca da maior conscientização e comprometimento da família é muito importante e necessário à realidade da escola hoje. A participação da família no entorno escolar ressalta a necessidade de relações entre ambas, discursando sobre problemas e objetivos em comum. Isso faz com que todos se unam em torno do mesmo objetivo: melhorar a educação das crianças, cumprindo com seu papel perante a sociedade. Mudança pertinente para a realidade globalizada atual, onde valores simples estão esquecidos, como acompanhar o filho(a) até a escola e conversar alguns minutos com a professora na porta de entrada.

Palavras-chaves: Família. Escola. Educação. Comunidade escolar. Participação.

INTRODUÇÃO

Os principais pilares da humanidade, Família e Escola, só será possível através de sólida parceria com a soma de esforços, cada um assumindo seus distintos papéis e missão para superar os grandes desafios deste nosso desvairado mundo globalizado. A família é o núcleo social de maior importância. É uma instituição permeada de tradição, da qual se extraem o fundamento social e moral, aspectos que determinam o interesse da sociedade. E é justamente por ser algo tão complexo que abordar aspectos da relação pais e filhos fundados no ambiente escolar também se torna uma tarefa difícil. Ainda mais na atualidade, quando nos deparamos com novas organizações familiares e, também, com a crise pela qual essa instituição vem passando.

Mesmo sabendo que a mediação da relação entre alunos, familiares e escola faz parte do trabalho diário da equipe de ensino, muitas vezes, junto com os alunos, não conseguimos sensibilizar os pais para esta importante tarefa – ela perde espaço para rotinas familiares diárias, como trabalho, lazer, afazeres domésticos e compromissos inadiáveis. Por esse motivo

⁵⁷³ mrosangelacfaro@gmail.com. Estudante do Curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Educação.

⁵⁷⁴ mayaraariotti@hotmail.com. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP.

⁵⁷⁵ baadejoel@uniarp.edu.br. Professor orientador do curso de Pós-graduação.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

é comum observar a reduzida presença de pais ou de responsáveis (avós, tios, irmãos, entre outros) nos encontros, nos atendimentos individuais e mesmo nos eventos culturais e desportivos promovidos pela escola.

Sem dúvidas, criar os filhos educá-los, prepará-los para agir com responsabilidade e com segurança no conturbado mundo em que vivemos é uma tarefa exigente e desafiadora. Não podemos deixar de lado o fato de que família e escola são pontos de apoio e de formação na vida de um cidadão. Quanto melhor for a parceria entre ambos, mais positivos e significativos serão os resultados. Por isso, jamais a escola poderá assumir a função da família na vida do aluno. É importante que pais, professores e alunos entendam e trabalhem as questões do dia-a-dia, buscando compreender com clareza cada situação vivida no ambiente escolar; o que, sem dúvida alguma, não é tarefa fácil!

OBJETIVO

O objetivo do presente texto é a apresentação de ensaio teórico sobre o papel e importância da família em suas múltiplas constituições na vida escolar da criança.

METODOLOGIA

Este ensaio é de natureza básica e tem objetivo exploratório. A pesquisa é qualitativa e faz uso de fontes documentais escritas em forma de artigos, livros e legislação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FAMÍLIA

A família é vista como a base da sociedade, porém diante das mudanças econômicas, políticas e, sobretudo sociais, vê-se a instituição familiar estruturada de forma totalmente diferente de anos atrás. O antigo padrão familiar, antes constituído de pai, mãe e filhos e outros membros, cujo comando centrava-se no patriarca e/ou matriarca, deixa de existir e em seu lugar surgem novas composições familiares. Ou seja, famílias constituídas sob as mais variadas formas, desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, outras formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, até famílias compostas por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não significa que estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Constituídas de forma diferente, mas famílias.

Além disso, os atropelos da vida moderna que acarretam a falta de tempo dos pais para uma boa convivência com os filhos, a velocidade com que essas transformações têm ocorrido além do grande número de separações e divórcios, dificulta para as famílias oferecer o que costumamos chamar de “educação de berço”. Essas mudanças e o aumento da expectativa de vida, a diminuição do índice de mortalidade, o aumento de mulheres ingressando no mundo do trabalho, além do aumento das separações e divórcios, anteriormente citados, foram algumas das heranças deixadas pelo século XX. Em consequência disso, a família contemporânea, assim como a instituição do casamento parece estar vivenciando uma grande

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

mudança. E, em decorrência, percebe-se um aumento considerável de pequenas famílias chefiadas por jovens esposas tentando se firmar financeiramente.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA

A família se modifica através da história, mas continua sendo um sistema de vínculos afetivos onde se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança. Um lar deficiente, mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado.

A família possui papel decisivo na educação formal e informal, pois, além de refletir os problemas da sociedade, absorve valores éticos e humanitários e aprofunda os laços de solidariedade. Portanto, é indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando de perto tudo o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar – perguntando como foram às aulas, questionando as tarefas etc. – tendem a se sentir mais segura e, em consequência dessas atitudes por parte da família, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares.

A FAMÍLIA E O DESEMPENHO ESCOLAR

O ambiente familiar, bem como suas relações com o aprendizado escolar revela-se um campo pouco explorado, porém muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como vimos a legislação estabelece que a família deva desempenhar papel educacional e não incumbir apenas à escola a função de educar, art. 205 – Constituição Federal.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Nesse sentido, pode-se afirmar que a família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e como ser humano, visto que, todo mundo faz parte da mais velha das instituições que é a família. Porém, ao tratarmos da família relacionando-a com a escola, faz-se necessário um estudo sobre o panorama familiar atual, não esquecendo que a família através dos tempos vem passando por um profundo processo de transformação.

RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA X APRENDIZAGEM INFANTIL

A criança aprende em todos os contextos onde convive. Na família aprende as primeiras noções de vida em grupo, as primeiras habilidades motoras, cognitivas, os valores, etc. Na escola tem condições de aprender conhecimentos científicos e outros saberes fundamentais à vida.

Dessa forma, quando a família e a escola não se unem na tarefa de educar, a criança perde a noção de segurança e os conflitos com relação à aprendizagem ocorrem.

Para Tiba:

Quando há conflito, os adolescentes tendem a tirar vantagens pessoais e as crianças a acompanhar quem mais lhes agrada. Assim, quando os pais não concordam com a escola é com ela que devem resolver as discordâncias. Desse modo a criança não se apoiará nos pais para se insurgir contra a escola. Quando o filho se queixa de algum professor ou de alguma injustiça praticada pela escola, antes de acreditar piamente no que ele diz é melhor que os pais tomem conhecimento de outras informações sobre o mesmo fato (2002, p. 183).

A efetiva relação entre família e escola resulta em melhor aprendizagem da criança. Quando a família tem espaço na escola e quando os pais assumem a responsabilidade de educar seus filhos e acompanhar a vida escolar dos mesmos, é possível verificar que o nível de comprometimento e evolução da aprendizagem dos alunos é muito maior.

O PAPEL DA ESCOLA

O papel da escola, assim como o da família é ajudar no desenvolvimento e formação da criança. A escola em todos os lugares representa o saber, a cultura e às vezes se confunde com a própria educação. No conceito de muitas pessoas, a escola é o lugar onde nasce a educação.

Para Heidrich (2009, p.25)

[...] a escola foi criada para servir à sociedade. “por isso, ela tem a obrigação de prestar conta de seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos”, mas não é apenas a escola que educa.

A sociedade também tem uma parcela de contribuição nesse processo, com as mais variadas manifestações culturais que exercem, de algum modo, influência sobre o ser humano e segundo Tiba (1996, p. 121) — cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar, isto é, seus próprios valores (em relação a comportamento, disciplina, limites, autoridades, etc.) cada um têm suas características psicológicas pessoais.

A formação do caráter e personalidade do indivíduo ocorre ainda na infância e as principais instituições responsáveis por este desenvolvimento são, sem dúvida, a escola e a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

família. A escola, como segunda instância, oferece um maior grau de socialização que a família. É lá que a criança passa a conviver com outras crianças, experimenta um ambiente novo, com novas regras e novos conceitos educativos. É um lugar para formar pessoas inteligentes.

Segundo Morin (2006, p.24),

[...] a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. É um local que possibilita novas experiências, uma vivência social diferente daquele grupo familiar, no sentido de proporcionar um contato com o conhecimento sistematizado e com um universo de interações com pessoas e ambientes diferentes, capazes de provocar transformações no processo de desenvolvimento e formação.

Tiba (2007, p. 189), ainda complementa dizendo que:

[...] a escola oferece também atividades específicas conforme a idade das crianças, o que geralmente não acontece em casa.

FUNÇÕES DO PROFESSOR

Ao professor compete a promoção de condições que favoreçam o aprendizado do aluno, no sentido do mesmo compreenderem o que está sendo ministrado, quando o professor adota o método dialético; isso se torna mais fácil, e essa precisa ser a preocupação do mesmo: facilitar a aprendizagem do aluno, aguçar seu poder de argumentação, conduzir às aulas de modo questionador, onde o aluno- sujeito ativo, estará também exercendo seu papel de sujeito pensante; que dá ótica construtivista, constrói seu aprendizado, através de hipóteses que vão sendo testadas, interagindo com o professor, argumentando, questionando em fim trocando ideias que produzem inferências.

O planejamento é imprescindível para o sucesso cognitivo do aluno e êxito no desenvolvimento do trabalho do professor, é como uma bússola que orienta a direção a ser seguida, pois quando o professor não planeja o aluno é o primeiro a perceber que algo ficou a desejar, por mais experiente que seja o docente, e esse é um dos fatores que contribuem para a indisciplina e o desinteresse na sala de aula.

Um planejamento contextualizado com as especificidades e vivências do educando, o resultado serão aulas dinâmicas e prazerosas, ao contrário de uma prática em que o professor cita somente o número da página e alunos abrem seus livros é feito uma explicação superficial e dá-se por cumprido a tarefa da aula do dia, não houve conversa, dialética, interação.

Segundo SILVA percebemos que em qualquer conversa informal com os professores, a família vem à baila geralmente como vilã pelas mazelas vividas no cotidiano escolar (SILVA, 2003, p.187)

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa, tem transferido para a escola algumas tarefas educativas que deveriam ser suas.

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas. (ESTEVEES, 2004, p. 24).

Portanto, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria. Vale ainda ressaltar que escola e família precisam se unir e juntas procurar entender o que é Família, o que é Escola, como eram vistas estas anteriormente e como são vistas hoje, e ainda o que é desenvolvimento humano e aprendizagem, como a criança aprende etc., pois como diz Arroyo “os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando” (ARROYO, 2000, p. 166).

Nesse sentido, faz-se necessário retomar algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo das crianças.

Como suporte teórico para sustentar a pesquisa sobre a importância da relação família/escola para o desempenho escolar das crianças de 5ª série do Ensino Fundamental, fez-se necessário versar sobre alguns aspectos diretamente ligados a essas questões.

Primeiramente, recorreu-se à lei. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990)

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Embora a legislação seja clara e forneça todo o embasamento legal no que tange à inclusão familiar no contexto escolar, isso não tem sido suficiente para superar o grande atraso do sistema educacional – uma das questões cruciais de educação de sociedades contemporâneas – que perseguem um sistema que assegure a otimização de uma tarefa essencial em suas destinações históricas (NOGUEIRA, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Estudos têm mostrado que o ser humano durante toda sua vida tem sido influenciado pelo meio em que vive e, sendo assim, fatores sociais, econômicos e culturais têm contribuído para o seu desenvolvimento. Desta forma entende-se que, assim como o desenvolvimento, a aprendizagem acontece sob a influência de muitos fatores, entre eles, ambientais, familiares, psicológicos cotidianos e culturais e é necessária a participação total de ambas as partes.

A realidade mostra um distanciamento da família com relação à educação dos filhos e uma grande dificuldade da escola em desenvolver suas atividades sem o apoio dos pais.

Percebe-se desta forma que a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 de março de 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90.** Brasília. MEC 2004. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/legislacao/outras/ECA%20ATUALIZADO-%202012%20-%20versao%202012.pdf/view>. Acesso em: 12 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília. MEC, 1996. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

ESTEVEZ, Jose M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

HEIDRICH, Gustavo. O direito de aprender. **Revista Nova Escola.** Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. São Paulo, n.225, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

NOGUEIRA, Raimundo Augusto. **Mudanças na sociedade contemporânea.** In: Mundo Jovem. São Paulo. Fev. 2002.

SILVA, JOSÉ AUGUSTO MEDEIROS. AMORIM, WELLINGTON LIMA. ESTUDO DE CASO: **O PENSAMENTO SOCIOLÓGICO DE MAX WEBER E A EDUCAÇÃO.** REVISTA INTERDISCIPLINAR CIENTÍFICA APLICADA, BLUMENAU, v.6, n.1, p.100-110, TRI I. 2012.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** São Paulo: Gente, 2007.

**PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE *ACCOUNTABILITY* NO BRASIL:
DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO**

Michele Luciane Blind de Moraes⁵⁷⁶ - UNOESC
Marilda Pasqual Schneider⁵⁷⁷ – UNOESC

RESUMO: Considerando a importância do tema no contexto das reformas da educação básica, o estudo consiste em efetuar mapeamento das bases temático-conceituais na produção acadêmico-científica sobre *accountability* no Brasil. Em termos metodológicos, compreende levantamento de teses e dissertações disponibilizadas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), entre os anos de 1987 a 2016, identificação dos temas e autores recorrentes, e análise da teorização empreendida nesses trabalhos. Utiliza como critério principal de seleção do material trabalhos vinculados às subáreas administração, ciência política e educação e que contemplam um dos seguintes pares de descritores: avaliação e *accountability*; prestação de contas e *accountability*; responsabilização e *accountability*. Chama atenção para a escassez de trabalhos que problematizam a *accountability* do ponto de vista teórico e a dispersão teórica na abordagem do tema. Realça a inexpressividade de autores brasileiros que discutem o tema a partir de suas bases conceituais, destacando a necessidade de ampliação, por um lado, e de aprofundamento, por outro, em investigações que tematizam o conceito de *accountability* na subárea educação.

Palavras-chave: *Accountability*, bases temático-conceituais, produção acadêmico-científica.

INTRODUÇÃO

A locução *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para a língua portuguesa, apesar de recorrente na literatura vinculada às ciências sociais e humanas, tornou-se mais utilizada, no Brasil, apenas a partir de meados dos anos de 1990, com a implantação de reformas no âmbito do aparato do Estado e retomada do crescimento econômico após o declínio do regime militar.

As reformas introduzidas a partir daquele período tiveram como orientação principal duas lógicas de ação governamental, aparentemente antagônicas entre si. A primeira, inscrita na necessidade de redemocratização do país, em virtude do fim de um regime cominado em mais de vinte longos anos de ditadura militar, definiu a (re)criação de instituições democráticas que, consoante Souza (2001), tinham por finalidade a ampliação da participação social nos processos decisórios sobre políticas públicas. A segunda, filiada ao interesse de construção de uma racionalidade neoliberal gerencial⁵⁷⁸, imprimiu medidas concorrenciais

⁵⁷⁶ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: micheleblind10@yahoo.com.br

⁵⁷⁷ Doutora em Educação. Docente permanente do quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marilda.schneider@unoesc.edu.br

⁵⁷⁸ Dardot e Laval (2016, p. 17) defendem que o neoliberalismo é, precisamente, uma racionalidade “[...] e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados.” Desse ponto de vista, ele extrapola a esfera mercantil e o campo da acumulação do capital situando-se como uma doutrina que age sobre as condutas e as subjetividades individuais e coletivas. Enquanto

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

como alternativa à busca da eficiência e da eficácia na realização dos serviços públicos.

Foi pela combinação heteróclita entre essas duas lógicas que a expressão *accountability* espalhou-se no Brasil, não apenas na literatura da administração pública e da ciência política, mas também, umbilicalmente, nas políticas públicas para a educação. Esse movimento teve seu início como parte do discurso político-ideológico que anunciava a preocupação com a qualidade dos serviços públicos.

A associação entre a *accountability* e os procedimentos de avaliação dos serviços públicos com testes padronizados em larga escala e, com ampla divulgação dos resultados, principalmente na educação, acarretou um processo de responsabilização das escolas e dos professores. No entanto, Afonso (2009, 2010, 2013) ressalta que não se pode restringir a *accountability* à noção de responsabilização. O autor sugere a inclusão do pilar da avaliação na constituição de um modelo mais abrangente de *accountability* que, na literatura sobre o tema, aparece, às vezes, como sinônimo de prestação de contas, outras, como sinônimo de responsabilização e, outras, ainda, em articulação com a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Todos esses elementos integram um projeto nacional de educação ou servem de base para o desenvolvimento e a criação de políticas públicas.

Em vista do exposto, o estudo consiste em efetuar mapeamento das bases temático-conceituais na produção acadêmico-científica sobre *accountability* no Brasil. Vosgerau e Romanowski (2014) esclarecem que as pesquisas que mapeiam se caracterizam por identificar, analisar e categorizar a produção científica de uma determinada área ou campo de conhecimento.

Na direção dessa explicação, efetuamos levantamento de teses e dissertações disponibilizadas no Portal da Capes, no período compreendido entre os anos de 1987 a 2016, identificação dos temas e autores recorrentes, e análise da teorização empreendida nesses trabalhos. As áreas escolhidas foram as ciências sociais aplicadas (subárea administração) e as humanas (subáreas ciência política e educação), tendo em conta, principalmente, a aderência do tema a esses campos de conhecimento.

METODOLOGIA

No levantamento, foram considerados os seguintes pares de descritores: avaliação e *accountability*, avaliação e prestação de contas e avaliação e responsabilização. Essa delimitação deveu-se ao fato de que, na literatura, a *accountability* aparece, às vezes, como sinônimo de prestação de contas, outras, como sinônimo de responsabilização e, ainda, em articulação com a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Alguns autores optam, também, por não traduzir o termo, utilizando-o na sua língua original.

A investigação toma como referência uma pesquisa⁵⁷⁹ em andamento na instituição na qual os autores do trabalho atuam. Objetivamente, a investigação consistiu em verificar, nos trabalhos localizados em cada uma das subáreas de conhecimento: (1) os focos temáticos,

racionalidade cujas características principais têm como fundamento as práticas concorrenciais, o neoliberalismo constitui, segundo os autores, a “razão do capitalismo contemporâneo”.

⁵⁷⁹ Referimo-nos a uma pesquisa que conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq), cujo desenvolvimento está sob responsabilidade de pesquisadores de uma instituição brasileira em parceria com instituição estrangeira. Tendo em vista a preservação do anonimato dos autores deste trabalho, não serão disponibilizadas informações detalhadas sobre a referida pesquisa.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

para isso, foram analisados os resumos dos trabalhos e agrupados em categorias definidas a posteriori; (2) autores recorrentes, considerados aqueles mais citados no conjunto de trabalhos de cada subárea; (3) autores recorrentes no conjunto das três subáreas, considerados aqueles que, dentre os mais citados em cada subárea, foram os mais citados no conjunto de trabalhos das três subáreas e nos trabalhos alinhados a cada um dos pares de descritores; e (4) obras recorrentes, consideradas aquelas utilizadas no maior número de trabalhos em que os referidos autores foram mencionados.

Para concluir, o estudo implicou, ainda, levantamento de temas de estudo dos autores de referência, bem como teorizações de *accountability* por eles defendidas, quando estas constituíam objeto desses autores.

RESULTADOS

Com a implantação de reformas no aparato do Estado, forças extranacionais passaram a defender a implantação de mecanismos de prestação de contas e responsabilização aos governos e suas instituições. À medida que essas ideias chegaram ao Brasil e foram incorporadas nas políticas públicas nacionais, paulatinamente a *accountability* passou a constituir objeto de debate de áreas conexas a essas políticas.

Apesar do pioneirismo da administração nesse tipo de produção no país, é na educação que se concentra a produção mais expressiva sobre o tema, no período mapeado. De um total de 130 trabalhos localizadas no Portal da Capes, 79 deles (60,8%) concentram-se na educação, 41 (31,5%) na administração e 10 (7,7%) na ciência política. O período compreendido entre 2013 a 2015 foi o mais profícuo. Juntos, esses três anos representam 49,2% do total da produção total do período.

Enquanto na educação predominam trabalhos que associam a *accountability* a mecanismos de avaliação e responsabilização (67%), na administração e ciência política a prominência ocorre entre avaliação e *accountability*. Na administração, 59% dos trabalhos fazem associação a esse par e, na ciência política, 50%. Do total de 130 trabalhos localizados, 64 (49,2%) fazem referência à avaliação e responsabilização, 44 (33,9%) à avaliação e *accountability* e 22 (16,9%) à avaliação e prestação de contas.

A par da constatação de que é na subárea da educação que se aglutina a produção acadêmico-científica em torno da *accountability*, está a tendência de associação do tema com avaliação e responsabilização. Considerando a subárea na qual se concentra a produção parece-nos compreensível tal associação, uma vez que, na educação, as reformas do Estado têm convergido para implantação de políticas de avaliação. Como demonstrado em estudos realizados (AFONSO, 2001, 2009; BONAMINO, SOUZA, 2012; SCHNEIDER, NARDI, 2015 – dentre outros), a vinculação entre *accountability* e as políticas de avaliação educacional conflui para a regulação por resultados, disseminando a ideia de que é preciso compartilhar responsabilidades educacionais com os profissionais da educação, nomeadamente gestores escolares e docentes.

No que tange aos autores recorrentes, na subárea administração Luiz Carlos Bresser Pereira destaca-se por ser referido em 22 trabalhos (53,66%), seguido de Fernando Luiz Abrucio e Norberto Bobbio, ambos referidos em 11 trabalhos (26,83%). Na ciência política, Guillermo O'Donnell é citado em 07 trabalhos (70%) da subárea, seguido por outros 05 (cinco) autores, todos mencionados em 04 trabalhos (40%): Argelina Cheirub Figueiredo, Charles Pessanha, Jürgen Habermas, Manuel Castells e Mark Bovens. Por fim, na subárea

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

educação, o autor mais citado foi Almerindo Janela Afonso, mencionado em 27 trabalhos (34,18%), seguido de Dalila Andrade Oliveira, mencionada em 22 trabalhos (27,8%) e Carlos Roberto Jamil Cury, mencionado em 21 trabalhos (26,58%) da subárea.

Quanto às especificidades dos autores recorrentes, na subárea administração, destacamos primeiramente o autor de maior recorrência nos trabalhos selecionados, Luiz Carlos Bresser Pereira. Tem como focos de investigação temas associados à sociologia, ciência política e administração pública. A obra mais referida do autor, nos trabalhos dessa subárea, foi *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*, publicada em 1998, pela Editora 34.

Nessa obra, Bresser-Pereira sistematiza a crise que provocou mudanças na maneira de governar o Estado, principalmente a fiscal, e a conseqüente perda do crédito público que fizeram do Estado, segundo o autor, um agente incapaz de gerir e financiar políticas públicas. Com base nessa crise, defende que a reforma do Estado brasileiro, assim como de outros países, esteve amparada no discurso da eficiência e da democracia tidas como bases para uma gestão forte e transparente.

A tematização da *accountability* aparece associada à reforma gerencial, considerada

[...] mais eficiente, porque torna viável a efetiva utilização dos meios mais adequados para se atingir os fins visados. Mais democrática, porque está orientada para o cidadão, e porque envolve o controle social por parte dos cidadãos organizados em conselhos formais e informais dos mais variados tipos (BRESSER-PEREIRA, 1998, p.112).

O segundo autor mais citado na administração, Fernando Luiz Abrucio, possui como focos de investigação temas sobre a administração pública, políticas públicas e política comparada, com ênfase em questões relacionadas à educação, às relações intergovernamentais e ao federalismo, bem como sobre o Estado e a gestão pública. A obra mais referida do autor, nos trabalhos dessa subárea, foi *O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente*, publicada em 1997, pela série Cadernos Enap.

Nessa obra, Abrucio assinala que a lógica de mercado, transposta para a gestão pública com o objetivo de produzir reformas gerenciais, não vigorou. Assim, surgiu o *Consumerism*, focado na satisfação do consumidor e, posteriormente, a *Public Service Orientation*, que transmite a ideia de transparência, participação política e equidade. Esse seria o modelo que, segundo o autor, teria orientado a implementação de políticas com finalidades de *accountability* na administração pública. Para Abrucio (1997), as formas contemporâneas de *accountability* estariam associadas às condições de construção dos processos permanentes de responsabilização política no uso do poder público, principalmente aqueles relacionados aos recursos financeiros.

Por fim, o terceiro autor de referência na administração foi Norberto Bobbio. Dedicou sua vida aos estudos sobre pluralismo, socialismo, violência terceira via e crise das instituições. Foi referência no debate intelectual e político de seu tempo e continua a ser para aqueles que defendem a democracia. A obra mais referida nos trabalhos em que seu nome é referido foi *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*, publicada em 1986, pela coleção Pensamento Crítico.

Nessa obra, Bobbio (1986, p. 30) destaca que “[...] uma das razões da superioridade da democracia diante dos estados absolutos [...] funda-se sobre a convicção de que o governo democrático poderia finalmente dar vida à transparência do poder, ao ‘poder sem máscara’

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

[...]” (destaques no original). Ainda que suas obras não toquem diretamente a *accountability*, Bobbio discute importantes temas associados ao conceito.

Para o autor, a exigência de visibilidade dos atos dos governos permite aos cidadãos não só conhecer os atos de quem detém o poder e, assim, controlá-los, mas também porque a publicidade é, por si mesma, uma forma de controle (BOBBIO, 1986). Logo, mesmo que a corrupção seja um dos resultados mais visíveis da falta de transparência governamental, não seria possível afirmar, segundo defende, que o grau de percepção da corrupção de um governo seja uma medida eficaz da sua transparência. A eventual apatia em assuntos públicos é que, para Bobbio (1986), afeta o resultado da percepção da corrupção, independentemente do efetivo grau de transparência do governo.

Considerando esses apontamentos, pode-se dizer que, para Bobbio, são necessários outros mecanismos de controle da ação governamental para além da transparência. A hipótese que se constrói, a partir da percepção deste filósofo, é que uma política de *accountability* implicar uso de vários mecanismos associados entre si. A transparência é um deles. A ideia de imputação de consequências, outro.

Na subárea ciência política, Guillermo O’Donnel foi referência com a obra *Accountability horizontal e novas poliarquias*, publicada em 1998, pela Editora Lua Nova. Suas obras focalizam temas relacionados à transição de governos nos processos democráticos, às relações entre democratização, Estado e cidadania, e *accountability*. Nos últimos anos de sua vida, porém, passou a dedicar-se ao debate das poliarquias⁵⁸⁰.

Para este politólogo, a *accountability* deve ser analisada em duas direções, na verticalidade e na horizontalidade. As ações delituosas que merecem punição compreenderiam, segundo o autor, três eixos: o primeiro, diz respeito àquelas que envolvem o cancelamento do exercício da democracia, como o impedimento à liberdade de organização ou as fraudes eleitorais; o segundo, contempla a esfera liberal, quando os indivíduos são privados dos direitos de inviolabilidade de domicílio, cerceados no direito de julgamento justo e sujeitos à prática da violência doméstica ou tortura; por último, estão as ações das autoridades que desconsideram as prioridades do interesse público em favor do interesse privado (O’DONNELL, 1998). As democracias modernas, portanto, cujas características estão pautadas na ampliação dos espaços de participação social, exigem pensar diferentes mecanismos de prestação de contas e responsabilização as quais, segundo conclui-se das ideias difundidas por este politólogo, não se encerram com a realização de eleições para escolha dos representantes políticos.

Dos demais autores, citados em quatro trabalhos filiados à ciência política, o único cujo tema focaliza a *accountability* é o holandês Mark Bovens. Sua obra em coautoria com Thomas Schillemans e Paul Hart, com o título *Does Public Accountability Work?* publicada em 2008, pela editora *Public Administration*.

Nessa obra, Bovens defende a responsabilidade pública como marca da moderna governança democrática. Para o autor, a democracia continua sendo uma ferramenta adequada para responsabilizar publicamente os governantes eleitos por seus atos e omissões, suas decisões, suas políticas e seus gastos (BOVENS, 2008). Considera, a partir dessa afirmação, que a *accountability* pública, como instituição, deve ser complemento da gestão pública.

Por fim, na subárea educação, Almerindo Janela Afonso figura, de forma destacada,

⁵⁸⁰ Tomando o termo emprestado de Dahl (1997), para O’Donnel (1998, p.27) as poliarquias constituem regimes que implantaram recentemente democracias políticas. Constituem, pois, regimes popularizados que oportunizam mais espaços de participação e contestação social.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

como o autor de referência dos trabalhos selecionados. Desenvolve pesquisas sobre políticas educativas e avaliação educacional, sociologia da educação, políticas de *accountability*, reformas da educação pública, papel do Estado, neoliberalismo, democratização e modernização.

A obra do autor mais referida nos trabalhos dessa subárea foi *Avaliação educacional: regulação e emancipação*, publicada em 2000, pela Editora Cortez. Nessa obra, o autor problematiza o conceito de Estado avaliador e de Estado-Providência, este último garantidor, segundo destaca, da existência pacífica entre o capitalismo e democracia. Para Afonso (2000, p. 28), “[...] nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão”. Logo, pode ser utilizada tanto para referir-se aos processos pedagógicos como servir de instrumento de direção e controle no ambiente educacional.

No tocante ao papel do Estado, destaca que, na fase atual do capitalismo, o Estado tem por incumbência efetuar políticas sociais e regulamentar os setores econômicos, tendo em vista de garantir a geração de riqueza em sincronia com a redução das desigualdades sociais (AFONSO, 2000). Esse novo papel do Estado repercutiu nas políticas educacionais e na *accountability*. Por isso, para este sociólogo, a *accountability* engloba três variáveis articuláveis entre si: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Além de Afonso, outros dois autores brasileiros destacaram-se como referência nos trabalhos filiados à subárea educação. São eles, Dalila Andrade de Oliveira e Carlos Roberto Jamil Cury, ambos com formação em educação. Os temas de interesse de Oliveira estão situados na administração escolar, na política educacional e na gestão da educação, não produzindo uma teorização sobre a *accountability*. O mesmo ocorre em relação às obras de Cury, posto que seus temas de estudo focalizam a política educacional, a legislação educacional e a educação de jovens e adultos sem recair em uma discussão das bases conceituais da *accountability*, ainda que não a ignore. As obras desses dois autores são utilizadas majoritariamente para problematizar aspectos da política educacional brasileira e que, inevitavelmente, tocam a questão da *accountability*.

No que diz respeito aos autores recorrentes no conjunto das três subáreas, apenas dois atenderam aos critérios estabelecidos, quais sejam, terem sido citados em trabalhos das três subáreas e focalizado os três pares de descritores utilizados no levantamento. São eles: Guillermo O’Donnell e Norberto Bobbio.

Quantitativamente, o autor Norberto Bobbio destaca-se no conjunto de trabalhos das três subáreas e nos pares de descritores, sendo citado em 19 (dezenove) de um total de 130 (cento e trinta) trabalhos. O’Donnell aparece em 18 (dezoito) trabalhos sendo, na educação, em trabalhos que focalizam os descritores avaliação e prestação de contas.

Do ponto de vista das bases temático-conceituais, uma hipótese que poderia ser levantada sobre os trabalhos que focalizam a *accountability* na sua relação com avaliação, prestação de contas e responsabilização, é que seus autores o fazem tendo em vista a associação entre *accountability* e democracia. Desse ponto de vista, poder-se-ia admitir que a produção acadêmico-científica sobre o tema caracteriza-se pelo uso coerente de autores de referência e pelo debate teórico sobre esse tema. No entanto, não foi o que se observou quando analisado o foco central de estudo dos autores desses trabalhos.

No quadro geral das produções, 40% dos trabalhos trataram das avaliações em larga escala cujos indicadores revelam, segundo seus autores, o desempenho escolar com potencial de mobilizar mecanismos de regulação e monitoramento das ações empreendidas, seja para garantir direitos ou para acionar mecanismos de responsabilização na perspectiva de obrigação por resultados. Um percentual de 12% focalizou alguma forma de

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

responsabilização: parental, de órgãos públicos ou de agentes públicos. Em 4% dos trabalhos o foco recaiu sobre o tema da performatividade do professor e suas implicações em uma rotina orientada por metas e resultados e apenas 5% dos trabalhos focalizaram o debate teórico da *accountability*, ainda assim, na associação entre avaliação e prestação de contas. Um percentual expressivo de trabalhos (39%) caracterizou-se pela diversidade de temas, tematizando apenas de forma periférica o debate da *accountability*.

Desse quadro é possível depreender que há uma variedade de temas a partir dos quais a *accountability* é tratada como meio ou consequência, mas um número considerado ainda pouco expressivo de estudos o faz a partir do debate teórico e de sua associação com mecanismos vinculados a um conceito mais amplo de democracia, passível de ser absorvida pelo campo da educação. Os autores de referência, nesses estudos, são majoritariamente os que o fazem a partir do debate da administração pública e da ciência política. Daí, talvez, as razões de esse debate priorizar a relação entre avaliação e responsabilização, enquanto possibilidade de associação temática, e a avaliação e prestação de contas, na delimitação de autores de referência. Disso decorre uma teorização pouco consistente acerca da sua utilização nos trabalhos sobre o tema, especialmente se considerarmos a subárea da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista do debate acadêmico, a *accountability* é comumente associada à ideia de uma ferramenta em processos articulados de avaliação, prestação de contas e responsabilização constituindo um sistema de *accountability* que permite acompanhar o uso e a destinação das ações públicas.

O levantamento da produção acadêmico-científica revelou que os trabalhos sobre o tema, no Brasil, se configuram, de um lado, pela dispersão de focos temáticos e, de outro, pela associação entre avaliação e responsabilização. Os trabalhos que fazem essa associação estão vinculados, na sua expressiva maioria, à subárea da educação.

Apesar da dispersão na eleição dos focos temáticos, prevalece certa tendência à focalização de temas vinculados às avaliações em larga escala, com ênfase em aspectos da performatividade dos professores e, conseqüentemente, da responsabilização destes pelos resultados dos estudantes nessas avaliações.

O aumento crescente das produções, no campo da educação, demonstra que o tema da *accountability* vem despertando interesse de pesquisadores do campo à medida em que se ampliam os usos de suas ferramentas com vistas à performatividade. O foco na responsabilização indica a ampliação do debate sobre as possíveis vinculações entre essa ferramenta, como também à avaliação e à prestação de contas que, articuladas, confluem para um sistema completo de *accountability*.

Considerando que apenas 06 (4,6%) dos trabalhos discutem a temática do ponto de vista teórico-conceitual, evidencia-se a necessidade de estudos mais alargados sobre o tema. Esses estudos devem levar em conta a diversidade de concepções e tendências na abordagem das ferramentas associadas à *accountability*, consoante as áreas e subáreas de conhecimento nas quais o tema encontra abrigo.

Outro aspecto que merece atenção é a escassez de autores que tematizam o tema a partir de suas bases teórico-conceituais. Por ser um conceito em expansão, acreditamos em um redesenho nesse quadro considerando, especialmente, o interesse recente de discussão na educação, a qual vem se destacando na produção acadêmico-científica sobre o tema.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Entretanto, como evidenciado, ainda persiste uma visão unidimensional na abordagem do tema porquanto os trabalhos dessa subárea focalizam, majoritariamente, a *accountability* em associação com a avaliação e responsabilização, desconsiderando seu caráter multidimensional e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto no modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF: **Enap**, 1997.
- _____; LOUREIRO, Maria Rita. Finanças públicas, democracia e *accountability*. In: BIDERMAN, Ciro; ARVATE, Paulo Roberto. (org.). **Economia do setor público no Brasil**, Rio de Janeiro, Elsevier, 2005. p. 75-102.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.75, ago. 2001.
- _____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n.13, p.13-29, 2009.
- _____. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.
- _____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr./jun., 2013.
- BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- BOVENS, Mark; SCHILLEMANS, Thomas; HART, Paul 'T. *Does Public Accountability Work? An Assessment Tool*, **Public Administration**, v. 86, n. 1, p. 225-242, 2008.
- [BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos](#). A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n. 45, p. 49-95, 1998.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016. 408p.
- O'DONNELL, Guillermo. *Accountability* horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, CEDEC, n. 44, p. 27-103, 1998.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador? **Revista ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, 2015.
- SOUZA, Celina. Federalismo e descentralização na Constituição de 1988: Processo decisório, conflitos e alianças. **Dados**, v. 44, n. 3, p.513-560, 2001.
- VOSGERAU, D. S. R., ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educ**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

GT 10: Seminário de Pesquisa Graduação

60 ANOS DE MEMÓRIA DA UNIPLAC: DEPOIMENTOS DE EGRESSOSCarmen Lúcia Fornari Diez¹ - UNIPLACDanielle Antunes Daronch² - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: em 2019 a Universidade do Planalto catarinense – UNIPLAC completara 60 anos de história junto à comunidade acadêmica. Em vista disso, uma série de pesquisas resgatando a história da instituição estão em atividade, relacionando a vivência dos alunos e dos professores na instituição, o impacto da universidade na vida dos egressos e a influência da Instituição no desenvolvimento sociocultural e econômico do Planalto Catarinense. **Objetivo:** resgatar a história da UNIPLAC através de fontes históricas e relacionar a vivência dos alunos durante o período acadêmico na instituição, isso tudo, para que em 2019 possamos efetuar publicações em comemoração aos 60 anos de sua história. **Metodologia:** a pesquisa será constituída por estudos bibliográficos e de depoimentos de egressos para agrupar um conjunto significativo de dados que permitam a escritura de memórias da UNIPLAC, enquanto investigação pertinente à História da Educação. **Principais Resultados:** o conceito de história da educação, segundo Saviani (1986) corresponde ao “estudo da realidade educacional na sua evolução através do tempo”, abrangendo os aspectos educacionais de cada sociedade, bem como as mudanças que ocorreram com essas características ao longo dos anos. Para definir memória, verificamos em Bertrand Russel (1976), que ela consiste na recordação consciente de eventos do passado, sendo que essa capacidade implica em dois fatores: a formação da imagem do evento e uma crença de que a imagem refere-se a algo que correu no passado. Nesse sentido, as imagens que constituem a memória verdadeira, diferem daquelas possíveis pelo simples exercício da imaginação, justamente por serem acompanhadas do sentimento de acreditar na existência passada do evento a que a imagem se refere, traduzida na expressão “isto aconteceu”, ou “isto existiu”. Quando a memória de alguns fatos ou acontecimentos não possui mais espaço ou suporte nos grupos sociais, o único meio de salvar as lembranças é escrevendo-as, uma vez que a memória é falha mas a escrita sobrevive ao tempo, e faz com que elas se tornem a história documentada de algum fato, situação, comunidade, pessoa. As instituições educativas, mais especificamente a UNIPLAC, tem um papel primordial no desenvolvimento da educação superior no Planalto Catarinense. É através da reconstituição histórica, a partir do que já existe, desse processo que os indivíduos podem reavivar sua memória e tomar consciência de sua própria história, muitas vezes até pouco conhecida. É neste sentido que procuramos conhecer qual é a contribuição da UNIPLAC na vida de seus egressos, bem como a importância da Instituição no âmbito regional e estadual. **Considerações finais:** observando o cenário atual em comparação com um passado não muito distante é notória a importância da UNIPLAC junto ao desenvolvimento do Planalto Catarinense, e através da revisão bibliográfica e das entrevistas dos egressos da instituição que estão sendo realizadas ao longo deste projeto será possível compilar as informações necessárias e as lembranças de cada egresso da instituição enquanto acadêmico e após sua formação, ressaltando assim, a influência positiva da Universidade na formação de um futuro promissor de seus egressos.

¹ Doutora em Educação: UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. miuxe@uniplaclages.edu.br

² Acadêmica de Medicina: UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. dani_medi@hotmail.com

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A ASCENSÃO DA SÍFILIS CONGÊNITA NO BRASIL

Danielle Kistenmacher Vieira- UNIPLAC

Paula Carolina Macedo- UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A sífilis congênita é uma doença infectocontagiosa causada pelo *Treponema pallidum* quando este sofre uma disseminação hematogênica via transplacentária transmitindo, dessa forma, a doença da gestante infectada para o concepto. Possui tratamento e está em ascensão no Brasil. **Objetivo:** Identificar as causas do aumento de casos de sífilis congênita no país discutindo a prevenção. **Método:** Estudo efetuado com base em pesquisa realizada em artigos, publicados entre 2016 e 2018, nos bancos de dados Scielo, PubMed e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), usando-se os termos “sífilis congênita” e “sífilis Brasil”. **Resultados:** O Brasil vive um período de aumento de casos de sífilis. No ano de 2016 foram notificados 20.474 casos de sífilis congênita entre eles, 185 óbitos. A elevação da taxa de incidência de sífilis congênita e as taxas de detecção de sífilis em gestante por mil nascidos vivos aumentaram cerca de três vezes entre 2010 e 2016. Os aumentos mais expressivos foram observados nos estados de Santa Catarina e Minas Gerais. Em 2017 foram notificados, em Santa Catarina, por exemplo, 711 casos de sífilis congênita representando um aumento de 43,5% comparando a 2016. O aumento de casos no Brasil tem múltiplas causas. Um dos fatores que contribui para uma taxa elevada pode estar relacionado ao fato de que a produção e a disponibilidade de penicilina no mercado mundial tenham se tornado limitadas há alguns anos e ao contrário de muitos países que elaboraram estratégias eficazes de planejamento, o Brasil tem demorado a responder a essa falta de penicilina. Também é possível que alterações ainda não identificadas no *Treponema pallidum* possam ter aumentado sua patogenicidade ou persistência. Além desses fatores houve aumento de notificações compulsórias da doença elevando, assim, as taxas divulgadas e aumento de falhas no uso de preservativo, principalmente entre jovens. A sífilis congênita, de modo geral, se associa a piores condições socioeconômicas, início tardio do acompanhamento pré-natal, assim como ao manejo inadequado dos casos com perda de oportunidade tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento, à ausência de informação, à falta de tratamento do parceiro e ao tratamento inadequado dos casos diagnosticados. **Conclusão:** Essa revisão bibliográfica teve como objetivo identificar as causas do aumento de casos de sífilis congênita no país discutindo também a prevenção. Indubitavelmente a sífilis congênita é uma doença prevenível e de diagnóstico e tratamento simples, sua ascensão no Brasil pode estar relacionada ao aumento da cobertura de testagens, mas também pelo não uso de preservativo, desinteresse dos profissionais de saúde, gestantes e seus parceiros quanto ao diagnóstico e tratamento da doença e também ao recente desabastecimento de penicilina. Nota-se que, embora o diagnóstico e o tratamento sejam simples e de baixo custo, a sífilis congênita continua sendo um problema de saúde pública e deve continuar sendo alvo de estudos que gerem novas estratégias de prevenção e conscientização da população e que há uma grande necessidade nacional de ser realizada a captação precoce das gestantes para realização de pré-natal correto, fazendo o diagnóstico e tratamento delas e dos parceiros evitando, dessa forma, o aumento de casos.

A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS PROMOTORIAS DO MUNICÍPIO DE LAGES (SC)

Aline Moraes Leite Hoefling- UNIPLAC
Arnete Trein- Ministério Público
Audrilara Arruda Rodrigues Campos - UNIPLAC
Juliana Ribeiro dos Santos- UNIPLAC
Verinha Albano de Liz- UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O relato de experiência é oriundo do cenário de prática vivenciado no estágio obrigatório curricular do Curso de Serviço Social da UNIPLAC, realizado no Setor de Serviço Social do Ministério Público de Lages, no período de março a junho de 2018. **Objetivo:** O estágio tem como propósito neste período proporcionar aos acadêmicos observar as interfaces do agir profissional vivenciados no setor de Serviço Social do Ministério Público de Lages. **Metodologia:** Esta fase do estágio curricular concentra-se na observação e aperfeiçoamento dos aportes teóricos e metodológicos do Serviço Social, a qual foi possível acompanhar o fazer do Assistente Social junto as Promotorias da Família, Infância e Juventude, Mulher, Idoso, Cidadania, e Criminais, na fiscalização dos órgãos públicos e na garantia dos direitos dos usuários que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A atuação do Serviço Social na instituição ocorre a partir de encaminhamentos, atendimento ao público, através de denúncias recebidas pelas Promotorias, dentre elas a violação de direitos de crianças e adolescentes (conflito de guarda, dependência química, medicamentos) ou em casos de ato infracional. No que se refere à violação de direitos dos idosos (situação de violência, negligência, abandono, medicamentos), violação de direitos a pessoa com deficiência, violações de direito da mulher (situações de violência), dentre outros. Além disto, o Serviço Social do Ministério Público possui atendimento referente ao esclarecimento dos direitos dos usuários, utilizando os instrumentos técnicos operativos do serviço social, tais como: visita domiciliar, escuta qualificada, entrevista e observação. **Principais resultados:** Foi possível identificar neste período de estágio, a partir do acompanhamento das demandas do Assistente Social neste contexto, a importância do profissional ser crítico, propositivo, proativo e manter-se em constante aprimoramento sob a luz de aportes teóricos e acima de tudo pautando suas ações na perspectiva do projeto ético político da profissão. **Considerações:** O serviço social é de suma relevância na Promotória de Lages, pois se percebe que seu cotidiano de trabalho está pautado no enfrentamento da questão social, com ações interventivas, possibilitando a efetivação dos direitos do usuário.

**A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO SERVIÇO DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES/SAICA II LAGES/SC**

Willian Delfes¹ – UNIPLAC
Elediane de Oliveira Ribeiro² – UNIPLAC
Aurora Terezinha Carneiro³ - UNIPLAC
Audrilara Arruda Rodrigues Campos⁴ - UNIPLAC
Vanuza Brunetta⁵ – SAICA

RESUMO: Introdução: O presente relato é proveniente da experiência de estágio supervisionado obrigatório do Curso de Serviço Social da UNIPLAC, realizado na Secretaria Municipal de Assistência Social no Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – SAICA II, realizado no período de Março de 2018 á Junho de 2018, no município de Lages/SC. **Objetivo:** O estágio curricular obrigatório tem como propósito identificar e conhecer a práxis profissional do Assistente Social na instituição supracitada. **Metodologia:** No decorrer do desenvolvimento do estágio foi possível acompanhar através da observação a práxis profissional do Serviço Social na instituição. A atuação do Serviço Social neste serviço tem como objetivo oferecer cuidados e condições favoráveis ao desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes acolhidas, trabalhando no sentido de viabilizar a reintegração à família de origem, ou na impossibilidade deste retorno, o encaminhamento para família substituta. O Assistente Social realiza atendimento individual e psicossocial, visita domiciliar, escuta qualificada e encaminhamentos para a rede de atendimento de acordo com a necessidade de cada situação, além da construção do Plano Individual de Atendimento-PIA, reuniões semanais, dentre outras demandas oriundas do local. Dentre as atividades desenvolvidas na instituição, está o Projeto Acalento que visa proporcionar as crianças e adolescentes o convívio familiar e comunitário, com pessoas que desejam apadrinhar crianças e adolescentes em Acolhimento, destaca-se também o Projeto Novos Caminhos que visa desenvolver as potencialidades e contribuir para a construção da autonomia dos adolescentes com idade acima de 14 anos com o objetivo de proporcionar a perspectiva de uma vida adulta com qualidade e dignidade. **Principais Resultados:** A experiência adquirida ocorreu através da observação e a reflexão sobre o fazer profissional. O estágio supervisionado proporcionou-nos a interação com o universo da prática de atuação profissional do Serviço Social, na instituição. Foi possível acompanhar e identificar as demandas atendidas neste espaço, bem como, relacionar a teoria apreendida em sala de aula com a prática profissional observada no campo de estágio, contribuindo sob maneira no processo de ensino e aprendizagem no aspecto prático, teórico, crítico e reflexivo do acadêmico. Cabe ressaltar, que as experiências vivenciadas no processo de estágio supervisionado são extremamente importantes para o nosso processo de formação acadêmica. **Considerações:** O conhecimento adquirido no estágio supervisionado obrigatório proporciona ao acadêmico a relação teoria e prática efetivando o aprendizado das interfaces e intervenção do Serviço Social pertinentes ao campo de atuação onde este profissional se insere. O estágio constitui-se em um instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva, propositiva e investigativa do acadêmico, o qual necessita apreender os elementos concretos que constituem a realidade social e suas contradições, de modo a exercer sua práxis profissional de acordo com os preceitos do projeto ético político da profissão.

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

¹UNIPLAC, Curso de Serviço Social, Lages, Santa Catarina, Brasil. wdelfes14@gmail.com.

²UNIPLAC, Curso de Serviço Social, Lages, Santa Catarina, Brasil. elediane_ribeiro@hotmail.com.

³UNIPLAC, Curso de Serviço Social, Lages, Santa Catarina, Brasil. aurora.carneiro@gmail.com.

⁴UNIPLAC, Curso de Serviço Social, Lages, Santa Catarina, Brasil. [Audrilara Arruda Rodrigues Campos@gmail.com](mailto:Audrilara_Arruda_Rodrigues_Campos@gmail.com).

⁵Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes – SAICA, Lages, Santa Catarina, Brasil. vanuzabrunetta@yahoo.com.br.

**A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR COMO FATOR DE PROMOÇÃO NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL E DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE E
SOCIEDADE**

Elisangela Guerra- UNIPLAC
Mariléia Aparecida Wolff Tubs- UNIPLAC
Paola Branco Serafim- UNIPLAC
Renata Pereira Vieira-UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A internação hospitalar da criança é sentida como uma experiência desagradável, a qual é acompanhada de dor, ansiedade e medo. A brincadeira é a maneira mais autêntica pela qual a criança expressa e elabora suas vivências. Na Brinquedoteca Hospitalar: Projeto de Recreação em Enfermaria Pediátrica, realizado no Hospital Infantil Seara do Bem - HISB, junto às crianças internadas, o qual constitui-se num projeto de extensão do Curso de Pedagogia da UNIPLAC, pretende ressaltar o papel da brincadeira como promotora de bem-estar físico, emocional e amenizadora dos desequilíbrios advindos da doença e do processo de hospitalização, assim como possibilitar a continuidade do desenvolvimento da criança. **Objetivo:** O projeto tem o condão de proporcionar a integração da universidade com a sociedade, através das atividades lúdicas desenvolvidas na Brinquedoteca Hospitalar do Hospital Infantil Seara do Bem, localizado no município de Lages/SC. **Metodologia:** o processo iniciou-se com a familiarização da brinquedista (acadêmica bolsista) com a instituição e posteriormente o desenvolvimento das atividades com as crianças hospitalizadas e seus acompanhantes. São realizadas observações da unidade de internação, identificação da rotina hospitalar a que as crianças estão submetidas, delineamento do perfil da clientela, levantamento de suas necessidades e interesses lúdicos, levantamento bibliográfico e leituras pertinentes ao tema de trabalho, planejamento das atividades e apresentação do projeto para a equipe do hospital, bem como, a organização dos brinquedos para as devidas atividades. Após, a brinquedista passa a realizar atividades lúdicas duas vezes por semana, durante quatro horas diárias, no período vespertino. A rotina se baseia em ir à enfermaria para verificar os prontuários das crianças internadas, obtendo-se assim informações sobre sua saúde, suas idades, o sexo e informações que podem ser relevantes no momento da brincadeira. A seguir, será oferecido o serviço de recreação hospitalar às crianças e identificava-se a disponibilidade e motivação destas para a atividade. Com estas informações e, considerando o período de desenvolvimento, busca-se, dentre os brinquedos disponíveis os mais adequados. Todas as atividades desenvolvidas receberão a supervisão e orientação da professora responsável da universidade semanalmente. **Principais resultados:** Dessa forma espera-se que as atividades conjuntas promovam relacionamento agradável entre os profissionais, os familiares e as crianças e a melhora nas relações sociais. Assim como a extensão universitária com a comunidade seja imprescindível na formação do acadêmico e no trabalho docente. **Considerações finais:** As atividades realizadas abrangem uma gama de situações lúdicas tais como jogos, desenhos, fantoches, contação de histórias, entre outros. Na intervenção da brinquedista, a criança ao atender as solicitações também refletirá as feitas pelos médicos, entendendo o processo da doença e, ainda, possibilitar uma melhor interação com a equipe médica. As atividades não devem ser consideradas como um tempo livre, mas sim como parte do tratamento, otimizando a intervenção e diminuindo o tempo de internação. Portanto, pela brincadeira, pretende-se amenizar os traumas da internação.

**A EPIDEMIOLOGIA DA OBESIDADE E SOBREPESO NA ADOLESCÊNCIA: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA**Brenda Paim⁵⁸¹ - UNIPLACKarina Desconsi⁵⁸² - UNIPLACMaria Tania Sbeghen de Oliveira⁵⁸³ - UNIPLAC

INTRODUÇÃO: A obesidade foi caracterizada como uma doença crônica endócrina, nutricional e metabólica segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). O seu índice em adolescentes vem crescendo nos últimos anos, as taxas de obesidade de meninos entre 10 e 19 anos cresceu de 0,4% para 5,9%, enquanto nas meninas aumentou de 0,7% para 4% nos últimos 34 anos no Brasil. **OBJETIVO:** apresentar dados epidemiológicos, de trabalhos publicados no período de 2013 a 2018, sobre obesidade e sobrepeso em adolescentes no Brasil. **METODOLOGIA:** Foi realizado uma revisão sistemática na plataforma de pesquisa Scielo e o Lilacs, utilizando como descritores: obesidade, sobrepeso e adolescente; que resultou em 236 artigos. Os critérios de exclusão dos artigos a serem utilizados foram: anteriores à 2013; que não estivessem nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola; artigos em que adolescentes não fossem o sujeito do estudo; que não constasse a epidemiologia de sobrepeso/obesidade e artigos em duplicata. **PRINCIPAIS RESULTADOS:** Ao todo, selecionou-se 8 artigos, os quais apresentaram a epidemiologia de sobrepeso/obesidade em adolescentes no Brasil, possibilitando comparar dados de todas as regiões do país. O método utilizado para avaliar o grau de sobrepeso e obesidade nas pesquisas foi o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC); dentre os estudos considerados, 2 realizaram o estadiamento de Tanner. Constatou-se que na região norte tem o maior índice, sendo 29% a taxa de adolescentes com sobrepeso/obesidade, enquanto a região centro-oeste apresentou o menor percentual, 23,5%; além disso, foi observado que em todos os estudos, os meninos estão mais propensos a ter sobrepeso ou serem obesos do que as meninas. A porcentagem de adolescentes com sobrepeso/obesidade no Brasil, após a média aritmética dos artigos, foi de 26,5%, sendo que no sexo masculino foi de 29% e no sexo feminino 24%. Os resultados demonstram que fazer a refeição do café da manhã pelo menos 5 vezes na semana, diminui em 40% a probabilidade de se tornar obeso ou ter sobrepeso; além de se observar que há relação com estado nutricional da mãe. Verificou-se que o sobrepeso mostrou maior incidência na área rural que na área urbana. Relacionado ao sobrepeso e a obesidade ser maior em alguma modalidade das instituições de ensino, 1 artigo relatou maior incidência na escola pública, enquanto 2 relataram ser maior na escola privada. Constatou-se que cerca de 68% dos

⁵⁸¹ Graduanda de Medicina pela Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. Brenda-paim@hotmail.com

⁵⁸² Graduada em Farmácia industrial pela Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil; e em Farmácia bioquímica pela Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil. Especialista em Análises Clínicas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Graduanda de Medicina pela Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. kadesconsi@hotmail.com

⁵⁸³ Graduada em Medicina pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil; Residência Médica em Pediatria pelo Hospital Nossa Senhora da Conceição, Tubarão, SC, Brasil; Especialista em adolescência pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil; Especialista em Auditoria e Mecanismos de Regulação em Saúde pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Mestre em Ambiente e Saúde pela Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil; Especialista em adolescência e em Pediatria; Pediatra do Hospital Infantil Seara do Bem, Lages, SC, Brasil; Professora da Universidade do Planalto Catarinense Lages, SC, Brasil. taniamo@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

adolescentes estão insatisfeitos com a sua imagem corporal. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Observou-se que nos estudos analisados o sobrepeso e/ou obesidade estão presentes em 26,5% dos adolescentes no Brasil, com predomínio do sexo masculino. Esse percentual de adolescentes com sobrepeso e/ou obesidade sugere a necessidade de uma maior atenção em estratégias de saúde públicas, visando a educação em relação à uma alimentação saudável e a prática de exercícios físicos por parte dos adolescentes e seus familiares, uma vez que há relação entre o sobrepeso/obesidade da mãe com o adolescente. Considera-se ainda que são necessários mais estudos sobre as causas do sobrepeso/obesidade, uma vez que os estudos estão escassos, ou apresentam resultados não tão abrangentes de base populacional.

A EXPERIÊNCIA DO ELETIVO: OBSTÁCULOS À IMPLANTAÇÃO DO ACESSO AVANÇADO

Getúlio Marcos Soliman Ragnini⁵⁸⁴ - UNIPLAC
Valmir Schvinn Júnior⁵⁸⁵ - UNIPLAC

RESUMO **Introdução:** a Unidade Educacional Eletivo (UEE) é uma unidade curricular teórico-prática desenvolvida por estudantes do 2º ao 6º ano do curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na qual podem escolher uma área de interesse a se atuar em 120 horas-aula, desde que aprovada pela coordenação da UEE. **Objetivo:** relatar o contato com a Atenção Primária à Saúde (APS) através da UEE, em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) de Lages/SC, e o impacto que a experiência nos causou no âmbito de formação acadêmica. **Metodologia:** ao longo do período de 4 a 22 de junho de 2018, pudemos acompanhar e conhecer a prática do Acolhimento e Classificação de Risco nos consultórios de enfermagem e médico e observar a inter-relação e a coesão existente entre os profissionais da equipe no sentido de buscar solucionar as queixas dos usuários. **Resultados:** ao longo deste período de atividades práticas, identificamos algumas dificuldades na implantação do acesso avançado, que incluem: a totalidade dos moradores da área de abrangência da Médica de Família e Comunidade (MFC) assistida; o perfil sócio-econômico dos usuários; e o motivo do atendimento, que variava de pedido de exames de check-up a solicitações de encaminhamentos a especialistas, quando nem sempre se fazia necessário, instigando discussões em grupo com a MFC sobre o conceito de prevenção quaternária. **Considerações finais:** as atividades práticas da UEE nos possibilitou compreender a complexidade dos serviços oferecidos por uma UBS, e como a articulação entre os profissionais da equipe é um fator chave para um fluxo de atendimento organizado e resolutivo, propiciando uma experiência indispensável para nossa construção acadêmica. Esse olhar mais amplo da APS nos mostrou que, além do conhecimento técnico, uma boa relação entre os profissionais e com os usuários da rede é um dos pilares que sustentam uma prática médica competente.

⁵⁸⁴ Acadêmico de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. getamsr@hotmail.com

⁵⁸⁵ Acadêmico de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. schvinn@hotmail.com

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM
ODONTOLOGIA –REVISÃO DE LITERATURA**

Geovana Vicente da Rosa⁵⁸⁶ - UNIPLAC
Mauricio Augusto Vaz⁵⁸⁷ - UNIPLAC
Ana Claudia Freitas⁵⁸⁸ - UNIPLAC
Lucia Ceccato de Lima⁵⁸⁹ - UNIPLAC
Anelise Viapiana Masiero⁵⁹⁰ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Em tempos modernos a percepção de muitos profissionais, em especial na área da saúde, propõe mudanças relevantes e reflexivas. Modelos de formação na área da saúde, especialmente técnicos, pouco críticos e simplistas não dão conta de responder os fenômenos atuais, em cenários cada vez mais complexos. A educação odontológica é um processo em constante inovação. Na tentativa de consolidar mudanças na formação de profissionais mais críticos, destaca-se a publicação das Diretrizes Curriculares nos cursos de graduação em Odontologia, com o objetivo de formar uma geração capaz de atuar em equipes multiprofissionais. Essa atuação é possível por meio de uma comunicação integrada interdisciplinar entre profissionais de outras áreas e a comunidade. A abordagem interdisciplinar na Odontologia, pode ser considerada como avanço no desenvolvimento de profissionais com senso “crítico-racional”, que permite superar conhecimentos fragmentados e rever significados subjetivos. **Objetivo geral:** Realizar uma pesquisa bibliométrica as publicações nacionais e internacionais sobre a inserção da Interdisciplinaridade no Ensino de Odontologia. **Objetivos específicos:** **1.** Avaliar quantitativamente dados referentes aos: anos, idiomas, revistas; enfoque metodológico; número, perfil e afiliação dos autores; número e expressões utilizadas nas palavras-chave; verbos empregados no objetivo do estudo, bem como sujeitos ou objetos de interesse a ele associados. **2.** Avaliar qualitativamente dados referentes as características teórico-conceituais acerca da inserção da Interdisciplinaridade no processo de formação em Odontologia, relacionadas aos itens “objetivos e considerações finais ou conclusões” dos estudos analisados. **Metodologia:** O estudo caracteriza-se como um estudo de natureza bibliométrica por meio de busca da produção científica que discorra sobre o ensino da Interdisciplinaridade na formação profissional em Odontologia nas bases Portal de periódicos da CAPES e PUBMED. Como palavras-chaves os termos selecionados serão: “Educação Superior”, “Ensino Superior em Odontologia”, “Práticas Interdisciplinares” e “Recursos Humanos em Odontologia”. Serão considerados como critérios de inclusão para seleção: artigos (Livros, teses, dissertações e notas editoriais serão excluídas), publicados nos últimos 10 anos escritos em idioma português, espanhol e inglês e que tiverem o acesso online. **Resultados Esperados:** Estima-se que os resultados alcançados possam contribuir para a discussão da importância da inserção da Interdisciplinaridade nos processos de formação em Odontologia.

⁵⁸⁶ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: geovana.vicente.r@outlook.com

⁵⁸⁷ Acadêmico do Curso de Engenharia Civil, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: mauricioaugustovaz@gmail.com

⁵⁸⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: klaudinha.freitas@hotmail.com

⁵⁸⁹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: ceccato@brturbo.com.br

⁵⁹⁰ Docente do Curso de Odontologia e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: avmasiero@gmail.com

**A MORTE DE PACIENTES ONCOLÓGICOS E A SAÚDE MENTAL DOS
PROFISSIONAIS QUE ATUAM NESSA ÁREA**

Kenny Secchi- UNIPLAC
Kauana Soares De Andrade- UNIPLAC
Tamara Pavelski- UNIPLAC

RESUMO: Objetivo: Analisar o impacto da morte de um paciente oncológico na saúde mental dos profissionais da área de oncologia. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa com objetivo exploratório, realizada em uma Clínica de Oncologia localizada na Serra Catarinense com nove profissionais da saúde da área oncológica que atuam na referida clínica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, semiestruturada, gravadas, transcritas na íntegra e, posteriormente, analisadas. A análise dos dados foi por meio de análise temática. Resultados: A análise dos dados revelou quatro categorias: “o trabalho na oncologia e atenção aos próprios aspectos emocionais” que versa sobre o trabalho na área oncológica e o cuidado com os próprios aspectos emocionais dos trabalhadores, se recebem algum tipo de apoio dentro da instituição onde trabalham; “Sentimentos e emoções diante da morte de um paciente”; a terceira categoria discute os “aspectos positivos e negativos de se trabalhar na área de oncologia” e na última categoria é apresentado os “tipos de enfrentamento diante da morte de um paciente”. Conclusão: Os profissionais entrevistados desvelaram um cenário bastante claro sobre seus sentimentos e suas condições de trabalho. Vale ressaltar que falaram também de gratificações no trabalho, referentes ao relacionamento interpessoal estabelecido entre os profissionais e os pacientes e seus familiares, dando um significado e sentido ao trabalho. Por fim destacou-se a necessidade da continuação de pesquisas sobre a morte para esses profissionais e destacou-se o papel da psicologia como auxiliadora nesse processo.

**A ODONTOLOGIA HOSPITALAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM ODONTOLOGIA – REVISÃO DE LITERATURA**

Letícia Zanatta⁵⁹¹ - UNIPLAC
Ana Paula Vieira dos Santos⁵⁹² - UNIPLAC
Lúcia Ceccato de Lima⁵⁹³ - UNIPLAC
Anelise Viapiana Masiero⁵⁹⁴ - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: A valorização da multidisciplinaridade no contexto hospitalar tem aumentado nos últimos anos e neste contexto a Odontologia Hospitalar pode ser considerada um novo paradigma e requer transformações na formação acadêmica. As diretrizes curriculares nacionais para os Cursos de Graduação em Odontologia preveem a formação de profissionais com conhecimento, competência, habilidade e segurança para atuação em equipe multidisciplinar. **OBJETIVO:** O objetivo geral do estudo é realizar uma pesquisa bibliométrica nas publicações nacionais e internacionais sobre a inserção da Odontologia Hospitalar no Ensino de Odontologia. **METODOLOGIA:** Será realizado uma pesquisa bibliométrica nas bases de dados BVS, Pubmed, Scielo e Google acadêmico, utilizando os termos: “Ensino superior/ Odontologia hospitalar”. Serão considerados como critérios de inclusão: artigos que discorram sobre o ensino da Odontologia Hospitalar nos Cursos de Graduação em Odontologia, entre os anos de 2013 a 2018, escritos em idioma português, espanhol e inglês e que tiverem o acesso online. As características bibliométricas para análise quantitativas dos estudos incluídos nesta pesquisa referem-se aos anos, idiomas, revistas; enfoque metodológico; número, perfil e afiliação dos autores; número e expressões utilizadas nas palavras-chave; verbos empregados no objetivo do estudo, bem como sujeitos ou objetos de interesse a ele associados. Também serão elencadas características teórico-conceituais acerca da inserção da Odontologia Hospitalar no processo de formação em Odontologia, relacionadas aos itens “objetivos e considerações finais ou conclusões”. **RESULTADOS ESPERADOS:** Estima-se que os resultados alcançados possam contribuir para a discussão da importância da inserção na Odontologia Hospitalar nos processos de formação em Odontologia.

⁵⁹¹ Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: letti.zanatta@gmail.com

⁵⁹² Docente do Curso de Odontologia e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: anapaula.odontologia@yahoo.com.br

⁵⁹³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: ceccato@brturbo.com.br

⁵⁹⁴ Docente do Curso de Odontologia e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: avmasiero@gmail.com

A VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DE MEDICINA NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Zimmermann Fuhrmann⁵⁹⁵ – UNIPLAC
Claudia Spaniol⁵⁹⁶ - UNIPLAC
Diego Wolff Fiuza⁵⁹⁷ - UNIPLAC
Gabriel Augusto Vieira⁵⁹⁸ - UNIPLAC
João Gabriel Gobetti de Oliveira⁵⁹⁹ - UNIPLAC
Talita de Oliveira Felipe⁶⁰⁰ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução a partir das vivências como estudantes de medicina na Unidade Educacional de Prática de Saúde na Comunidade, identificou-se no território de abrangência da Unidade Básica de Saúde (UBS) a existência de um Centro Educacional Infantil Municipal – CEIM, que recebe crianças de 0 a 4 anos. Dentre os desempenhos esperados para o primeiro ano do Curso de medicina, encontra-se a apropriação teórico-prática sobre SUS e Políticas públicas que visem à promoção da Saúde do indivíduo e comunidade. Neste sentido, encontrou-se nos fundamentos da educação em saúde a possibilidade de **Objetivo:** Realizar uma ação de Educação em Saúde com assuntos relacionados a saúde e desenvolvimento das crianças de 0 a 4 anos. **Metodologia:** o grupo de alunos realizou uma visita ao CEIM para manifestar interesse em realizar alguma atividade de educação em saúde. Nesta visita, a gestora do CEIM relatou aspectos relacionados à alimentação, higiene e cuidados gerais com a criança que são frágeis e poderiam ser trabalhados com a família e cuidadores. Com isso foi proposto que ação acontecesse no “dia da família na escola”. Para se trabalhar educação em saúde, essa prática deve ser significativa, atendendo uma real necessidade do cenário onde ela vai acontecer, então elaborou-se um instrumento para a coleta de informações sobre determinantes sociais de saúde dos participantes. Esse instrumento foi enviado para as famílias com um mês de antecedência da ação. **Principais resultados** a ação iniciou no saguão do CEIM com a acolhida, após o grupo de acadêmicos dividiu-se em 2 trios e 1 dupla em 3 salas com as temáticas: 1- amamentação, alimentação infantil e verminoses, 2- higiene da criança, 3- desenvolvimento infantil e vacinas. Essas temáticas foram oriundas da análise do instrumento. A organização da dinâmica se deu pela distribuição de senhas com cores que identificaram cada sala, os participantes fizeram rodízio onde todos passaram pelas 3 salas. Durante as atividades os familiares aderiram à proposta de maneira expressiva e com excelente interação buscando sanar dúvidas e relatar experiências. **Considerações finais** Esta ação possibilitou aos estudantes reconhecer o poder das práticas de educação em saúde, pois levou-se em conta a realidade da comunidade para o seu desenvolvimento, estando em consonância com o conceito ampliado de saúde proposto pela Organização mundial de Saúde.

⁵⁹⁵ Acadêmica do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. alinezimmfuhrmann@gmail.com

⁵⁹⁶ Acadêmica do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. claudiaspnl@icloud.com

⁵⁹⁷ Acadêmico do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. dwolff.fiuza@hotmail.com

⁵⁹⁸ Acadêmico do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. 04gabrielvieira@gmail.com

⁵⁹⁹ Acadêmico do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. joaogabriel8858@hotmail.com

⁶⁰⁰ Acadêmica do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. talitafelippe@uniplaclages.edu.br

**ADOLESCER COM SAÚDE: AMBULATÓRIO ADOLESCENTE HOSPITAL
INFANTIL SEARA DO BEM: UMA INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL E
MEDICINA**

Elediane de Oliveira RIBEIRO¹ - UNIPLAC

Bruna de Souza Muniz² - UNIPLAC

Iomara Macedo da Silva³ - UNIPLAC

Audrilara Arruda Rodrigues Campos⁴ - UNIPLAC

Wander Fernandes Galvão⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O presente relato é oriundo do projeto de Extensão Adolescer com Saúde: Ambulatório de Adolescente do Hospital Infantil Seara do Bem-HISB: uma intervenção do Serviço Social e Medicina da UNIPLAC, No município de Lages/SC. O Projeto surgiu da necessidade de implementar ações pautadas na perspectiva interdisciplinar no ambiente hospitalar, como forma de garantir o direito integral do adolescente atendido neste espaço pelo curso de medicina da Uniplac. Sua origem ocorre no contexto do desenvolvimento das atividades de estágio da medicina, uma vez que as vivências de professores e acadêmicos geraram a necessidade de uma participação mais efetiva e constante no ambiente hospitalar por parte de outras áreas do conhecimento, especificamente o Serviço Social. **Objetivo:** O referido projeto tem como foco principal, contribuir para a formação de profissionais da saúde, dentre eles Medicina e Serviço Social preocupados com a qualidade de vida do adolescente, primando por abordá-lo de forma integral e interdisciplinar, contribuindo para a humanização e o desenvolvimento integral do adolescente. **Metodologia:** A proposta estabelecida neste projeto foi desenvolvida com a participação de adolescentes oriundos de Lages e Região encaminhados pela rede de atendimento, com agendamento prévio ou livre demanda, com o envolvimento de docentes e acadêmicos do curso de Serviço Social e Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. Os adolescentes também podem procurar o ambulatório de forma espontânea ou por intermédio de profissionais da rede de atendimento ou da família. O número de adolescentes que podem participar do projeto é de acordo com a procura dos mesmos, sendo que os dias de atendimentos são terça e quarta-feira no período da tarde, com no mínimo 06 atendimentos e mais as demandas espontâneas que chegam para atendimento deste serviço, totalizando aproximadamente 08 a 09 atendimentos por dia. **Principais Resultados:** O presente projeto de extensão em sua primeira etapa, sendo esta de Maio a Julho de 2018, no que se refere aos atendimentos realizados pelo Serviço Social, cabe destacar que foram realizados 51 atendimentos, envolvendo adolescentes e seus familiares. Constatou-se que as principais demandas trazidas pelos adolescentes e seus familiares no ambulatório foram provenientes das relações interpessoais, uso de substâncias psicoativas, abuso sexual, sexualidade, negligências, depressão, bullying, dentre outros. **Considerações:** No referido ambulatório salientamos a importância do Projeto de Extensão, objetivando a promoção de ações integradas entre o Serviço Social e Medicina contribuindo para humanização, desenvolvimento integral e transformação social na vida dos adolescentes e familiares. O Serviço Social contempla o ensino a pesquisa e a extensão como aprendizagem e prática no seu exercício profissional, considerando que a construção do conhecimento se dá na articulação dessas dimensões, indispensáveis na formação docente e qualificação discente e no intercâmbio com a comunidade em geral.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

¹Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, elediane_ribeiro@hotmail.com

²Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, brunamunizsocial@gmail.com

³Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, jomaramacedo@hotmail.com

⁴Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, [Audrilara Arruda Rodrigues Campos@gmail.com](mailto:Audrilara_Arruda_Rodrigues_Campos@gmail.com)

⁵Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, Wander.galvao@yahoo.com.br

**ANÁLISE BACTERIOLÓGICA DE JALECOS E INSTRUMENTOS DE
ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE DA UNIPLAC**

Mateus Moratelli Pereira⁶⁰¹ - UNIPLAC
Alexandre Lemos de Souza⁶⁰² - UNIPLAC
Cristina Keiko Yamaguchi⁶⁰³ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Infecções cruzadas são atualmente causa de elevação na morbimortalidade, bem como atuam no desenvolvimento de novas cepas bacterianas resistentes a antibioticoterapia. Parte importante da disseminação dessas infecções cruzadas é a relacionada à assistência a saúde, onde profissionais acabam contaminando seus jalecos com os pacientes e disseminando os patógenos entre os pacientes, entre outros profissionais e quando utilizados no exterior do ambiente de saúde para a comunidade em geral. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo investigar possíveis contaminações bacterianas de jalecos e instrumentos de avaliação/reabilitação fisiológica de pacientes, atendidos pelos acadêmicos dos cursos da saúde que atuam no CCS da UNIPLAC. Estas possíveis contaminações podem vir a ser fontes importantes de infecções cruzadas entre pacientes, acadêmicos e pessoas externas da comunidade, portando será investigado também os hábitos de higiene e acondicionamento para transporte dos mesmos. **Metodologia:** Constitui-se de um ensaio clínico contendo amostras biológicas de jalecos e instrumentos de avaliação/reabilitação utilizados pelos acadêmicos. Juntamente com um questionário sobre os hábitos de higiene e acondicionamento do jaleco. Para a coleta das amostras dos materiais utilizar-se-á um *swab* estéril embebido em solução de NaCl 0,9% também estéril, inoculando em um tubo contendo caldo BHI e colocando na estufa a 37°C por 24h. Após turvação do meio, haverá semeadura por esgotamento em placa de Ágar MacConkey e Ágar Sangue, incubando novamente em estufa a 37°C por 24h. Retirar-se-á uma colônia isolada para testes bioquímicos de identificações. O questionário será aplicado após a assinatura do TCLE. **Principais resultados:** Espera-se encontrar uma grande quantidade de bactérias, especialmente estafilococos, por serem colonizadoras da pele e de mucosas. Em instrumentos de avaliação/reabilitação a depender do tipo e da frequência da higienização deles espera-se encontrar diferentes níveis de contaminação por bactérias, bem como em jalecos de diferentes tecidos, pela concentração de umidade que podem reter nas fibras e assim propiciar o crescimento de colônias bacterianas. **Considerações finais:** Estudando, identificando a espécie e a prevalência das bactérias encontradas nos materiais, pode-se cruzar com o perfil existente na literatura científica e organizar, desenvolver, protocolos que sejam mais eficazes na desinfecção e esterilização dos materiais, demonstrando assim a funcionalidade dos mesmos. A análise bacteriana deve entrar como componente importante na promoção e na prevenção de saúde, através de seu combate a infecções nosocomiais e a tentativa cada vez maior de combater-se bactérias resistentes, estas que podem se originar da troca de cepas entre pacientes e profissionais. Salienta-se ainda a importância deste estudo para retratar os cuidados, métodos com a higiene e transporte dos materiais, que podem vir a ser fonte de doenças para o acadêmico, outros pacientes e aqueles que convivem próximo.

⁶⁰¹ Biomedicina UNIPLAC - moratelli@uniplaclages.edu.br

⁶⁰² Biomedicina UNIPLAC – alexandrelemos@uniplaclages.edu.br

⁶⁰³ Biomedicina UNIPLAC – cristinayamaguchi@uniplaclages.edu.br

**ANÁLISE EMPÍRICA FRENTE AO MANEJO DA HIPERLIPIDEMIA E O USO DAS
ESTATINAS NA ATENÇÃO BÁSICA DE SAÚDE**Daniel de Carvalho Córdova⁶⁰⁴ - UNIPLAC

RESUMO. Introdução: Considerando a grande demanda de atendimento proposta pelo “Hiperdia” na Unidade Básica de Saúde – vivenciada através da unidade educacional Eletivo – na cidade de Lages – SC, despertou-se interesse em compreender a hiperlipidemia, sua fisiopatologia, morbidades relacionadas e manejo, sendo essa diretamente associada ao processo aterosclerótico e prejuízos cardiovasculares de importância vital. Desse modo, o **objetivo** do presente estudo é resgatar conceitos fisiopatológicos da hiperlipidemia/metabolismo lipídico, o manejo proposto pela literatura e, por fim, relacionar com as aplicações terapêuticas propostas pelo preceptor médico. **Metodologia:** Este estudo compreende fatores descritivos, sendo sua coleta de dados realizada através de revisão bibliográfica em livros, artigos e diretrizes publicados nos últimos 5 anos, totalizando 10 fontes; utilizando-se como descritores os termos: hiperlipidemia, estatinas, mialgia e LDL-C. **Principais Resultados:** Respeitando um fluxo de informações que favoreça a compreensão do tema, retomam-se conceitos inerentes ao metabolismo lipídico – especialmente acerca da lipoproteína LDL-C – que se caracteriza como aglomerado anfipático rico em colesterol e de baixa densidade, fruto da depuração de estruturas precursoras à absorção e processamento dos lípidos presentes na maioria das dietas. Seguindo a via metabólica, as LDL são capturadas por células hepáticas ou periféricas pelos receptores LDL-R ou por células fagocitárias na figura dos monócitos ou macrófagos dependentes da relação tecidual. Aproximadamente 70% das LDLs são removidas via receptores – majoritariamente hepáticos (75%) – e o restante fica a cargo das células fagocitárias. Logo, essa parcela circulante de LDLs não removida via receptores se caracteriza como fator determinante para os níveis de colesterol sérico e potencial insumo para o mecanismo fisiopatológico na figura das células esponjosas (foam cells) na formação do processo aterosclerótico. A expressão dos LDL-R nos hepatócitos depende essencialmente da atividade enzimática da Hidroximetilglutaril Coenzima A (HMG-CoA) redutase. Sendo enzima-chave para síntese do colesterol intra-hepático, a HMG-CoA torna-se alvo terapêutico das estatinas – primeira escolha alopática para a hipercolesterolemia. Dessa maneira, infere-se produtiva a análise da classe medicamentosa e a pontualidade do seu uso na atenção básica de saúde tendo em vista os relatos de perda de qualidade de vida relacionados ao suposto efeito tóxico muscular das estatinas, os quais podem ser leves ou graves, variando desde à mialgia à rabdomiólise em até 10% dos pacientes. Observando-se as prevenções primária e secundária de eventos cardiovasculares – relacionados a presença ou não de fatores de risco –, até o momento presente, não se dispõe de comprovação científica quanto aos benefícios obtidos com o uso das estatinas em pacientes acima de 65 anos enquadrados, sobretudo, na prevenção primária. **Considerações Finais:** Sendo assim, mediante o conflito de interesse que permeia a maioria dos grandes estudos e diretrizes da atualidade, avalia-se de suma importância ao profissional médico tomar decisões baseadas em evidências para a promoção de saúde na atenção básica e o manejo condizente com as

⁶⁰⁴ Curso de graduação em Medicina Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. danielcordova@outlook.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

peculiaridades de cada paciente em termos de acesso à informação, recursos financeiros e disposição íntima na mudança de hábitos, de maneira a equilibrar sua longevidade e qualidade de vida; Por fim, necessita-se de maiores esclarecimentos científicos visando justificar seus benefícios em detrimento dos prejuízos relatados.

ARTICULAÇÕES ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO NA ATENÇÃO BÁSICA E CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO

Rosiane Camargo dos Anjos Malinverni⁶⁰⁵ - UNIPLAC

Ricardo Alberto Antunes⁶⁰⁶ - UNIPLAC

Priscila Schneider³ - UNIPLAC

RESUMO Introdução: Esse trabalho é referente a Estágio obrigatório da Unidade de Aprendizagem em Organizações de Saúde, do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na UBS - Unidade de Saúde do Bairro Gethal/ CER II-Centro Especializado de Reabilitação UNIPLAC/Lages – SC. **Objetivo:** As atividades de estágio visam atingir a promoção e a prevenção em saúde, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação, a redução de danos e a manutenção da saúde, a partir de compreensão dos fenômenos psicológicos, pautadas na perspectiva da integralidade e autonomia das pessoas. **Metodologia:** Foram realizadas atividades semanais, entre as quais destacamos as visitas domiciliares, grupos com crianças e adolescentes nas escolas com foco no respeito às relações entre os gêneros e junto ao Programa de Saúde na Escola; grupo tenda do conto com idosos, grupo de comunicação e de estimulação cognitiva com pessoas acometidas por acidente vascular cerebral (AVC). As atividades de estágio são orientadas por professora responsável e supervisionadas por uma psicóloga do Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF). **Principais resultados:** Destaca-se a diminuição dos conflitos e reflexão acerca do respeito às diferenças interpessoais, acolhimento e melhora na comunicação, relações sociais e exercício das funções cognitivas. **Considerações finais:** Entende-se que as atividades de estágio nesses contextos contribuíram para qualidade de vida, desenvolvimento de autonomia e integração social das pessoas atendidas por meio de atividades terapêuticas e educativas.

⁶⁰⁵ Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. rhyantunes@hotmail.com

⁶⁰⁶ Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. rosianepsicologia@gmail.com

³ Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. priscila.psicologia.sc@gmail.com

ATENUAR A DOR E RETARDAR A PROGRESSÃO DA OSTEOARTROSELetícia Oliveira Lunelli⁶⁰⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A osteoartrose (OA) é uma doença articular e degenerativa que acarreta dor e perda de função, corresponde a 20% dos pacientes com dor crônica no mundo e tem íntima relação com a obesidade e idade avançada. **Objetivo:** Considerando que a OA é a causa de incapacidade para grande parcela da população, este estudo tem como objetivo apresentar métodos que diminuam a dor e retardem a progressão da doença. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão de literatura, motivada pelo Eletivo em ortopedia durante o 2º ano de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense, baseada em 6 artigos publicados entre 2014 e 2017 indexados em base de dados Scielo, utilizando como palavras-chaves: osteoartrose, fisiopatologia, dor e epidemiologia. **Principais resultados:** A fisiopatologia da OA gira em torno de um desequilíbrio entre o aumento da atividade biossintética dos condrocitos e a destruição da matriz extracelular. Essa desarmonia leva à degeneração articular com dor e perda de função. O sintoma da dor da OA é considerado uma condição neuropática e nociceptiva, ou seja, provocada por lesão, e relacionada ao grau de degradação articular. Ainda não há cura para a OA e o tratamento se limita a analgesia. Considerando que a OA é uma doença progressiva, o enfoque do tratamento é para aliviar a dor, para isso é utilizado tratamento medicamentoso e não medicamentoso. A abordagem não farmacológica apresenta-se como mais segura e inclui perda de peso, a prática de Tai-Chi, exercícios para fortalecimento e flexibilidade, acupuntura e, por fim, cirurgia, a qual é denominada artroplastia e tem por função restituir a integridade e mobilidade articular. A acupuntura demonstra-se muito eficiente em alguns casos quando atenua a dor e gera uma melhoria na saúde e qualidade de vida do paciente. A abordagem farmacológica é limitada e por vezes considerada pouco segura, os resultados da busca bibliográfica apresentaram analgésicos fracos como o Paracetamol para analgesia inicial o qual não possui uma eficácia clinicamente significativa. Os anti-inflamatórios não esteroides (NSAIDs) são mais eficientes, porém trazem prejuízo à saúde com o uso contínuo e por longo período. Opióides fracos como codeína e tramadol são utilizados para dores intensas e apresentam grande eficiência. Os autores sugerem o uso de injeções locais de ácido hialurônico para retardar a degradação da cartilagem, associados à analgesia, no tratamento da OA do joelho. Alguns medicamentos estão emergindo para o tratamento da OA, onde estudos in vitro mostraram redução na progressão da OA e minimização da dor associada, como o Resveratrol, substância que funciona como um protetor das cartilagens, articulando o funcionamento dos condrocitos. **Considerações finais:** Sendo assim, devem-se levar em conta os benefícios e riscos que tais medicamentos geram ao paciente a fim de definir a conduta, levando em conta alguns aspectos como idade e peso para um tratamento individualizado. É importante ressaltar ao paciente que ele é peça-chave para um bom tratamento, pois a perda de peso e a prática de exercícios físicos dependem exclusivamente do paciente e são indispensáveis ao tratamento com bons resultados.

⁶⁰⁷ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: leticia_lunelli@hotmail.com

ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA DIRETORIA DE PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL DE ALTA COMPLEXIDADE

Yuri Lourenço do Amaral⁶⁰⁸ - UNIPLAC
Jamile Araújo Yared⁶⁰⁹ – UNIPLAC
Andreia Pires dos Santos⁶¹⁰ – UNIPLAC
Arnete Trein⁶¹¹ – MP/SC

RESUMO: Introdução: Este relato de experiência tem como plano de fundo a Diretoria de Proteção Social Especial de Alta Complexidade da Secretaria de Assistência Social e Habitação do Município de Lages/SC, (SMASH) realizado por meio do estágio supervisionado previsto pela estrutura curricular do Curso Bacharelado em Serviço Social da Universidade do Planalto Catarinense. Durante o período de março a junho de 2018. **Objetivo:** Permitir ao acadêmico do Serviço Social conhecer e diagnosticar a realidade organizacional em que está inserido de maneira a identificar as demandas dos usuários, bem como as possibilidades profissionais. **Metodologia:** Neste primeiro momento o estágio concentra-se na observação da realidade profissional dentro da instituição e no aperfeiçoamento teórico, sabendo que este é o subsídio primordial para toda a estrutura prática do profissional assistente social. **Principais resultados:** Este estagiário pode observar e identificar que a assistente social neste campo profissional demonstra-se propositiva, criativa e ainda possui as habilidades de ser, uma profissional informada, crítica, culta e atenta ao mundo contemporâneo, competente na gestão e elaboração de projetos, avaliação de programas e projetos sociais, captação de recursos, gestão de pessoas, socializando informações e conhecimentos, propondo novos serviços e ampliando o espaço do Serviço Social (PEREIRA E BENETTI, 2014, p. 7). Estas atribuições exigem da profissional a necessidade de elaborar procedimentos e utilizar instrumentos técnicos operativos que possuem um perfil diferenciado daqueles utilizados no relacionamento direto com os usuários (as) dos serviços socioassistenciais. Neste processo de estágio, a atividade de supervisão direta se constituiu como momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configurou um elemento síntese na relação teoria-prática, assegurando uma aprendizagem de qualidade. **Considerações finais:** Conforme relato percebemos que a assistente social na gestão atua como articuladora e negociadora dos interesses e direitos socioassistenciais dos usuários (as) vinculados (as) aos serviços desta diretoria, como o serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, projeto de Apadrinhamento Acalento, serviço de acolhimento institucional para adultos e famílias, serviço de acolhimento institucional para idosos, serviço de acolhimento para pessoas com deficiência (residência inclusiva) e serviços de proteção a situações de calamidade pública e emergência. Verificou-se clara preocupação em relacionar as políticas públicas e os sujeitos sociais na mobilização por direitos e/ou em sua representação nos órgãos de controle democrático do Estado, afirmando sua dimensão educativa e seu compromisso com os direitos humanos e a justiça social. **Referências:** PEREIRA, L. BENETTI, G. M. F. Janice Merigo. **A importância da formação continuada dos assistentes sociais na atuação com as políticas públicas.** 2014.

⁶⁰⁸ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil – yuriamaral2010@gmail.com

⁶⁰⁹ Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil – protecaoalta.sas@lages.sc.gov.br

⁶¹⁰ Universidade do Planalto Catarinense. Lages, Santa Catarina, Brasil – andreia.pires@tjsc.jus.br

⁶¹¹ Ministério Público de Santa Catarina. Lages, Santa Catarina, Brasil – a.trein@mp.sc.gov.br

AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS NA DESINFECÇÃO DE CONES DE GUTA-PERCHA

Letícia Gracietti⁶¹² - UNIPLAC
Luana Medeiros Vassem⁶¹³ - UNIPLAC
Michele Ricardo Cantareli da Silva⁶¹⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Cones de guta-percha associados a cimentos obturadores são os materiais mais utilizados na obturação de canais, cujo objetivo é o preenchimento do mesmo dificultando a entrada de microrganismos. Portanto, para se ter um controle microbiano adequado, é fundamental a utilização de soluções com capacidade antimicrobiana durante esse preparo, evitando assim, a instalação e a permanência de patologias periapicais. **Objetivo:** Avaliar a eficácia no processo de desinfecção de cones guta-percha, previamente contaminados com a bactéria *Escherichia coli*, em diferentes substâncias químicas e diferentes tempos de descontaminação. **Metodologia:** Foram utilizados 9 cones de guta-percha #50 para endodontia oriundos de embalagens lacradas e contaminados com cepas bacterianas por um período de 1 minuto. Os cones foram posteriormente submersos em álcool 70%, clorexidina 0,12% e hipoclorito de sódio a 1%, permanecendo por 30 segundos, 1 minuto e 1 minuto e meio, com a finalidade de se observar qual o tempo e o material ideal para a efetiva desinfecção. Para fins de pesquisa microbiológica os cones foram devidamente introduzidos e imersos em tubos de ensaio contendo 5ml de caldo BHI e então levados à estufa bacteriológica, a 37°C por 48 horas para verificar se houve ou não algum tipo de crescimento bacteriano, sendo a avaliação da descontaminação feita através da análise da turvação desse meio de cultura. **Principais resultados:** Os resultados foram os mesmos tanto para os cones de guta-percha imersos na suspensão microbiana, álcool 70%; clorexidina 0,12% e hipoclorito de sódio 1% durante 30 segundos, 1 minuto e 1 minuto e meio. **Considerações finais:** Concluímos que o uso de álcool 70%; clorexidina 0,12% e hipoclorito de sódio 1% foram efetivos na descontaminação dos cones de guta-percha com a bactéria *Escherichia coli* num tempo de imersão por 30 segundos, 1 minuto e 1 minuto e meio. Porém, considera-se mais segura a descontaminação por pelo menos 1 minuto, para que, assim, se possa evitar o insucesso do tratamento.

⁶¹² Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. leticia.gracietti1@gmail.com

⁶¹³ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. Graduada em Biomedicina pela Universidade do Planalto Catarinense (2013). Lages – Santa Catarina, Brasil. luanavassem@hotmail.com

⁶¹⁴ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. cantareli.michele@gmail.com

AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA DE USINAS FOTOVOLTAICAS COM O USO DE SEGUIDOR SOLAR DUAL-AXIS

Christopher Kasburg⁶¹⁵ - UNIPLAC
Stéfano Frizzo Stefenon⁶¹⁶ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução. A cada dia que se passa, a energia solar fotovoltaica está mais presente em nossas vidas, de forma a substituir gradativamente as energias que provém de combustíveis fósseis, isso por se tratar de uma energia natural e renovável, ou seja, ela não afeta o meio ambiente, sendo que o impacto ambiental existe apenas em sua fabricação. Atualmente o foco de onde investir em geração no Brasil vem mudando visando a geração sustentável de energia. Cada vez mais políticas de incentivo fiscal estão sendo criadas, expandidas e implementadas, de forma a impulsionar o uso de tais tecnologias para geração de energia. Um termo que pesou bastante a favor foi a sustentabilidade desta tecnologia, sendo que este método de geração de energia é simples e é realizado aproveitando o recurso natural do sol, precisando apenas da luz emitida pelo sol para gerar energia. Para melhorar ainda mais a eficiência dos painéis fotovoltaicos o "Seguimento Solar" está sendo estudado e melhorado, este realiza o rastreamento da intensidade máxima da luz incidente sobre os painéis. Quando há redução na intensidade da luz, este sistema altera automaticamente sua direção em relação ao sol de modo a receber irradiação máxima nos módulos, seguindo de forma inteligente em dois eixos, maximizando a irradiação solar incidente. **Objetivo.** Com a atual expansão da geração de energia solar no estado e no país todo, um fator diferencial é a eficiência da usina. Visando uma melhor qualidade de vida, redução do custo de energia, aproveitamento de recursos naturais e renováveis, e desta forma, menos impactante nos aspectos ambientais. Considerando uma usina solar fotovoltaica comum, com solar trackers dual axis (seguidor solar de dois eixos), o trabalho visa avaliar qual seria o aumento da eficiência na região da serra catarinense utilizando esta tecnologia. **Metodologia.** O estudo será realizado através de pesquisa bibliografia em livros, artigos acadêmicos e revistas, bem como está sendo utilizado um software de simulação solar para obtenção de dados. **Resultados.** Os resultados parciais demonstram possível viabilidade prática e econômica.

¹Acadêmico da Universidade do Planalto Catarinense, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Lages, Santa Catarina, Brasil. christopher.kasburg@outlook.com

²Professor da Universidade do Planalto Catarinense, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Lages, Santa Catarina, Brasil. stefano@uniplaclages.edu.br

CÂNCER DE MAMA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ana Clara Nunes Sartori- UNIPLAC
Caroline S. Basso, HOSPITAL SANTA TEREZINHA DE ERECHIM – RS

RESUMO: Introdução: O câncer de mama é o segundo tipo de câncer que mais afeta as mulheres no Brasil, uma vez que a idade e os fatores de risco relacionados à vida reprodutiva da mulher estão fortemente ligados ao desenvolvimento do câncer de mama. São agressões variadas e múltiplas a setores específicos do DNA que levam ao acúmulo de lesões genéticas, as quais acabam por gerar alterações no tecido normal até o aparecimento do câncer de mama. **Objetivo:** O presente trabalho visa apresentar uma breve revisão de literatura acerca do Câncer de mama, analisando suas peculiaridades devido ao grande número de mulheres acometidas por essa condição. **Metodologia:** A metodologia utilizada na revisão foi pesquisa em livros de Oncologia e Radioterapia e artigos publicados em bases indexadas SciELO, LILACS e Medline veiculados entre os anos de 2005 e 2015, onde utilizou-se as palavras chave Câncer de Mama, Diagnóstico e Tratamento Radioterápico, constituindo a amostra de onze fontes bibliográficas. **Principais Resultados:** O câncer de mama é o tipo de câncer que mais acomete as mulheres no Brasil, excluindo o câncer de pele não melanoma (INCA, 2011), visto que possui fatores de risco genéticos, hormonais e ambientais bem estabelecidos. De acordo com as bibliografias consultadas, as pacientes com câncer de mama podem ou não ter sinais e sintomas clínicos. Geralmente, a apresentação de alterações mamárias como pele da mama tipo “casca de laranja”, retração da papila mamária e linfonodos axilares aumentados de tamanho, indicam doença avançada. O diagnóstico de câncer de mama é feito baseado principalmente no exame de mamografia, o qual possui comprovação científica da sua eficácia em detectar lesões pequenas e impalpáveis ou em estádios iniciais (ABREU, KOIFMAN, 2008). Sua detecção precoce deve ser enfatizada, cumprindo-se a lei brasileira nº 11.664, que garante o direito de todas as mulheres acima de 40 anos de realizar mamografia anualmente como rastreio para o câncer de mama. A escolha de tratamento para esse tipo de câncer inclui cirurgia, radioterapia, quimioterapia e/ou hormonioterapia. O tratamento radioterápico, enfatizado nesse estudo, se dá de forma curativa, adjuvante ou paliativa. Com uma dose máxima de 5000 cGy dividida em 5 semanas, é possível realizar um tratamento seguro e altamente eficaz, com mínimos efeitos colaterais, quanto mais precoce for a detecção da doença (SALVAJOLI, SOUHAMI, FARIA, 2004). De qualquer maneira a abordagem à paciente deve ser realizada de forma multiprofissional, visto que o câncer de mama afeta também uma boa parte da feminilidade da mulher, sejam pelos efeitos de uma quimioterapia ou pelas cicatrizes de uma cirurgia radical. **Considerações Finais:** A revisão sobre esta afecção possibilitou o aprofundamento de conhecimentos sobre as principais características do Câncer de mama, e a percepção da importância da desmistificação desse tema, pois um diagnóstico precoce gera um prognóstico de tratamento muito mais eficaz.

CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL ÁLCOOL E DROGAS-CAPSad

Katiane Miguel da Silva¹- UNIPLAC
Lara Raquel Floriani²- UNIPLAC
Graziane Géssica Gomes Ferreira³- UNIPLAC
Andréia Pires dos Santos⁴- UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Este relato busca contextualizar a vivência do estágio realizado no Centro de Atenção Psicossocial - (CAPSad). As práticas dos CAPS são realizadas em ambiente de “portas abertas”, acolhedor e inserido nos territórios das cidades, constituindo-se como lugar de referência para pessoas em situação de abuso de substâncias psicoativas cujo o quadro clínico ou social, justifique o tratamento em um equipamento de cuidados voltados a saúde mental. **Objetivo:** Realiza prioritariamente atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas. Oferta atendimento diário, por intermédio do cuidado em saúde mental e psicossocial. **Metodologia:** Propõe a atenção de saúde mental aos usuários de substância psicoativas, e com a política de redução de danos. No CAPSad, a equipe de redução de danos realiza intervenções individuais e atendimentos em grupo. A lógica de atendimento do serviço não está centrada somente na abstinência do usuário, mas sim, na liberdade, cuidado e possibilidades de escolhas, visando garantir uma maior qualidade de vida individual e coletiva para os usuários e os familiares. O público atendido pelo serviço são pessoas maiores de dezoito anos que fazem uso ou abuso de álcool e outras drogas. O serviço conta com uma equipe multiprofissional com: Coordenadora, enfermeiros, médicos, psicólogos, Assistente Social dentre outros. **Principais Resultados:** Nas equipes de saúde mental o Assistente Social contribui para que a reforma psiquiátrica alcance seu projeto ético político, nessa direção, os profissionais de serviço social enfatizam as determinações sociais, culturais, preservando sua identidade profissional, sendo assim, dando a importância de atuar na maneira responsável e coerente conforme as diretrizes. O profissional trabalha com os usuários na perspectiva da totalidade do sujeito, levando em consideração sua história de vida e o ambiente cujo está inserido. O Assistente Social atua por meio da elaboração de planos, programas e projetos, estando a par também do planejamento, organização e administração de qualquer benefícios e serviços em sua área de atuação. Participando efetivamente das reuniões de equipe, elaboração dos registros escritos, informações, relatórios e pareceres sociais, encaminhamentos para setores públicos, privados e não-governamentais, mantém sempre o contato com a rede de saúde, previdência social e rede socioassistencial. Promove a reinserção social dos usuário, por meio de diversas ações, utilizando recursos intersetoriais disponíveis no território. Temos que a inserção e intervenção nos locais de estágio são de extrema importância para o reconhecimento e legitimação do fazer profissional dentro dos espaços de saúde.

¹Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Centro de Atenção Psicossocial –CAPSad, Curso de Serviço Social, Lages – SC, katisms@hotmail.com

²Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Centro de Atenção Psicossocial –CAPSad, Curso de Serviço Social, Lages – SC, lararfloriani@hotmail.com

³Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Centro de Atenção Psicossocial –CAPSad, Curso de Serviço Social, Lages – SC, grazianegferreira@gmail.com

⁴Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Centro de Atenção Psicossocial –CAPSad, Curso de Serviço Social, Lages – SC, andreia.pires@tjsc.jus.br

**COMPARAÇÃO DE TÉCNICAS CIRÚRGICAS E SUAS EVOLUÇÕES NA
DIMINUIÇÃO DE RECIDIVAS DE HÉRNIA INGUINA**

Pedro Henrique Ronchi Dal Toé - UNIPLAC

Graziela Társis Araujo Carvalho - UNIPLAC

João Carlos Cervelin - UNIPLAC

Louísse Tainá Tormem - UNIPLAC

Rafael Cristiano Brandl - UNIPLAC

RESUMO Introdução: Considera-se hérnia inguinal (HI) a protrusão de órgãos através de uma abertura na parede abdominal, sendo mais prevalente em homens e tendo uma incidência que aumenta com a idade. O reparo cirúrgico é o tratamento definitivo, com diferentes técnicas cirúrgicas disponíveis. **Objetivos:** Demonstrar a evolução do tratamento definitivo de hérnia inguinal, fazendo comparativo das técnicas e apresentando a diminuição de recidivas. **Métodos:** Realizou-se revisão bibliográfica em livros de medicina e artigos científicos publicados nas bases de dados Pubmed e Scielo (2010-2018). Os descritores utilizados foram ‘herniorrafia’ e ‘recidiva de hérnia inguinal’. **Principais resultados:** Atualmente existem quatro métodos cirúrgicos principais de herniorrafia: duas classificadas como abertas e duas laparoscópicas. A cirurgia aberta pode ser feita com reparo de tecido, onde é realizada uma sutura nos músculos da região, enquanto uma segunda técnica aberta dispõe da colocação de uma malha que recobre o local, sem uso de tensão por sutura. Enquanto isso, nos procedimentos laparoscópicos, pode ser usada a técnica pré-peritoneal trans-abdominal (TAPP) ou ainda a extra peritoneal total (TEP). Cada tipo de cirurgia apresenta suas vantagens e desvantagens. O primeiro a realizar uma cirurgia de hérnia foi Erasistratus de Keos (330 a 250 AC), mas foi a partir da técnica de herniorrafia introduzida por Bassini em 1884 que a cirurgia de hérnia inguinal começou a apresentar maiores evoluções. A primeira técnica desenvolvida por Bassini consistia na cirurgia aberta, apenas com sutura dos músculos, tendo uma recidiva variável entre 2,3% e 10%. Em 1958 iniciou-se a introdução de próteses sintéticas, quando Lichtenstein utilizou o método de aplicação de prótese de polipropileno no canal inguinal, diminuindo as recidivas para menos de 1%. A abordagem laparoscópica foi introduzida pela primeira vez em 1982 por Ger, e vem apresentando grande importância atualmente. O procedimento laparoscópico TEP é realizado sem entrar na camada peritoneal, diminuindo o risco de lesão às vísceras quando comparado ao TAPP. Já no procedimento laparoscópico TAPP há uma melhor visualização da anatomia, permitindo cirurgias mais rápidas. As técnicas laparoscópicas mantiveram recidivas baixas, assim como na técnica de aberta Lichtenstein. Comparativamente, as abordagens laparoscópicas se mostraram com menor dor pós-operatória e com os pacientes retornando às atividades normais mais cedo em relação as abordagens abertas; contudo o reparo laparoscópico apresenta maiores custos e a proficiência do médico é mais demorada. **Considerações finais:** Com o surgimento das próteses sintéticas na cirurgia aberta e posteriormente com as técnicas laparoscópicas, o modelo de Bassini, por apresentar mais recidivas, está sendo deixado em segundo plano nos dias atuais. Comparativamente, os novos procedimentos de herniorrafia são importantes no tratamento definitivo de hérnia inguinal, sendo que para o método de escolha deve ser levado em consideração o custo-benefício, os recursos disponíveis, a segurança do paciente, o grau de dificuldade, entre outros.

**COMPARAÇÃO ENTRE CESÁREA ELETIVA E PARTO VAGINAL EM TERMOS
DE MORBIDADE E CUSTO EFETIVIDADE NO BRASIL**Mauricio Waltrick dos Santos⁶¹⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: nota-se no Brasil um aumento no número de cesáreas eletivas, definidas como aquelas quais são realizadas sem indicação clínica e sem que haja contra-indicação de parto por via vaginal, sendo comumente realizadas a pedido da mãe ou agendadas precocemente pelo obstetra por conveniência. **Objetivo:** o presente estudo tem o objetivo de comparar a cesárea eletiva ao parto vaginal em termos de morbidade materna e do recém-nascido, e em custo-benefício no Brasil. **Método:** o tema foi escolhido a partir da experiência em Eletivo na área de Ginecologia e Obstetrícia no Hospital Tereza Ramos. Realizou-se revisão bibliográfica de artigos científicos encontrados através do Google Acadêmico e publicados no período de 2014 a 2018, empregando como descritores "cesárea eletiva", "custo", "morbidade" e "mortalidade", sendo utilizados seis artigos. Resultados: no Brasil, do período de 2001 a 2014 notou-se um aumento na taxa de cesarianas de 38% para 57% - maior na rede privada, com 82% em 2012, em contraste à rede pública, com 37% - sendo um resultado alarmantemente alto quando se toma como base a Organização Mundial da Saúde, a qual avalia que taxas acima de 10% não estão relacionadas à redução de mortalidade materna e neonatal. Em relação à morbidade e mortalidade materna, foi avaliado que a cesárea apresenta um risco de morte materna dez vezes maior do que o parto vaginal e maiores índices de hemorragia, necessidade de transfusão sanguínea, histerectomias, infecções puerperais, embolia pulmonar, complicações anestésicas e aumento de internações em UTI, implicando em uma maior permanência hospitalar. Em relação ao recém-nascido, nota-se maiores riscos de problemas respiratórios, icterícia fisiológica, prematuridade iatrogênica, anoxia e mortalidade. No que se refere aos custos econômicos, através de estudos realizados a níveis estaduais durante os últimos dez anos - uma vez que não foram encontradas análises econômicas completas para a população brasileira - foi possível notar que a cesárea eletiva em gestantes de risco habitual acaba sendo pouco mais de R\$500 mais caro do que o parto por via vaginal. Entretanto, existem outros estudos discordantes quanto a isso, afirmando que não é possível calcular claramente os valores e que se há alguma diferença nos custos no Brasil, ela é muito pequena, sendo necessárias análises em aspectos mais largos, englobando uma população maior. **Conclusão:** nota-se que ainda há uma escassez de ensaios clínicos detalhados comparando a cesariana eletiva com o parto vaginal no Brasil, ao mesmo tempo em que há estudos de coorte conflitantes em diferentes locais do mundo, impedindo que conclusões robustas e totalmente seguras sejam criadas. Todavia, com base na maior parte das pesquisas existentes - normalmente realizados em estados e cidades específicas no Brasil com um número relativamente pequeno de pacientes se comparado à população total do país - quando analisadas as taxas de morbidades e a consequência dessas morbidades no aspecto econômico, é possível inferir que a cesárea eletiva tem uma maior tendência a trazer mais malefícios que benefícios, não sendo custo efetiva e não sendo um método recomendado pela ausência da dor de parto por si só.

⁶¹⁷Curso de graduação em medicina. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. arch3rac3@uniplaclages.edu.br

CONTRACEPÇÃO HORMONAL ORAL COMO FATOR DE RISCO PARA EVENTOS TROMBOEMBÓLICOS – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Luana Limas de Souza⁶¹⁸ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A contracepção hormonal oral é utilizada por mais de 100 milhões de mulheres no mundo todo. Provoca efeitos adversos, sendo os eventos tromboembólicos um dos mais conhecidos (risco três vezes maior do que em não usuárias de anticoncepcionais orais). **Objetivo:** O presente estudo intenciona discutir os fatores de risco para eventos tromboembólicos em mulheres usuárias de contracepção hormonal oral. **Metodologia:** Utilizou-se as bases de dados BVMS e Scielo para a revisão bibliográfica, sendo usados como descritores contracepção hormonal, anticoncepcionais orais e tromboembolismo. **Principais resultados:** Desde a década de 1960, diversos estudos têm relacionado o uso da contracepção hormonal oral com a ocorrência de eventos tromboembólicos, como trombose venosa profunda (TVP), tromboembolismo pulmonar (TEP), infarto do miocárdio, trombose arterial e acidentes vasculares cerebrais - Atribui-se a isso a presença do etinilestradiol, que induz alterações significativas no sistema de coagulação, culminando com aumento da geração de trombina. Além disso, ocorre também aumento dos fatores de coagulação (fibrinogênio, VII, VIII, IX, X, XII e XIII) e redução dos inibidores naturais da coagulação (proteína S e antitrombina), produzindo um efeito pró-coagulante leve. O risco desses eventos é dependente da dosagem de EE, sendo a alta dosagem de EE (≥ 50 mcg) associada a um aumento de duas vezes no risco de TEV quando comparada à baixa dosagem desse hormônio. Sabe-se porém que a ocorrência desses eventos é infreqüente em mulheres jovens que apesar de fazer uso da contracepção hormonal, tenham ingesta adequada de fibras; baixa proporção de gorduras saturadas e açúcares na dieta; não sejam sedentárias e não sejam fumantes, hipertensas, obesas, portadoras de hipercolesterolemia ou diabetes melito. **Considerações finais:** Se em uso de contracepção hormonal, a paciente está exposta a um risco três vezes superior ao das não usuárias; este valor é, no entanto, mais baixo do que o risco tromboembólico observado durante o ciclo gravídico puerperal (onde é seis vezes superior), devendo ser considerado no contexto da avaliação risco/benefício de uso da contracepção hormonal como método de planejamento familiar.

⁶¹⁸ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil
luanalimas@uniplaclages.edu.br

CREAS E O TRABALHO SOCIAL COM INDIVÍDUOS E FAMILIAS NO MUNICÍPIO DE LAGES/SC

Adriana da Silva Moraes Córdova - UNIPLAC
Itamara da Silva Guarda – UNIPLAC
Nara Terezinha da Silva Cachoeira - UNIPLAC
Audrilara Arruda Rodrigues Campos - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O presente relato se dá no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência Social de Lages, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), alicerçado na experiência vivenciada enquanto acadêmica do curso de Serviço Social da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), através do estágio curricular obrigatório, realizado no período de março à novembro de 2018. **Objetivo:** O estágio curricular obrigatório tem por objetivo proporcionar aos acadêmicos de Serviço Social vivenciar a prática da profissão no exercício cotidiano, a qual por meio desta experiência é possível refletir acerca da execução e aplicação da teoria e da prática profissional. **Metodologia:** O CREAS é parte integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), na Política de Assistência Social (PNAS), localizado em territórios que apresentam vulnerabilidades sociais, com objetivo de ofertar serviços socioassistenciais e fortalecer o vínculo de convivência com a família e comunidade. Nos respectivos campos onde estão sendo realizados os estágios, as instituições ofertam o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) é um serviço de apoio, acompanhamento e um momento de reflexão para as famílias e indivíduos em situação de ameaça ou em violação de direitos, encaminhamentos, acompanhamentos acerca dos descumprimentos de suas eventuais condicionalidades, busca ativa, visitas institucionais, visitas domiciliares, dentre outros. **Principais resultados:** A vivência como acadêmica no campo de estágio permite observar, conhecer e refletir a realidade vivenciada pelos profissionais do Serviço Social atuando na perspectiva do direito, da inclusão social e da superação da realidade dos sujeitos atendidos e acompanhados pelos serviços de CREAS, contribuindo dessa forma, com o fortalecimento das potencialidades dos indivíduos e familiares na perspectiva da emancipação destes sujeitos de direitos. **Considerações:** O estágio obrigatório é fundamental para o acadêmico no processo de ensino aprendizagem, pois possibilita e desperta nos estagiários do curso de Serviço Social perceber a importância de efetivar a Política de Assistência Social e materializar o acesso da população a garantia aos direitos sociais em conformidade com suas necessidades, permite visualizar e observar a relação teoria e prática e a reflexão crítica do que nos é apresentado na universidade, contribuindo para a formação profissional de forma crítica e responsável.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CUIDADOS PALIATIVOS

Aline Ribeiro Caminha⁶¹⁹ -UNIPLAC
Isabella Ramos de Aquino⁶²⁰ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A partir da década de 60 a morte passa a ser tema de estudos e ganha o olhar de diversos pesquisadores da época com o intuito de analisar e resignificar o processo do morrer. Oficialmente, os cuidados paliativos surgiram com o projeto da médica Cicely Saunders, motivada pelo lema “Temos muito mais a fazer ainda”, de criar uma instituição que acolhesse pacientes sem chances de cura. Em 1990, pela primeira vez a OMS reconheceu a prática de cuidados paliativos, em 2002 o conceito foi ampliado, cuidados paliativos são ações desempenhadas pela equipe multidisciplinar, com intuito de melhorar a qualidade de vida do paciente e sua família, por meio do alívio do sofrimento e com atenção aos sintomas físicos, sociais, psicológicos e espirituais. A partir daí o tema torna-se indispensável na prática e na humanização da medicina. Assim, é fundamental salientar a relevância dos cuidados paliativos em todas as especialidades médicas para oferecer bem-estar e qualidade de vida a esses pacientes. **Objetivo:** Esse resumo tem como objetivo apresentar a importância do cuidado integral ao paciente em processo final de vida. **Metodologia:** Artigos publicados entre junho de 2014 e de 2018 foram escolhidos de buscas realizadas no banco de dados Scielo, usando-se os termos “cuidados paliativos” e “morte”. O livro “Manual da residência de cuidados paliativos” também foi utilizado. **Principais resultados:** Ao realizar a busca foram localizadas muitas publicações, o que confirma que cuidados paliativos é um tema emergente na atualidade. Embora a única certeza da vida seja a morte, encarar a iminente finitude da vida é um desafio para a experiência humana. Dessa forma, o cuidado paliativo vem para desestigmatizar a morte e proporcionar dignidade ao indivíduo durante esse processo. O cuidado é estabelecido por meio de uma relação que envolve boa comunicação, vínculo, responsabilização, respeito e compaixão, possibilitando ao paciente compartilhar sobre os significados da vida, e assumindo um papel de parceiro na finita jornada. Quando nos comunicamos com pacientes e familiares, devemos estar preparados para acionar as suas e as nossas emoções, pois a comunicação empática envolve a influência das emoções do modo de expressar a mensagem proferida. Em cuidados paliativos engloba-se aspectos sociais, espirituais e psicológicos de cada paciente como um ser único para que se promovam ações voltadas ao alívio de seu sofrimento. **Considerações finais:** O cuidado paliativo requer uma parceria entre os profissionais, pacientes e familiares. As características desse cuidado definirão os resultados dessa experiência, o entendimento da morte como parte da vida é fundamental para proporcionar ao paciente o cuidado humanizado. Evidencia-se a importância de criar políticas públicas e introduzir capacitações para profissionais da saúde, objetivando promover a habilidade em lidar com frustração e medo ao cuidar dos pacientes. Logo, em cuidados paliativos não se tem a intenção de abreviar a morte, mas sim dar qualidade e dignidade no processo final de vida.

⁶¹⁹ Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.
caminhaaline@gmail.com

⁶²⁰ Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.
isabelaramosdeaquino@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO DE NANOPARTÍCULAS DE PRATA PARA APLICAÇÃO EM ENXERTOS ÓSSEOS DE USO ODONTOLÓGICO

Brenda Paim⁶²¹ - UNIPLAC
André Martins Narciso⁶²² - UNIPLAC
Jefferson Viapiana Paes⁶²³ - UNIPLAC
Michael Ramos Nunes⁶²⁴ - IFSC
Cleonice Gonçalves da Rosa⁶²⁵ - UNIPLAC
Anelise Viapiana Masiero⁶²⁶ - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: A presença de infecção pode comprometer a osseointegração de implantes dentários e de áreas de enxerto ósseo. Quando não tratadas ou tratadas de forma incorretas essas infecções podem evoluir facilmente para osteomielite grave. Neste contexto, pesquisas envolvendo novos materiais odontológicos com propriedades regenerativas e antimicrobianas tem sido desenvolvidas, com destaque para biomateriais contendo nanopartículas de prata, as quais têm apresentados resultados antimicrobianos promissores. **OBJETIVO GERAL:** Desenvolver nanopartículas de prata associadas a osso liofilizado para enxerto ósseo. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Sintetizar e caracterizar as nanopartículas de prata obtidas por biorredução com *Psidium cattleianum* (Araçá); Verificar o potencial antibimicrobiano de nanopartículas de prata associadas à biomaterial de uso odontológico frente aos principais microrganismos envolvidos com as infecções odontogênicas. **METODOLOGIA:** O estudo será desenvolvido em duas fases. Inicialmente será feita a obtenção e caracterização dos extratos de *Psidium cattleianu*, seguida pela determinação: do teor de compostos fenólicos totais; do potencial antioxidante redutor férrico; da atividade do sequestro do radical DPPH para então sintetizar as nanopartículas de prata pela técnica de bio-redução da solução de nitrato de prata 3.10^{-4} mol.L⁻¹. Sintetizadas as nanopartículas de prata, será realizada a caracterização físico-química das mesmas, por meio de: análises de UV-VIS; determinação do tamanho da partícula; índice de polidispersão e potencial zeta. A morfologia das nanopartículas será verificada por Microscopia Eletrônica de Transmissão. Finalizada esta etapa as nanopartículas serão homogeneizadas com o enxerto ósseo de origem bovina Bio-oss® e avaliada a atividade antibacteriana com diferentes concentrações de osso liofilizado contra *Staphylococcus aureus* ATCC 2593 e *Escherichia coli* ATCC 25922 através do ensaio de difusão em poços. A atividade antibacteriana será avaliada por medição do diâmetro das zonas de inibição (mm) ao redor dos poços. **RESULTADOS ESPERADOS:**

⁶²¹ Acadêmica do Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: brenda-paim@hotmail.com

⁶²² Docente do Curso de Odontologia e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: andre.mnarciso@hotmail.com

⁶²³ Docente do Curso de Odontologia da Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: drpaes@gmail.com

⁶²⁴ Coordenador do Curso Superior em Processos Químicos. Instituto Federal de Santa Catarina. Campus de Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: michael.nunes@ifsc.edu.br

⁶²⁵ Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: cleorosaqm@yahoo.com.br

⁶²⁶ Docente do Curso de Odontologia e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: avmasiero@gmail.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

espera-se desenvolver um novo material de uso odontológico capaz de potencializar a ação antimicrobiana nas áreas de infecção óssea, contribuindo para: (a) diminuição do uso de antibiótico sistêmicos; (b) diminuição de reintervenções cirúrgicas; (c) potencialização do reparo ósseo. Dessa forma, expõe-se o paciente a menos riscos, contribui-se para sucesso das cirurgias e conseqüentemente, qualidade de vida dos pacientes.

DISPONIBILIDADE E QUALIDADE DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER NO MUNICÍPIO DE LAGES, SC

Francine Malinverni Freitas⁶²⁷ - UNIPLAC

Lucia Ceccato de Lima⁶²⁸ - UNIPLAC

Grazielle Schemes Oliveira⁶²⁹ - UNIPLAC

RESUMO: A atual pesquisa foi deferida pelo edital EDITAL Nº 041/2017, financiado pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES e recebeu continuidade no ano de 2018. A **introdução** para o estudo se desenvolve a partir dos conhecimentos ambientais e de arquitetura e urbanismo. Tem como linha de estudo a saúde ambiental e condições de vida em torno dos espaços públicos do município de Lages. O acesso aos espaços públicos tem sido cada vez mais restrito devido às mudanças sociais e espaciais. O município de Lages apresenta taxa de urbanização de 98,2%, o que resulta em uma dinâmica de uso e ocupação do solo que tem por características o adensamento populacional, a verticalização, a valorização imobiliária e a impermeabilização do solo urbano. Mesmo que a dinâmica de uso e ocupação do solo seja esta, é fundamental que seja oportunizada à população o direito a usufruir de espaços livres, seja para o lazer, contemplação ou prática de atividades físicas. O movimento por cidades mais saudáveis tem crescido em todos os países do mundo, assim, para que o município de Lages esteja inserido nessa perspectiva faz-se necessário incentivar e colaborar para a utilização dos espaços públicos e de lazer. Sendo assim, o **objetivo** desta pesquisa consistiu em verificar qual a disponibilidade e qualidade dos espaços públicos de lazer do município de Lages, SC, e após um ano de pesquisa, estendeu-se para os dois semestres do ano de 2018, diante disto visou-se relatar e problematizar as áreas de possível expansão do município por meio dos espaços públicos. Trata-se de um estudo com abordagem mista quantitativa e qualitativa de caráter observacional e descritivo tendo como local da pesquisa o município de Lages, maior município em extensão territorial de Santa Catarina. A **metodologia** foi dividida em duas etapas: a primeira consiste em levantar e mapear os espaços públicos de lazer existentes no município. Num segundo momento, é realizada uma análise do tipo FOFA - fortalezas, oportunidades, fraquezas e ameaças -, para verificar as condições de segurança, biodiversidade ambiental, disponibilidade de mobiliário urbano e equipamentos de lazer nestas áreas e expansão. Os **principais resultados** revelaram que das mais de trinta praças levantadas, a minoria destas são utilizadas, portanto a maior parte dos espaços públicos se tornaram grandes vazios urbanos, sem infraestrutura e menor cuidado para com o meio ambiente. As **considerações finais** avaliam que a cidade tem sofrido com um aumento significativo da densificação urbana nas últimas décadas, e como consequência primária, a natureza tem sido substituída, uma vez que, à medida que as cidades crescem, maior é a demanda pelo uso do solo, os dados quantitativos serão relatos por meio do artigo final desta pesquisa, de modo que, a apresentação consistirá em discutir e relatar dados gerais de uso e ocupação dos espaços.

⁶²⁷ Bolsista de Iniciação Científica do artigo 171 e acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIPLAC.

⁶²⁸ Professora do Programa de Pós Graduação em Ambiente e Saúde, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIPLAC – Orientadora do Projeto de Pesquisa.

⁶²⁹ Professora e Coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIPLAC – Voluntária no Projeto de Pesquisa.

**EFEITO DO CONSUMO DE POLPAS DE ARAÇÁ VERMELHO (*Psidium
cattleyanum* SABINE) NA AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA DE PACIENTES
DIABÉTICOS**

Guilherme Rocha Spiller⁶³⁰ - UNIPLAC
Nicole Zanardo Tagliari⁶³¹ - UNIPLAC
Graziela T. A. Carvalho⁶³² - UNIPLAC
Isabella Muller⁶³³ - UNIPLAC
Natalia Veronez da Cunha Bellinati⁶³⁴ - UNIPLAC
Cleoneice Gonçalves da Rosa⁶³⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Dentre as diversas doenças decorrentes do diabetes mellitus tipo 2 (DM2), as cardiovasculares são as complicações mais importantes e a principal causa de morte entre os pacientes. Para prevenir o DM2 ou as suas complicações é fundamental a redução dos fatores de risco, inicialmente pela mudança no estilo de vida, como uma alimentação saudável e a prática de atividades físicas. Nesse contexto, existe muito interesse na identificação de alimentos vegetais com propriedades hipoglicêmicas e hipocolesterolêmicas que possam prevenir ou auxiliar no tratamento do DM2. Dentre as várias espécies de plantas estudadas, os frutos nativos de Araçá vermelho (*Psidium cattleyanum Sabine*) apresentam efeito hipoglicêmico e hipolipidêmico em estudos *in vitro*, podendo ser benéficos para humanos com DM2. **Objetivo:** Avaliar o efeito da ingestão das polpas dos frutos de Araçá na avaliação antropométrica em indivíduos diabéticos. **Metodologia:** O consumo das polpas de araçá foi feito por 12 indivíduos (10 mulheres e 2 homens) diagnosticados com DM2, com idade média de $57,5 \pm 12,1$ anos. Foi recomendado o consumo diário de 50g de polpa de araçá, durante 60 dias. Para detectar as diferenças intra-grupo, foi aplicado o teste *t* pareado de Student, e foi considerado $p \leq 0,05$ como significativos. **Resultados:** o consumo das polpas de araçá, após 60 dias de intervenção foram significativos ($p < 0,05$) para a redução do peso (Kg) ($p = 0,042$) e o IMC (Índice de massa corporal) ($p = 0,048$). Com base nestes resultados, sugere-se que os frutos de araçá possam ser benéficos para a diminuição do peso em pacientes diabéticos, sendo este um dos principais fatores de risco para essa enfermidade.

⁶³⁰ Graduando do Curso de Medicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. guirspiller@live.com.

⁶³¹ Graduanda do Curso de Medicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. nicolezanardo@hotmail.com.

⁶³² Graduanda do Curso de Medicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. grazielatarsis@gmail.com.

⁶³³ Graduanda do Curso de Medicina, Universidade do Planalto, Lages, SC, Brasil. isa_muller@hotmail.com

⁶³⁴ Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. nat_cunha@hotmail.com

⁶³⁵ Pós-Doutoranda e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. cleorosaqm@yahoo.com.br.

**EFEITOS DA TERAPIA HORMONAL NA MENOPAUSA SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE CÂNCER DE MAMA – UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Manuella Martins Dallabrida⁶³⁶ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: a menopausa é o último ciclo menstrual da mulher. Este fenômeno faz parte do envelhecimento fisiológico feminino sendo resultado da diminuição da secreção dos hormônios sexuais Estrógeno e Progesterona. Em decorrência dessa carência hormonal, as mulheres podem apresentar alterações sintomatológicas (fogachos, suores noturnos, atrofia urogenital, mudanças de humor e insônia) e patológicas (osteoporose e doenças cardiovasculares). Dessa maneira, a Terapia Hormonal (TH) apresenta-se como alternativa para tratar esses sintomas e prevenir essas doenças, sendo sua eficácia comprovada cientificamente. Contudo, há efeitos colaterais da hormonioterapia que não estão bem estabelecidos, como a sua influência no desenvolvimento do câncer de mama. **Objetivo:** discutir riscos e benefícios da Terapia Hormonal na menopausa com Estrogênio conjugado com Progesterona (E + P) e com Estrógeno isolado em relação ao desenvolvimento de câncer mamário. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão bibliográfica de trabalhos publicados entre 2013 e 2018 utilizando-se bases de dados CAPES, Medline e Google Acadêmico com descritores: Menopausa, Terapia Hormonal e Câncer de Mama. **Principais resultados:** Os estudos consultados demonstram que o uso de E + P não elevaria o risco de câncer mamário nos primeiros anos de tratamento em mulheres jovens, no começo da menopausa e que não utilizaram hormônios anteriormente. Entretanto, o risco aumenta com seu uso prolongado, em usuárias prévias de TH e em mulheres mais velhas. Há referências que indicam que o uso de E + P traz um risco adicional baixo para o desenvolvimento de câncer de mama, podendo estimular o crescimento de tumores mamários. Em relação a TH com Estrógeno isolado, seu uso parece não elevar a taxa de ocorrência de câncer de mama, havendo indicativos de redução do risco de desenvolvimento de câncer mamário, sendo este decréscimo mais significativo em mulheres sem precedentes de reposição hormonal. O risco da TH com estrógeno isolado apresenta relação com grandes doses e de seu uso prolongado. Após um período de carência de estrógeno (menopausa) seguido de terapia estrogênica ocorreria uma indução a apoptose celular, fenômeno chamado “gap timing”, que diminui o tamanho dos tumores de mama. Análises com irmãs que apresentam predisposição genética para câncer de mama revelou que E + P aumenta o risco de câncer mamário precoce, enquanto o uso de estrógeno isolado não teria efeito no aparecimento de tumores. Em contrapartida, outros autores apontam que qualquer TH predispõe a maior densidade mamária, fator de risco para aparecimento tumores malignos. **Considerações finais:** portanto, as referências consultadas indicam risco superior de E + P em relação à estrogenterapia isolada. Contudo, percebe-se que os estudos sobre os efeitos da TH no desenvolvimento de câncer mamário são controversos. A dificuldade de se obter conclusões precisas deve-se ao caráter inicial das pesquisas, à fatores de variação da hormonioterapia (dose, tipo de fármaco, tempo de exposição e início do tratamento) e às características individuais de cada mulher (idade e história clínica).

⁶³⁶ Estudante de graduação. Lages, SC, Brasil. dallabridamanu@gmail.com

A PERCEPÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Amanda Ramos Pereira¹ - UNIPLAC
Andréia Pires dos Santos² - UNIPLAC
Audrilara Arruda Rodrigues Campos³ - UNIPLAC
Mychelle Warmling⁴ - UNIPLAC
Tania da Silva Goetten - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O presente relato se dá no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência Social de Lages e Otacílio Costa, no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS alicerçado na experiência vivida enquanto acadêmica de Serviço Social da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, através do estágio curricular obrigatório, realizado no período de Março à Novembro de 2018. **Objetivo:** O estágio curricular obrigatório tem por objetivo proporcionar aos acadêmicos de Serviço Social vivenciar a prática da profissão no exercício do cotidiano, a qual por meio desta experiência é possível refletir acerca da execução e aplicação da teoria e da prática profissional. **Metodologia:** O CRAS é parte integrante do Sistema único de Assistência Social-SUAS, a porta de entrada dos usuários na Política de Assistência Social, localizado em áreas que apresentam maior vulnerabilidade social, com objetivo de ofertar serviços de assistência social e fortalecer o vínculo de convivência com a família e com a comunidade. Nos respectivos campos onde estão sendo realizados os estágios os equipamentos oferecem serviços de Proteção e Atendimento Integral a Família-PAIF, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo-SCFV, concessão de benefícios eventuais, cadastro no CadÚnico, encaminhamentos para Benefício de Prestação continuada-BPC, acompanhamento acerca do descumprimento de suas eventuais condicionalidades, busca ativa, visitas institucionais, visitas domiciliares, dentre outros. **Principais resultados:** Através da vivência como acadêmicas no campo de estágio pode-se conhecer a realidade vivenciada pelos profissionais do Serviço Social, atuando na perspectiva do direito, da inclusão social e da superação da realidade dos sujeitos atendidos e acompanhados pelos serviços de CRAS, contribuindo dessa forma, com o fortalecimento das potencialidades dos indivíduos e familiares na perspectiva da emancipação destes sujeitos de direitos. **Considerações:** O estágio obrigatório sem dúvida é fundamental para o acadêmico no processo de ensino aprendizagem, pois permite visualizar, e observar a relação teoria e prática, a partir da reflexão crítica acerca do que nos é apresentado na universidade, contribuindo para a formação profissional de forma crítica e responsável.

—

¹UNIPLAC, CRAS - Centro de Referência de Assistência Social , Curso de Serviço Social, Lages – SC, amaanda.peereira@hotmail.com

²UNIPLAC, Curso de Serviço Social, Lages – SC, andreia.pires@tjsc.jus.br

³doutoranda em Saúde Pública-UCES, Mestre em Ambiente e Saúde-UNIPLAC, Professora do Curso de Serviço Social, UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, [Audrilara Arruda Rodrigues Campos@gmail.com](mailto:Audrilara.Arruda.Rodrigues.Campos@gmail.com)

⁴UNIPLAC, CRAS - Centro de Referência de Assistência Social , Curso de Serviço Social, Lages – SC, mychelle-warmling@hotmail.com

⁵Univali, CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, Otacílio Costa – SC, taniagoetten@bol.com.br

ESTRATÉGIAS NÃO MEDICAMENTOSAS NO ALÍVIO DA DOR DURANTE O TRABALHO DE PARTO

Júlia Goedel dos Santos⁶³⁷ - UNIPLAC
Maria Laura Schiavini Mühlbeier⁶³⁸ - UNIPLAC

RESUMO INTRODUÇÃO O parto é um processo normal e natural de caráter íntimo e privado, que geralmente é compartilhado entre familiares como um momento de felicidade e novas expectativas. Contudo, a dor gerada durante o trabalho de parto também é singular e pode ser influenciada por vários fatores: ansiedade, medo, cultura e a própria preparação para este momento. Com o objetivo de evitar a submissão das parturientes à procedimentos desnecessários, a medicina advém de alternativas não farmacológicas para amenizar esta dor. **OBJETIVO** Evidenciar, por meio de revisão de literatura, os benefícios do parto natural humanizado, enfatizando os métodos não farmacológicos no alívio da dor. **METODOLOGIA** Foram analisados 10 artigos publicados entre os anos de 2013 e 2018, selecionados de buscas realizadas nos bancos de dados SCIELO, DataSus e Revista Enfermagem Revista PucMG e usando-se os termos “gravidez”, “trabalho de parto”, “dor”, “alívio” “não medicamentoso” e “natural”. **PRINCIPAIS RESULTADOS** Observou-se que o objetivo principal consiste em controlar as emoções da parturiente e o alívio da dor. A promoção de um bom relaxamento vai desde a adoção de posturas confortáveis a ambientes tranquilos, os quais possuam música ambiente, iluminação adequada e principalmente pensamentos direcionados, utilizando a imaginação para desmistificar o trauma da dor no trabalho de parto. Os resultados mostraram que a bola suíça, deambulação, massagem, técnicas de respiração, imersão em banheiras e, até mesmo, estar acompanhada de pessoas colaborativas escolhidas pela parturiente são identificados como os principais métodos não farmacológicos para ajudar no alívio da dor no trabalho de parto. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** Observou – se que a implementação dos métodos não farmacológicos de alívio da dor estão se fortalecendo, por serem mais seguros e acarretarem menos intervenções. A principal vantagem na sua utilização é o reforço da autonomia da parturiente, proporcionando sua participação ativa e de seu acompanhante durante o parto e nascimento, o que resultará indiscutivelmente numa maior humanização do parto, caminhando-se no sentido de uma maternidade mais segura.

⁶³⁷ Curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil

ESTRESSE FISIOLÓGICO E PSICOLÓGICO ENTRE ATLETAS COMPETIDORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Raquel Pereira de Jesus⁶³⁹ - UNIPLAC
Gustavo Henrique de Oliveira Arruda⁶⁴⁰ - UNIPLAC
Natalia Veronez da Cunha Belinatti⁶⁴¹ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O estresse é uma reação inesperada do organismo submetido a estímulos que ameaçam a homeostase, desencadeando respostas específicas. Os efeitos psicológicos do estresse são ligados ao pensamento e ao conhecimento, aos sentimentos, emoções e personalidade, efeitos comportamentais gerais e relacionados a fatores cognitivos. A reação fisiológica do estresse está ligada ao sistema nervoso e o endócrino. No esporte de alto rendimento, é exigido uma maior dedicação por parte do atleta com objetivo de atingir um melhor nível de desempenho, com influência de diferentes variáveis fisiológicas e psicológicas que podem desencadear o estresse. **Objetivo:** Fazer uma revisão narrativa sobre estresse fisiológico e psicológico entre atletas competidores. **Metodologia:** Foi realizada uma busca nas bases de dados Scielo e Google acadêmico, utilizando os descritores estresse fisiológico, estresse psicológico e atletas. **Resultados:** A origem do estresse pode estar associada a fatores individuais (personalidade, atributos físicos, técnicos, psicológicos, expectativa e objetivos) e a fatores externos (que podem ser de origem familiar, como discussões, falta de vínculos de amizade ou falta de vida social). O estresse tende a influenciar as ações do sujeito, principalmente quando há pressões externas e descontrole emocional. Apenas os atletas que competem regularmente estão efetivamente inseridos no contexto da competição de alto rendimento, e para isso é necessário grande preparo. Fazem-se necessários planejamento e organização rigorosa em um treinamento especializado, buscando o aperfeiçoamento físico, tático, psicológico e técnico para atingir os resultados desejados. Os aspectos psicológicos que podem influenciar o desempenho são: motivação, ansiedade, estresse, atenção, concentração e agressividade. Assim, se o atleta não estiver preparado para enfrentar os âmbitos do esporte escolhido, o mesmo pode se tornar um agente estressor. Isto depende da forma como ele lida com as situações, além dos valores pessoais e experiências anteriores. A competição se apresenta como um desafio, porém, para aqueles que não possuem os requisitos mínimos para participar, a competição pode ser vista como uma ameaça ao seu bem estar não só físico, mas também social e psicológico, desencadeando alto nível de estresse e reduzindo o desempenho do atleta. **Considerações finais:** O estresse entre atletas pode ter origem diretamente ou indiretamente relacionado a competição, sendo que as diretas são inerentes ao processo competitivo, enquanto as indiretas são situações adjacentes ao processo competitivo.

⁶³⁹Graduação em fisioterapia, Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC – Brasil -
raquel.pej95@gmail.com

⁶⁴⁰Programa de Mestrado em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC – Brasil -
ghoafisio@gmail.com

⁶⁴¹Programa de Mestrado em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC – Brasil –
nat_cunha@hotmail.com

**GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA: PERCEPÇÕES DAS ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO DE ESCOLAS DE UM MUNICÍPIO CATARINENSE**

Claudia Spaniol⁶⁴² – UNIPLAC
Sonimary Nunes Arruda⁶⁴³ – UNIPLAC

RESUMO: Introdução A partir de vivências acadêmicas do primeiro ano do curso de medicina, identificou-se na unidade educacional de Prática de Saúde o alto índice de adolescentes/mães que utilizam os serviços da Unidade Básica de Saúde para consulta de puericultura e vacinas. O **objetivo** da pesquisa é identificar percepções de adolescentes estudantes do ensino médio de uma escola pública e de uma escola privada de um município da Serra Catarinense, acerca da gravidez na adolescência. A **Metodologia** caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa exploratória, os sujeitos são adolescentes estudantes do 2º ano do ensino médio, o instrumento de coleta é a entrevista semi-estruturada, e a análise dos dados se dará pela análise de conteúdo. Das etapas já desenvolvidas, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE já foram entregues e a entrevista já foi aplicada aos sujeitos da escola privada. Os **principais resultados** parciais baseiam-se no fato de que mesmo que uma parcela significativa dos sujeitos já tenha tido relações sexuais, o grupo estudado demonstra ter um conhecimento superficial em relação ao uso de métodos contraceptivos, o que pode estar associado ao fato de que a metade das estudantes nunca recebeu orientação em casa sobre sexualidade, gravidez e métodos para preveni-la. Soma-se a isso a inexistência de uma abordagem significativa acerca do tema no ambiente escolar segundo os sujeitos. **Considerações finais** os sujeitos da pesquisa apontam que existe um tangenciamento do tema "sexualidade" durante a vida escolar, e demonstram que o tema, tendo em vista sua importância, merece mais destaque no cronograma curricular. Inclusive, apontam caminhos para uma abordagem significativa do assunto no campo da educação.

⁶⁴² Acadêmica do 1º ano do Curso de Medicina UNIPLAC – Lages/SC. Bolsista de Iniciação à Pesquisa do Artigo 170. claudiaspnl@icloud.com

⁶⁴³ Enfermeira, Mestre em Educação, Docente dos Cursos de Enfermagem e Medicina UNIPLAC – Lages/SC. sonimary.n.a@gmail.com

**HIPERIDROSE: FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO,
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**Letícia Zanatta⁶⁴⁴ - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: O sistema nervoso autônomo simpático é responsável por regular as glândulas sudoríparas, localizadas na derme. Quando ocorre hiperatividade do sistema simpático, as glândulas sudoríparas produzem transpiração excessiva, condição conhecida como hiperidrose. **OBJETIVO:** Este trabalho tem o objetivo de explanar as alterações decorrentes da hiperidrose e os tratamentos mais adequados. **METODOLOGIA:** Para tanto, procedeu-se na busca de artigos científicos em Base de Dados, Ministério da Saúde e outros. Foram coletadas informações de cinco artigos científicos, publicados entre 2012 a 2018. **PRINCIPAIS RESULTADOS:** A fisiopatologia da hiperidrose inicia com alterações hipotalâmicas ou com aumento do metabolismo basal, os quais levam ao aumento do estímulo simpático e consequente aumento da liberação de acetilcolina, a qual estimula as glândulas sudoríparas écrinas, causando excitação das mesmas, levando ao quadro de hiperidrose. O suor é um mecanismo fisiológico fundamental para a termorregulação corporal, porém o excesso dele pode levar a problemas pessoais, sociais e profissionais graves, afetando a qualidade de vida dos indivíduos acometidos. A hiperidrose pode acometer qualquer região do corpo, sendo mais comum nas palmas das mãos, plantas dos pés, axilas, dobras das mamas e face. Quando a sudorese excessiva acomete apenas alguma parte do corpo é denominada de hiperidrose localizada. É uma doença benigna com incidência estimada em 0,5 a 1% da população, sendo uma condição clínica que afeta igualmente indivíduos do sexo feminino e masculino. A hiperidrose pode ser submetida a tratamento clínico ou cirúrgico. No tratamento clínico são usados antitranspirantes à base de cloridrato de alumínio, oxibutinina e a aplicação de toxina botulínica tipo A (BTX-A). O cloridrato de alumínio promove o bloqueio dos ductos excretores das glândulas écrinas. A oxibutinina é uma droga anticolinérgica que demonstrou diminuir a sudorese e melhorar a qualidade de vida com poucos efeitos colaterais em mais de 70% dos pacientes, a recomendação do uso é um por um tempo de seis semanas com doses progressivamente crescentes durante o tratamento. A aplicação de toxina botulínica tipo A é realizada na glândula sudorípara causando uma desnervação química da mesma, suspendendo temporariamente a eliminação do suor devido ao bloqueio da ação da acetilcolina impedindo a estimulação das glândulas sudoríparas. A forma cirúrgica do tratamento é a simpatectomia torácica, realizada por cirurgias torácicas, a técnica realizada é a secção do tronco ou do gânglio simpático do tórax, podendo ser em nível de T2 a L3, dependendo da área corporal atingida. No entanto, a única forma de tratamento definitivo é o tratamento cirúrgico, porém, pode trazer como efeito colateral pós-operatório, a hiperidrose compensatória, que acomete regiões do corpo que não foram simpatectomizadas cirurgicamente e, previamente, apresentavam sudorese normal. A incidência da hiperidrose compensatória está na faixa de 50 a 85% dos pacientes submetidos a simpatectomia. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A hiperidrose acomete um número elevado de pessoas, contudo, os tratamentos clínico e cirúrgico são eficazes e seguros. Atualmente, novas abordagens cirúrgicas estão sendo abordadas para minimizar os efeitos adversos do pós-cirúrgico, como a hiperidrose compensatória.

⁶⁴⁴ Curso de Medicina, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: letti.zanatta@gmail.com

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS: OLHAR DOS
ACADÊMICOS DA NONA FASE DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIPLAC**

Audrilara Arruda Rodrigues Campos⁶⁴⁵ - UNIPLAC
Amanda Ramos Pereira⁶⁴⁶ - UNIPLAC
Nara Terezinha da Silva Cachoeira⁶⁴⁷ - UNIPLAC
Elediane Ribeiro⁶⁴⁸ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O presente estudo trata-se de um projeto de pesquisa em fase de desenvolvimento, vinculado a linha de pesquisa da UNIPLAC: Educação, cultura e políticas públicas, de acordo com edital N° 041/2017. A intenção da pesquisa ocorreu por haver pouca produção e discussões acerca da identidade do assistente social e a dificuldade de clareza dos profissionais quanto à concepção de identidade profissional. O estudo traz como tema Identidade Profissional dos Assistentes Sociais: olhar Dos acadêmicos da nona fase do Curso de Serviço Social da Uniplac. Uma vez que esta temática é pouco discutida, esta pesquisa se torna relevante pela inexistência de pesquisas que evidenciem esta questão da identidade profissional no cotidiano de trabalho do Assistente Social. **Objetivo:** O estudo tem por objetivo apreender os elementos que configuram a identidade profissional do assistente no município de Lages, SC, bem como analisar os conceitos de identidade, na perspectiva sócio histórica de forma a contribuir para a ampliação da discussão acerca do tema a partir da compreensão dos acadêmicos do Curso de Serviço Social sobre identidade profissional. **Metodologia:** O projeto vem sendo aplicado desde o ano de 2017 a primeira etapa com profissionais a segunda com acadêmicos da 9º fase de Serviço Social. O público alvo da primeira etapa da pesquisa foram os Assistentes Sociais do município de Lages, num total de aproximadamente 60 profissionais, com uma amostragem de 50%, ou seja, 30 profissionais, escolhidos de forma aleatória. A segunda etapa aplicou-se com 10 acadêmicos da 9ª fase do curso, sendo que apenas 05 responderam a pesquisa, representando 50% da amostragem. A pesquisa foi desenvolvida via sistema online por meio de questionário semiestruturado com os profissionais e acadêmicos que aceitaram fazer parte da pesquisa, no entanto, a pesquisa se encontra em andamento na tabulação e análise dos dados. A perspectiva epistemológica utilizada na presente pesquisa é a matriz teórica do materialismo histórico dialético de Karl Marx. A natureza da pesquisa é qualitativa. Os tipos de pesquisa utilizados são a bibliográfica, de campo e exploratória. **Principais Resultados:** A pesquisa contribuiu no processo de discussão e ampliação do debate no Serviço Social, bem como no fortalecimento do projeto ético-político da profissão, pautado numa perspectiva crítica, criativa e interventiva, possibilitando a autonomia e emancipação dos sujeitos sociais, defendidos na Teoria Marxista que alimenta a ação do Serviço Social. Além disto, buscou-se por meio da pesquisa ampliar a

⁶⁴⁵ Doutoranda em Saúde Pública-UCES, Mestre em Ambiente e Saúde-UNIPLAC, Professora do Curso de Serviço Social, UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, audrilara@gmail.com

⁶⁴⁶ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Identidade Profissional dos Assistentes Sociais: Olhar dos Acadêmicos da Nona Fase do Curso de Serviço Social da UNIPALC, Lages, Santa Catarina, amaanda.peereira@hotmail.com

⁶⁴⁷ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Identidade Profissional dos Assistentes Sociais: Olhar dos Acadêmicos da Nona Fase do Curso de Serviço Social da UNIPALC, Lages, Santa Catarina, nara_ntsc@yahoo.com.br

⁶⁴⁸ Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Identidade Profissional dos Assistentes Sociais: Olhar dos Acadêmicos da Nona Fase do Curso de Serviço Social da UNIPALC, Lages, Santa Catarina, elediane_ribeiro@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

responsabilidade social acadêmica no ensino, pesquisa e extensão de forma a difundir cientificamente, o conhecimento na comunidade acadêmica, local e entre os profissionais.

Considerações: Este estudo se mostrou até o presente momento, fundamental no âmbito do serviço social, identidade profissional e acadêmico, pelo envolvimento de acadêmicos na iniciação científica e a relação dos acadêmicos com a comunidade externa. Esse processo é fundamental no sentido da oportunidade do envolvimento do acadêmico no domínio de métodos e técnicas da produção do conhecimento nesse processo de ensino-aprendizagem, além disto, permite uma reflexão aos profissionais de Serviço Social sobre a identidade profissional e a importância de um olhar crítico para aquilo que o identifica.

IMPLICAÇÕES DA OBESIDADE NA SAÚDE BUCAL E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA

Matheus Beumer⁶⁴⁹ - UNIPLAC
Andrei Figueiredo Ribeiro⁶⁵⁰ - UNIPLAC
Denis Caon⁶⁵¹ - UNIPLAC
Vanessa Valgas dos Santos⁶⁵² - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A obesidade e as doenças orais são consideradas patologias de etiologia multifatorial, associadas aos hábitos alimentares e às condições sociodemográficas. Com o incremento de obesos na população, está se tornando evidente o impacto negativo do excesso de peso sobre a condição oral. **Objetivo:** Avaliar o papel da obesidade no declínio da saúde bucal. **Metodologia:** Pacientes obesos atendidos em um hospital da cidade de Lages serão convidados a participar desta investigação. Os pacientes que decidirem voluntariamente colaborar terão suas medidas antropométricas mensuradas para classificação do grau de obesidade. Aqueles que possuem o índice de massa corporal (IMC) $> 30 \text{ kg/m}^2$ responderão aos Questionários Sociodemográficos e de Impacto Odontológico no Desempenho Diário (IODD), este último, destinado a avaliar o impacto das doenças bucais nas dimensões sociais, funcionais e psicológicas. Além disso, os pacientes serão submetidos a exames intraorais para determinação da saúde bucal através o Índice CPO-d, Índice de desgaste dentário, bem como, a coleta de saliva estimulada para mensuração do volume e do pH. **Resultados Esperados:** Através desta investigação, será possível compreender as implicações sociodemográficas no incremento da obesidade, o papel deletério do aumento do IMC na saúde bucal, bem como suas repercussões na qualidade de vida relacionada à saúde bucal do paciente.

⁶⁴⁹ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. matheusbeumer@gmail.com

⁶⁵⁰ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. andreifigueiredoribeiro@gmail.com

⁶⁵¹ Endodontia Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. deniscaon@hotmail.com

⁶⁵² Pós Graduação em Ambiente e Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. vanessavalgas@uniplaclages.edu.br

INOVAÇÕES PROMOVIDAS PELA BIÓPSIA DO LINFONODO SENTINELA

Jéssica Lie Utiamada - UNIPLAC

Fernando Vequi - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: O Linfonodo sentinela (LS) é um termo utilizado para designar o primeiro linfonodo a receber drenagem linfática de um carcinoma mamário, por ser o primeiro sítio de disseminação por essa via. Logo, a biópsia do linfonodo sentinela (BLS) é um método de avaliação axilar, caracterizado por ser pouco invasivo e bastante sensível na identificação de metástase. **OBJETIVO:** Evidenciar critérios para realização da BLS e os benefícios promovidos por tal técnica em detrimento da realização de linfadenectomia axilar (LA). **METODOLOGIA:** O resumo apresentado é uma revisão bibliográfica cujas informações foram coletadas na base de dados Google Acadêmico e Scielo no período de 2016-2017. Utilizou-se como descritores: LS, BLS e excisão de linfonodos. **PRINCIPAIS RESULTADOS:** Desde a descrição de mastectomia radical por William Halsted em 1894, o tratamento padrão para a doença linfonodal em pacientes portadoras de câncer de mama era a LA, tal conduta era justificada pelo excelente controle regional e potencial impacto na sobrevida global. No entanto, esse tratamento está associado a alterações como dor, déficit de abdução e flexão, mudanças no padrão de sensibilidade e linfedema crônico. Então, em 2001, durante o evento *The Philadelphia Proceedings of the Consensus Conference*, a BLS passou a ser considerada válida para uso clínico em substituição à LA nos carcinomas mamários T1 e T2 em axilas clinicamente negativa. Essa técnica é empregada com a utilização do azul patente, fitato-^{99m}Tc ou ambas. Sendo que a utilização concomitante diminui a taxa de não identificação do LS. Essa pesquisa visa avaliar a axila das pacientes com carcinoma mamário em estágio precoce e com axila clinicamente negativa, uma vez que o exame do primeiro linfonodo é mais minucioso. Também apresenta menor morbidade cirúrgica na ordem de 25% contra 70% na LA, por ser um procedimento cirúrgico menos extenso e agressivo, além de evitar LA desnecessária. Ainda, quando há presença de metástase em apenas 1 ou 2 linfonodos axilares, pode-se omitir o esvaziamento axilar em casos em que a cirurgia conservadora é associada à radioterapia mamária e ao tratamento adjuvante preestabelecido sem a avaliação axilar adicional. Sendo assim, a LA é recomendada em casos de axila clinicamente positiva, quando há 2 ou mais LS positivos, nos casos em que há presença de LS positivos após quimioterapia neoadjuvante e quando é indicada mastectomia. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A BLS é uma técnica capaz de reduzir morbidades sem interferir na sobrevida global e na recorrência locorregional, além de promover melhor qualidade de vida. Assim como, também, apresenta menor probabilidade de sintomatizar os efeitos colaterais da LA.

INVESTIGAÇÃO DOS FATORES DE RISCO MODIFICÁVEIS RELACIONADOS AO SURGIMENTO DE PÓLIPOS COLORRETAIS

Andrei Figueiredo Ribeiro⁶⁵³ - UNIPLAC
Matheus Beumer⁶⁵⁴ - UNIPLAC
Sargeele Silva⁶⁵⁵ - UNIPLAC
Vanessa Valgas dos Santos⁶⁵⁶ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O câncer é uma patologia complexa, influenciada por fatores genéticos, ambientais, e de estilo de vida. Mas apesar da sua característica genética, as anormalidades cromossômicas hereditárias afetam apenas 1/3 dos pacientes atingidos pela doença. Dentre os mais frequentes cânceres, o câncer colorretal é um dos mais incidentes, tendo seu início geralmente precedido pelo surgimento de pólipos adenomatosos. **Objetivos:** Conhecendo o forte papel do estilo de vida sobre o aparecimento de alterações cromossômicas, este trabalho pretende investigar a prevalência de pólipos colorretais adenomatosos, e os fatores de risco associados ao surgimento destas alterações celulares em pacientes da Serra Catarinense. **Metodologia:** Pacientes que forem submetidos à colonoscopia, serão gentilmente convidados a participar da pesquisa de maneira livre e voluntária. Os pacientes que aceitarem participar desta investigação terão suas medidas antropométricas mensuradas, responderão aos questionários de Riscos Modificáveis e Não-Modificados, e após a análise histopatológica, os resultados serão correlacionados. Ressalta-se que o local da coleta, do processamento da amostra, bem como os dados dos pacientes, serão mantidos em sigilo. **Resultados Esperados:** Sabendo que existe uma elevada incidência de câncer colorretal na Serra Catarinense, através desta investigação pretende-se conhecer quais os principais fatores envolvidos no surgimento dos pólipos adenomatosos para que medidas preventivas possam ser aplicadas.

⁶⁵³ Andrei Figueiredo Ribeiro (Aluno da graduação em Odontologia na Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil). andreifigueiredoribeiro@gmail.com

⁶⁵⁴ Matheus Beumer (Aluno da graduação em Odontologia na Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil), matheusbeumer@gmail.com

⁶⁵⁵ Sargeele Silva (Aluna da pós-graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil), sargeele@hotmail.com

⁶⁵⁶ Vanessa Valgas dos Santos (Programa de Pós-graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil), vanessavalgas@uniplac.edu.br

LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS NOS PATRICANTES DE CROSSFIT

João Carlos Cervelin⁶⁵⁷ - UNIPLAC
Graziela Tárzis Araujo Carvalho⁶⁵⁸ - UNIPLAC
Louisse Tainá Tormem³ - UNIPLAC
Pedro Henrique Ronchi Dal Toé⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O Crossfit é um método de treinamento novo caracterizado pela realização de exercícios funcionais, constantemente variados em alta intensidade. A modalidade esportiva foi desenvolvida pelo ex-ginasta Greg Glassman, inicialmente para treinamento militar, se espalhando gradualmente pelo mundo, até alcançar em 1996 a população civil. Atualmente são mais de 13 mil afiliados no mundo sendo 800 no Brasil, segundo país no mundo em número de boxes, envolvendo 40 mil praticantes. Se por um lado a inatividade física é motivo de preocupação mundial, por outro, a prática de exercícios físicos extenuantes relaciona-se a inúmeras condições deletérias. **Objetivos:** Demonstrar a prevalência de lesões no Crossfit e correlacionar as alterações fisiopatológicas do esporte. **Metodologia:** Esse estudo foi elaborado a partir de uma revisão de literatura nas bases de dados Google Acadêmico, Scielo e PubMed (2016-2018). **Principais resultados:** As lesões musculoesqueléticas são quaisquer alterações que prejudiquem a função desse sistema, associadas a alterações morfológicas ou histoquímicas do tecido, podendo variar de contusão, distensão, estiramento a tendinopatia. A forma da lesão do Crossfit obedece a um padrão comum a todas as modalidades esportivas, e decorre da sobreposição de fatores extrínsecos e intrínsecos. Os extrínsecos são aqueles ligados a erros de planejamento e execução do treinamento. Já os fatores intrínsecos, são aqueles inerentes ao organismo, e incluem anormalidades biomecânicas e anatômicas. A prevalência de lesões no CrossFit variam de 5 a 73,5%, e a taxa de lesão varia de 1,94 a 3,1 lesões a cada 1.000 horas de treinamento. As regiões corporais mais acometidas são os ombros, coluna e joelhos. São observados casos de dissecação da artéria carótida, rabdomiólise e de deslocamento de retina. Os exercícios que vêm sendo considerados lesivos, como *overhead squat, pushpress, kettlebell swing e snatch*, elevam a incidência de lesões nos ombros por possuir elevada amplitude de movimento acima da linha articular do ombro, predispondo a lesões devido à redução do espaço subacromial. A discinesia escapular também foi citada, estando associada a instabilidade glenoumeral. Os fatores de risco envolvidos nas lesões são: sexo masculino, sobrepeso, realização de outra atividade física, praticar mais de três treinos por semana, mais de 1 hora de treino diário, alcoolismo e tabagismo. Foi demonstrado que atividades de alta intensidade promovem a predominância de um perfil de resposta humoral do tipo Th2 em detrimento ao Th1. A superioridade da resposta imune humoral parece desenvolver a imunossupressão celular e janela de oportunidades para infecções. Grupos superativos apresentam mais gripes e infecções em relação ao grupo controle moderadamente ativo, os quais apresentam predomínio de resposta Th1. **Considerações finais:** As taxas de lesões por CrossFit são comparáveis às de outros esportes recreativos ou competitivos. O CrossFit pode ser uma forma eficaz de exercício para adultos saudáveis que procuram uma rotina de treino diversificada, porém o uso de questionário é conflitante, pois muitas lesões podem não ser constatadas. Deve-se considerar o viés da omissão de informações por voluntários que por ventura suspeitem comprometer a imagem de suas modalidades.

⁶⁵⁷Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. joaocarloscervelin@gmail.com

⁶⁵⁸Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.grazielatarzis@gmail.com

³Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. louissettormem@hotmail.com

⁴Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. pedrodaltoa@hotmail.com

EXERCÍCIO DA CIDADANIA: PESQUISAS REALIZADAS NA UNIPLAC ENTRE 2008-2018

Tânata Renata de Barros⁶⁵⁹ - UNIPLAC
Camila Stefanos Oselame⁶⁶⁰ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A UNIPLAC, nos últimos 10 anos têm realizado muitos estudos no ensino, extensão e pesquisa sobre cidadania. Em razão de tratar-se de um direito difuso e coletivo, temos uma maior amplitude deste tema em diversos cursos da universidade, não se atendo apenas ao curso de direito. Todavia, até o momento não se tem conhecimento, dentro da UNIPLAC, de um estudo sistematizado, que permita um melhor aproveitamento sobre o assunto e que possa até possibilitar um avanço teórico. **Objetivo:** Pela falta de sistematização destes trabalhos, tem-se o objetivo de realizar levantamento das ações sobre o exercício da cidadania realizadas por acadêmicos, pesquisadores e professores da UNIPLAC dos últimos 10 anos. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica onde estão sendo selecionados projetos de pesquisa, relatórios, TCs, teses e dissertações acerca do exercício da cidadania realizado por acadêmicos, pesquisadores e professores da UNIPLAC. Os trabalhos selecionados estão sendo analisados por: nome; tipo; objeto; curso; ano e finalmente, palavra-chave. Ao final do levantamento destas informações, os resultados serão analisados estatisticamente para projetar como os trabalhos sobre a cidadania e o exercício dela estão sendo abordados por membros da UNIPLAC. **Resultados:** A busca e o levantamento bibliográfico e documental dos trabalhos realizados por acadêmicos da UNIPLAC, nos últimos anos; A Análise dos projetos de pesquisa, relatórios, TCs, teses e dissertações sobre o exercício da cidadania dentro do campo jurídico; A Análise das ações que visam fomentar o estudo sobre a cidadania desenvolvidas pela UNIPLAC em educação formal e não-formal; A Análise e compreensão das condições, situações e estilos de vida em suas interações com o direito e a cidadania, como temáticas complexas e multidimensionais; A Inserção da estudante bolsista pesquisadora nos procedimentos e casos reais que asseguram o livre exercício da cidadania, na 14ª Promotoria de Justiça da Cidadania e Direitos Humanos; A Construção e mapeamento de um estudo sistematizado sobre as ações executadas dentro da universidade; A Contribuição para uma busca sucinta sobre o exercício da cidadania em diversas áreas da UNIPLAC; **Considerações:** A cidadania trata-se de um direito adquirido e elencado em nossa Carta Magna, são poucos os estudos realizados que se atém aos seus exercícios. O projeto vem como uma forma de sistematizar e facilitar a busca por esses estudos. É importante ressaltar que se trata de um tema sucinto, o que vem trazendo bastante dificuldade para o levantamento das obras.

⁶⁵⁹ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil – tanata_barros@hotmail.com.

⁶⁶⁰ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil – camilaoselame@gmail.com

**LEVANTAMENTO DE REQUISITOS PARA DESENVOLVIMENTO DE UM
SISTEMA DE AVALIAÇÕES ONLINE PRESENCIAL**

Jackson Eduardo da Silva¹ UNIPLAC
Sabrina Bet Sagaz¹ UNIPLAC
Juliana A. Piccoli ¹ UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O levantamento de requisitos é um processo de desenvolvimento de um sistema. Se faz necessário para entender qual a melhor maneira de implementação, com o objetivo de suprir as necessidades e expectativas dos clientes, sendo assim um sistema de avaliações online presencial que possua todo um gerenciamento de cadastro e aplicações de avaliações, poderá trazer facilidades tanto para o professor quanto para o aluno. **Objetivo:** Levantar informações que são cruciais para entender qual a melhor maneira de implementação de um sistema e suas funcionalidades, visando a informatização do processo de aplicação de avaliações teóricas e diminuição de custos com impressões. **Metodologia:** O presente projeto será aplicado em forma de pesquisa exploratória, num primeiro momento será identificado e escolhido algumas instituições de ensino, públicas e privadas, solicitando uma visita para que seja possível fazer o levantamento das informações, com um auxílio de um formulário do google *forms*. **Principais Resultados:** Informações de funcionalidades, que serão ideais para a implementação e funcionalidade do sistema, análise dos dados da pesquisa para classificar os requisitos funcionais e não funcionais do sistema, com uso de ferramentas específicas para tal atividade. **Considerações Finais:** Esta pesquisa apresenta uma proposta para o levantamento de requisitos que serão cruciais no desenvolvimento de um sistema para gerenciamento e aplicação de avaliações online.

MÃOS LIMPINHAS: UM PROJETO VIRTUAL DE EDUCAÇÃO E SAÚDEEduarda Ugioni Sachet⁶⁶¹ - UNIPLACMarina Patrício de Arruda⁶⁶²-UNIPLACTânia Maria Sbeghen de Oliveira³⁶⁶³-UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Conforme publicação em 2013 (Revista Gepesvida), o primeiro projeto de extensão “Mãos limpinhas” foi realizado em 2009 com o objetivo de capacitar as mães no combate à parasitose e cuidado das crianças de 0 a 10 anos, de um bairro de Lages. Esse projeto socioeducativo voltado as mães de uma comunidade carente, partiu do entendimento de que estas são cuidadoras do ambiente e das práticas de higiene de suas crianças tendo em vista que o parasitismo intestinal ainda se constitui um dos mais sérios problemas de Saúde Pública no Brasil afetando especialmente o desenvolvimento físico, psicossomático e social. O potencial de impacto na conscientização das pessoas e seus desdobramentos para as políticas públicas de educação e saúde, fez com que essa proposta percorresse contextos escolares, associações de bairro, e famílias de catadores (2017).

Objetivo: O objetivo do presente projeto é construir material videográfico para a divulgação, via TV/ou eletrônico, de materiais sobre Parasitose e atividades de orientação educativas de promoção de saúde. A Universidade como instituição formadora de profissionais que atuarão dentro da perspectiva de educação e saúde mantém seu foco na comunidade, e dessa vez o projeto intitulado “**Mãos Limpinhas no combate à Parasitose: um projeto para o virtual**” tem como foco famílias e crianças que circulam pelo Hospital Infantil Seara do Bem da cidade de Lages, SC, especificamente mães que apoiam os filhos em momentos de dificuldade e enfrentamento de alguma doença. Entendemos que oferecer oportunidades de acesso à informação ainda é um grande desafio tendo em vista a falta de disponibilização de espaços virtuais alternativos que possam atrair a atenção da população carente desprovida de orientações acerca de promoção de saúde. A TV, a internet, o computador etc , são recursos importantes e devem ser utilizados adequadamente, para gerar aprendizagens significativas como “o processo de lavar as mãos”. Os aparelhos de televisão estão cada vez mais espalhados pelas casas de pessoas da classe baixa, média e alta. Zagury (2002, p. 112) destaca: “Hoje, inclusive nas camadas populares, é quase um fenômeno quem não tenha pelo menos um aparelho”, aproveitando que esses aparelhos também encontram-se espalhados pelas salas de espera é que redirecionamos nosso projeto para um hospital infantil. **Metodologia:** A proposta encontra-se em desenvolvimento e a metodologia inclui a divulgação de orientações sobre o cuidado com o meio ambiente, com a higiene do corpo e com os alimentos que as crianças consomem. **Principais resultados e considerações parciais:** As atividades estão sendo realizadas por dois voluntários estudantes do curso de medicina, supervisionadas pela bolsista responsável pelo desenvolvimento metodológico da pesquisa e pela elaboração de material videográfico e didático sobre o tema bem como da gravação de entrevistas com profissionais da saúde. Esse projeto retroalimenta as discussões do GESPEVIDA (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA).

⁶⁶¹ Acadêmica curso de Medicina UNIPLAC, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil). dusachett@hotmail.com

⁶⁶² Professora da Pos-graduação em Educação e em Ambiente e Saúde. Filiação institucional: Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil). profmarininh@gmail.com

⁶⁶³ Professora do Curso de Medicina Filiação institucional: Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil). Taniaoliveira1712@gmail.com

**MÉTODO CLÍNICO CENTRADO NA PESSOA COMO FACILITADOR PARA
GERAÇÃO DE VÍNCULO ENTRE MÉDICO E PACIENTE**Gustavo Oenning⁶⁶⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O Método Clínico Centrado na Pessoa (MCCP) tem como proposta reorientar a prática clínica, visando reduzir a distância entre o exercício do poder médico e a experiência subjetiva de vida dos pacientes, unindo conhecimento e percepção de ambos para atingir objetivos em comum. **Objetivo:** Descrever o MCCP e expor os benefícios de sua aplicação em consultas na atenção primária em saúde (APS). **Metodologia:** O tema foi escolhido a partir de vivência proporcionada através de acompanhamento de atividades na APS em rotina do Centro de Saúde Saco Grande, em Florianópolis, durante estágio eletivo, em que se pôde valorizar o MCCP como de extrema relevância para melhores resultados de adesão a tratamentos e geração de vínculo médico-paciente. Como fontes de pesquisa foram realizadas buscas em literaturas que tratam do método e em artigos científicos encontrados através de base de dados da Scielo e do Google Acadêmico, publicados no período de 2015 a 2018, empregando como descritores “método clínico centrado no paciente” e “atenção primária à saúde”, sendo utilizados 5 artigos entre os encontrados. **Principais Resultados:** A prática do MCCP exige consideração da experiência do paciente, sua integralidade e busca de realismo quanto a recursos disponíveis, analisando e compreendendo problemas e realidades para elaboração de um plano de cuidados efetivo e condizente com o praticável. Dessa forma, a compreensão do MCCP é ponderosa para o médico na APS, auxiliando-o a elaborar de forma compartilhada com o paciente um plano de cuidados efetivo, que favoreça adesão deste, valorizando sua visão subjetiva, sentimentos e contexto que o cercam como pontos essenciais para seu tratamento. No tocante a resultados de saúde, embora seja complicado investigar sobre o MCCP e seus benefícios no espectro do subjetivo, evidencia-se através de análises descritivas, maior grau de satisfação, custos econômicos melhor adaptados e menor quantidade de processos legais iniciados contra os médicos por parte dos pacientes que foram atendidos em consultas em que o MCCP foi empregado. **Considerações Finais:** Ao exercitar o MCCP, alterando conceitos e visão clínica centrada na doença construídos ao longo da história da medicina, o médico atenta ao paciente e às suas necessidades de saúde, quebrando paradigmas sedimentados na profissão médica e tratando de forma digna e condizente cada pessoa em suas individualidades, elevando o desempenho clínico e favorecendo o envolvimento dos usuários da APS, que é locus de atuação propícia para o exercício do método.

⁶⁶⁴ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC); gu.oenning@gmail.com

MUCOCELE UNILATERAL DE LÁBIO INFERIOR: RELATO DE CASO

Jamille Lopes de Liz Coelho⁶⁶⁵ - UNIPLAC
Michele Ricardo Cantareli da Silva⁶⁶⁶ - UNIPLAC
Gustavo Fornari Diez⁶⁶⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: mucocele é uma patologia comum da mucosa oral, benigna, de origem traumática, assintomática, resultante de extravasamento da mucina para dentro dos tecidos moles adjacente pelo rompimento do ducto de uma glândula salivar menores, ocorre principalmente no lábio inferior, mucosa jugal e dorso da língua. **Objetivo:** relatar um caso de mucocele por extravasamento, em um paciente de 28 anos. **Metodologia:** paciente S.S.J., sexo masculino, 28 anos de idade, diabético, tabagista a 14 anos, procurou a clínica odontológica da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, em abril de 2018. Ele relatou ter essa lesão de forma arredondada a aproximadamente 4 meses e ter o hábito de morder o lábio inferior. O tratamento foi através de excisão cirúrgica, com retirada da glândula salivar e acessória envolvida, para evitar recidiva e posteriormente foi realizada a sutura. A mucocele é uma lesão comum, que tem como fator etiológico o hábito de mordedura, com frequência ocorre no lábio inferior. Sendo o diagnóstico conclusivo através do exame histopatológico. **Resultado:** Os cortes histológicos revelaram fragmentos de mucosa revestida por epitélio pavimentoso estratificado parakeratinizado exibindo áreas de acantose. A lâmina própria é composta por tecido conjuntivo denso permeado por discreto infiltrado inflamatório crônico. Em profundidade, observam-se extravasamento de muco circunscrita por tecido de granulação com inúmeros macrófagos espumosos. A presença de glândulas salivares menores, ductos salivares dilatados e vasos sanguíneos congestos completa o quadro histopatológico. **Considerações finais:** O diagnóstico histopatológico foi compatível com mucocele, fenômeno de extravasamento de muco.

⁶⁶⁵ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil.
jamillelopesdeliz@gmail.com

⁶⁶⁶ Acadêmica do Curso de Odontologia, Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil.
cantareli.michele@gmail.com

⁶⁶⁷ Docente do Curso de Odontologia. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina,
Brasil.gfdiez@gmail.com

**NANOTECNOLOGIA APLICADA À ODONTOLOGIA:
PERSPECTIVAS DE USO ASSOCIADOS À BIOMATERIAIS PARA O
TRATAMENTO DE DEFEITOS ÓSSEOS**

Iza de Andrade Melo⁶⁶⁸ - CEDUP/UNIPLAC
Emilie Miranda de Souza⁶⁶⁹ - CEDUP/UNIPLAC
Diogo Colaço⁶⁷⁰ - CEDUP/UNIPLAC
André Martins Narciso⁶⁷¹ - UNIPLAC
Cleonice Gonçalves da Rosa⁶⁷² - UNIPLAC
Anelise Viapiana Masiero⁶⁷³ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A nanotecnologia tem revolucionado a Odontologia, melhorando as propriedades mecânicas e físicas dos materiais, introduzindo novas modalidades diagnósticas e sistemas de carregamento de nanopartículas. Dentre as áreas da Odontologia, destacam-se os estudos nas áreas de Semiologia, Odontologia Preventiva, Materiais Dentários, Prótese, Endodontia, Dentística, Periodontia, Implantodontia e Odontologia Regenerativa. A capacidade de regeneração óssea utilizando enxertos com osso liofilizado pode ser limitada quando ocorre uma ação bacteriana no local, ou até mesmo totalmente perdida. Neste contexto, a nanotecnologia pode surgir como uma aliada importante para potencializar a regeneração óssea. **Objetivo Geral:** Investigar na literatura as perspectivas de aplicação da nanotecnologia associada à biomateriais de uso odontológico para tratamento de defeitos ósseos. **Objetivos Específicos:** Caracterizar a produção científica a cerca da associação de nanopartículas à biomateriais de uso odontológico, para tratamento de defeitos ósseos; Identificar os principais resultados apontados pelos estudos. **Metodologia** será realizada uma pesquisa sistemática nas bases de dados Web of Science, Scopus, Science Direct, BVS, Pubmed, Scielo e Google acadêmico. Como palavras-chave os termos selecionados serão: “Nanotecnologia/ Odontologia Regenerativa/ nanopartículas / enxerto ósseo/ defeitos ósseos”. Serão considerados como critérios de inclusão para seleção dos artigos: aqueles que discorrerem sobre a Nanotecnologia e Odontologia Regenerativa. Livros, teses, dissertações e notas editoriais serão excluídas. A pesquisadora utilizará como intervalo de tempo os anos entre 2013 a 2018, escritos em idioma português, espanhol e inglês e que tiverem o acesso online. As características para análise quantitativa dos referem-se aos anos, idiomas, revistas; enfoque metodológico; número, perfil e afiliação dos autores; número e expressões utilizadas nas palavras-chave. Também serão elencadas características teórico-conceituais acerca do tema, relacionadas aos itens “objetivos e considerações finais ou conclusões” dos estudos analisados. Por conseguinte, os passos operacionais para análise das características

⁶⁶⁸ Bolsista PIBIC/EM – CEDUP/Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: iza.melo.andrade@gmail.com

⁶⁶⁹ Bolsista PIBIC/EM – CEDUP/Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: emilie_estudo@hotmail.com

⁶⁷⁰ Bolsista PIBIC/EM – CEDUP/Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: avmasiero@gmail.com

⁶⁷¹ Docente do Curso de Odontologia e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: andre.mnarciso@hotmail.com

⁶⁷² Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: cleorosaqm@yahoo.com.br

⁶⁷³ Docente do Curso de Odontologia e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. Universidade do Planalto Catarinense. Lages – Santa Catarina, Brasil. E-mail: avmasiero@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

sistemáticas irão incluir: organização, classificação e tratamento dos dados e análise final. Na etapa de organização, os artigos incluídos serão dispostos em uma planilha que possibilitará a visualização dos dados elencados. Posteriormente, realizar-se-á a classificação e o tratamento do material reunido. A análise dos dados qualitativos será realizada por meio do software MAXQDA12, software profissional para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. O software permite elencar níveis e categorias, atuando como um organizador de ideias. Reconhecido pela comunidade científica internacional, está disponível para uso em sistemas operacionais como Windows e Mac OS X. **Resultados Esperados:** A ciência e tecnologia em nanoescala têm atraído considerável atenção nos últimos anos, pela expectativa do impacto que os materiais nanoestruturados podem causar na melhoria da qualidade de vida de pacientes em tratamentos odontológicos. Espera-se com essa revisão sistemática da literatura contribuir para a reflexão sobre o uso da nanociência e da nanotecnologia na área da saúde apontando a possibilidade de desdobramentos de estudos futuros nesta área.

O IMPACTO DA ENDOMETRIOSE NA QUALIDADE DE VIDA DAS MULHERES

Marco Antonio Volpato Zomer - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A endometriose é uma doença benigna caracterizada pela presença de tecido endometrial em qualquer lugar do corpo se não a cavidade uterina acometendo principalmente a pelve, seu principal sintoma é a intensa dor pélvica, podendo também apresentar dismenorreia, dispareunia, infertilidade e sintomas intestinais e urinários cíclicos (durante a menstruação). Esses sintomas podem ser tão intensos a ponto de incapacitar a mulher de estudar, trabalhar ou realizar tarefas diárias. As mulheres afetadas pela doença referem que os sintomas progridem sobre suas vidas levando a uma piora da qualidade de vida. Estima-se que ela atinge cerca de 10% de toda a população feminina podendo chegar a 40% em mulheres com histórico de infertilidade e a 80% em mulheres com dores pélvicas crônicas. **Objetivo:** Apresentar dados da literatura que avaliam o impacto da doença na qualidade de vida das mulheres acometidas. **Metodologia:** Coleta de dados de artigos publicados entre maio de 2013 até setembro de 2016 escolhidos a partir dos bancos de dados OXFORD academic, SAGE journals e BMC utilizando as palavras-chaves “endometriosis”, “quality of life” e “pelvic pain”. **Resultados Principais:** Foram analisados 7 artigos correlacionando a qualidade de vida com os sintomas de pacientes acometidas pela endometriose antes e após o tratamento da doença. Os resultados mostram que a endometriose afeta tanto a saúde mental como a física. Em todos os casos houve uma significativa redução nos scores de dor pélvica, ansiedade e depressão provocando um aumento da qualidade de vida das pacientes após tratamento da doença. O tratamento cirúrgico consiste na ressecção das lesões de endometriose e apresenta um efeito imediato na redução dos scores enquanto o tratamento hormonal que consiste no uso de medicamentos anti-inflamatórios e progestagênios leva entre 6 e 12 meses para atingir a mesma redução de scores observada no tratamento cirúrgico. **Considerações Finais:** A endometriose é uma doença que de alta prevalência que causa intensa dor pélvica, ansiedade, depressão e muitas vezes impede a mulher de realizar suas atividades diárias, portanto diminui de maneira severa a qualidade de vida das pacientes. Tendo isto em vista, um melhor entendimento dos sintomas irá orientar as pesquisas relacionadas aos tratamentos tornando-os mais efetivos. Atualmente os tratamentos cirúrgicos e hormonais são os mais efetivos. Para decidir qual tratamento utilizar, deve se considerar o tempo com a doença, intensidade da dor, desejo reprodutivo entre outros fatores. Como os dois tipos de tratamentos se apresentam eficientes, a mulher deve ter em mente os benefícios e malefícios de cada tratamento para realizar a sua escolha.

O ÍNDICE DE MASSA CORPORAL E SUA RELAÇÃO COM O NÍVEL EDUCACIONAL

Caio Zimmermann Oliveira⁶⁷⁴ - UNIPLAC
Andrei Figueiredo Ribeiro⁶⁷⁵ - UNIPLAC
Matheus Beumer⁶⁷⁶ - UNIPLAC
Vanessa Valgas dos Santos⁶⁷⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Atingindo indivíduos de diferentes classes sociais e graus educacionais, a obesidade está sendo considerada a epidemia do século XXI. Neste contexto, o nível educacional pode ser caracterizado como um importante fator de risco no surgimento desta patologia. **Objetivo:** Investigar o nível educacional de pacientes obesos eletivos para o procedimento cirúrgico de redução de peso. **Metodologia:** Foi realizado um levantamento do índice de massa corporal, da idade, do sexo e do grau de escolaridade em 60 pacientes obesos residentes na Serra Catarinense. **Resultados:** Os dados demonstram que os pacientes apresentavam um IMC de 49,72 kg/m² (IC 95% = 45,5 - 53,87), caracterizada como obesidade classe III (IMC > 40 kg/m²). Destes pacientes, 85% eram do sexo feminino, e a sua maioria tinha entre 34-44 anos. Quando questionados quanto ao grau de escolaridade, observou-se que 18,8% possuíam o ensino fundamental incompleto, 18,3% tinham concluído o ensino fundamental, 50% haviam concluído o ensino médio e apenas 10 % concluíram o ensino superior. **Conclusão:** Estes dados corroboram com os achados da literatura que demonstram que indivíduos educacionalmente menos favorecidos, apresentam maiores índices de massa corporal. Observando que a maioria dos pacientes tiveram seus estudos interrompidos no ensino médio, esta pesquisa enfatiza que se faz necessário ressaltar importância dos hábitos alimentares saudáveis e da problemática associada à obesidade durante o ensino fundamental e médio, como uma tentativa de prevenir a obesidade em idade adulta.

⁶⁷⁴ Graduando em Medicina pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Email: caiozoliveira@gmail.com

⁶⁷⁵ Graduando em Odontologia pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Email: andreifigueiredoribeiro@gmail.com

⁶⁷⁶ Graduando em Odontologia pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Email: matheusbeumer@gmail.com

⁶⁷⁷ Docente no Programa de Pós-graduação em Ambiente e Saúde (PPGAS) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Email: vanessavalgas@uniplaclages.edu.br

O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO HOSPITALAR EM LAGES/SC

Bruna de Souza Muniz¹- UNIPLAC
Iomara Macedo da Silva²- UNIPLAC
Audrilara Arruda Rodrigues Campos³- UNIPLAC
Wander Fernandes Galvão⁴- UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O presente relato se dá no contexto hospitalar com envolvimento de docentes e acadêmicos do Curso de Serviço Social e Medicina da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, através do estágio curricular obrigatório, realizado no período de Março a Julho de 2018, por meio do Projeto de Extensão Adolescer com Saúde: Ambulatório de Adolescente do Hospital Infantil Seara do Bem-HISB: uma intervenção do Serviço Social e Medicina da UNIPLAC, No município de Lages/SC **Objetivo:** O estágio curricular obrigatório tem como um de seus propósitos o intercruzamento de vários saberes, fazendo da ação educativa e da ação assistencial a saúde um espaço de aprendizagem em que o ensinar e o aprender se incorporam no cotidiano das práticas. **Metodologia:** O Ambulatório do Hospital Infantil Seara do Bem – Lages surgiu da necessidade de programar ações pautadas na perspectiva interdisciplinar no ambiente hospitalar, onde o serviço social passou a compor este cenário de intervenções na perspectiva de realizar e garantir o direito integral dos adolescentes. O ambulatório de adolescentes realiza atendimento duas vezes por semana, com agendamento de no mínimo 06 atendimentos e mais demandas espontâneas que chegam até o serviço, sendo estes de Lages ou região. Esta prática de estágio visa promover ações integradas entre diferentes áreas do conhecimento no ambiente hospitalar contribuindo para humanização dos atendimentos, bem como, favorecer a formação de profissionais médicos e assistentes sociais no âmbito hospitalar, ampliando as reflexões e práticas do cotidiano. **Principais Resultados:** A relevância do trabalho multiprofissional consiste no fortalecimento e sistematização de conhecimentos, melhorando a forma efetiva das intervenções, bem como aprimoramento dos serviços prestados. Na realização do estágio obrigatório foi possível identificar como se dá a atuação do Assistente Social no âmbito hospitalar, tendo em vista que a atuação deste profissional está voltada ao atendimento direto aos usuários e familiares que se encontram em momento de fragilidade necessitando de atendimento humanizado. O usuário recorre ao Serviço Social para de alguma maneira relatar suas dificuldades, troca de informações e orientações, ou encaminhamentos para a rede socioassistencial. Cabe ao Assistente Social nestas condições empodera-los e orienta-los para que possam usufruir dos seus direitos. Dentre os instrumentos utilizados pelo Assistente Social no hospital utiliza-se palestras, escuta, entrevista psicossocial, evolução em prontuários, atas e protocolos, dentre outros. O Assistente Social é reconhecido como um profissional de saúde pela Resolução nº 218/97, além da Resolução do CFESS nº 383/99. O Assistente Social deve atuar com o compromisso de ser mediador das relações sociais e da garantia de direitos desses usuários. **Considerações:** O estágio obrigatório tem como foco contribuir para a formação de profissionais críticos e reflexivos. Para o estudante, a prática, a dedicação e a disciplina adquiridas durante o período de estágio agregam valor e conhecimento a sua carreira. Sob este viés, é crucial aproveitar as oportunidades de crescimento e desenvolvimento oferecidas durante este período, que oferece um novo olhar para o futuro, através da construção de um novo projeto de vida e carreira profissional.

¹Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Social, Lages – SC, brunamunizsocial@gmail.com

²Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, [Audrilara Arruda Rodrigues Campos@gmail.com](mailto:Audrilara.Arruda.Rodrigues.Campos@gmail.com)

³Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, jomaramacedo@hotmail.com

⁴Universidade Do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Hospital Infantil Seara Do Bem – HISB, Curso de Serviço Social, Lages – SC, Wander.galvao@yahoo.com.br

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA CATARINENSE
PROJETO DE EXTENSÃO DO CURSO PROESDE/Licenciaturas**

Mariléia Aparecida Wolff Tubs⁶⁷⁸ - UNIPLAC
Mara Shirley Rossi⁶⁷⁹ - UNIPLAC
Alexsandra Pitz Marca⁶⁸⁰ - UNIPLAC
Amanda Meurer dos Santos⁶⁸¹ - UNIPLAC
Ana Sara de Mattos⁶⁸² - UNIPLAC
Mateus Ramos⁶⁸³ - UNIPLAC

RESUMO

O Programa PROESDE/Licenciatura por meio do curso de extensão Organização Curricular na Educação Básica Catarinense propõe a aproximação de estudantes dos cursos de licenciatura em intervenções aplicando os temas presentes na PCSC e na BNCC. A Secretaria de Estado da Educação – SED promoveu o movimento, envolvendo Instituições de Ensino Superior – IES e educadores de diversas regiões do Estado num trabalho de construção coletiva. É na perspectiva de estreitamento e de diálogo entre os cursos de licenciatura e a educação básica, no cumprimento das ações dos parâmetros da legislação vigente, que o curso de extensão Organização Curricular na Educação Básica Catarinense visa discutir a reestruturação curricular da Educação Básica fundamentada nos documentos da PCSC e na BNCC, mas principalmente implementar um processo didático – pedagógico voltado à Formação Integral. Nos últimos anos há uma preocupação nacional e catarinense com a melhoria da educação básica e, conseqüentemente a reorganização dos cursos de licenciatura de modo que seus currículos atendam às necessidades dos novos desafios do século XXI. Neste contexto, o currículo está no cerne da educação. Um bom currículo, e sua aplicação tornam-se fundamental para a qualidade de um sistema educacional. Em torno dele, estruturam-se os tempos e espaços, os professores, os conhecimentos e a organização escolar. Um currículo pensado e estruturado pode propor uma visão articulada dos conhecimentos integrando-os à realidade e, provocando uma nova lógica no processo de ensino e aprendizagem. Repensar e qualificar a formação dos docentes que atuam na rede pública é uma das etapas essenciais para se alcançar a qualidade do ensino. O público alvo para ser trabalhado são os estudantes matriculados em cursos de Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior – IES, mantidas por Fundações Educacionais de Ensino Superior, participação de gestores e docentes das unidades escolares públicas envolvidas, representantes das GEREDs e SED, além dos demais profissionais da educação do estado de Santa Catarina. Promover a qualificação dos estudantes das licenciaturas para intervir e contribuir na qualidade da educação básica, mediante a articulação entre os cursos de licenciatura, e atividades desenvolvidas nas unidades escolares (UEs) públicas de educação básica fundamentada na PCSC e na BNCC. Na continuidade do estudo será traçado um paralelo entre os pontos convergentes dos documentos e as possíveis articulações entre as propostas de

678 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, professora do Curso de Pedagogia, Lages, SC, Brasil. marileiawt@gmail.com

679 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, professora do Curso de Educação Física, Lages, SC, Brasil. marasrossi@gmail.com

680 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, acadêmica da sexta fase do Curso de Pedagogia, Lages, SC, Brasil. 1ekapedagogia49@gmail.com

681 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, acadêmica do oitavo semestre do Curso de Matemática, Lages, SC, Brasil. amandameurer@yahoo.com.br

682 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, acadêmica do quarto semestre Curso de Letras, Lages, SC, Brasil. annasara.nessie@outlook.com

683 Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, acadêmico da sexta fase do Curso de Pedagogia, Lages, SC, Brasil. matteuspedagogia@gmail.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

organização curricular. A produção final consistirá num relatório de monitoramento/acompanhamento da implementação da BNCC nos diferentes municípios de atuação dos acadêmicos de licenciatura. Os estudantes do PROESDE Licenciatura acompanharão os trabalhos dos professores que estarão atuando na nova versão e farão comparações da evolução das versões no que diz respeito à especificidade do seu curso. A partir dos resultados dos estudos, dos acompanhamentos e dos questionamentos aos professores será gerado um relatório que deverá ser construído conjuntamente com as coordenações do PROESDE Licenciatura, atividade que deverá ser realizada até o final de do curso.

PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE GESTÃO DO CONHECIMENTO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Ney Kassiano Ramos⁶⁸⁴ - UNIPLAC
Cristina Keiko Yamaguchi⁶⁸⁵ - UNIPLAC

O conhecimento é considerado um recurso estratégico e como tal, nas organizações que o tratam como um valor, contribui para melhorar a agilidade na tomada de decisão, conquistando vantagem competitiva e aumentando a produtividade. A Gestão de Conhecimento (GC) trata-se de um conjunto de processos e técnicas que buscam apoiar a identificação, captura, criação, transferência e a aplicação do conhecimento nas organizações. Já a Memória Organizacional trata dos registros dos conhecimentos gerados no decorrer da sua existência. A Tecnologia da Informação (TI) tem como principal função, a aquisição, armazenamento, processamento e organização dos dados e informações, para transmiti-los às pessoas da organização. **Objetivo:** Apresentar o panorama das publicações científicas que relacionem a Gestão do Conhecimento e a Tecnologia da Informação. **Metodologia:** Foi realizada uma busca sistemática de literatura na base de dados *Scopus*, utilizando os termos “*knowledge management*” e “*information technology*”. Os filtros utilizados foram artigos internacionais, publicados no período entre 2010 e 2018. As primeiras buscas resultaram em 708 artigos, quando a procura limitou aos campos “título do artigo” e “resumo” ao mesmo tempo, resultou em 340 artigos, e, quando a busca foi realizada exclusivamente no campo “título do artigo”, resultaram em 25 artigos, com uma média de 2,5 artigos publicados por ano. **Principais Resultados** Nota-se uma relação de ganho para a GC quando se utiliza da TI em seus procedimentos, que se mostra como sua grande habilitadora. As organizações que as utilizam obtêm maior capacidade de sobrevivência em ambientes competitivos e de constante mudança, gerando valor por meio do gerenciamento de seus conhecimentos. Na atual economia baseada em informações, o sucesso de uma empresa é dependente de sua adaptabilidade e da aplicação correta de seus ativos de conhecimento nos processos chave de seu funcionamento. O conhecimento é um ativo importante para uma organização na geração de valor. **Considerações Finais:** Existem poucos estudos que tratam da relação entre a GC e a TI e suas implicações. Nesse contexto, percebe-se que há espaço para estudos interdisciplinares e o papel fundamental da GC e da TI nas instituições modernas, a sua importância na geração de valor por meio de ativos intangíveis e como a TI está intimamente ligada à GC, habilitando seu uso de maneira ampla e funcional.

⁶⁸⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – PPGAS da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Lages, SC, Brasil. EMAIL: kassiano@gmail.com

⁶⁸⁵ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde – PPGAS da UNIPLAC e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP. Lages, SC, Brasil. EMAIL: criskyamaguchi@gmail.com

PARTO PRÉ-TERMO: A IMPORTÂNCIA DO USO DE SULFATO DE MAGNÉSIO

Eliandra Wolff - UNIPLAC
Leticia Maria Setti - UNIPLAC

RESUMO. Introdução: A Organização Mundial da Saúde conceitua como prematuridade, recém-nascidos com idade gestacional (IG) abaixo de 37 semanas, contadas a partir do primeiro dia do último ciclo menstrual. A prematuridade é responsável por graves consequências, sendo considerada um problema de saúde pública, pelo grande número de morbidade e mortalidade perinatal e por ser importante fator de risco para paralisia cerebral em prematuros. Com base na experiência vivida na Unidade Educacional de Eletivo pudemos presenciar o grande número de partos pré-termo e entender os riscos vindos dessa situação. Diante desses, o sulfato de magnésio vem sendo estudado, desde os anos 90, como fator de neuroproteção fetal e, em nossa experiência educacional, nos deparamos com a sua não utilização pela maioria dos obstetras que encontramos, apesar de o seu uso ser protocolado. **Objetivo:** identificar, analisar e compreender a importância e o funcionamento do sulfato de magnésio em pacientes com risco eletivo ou espontâneo de parto pré-termo para a prevenção de danos no sistema nervoso central nos recém-nascidos. **Metodologia:** análise de artigos de revisão sobre o tema e dos estudos randomizados controlados e uma revisão sistemática da Cochrane Library (31 de agosto de 2008). Buscamos palavras-chave como sulfato de magnésio, parto pré-termo, prematuridade, neuroproteção fetal. **Principais resultados:** essa pesquisa, da Cochrane Library, incluiu cinco estudos randomizados controlados (6145 recém-nascidos), com terapia pré-natal com sulfato de magnésio para mulheres em risco de parto prematuro, que utilizaram distintas doses de sulfato de magnésio, tempo de uso e período gestacional em que foi administrado. Quatro ensaios preconizavam o uso do sulfato de magnésio para proteção neural e um ensaio avaliou esse desfecho sendo secundário, tendo como o primário para pré-eclâmpsia. A terapia reduziu significativamente o risco de paralisia cerebral nos recém-nascidos e, também, teve redução importante na taxa de disfunção motora grossa. O sulfato de magnésio não demonstrou ter impacto sobre a mortalidade pediátrica ou funcionamento neurológico nos primeiros 5 anos de vida. O mesmo não foi associado a nenhum efeito colateral materno grave, como: depressão respiratória, parada cardíaca e morte. Conforme a Bula seu uso apresenta ampla margem de segurança para mãe e para o bebê. O mecanismo de ação do sulfato de magnésio não está completamente elucidado, mas sugere a competição com o cálcio por seus locais de ligação e redução do influxo do mesmo para as células, evitando lesões e eventos permanentes que causam morte celular. **Considerações finais:** o sulfato de magnésio vem sendo utilizado na obstetrícia com boa efetividade, uma vez que evidencia redução nas taxas de paralisia cerebral em prematuros. Ademais, devido a ausência de risco evidente na mortalidade infantil e a segurança na administração materna, o sulfato de magnésio é considerado um método muito promissor para a neuroproteção fetal. Percebe-se então que, esta deve ser utilizada desde que exista as condições discutidas. Também, é importante frisar, que o mesmo deve ser realizado com precaução e proteção, baseando-se no aconselhamento e consentimento de paciente e equipe técnica.

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO DOS CUIDADOS A SAÚDE DO HOMEM

Douglas Francioli de Souza⁶⁸⁶ - UNIPLAC
Madalena Pereira da Silva⁶⁸⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: O desafio de promover a saúde na população masculina do Brasil serviu como base para o desenvolvimento desse projeto. A portaria 1.944, de 27 de agosto de 2009, instituiu no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem – PNAISH, cujo principal objetivo consiste em promover ações de saúde que contribuam para a “compreensão da realidade singular masculina nos seus diversos contextos socioculturais e político-econômicos”, visando possibilitar o aumento da expectativa de vida e a redução dos níveis de morbidade e mortalidade nesta população. No entanto, vários estudos apontam que os homens, em geral, padecem e morrem de condições severas e crônicas de saúde quanto comparado com as mulheres. **Objetivo:** promover ações educativas em ambientes formais, com uso de tecnologias sociais, visando contribuir para a compreensão da realidade singular masculina nos seus diversos contextos socioculturais e político-econômicos. **Metodologia:** consiste em pesquisa ação, onde serão elaborados encontros com ações educativas e reflexivas, em escolas, para ampliar o acesso dos jovens e adolescentes às informações sobre medidas preventivas contra os agravos e as doenças mais frequentes do público masculino. **Principais Resultados:** já foram levantados alguns dados estatísticos comprobatórios das fragilidades da saúde do homem (e.g., níveis de morbidade, mortalidade, registros em hospitais), com base em informações do DATASUS e/ou instituições de cuidados a saúde. No momento estão sendo selecionadas, de modo colaborativo, as tecnologias sociais que serão aplicadas como práticas educativas com base na PNAISH. Novas pesquisas estão sendo feitas para demonstrar os indicadores e referenciais que permitam comparar a saúde do homem e da mulher. **Considerações finais:** os indicadores iniciais apresentados evidenciam que muitas pesquisas precisam ser realizadas com o objetivo de buscar estratégias para reverter este cenário. Com base nesse olhar e de encontro com a PNAISH, esta pesquisa parte do pressuposto que práticas educativas podem contribuir para a sensibilização da população alvo, de forma a reduzir a médio e longo prazo os altos índices de morbimortalidade. O maior desafio para os pesquisadores consiste em mobilizar os formadores para a manutenção das práticas educativas, pois a pesquisa deve ser permanente. Esta mobilização também depende da flexibilidade dos currículos dos ambientes formais de educação e da pertinência do tema nas unidades curriculares e níveis de ensino.

⁶⁸⁶ Curso de Odontologia da Universidade do Planalto Catarinense, bolsista do PIBIC. EMAIL dedouglasfrancioli@gmail.com

⁶⁸⁷ Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. EMAIL prof.madalena@uniplaclages.edu.br

**PREVALÊNCIA DE CARDIOPATIAS CONGÊNITAS ASSOCIADAS
À SÍNDROME DE DOWN**Caroline Nassiff Bineck⁶⁸⁸ – UNIPLAC

RESUMO: Introdução: 50% dos portadores de síndrome de Down (trissomia do cromossomo 21) possuem cardiopatias congênitas, um dos vários tipos de malformações que esta população está associada. Esta síndrome é a anomalia genética mais frequente entre os humanos. **Objetivo:** Identificar a prevalência de cardiopatias congênitas em pessoas com síndrome de Down. **Metodologia:** A pesquisa foi realizada nas seguintes plataformas: BVS Brasil, SciELO e PubMed. As palavras-chaves usadas para a busca de dados foram: congenital heart disease, Down syndrome, cardiopatia congênita, síndrome de Down e recém nascido. Filtros: publicações de 2013 a 2018. Uma vez selecionados e analisados os artigos completos, outro critério utilizado foi a discussão de dados epidemiológicos. **Principais resultados:** Ao todo, foram identificados 808 estudos. Após filtrar a literatura quanto ao ano de publicação, obteve-se 233 estudos. Os resultados apresentados são baseados em cinco artigos, dos quais três são brasileiros (dois artigos em português, dois em inglês e um em espanhol). Um estudo foi publicado em 2013, três em 2015 e outro em 2017. As idades da população dos estudos variaram de 0 a 168 meses (14 anos) e notou-se predominância em filhos de mães múltíparas. Pôde-se observar concordância acerca da prevalência de cardiopatias congênitas na população geral de enfoque, com valores entre 40 e 60%. Outro dado concordante foi a predominância dos defeitos cardíacos no sexo masculino. Houve, porém, discrepância quanto ao tipo de cardiopatia mais frequente: dois estudos apontaram como sendo a comunicação interatrial (CIA); outros dois citaram o defeito no septo atrioventricular. Já o quinto estudo apontou como mais comum a CIA associada à persistência do canal arterial (PCA). As diferenças nos resultados variaram de acordo com a região estudada. Além das mais comuns, os estudos também citaram as seguintes cardiopatias congênitas: comunicação interventricular, forame oval patente, tetralogia de Fallot, hipertensão arterial pulmonar e insuficiência de mitral. Durante as últimas décadas, foi observado o impacto do tratamento adequado destas cardiopatias, aumentando cerca de 11 anos na expectativa de vida desses pacientes, entre 1997 e 2007. Tais tratamentos englobam intervenções clínicas e cirúrgicas. **Considerações finais:** Sendo a prevalência de cardiopatias de, aproximadamente, 1 para cada 2 casos, nota-se a extrema importância de diagnóstico precoce, tanto da síndrome quanto dos defeitos cardíacos, para proporcionar aos pacientes melhor qualidade de vida e maiores chances de receber um tratamento eficaz.

⁶⁸⁸ Curso de Medicina, Centro de Ciências da Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: carolinebineck@uniplaclages.edu.br.

**PROCESSO DE EMPODERAMENTO DE MULHERES QUE ATUAM COMO
MÉDICAS NA REGIÃO DA SERRA CATARINENSE**

Talita Granemann Mello⁶⁸⁹ - UNIPLAC
Cristina Keiko Yamaguchi⁶⁹⁰ - UNIPLAC
Stéfano Frizzo Stefenon⁶⁹¹ - UNIPLAC

RESUMO: Historicamente, ao analisar os papéis femininos e masculinos, desde os primórdios o homem esteve relacionado ao mundo do trabalho na esfera pública, enquanto à mulher coube o papel reprodutivo e de cuidadora do lar (VELHO, 2011). As necessidades no mercado de trabalho tem sido motivo de discussão, sobre a inserção profissional e a educação da mulher dentro da sociedade, para gerar mais recurso dentro da economia, além da valorização social. Desde a década de 1970 até 2011, o aumento das mulheres no mercado de trabalho tem sido crescente, cerca de 30%. Esse resultado tem origem de muitas lutas e reivindicações para a igualdade dos gêneros. As Organizações das Nações Unidas (ONU) buscam mecanismos para incorporar essas mulheres, utilizando, por exemplo, o projeto de Desenvolvimento das mulheres proposto até o ano de 2015 (ROBSON, 2010). Desde então participação da mulher nos espaços democráticos, sociedade e política, contemplam o fortalecimento dos direitos, para romper as barreiras das relações patriarcais, num sentido peculiar dentro da família, implica na condição da mulher que era submissa e subordinada aos homens. Em 2004 surgiram convenções sobre os princípios do empoderamento das mulheres, um dos fatos mais importantes da globalização de cidadania corporativa, na qual obteve a adesão de 7 mil empresas em cerca de 135 países. Essa integração tem como o principal objetivo para as mulheres ter participação na vida social econômica (TAVARES, 2010). Esse estudo destina-se a elucidar sobre o panorama de empoderamento da mulher médica em Santa Catarina, tendo em vista a escassez de estudos com este propósito. O que se vê em termos de produção científica, são iniciativas isoladas com propósitos distintos a esse estudo. Outro ponto digno de nota é a possibilidade da compreensão, além da identificação do perfil das profissionais médicas da serra catarinense sobre os níveis de aprendizagem e empoderamento profissional. Esse último é relevante dos dias atuais, tendo em vista que a mulher começa a atuar em diferentes espaços na sociedade, tendo repercussão na organização e dinâmica do trabalho. Não obstante aos aspectos supracitados, vale ainda mencionar, que ainda se desconhece a participação da força de trabalho e tino empreendedor da mulher catarinense e sua contribuição para o desenvolvimento socioeconômico desta unidade da federação. O que se sabe é que Santa Catarina tem forte representatividade na economia brasileira, porém a distinção da força empreendedora do gênero, ainda se desconhece. Em virtude disso, essa pesquisa **objetiva** compreender o processo de empoderamento de mulheres que atuam como médicas no estado de Santa Catarina. A **metodologia** da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, avaliando as dimensões de empoderamento individual, relacional e coletiva. O

⁶⁸⁹ Acadêmica do curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. E-mail: tali-31@outlook.com

⁶⁹⁰ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Pró-reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Lages – SC, Brasil. E-mail: criskyamaguchi@gmail.com

⁶⁹¹ Mestre em Engenharia Elétrica. Coordenador do curso de Engenharia Elétrica da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. E-mail: engeletrica@uniplaclages.edu.br

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

levantamento bibliográfico para o trabalho de reflexão serve de suporte para as questões apresentadas na pesquisa e que eventualmente surgiram durante o processo de elaboração. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário semiestruturado e buscará conhecer os principais desafios enfrentados pela mulher na área da saúde, identifica-los e descrever as dimensões de empoderamento em um artigo com finalidade de conscientizar sobre o panorama atual da mulher médica.

**PROJETO DE EXTENSÃO: PSICOLOGIA ESPORTIVA NAS CATEGORIAS DE
BASE**

Anne Caroline da Silva⁶⁹² - UNIPLAC
Kenny Secchi⁶⁹³ - UNIPLAC
Maris Regina Aparecida Rossi Zago⁶⁹⁴ - UNIPLAC
Amabile Kirchner⁶⁹⁵ - UNIPLAC
Marcus Vinicius Binder Xavier⁶⁹⁶ - UNIPLAC
Milena Borges Lima⁶⁹⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução O esporte é considerado por muitos brasileiros como mero hobby e diversão. Entretanto, quando os indivíduos enxergam o esporte com o intuito de transformação de paradigmas, poderá ocorrer inserção social, afastamento da criminalidade e criar oportunidades de vida em comunidades com situações vulneráveis. Neste contexto, firmou-se no início do ano de 2018 parceria com um time de categoria de base da região serrana de futsal feminino, com o **objetivo** de oportunizar um espaço de desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e psicológicas. **Metodologia** O projeto de extensão “Psicologia do Esporte” é realizado por três psicólogas, dois acadêmicos de psicologia (estágio curricular obrigatório) e quatro acadêmicos voluntários no primeiro semestre e outros quatro no segundo semestre. As atividades acontecem quinzenalmente nas quartas-feiras das 16:30 às 17:20, em um espaço cedido pela escola onde as atletas em questão realizam os treinos. Estas atletas são adolescentes de 12 a 16 anos, frequentam escola pública e em maioria se encontram em condição de vulnerabilidade social. Este trabalho foca em aspectos individuais (como autoestima, emoção, atenção e concentração) e aspectos grupais (trabalho em equipe, comunicação, empatia). São realizadas também orientações semanais dos acadêmicos com a professora supervisora/psicóloga. **Principais resultados.** Entre os meses de março a setembro de 2018, foram realizados encontros com estas adolescentes, onde foram trabalhadas por meio de dinâmicas de grupo, temáticas relacionadas a: adolescência, esporte, aspectos emocionais, cognitivos e afetivos, buscando desta forma, desenvolver maior capacidade de interação entre as adolescentes; facilitar a comunicação intergrupais; minimizar a ansiedade frente as competições; facilitar a boa convivência intergrupais; auxiliar na motivação das atletas, entre outros. As trocas efetuadas durante os encontros, seja por meio de informações e reflexões, tem possibilitado valorização e respeito as subjetividades, bem como ao coletivo. **Considerações finais.** Por meio das atividades já desenvolvidas, está sendo possível não somente capacitar as acadêmicas do curso de Psicologia para a atuação prática em dinâmicas de grupo, mas também auxiliar no bem estar psicossocial das atletas, pois

⁶⁹² Psicóloga, Mestranda em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina Brasil. EMAIL: annekaroline_17@hotmail.com

⁶⁹³ Psicóloga Coordenadora do serviço escola e professora do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: kenny.99@bol.com.br

⁶⁹⁴ Psicóloga formada pela Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina Brasil. EMAIL: maris_rzg@hotmail.com

⁶⁹⁵ Acadêmica da 10º fase do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: amabile@uniplaclages.edu.br

⁶⁹⁶ Acadêmico da 8º fase do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: marcus_caco11@hotmail.com

⁶⁹⁷ Acadêmica do 2º Semestre do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: milenab.lima21@gmail.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

percebe-se o quanto o “estar bem” reflete no desempenho em quadra. Ressalta-se ainda a possibilidade de divulgar o papel da Psicologia do Esporte e do curso de Psicologia.

PROJETO MEDIAÇÃO FAMILIAR

Tamara Pavelski⁶⁹⁸ - UNIPLAC
 Kenny Secchi⁶⁹⁹ - UNIPLAC
 Maris Regina Aparecida Rossi Zago⁷⁰⁰ - UNIPLAC
 Ana Paula Batista Benvinda⁷⁰¹ - UNIPLAC
 Rosiane Camargo dos Anjos Malinverni⁷⁰² - UNIPLAC
 Leilane Vieira de Souza⁷⁰³ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução O projeto Mediação Familiar tem como objetivo a resolução de conflitos em que os interessados solicitam ou aceitam a intervenção de um terceiro imparcial, que aplicando seus conhecimentos, possibilita aos conflitantes um ambiente em que possam encontrar por si mesmos, decisões reciprocamente aceitáveis (“ganha/ganha”). Concomitantemente, busca capacitar acadêmicos do curso de Psicologia para a atuação prática em processos de mediação, desenvolvendo nestes as estratégias de resolução de conflitos pessoais, baseados em técnicas de assertividade e de habilidades sociais. O Projeto Mediação Familiar é acessível a toda população, sendo mais interessante do que uma ação judicial, pois não possui a burocracia desta, sendo o procedimento sigiloso, construído e decidido pelas partes e homologado pelo juiz. Os **objetivos** deste projeto buscam oferecer um serviço que visa atender a conflitos familiares em geral de maneira mais acessível, célere e menos burocrática; preservar os interesses dos filhos, facilitando a comunicação entre os pais em litígios relacionados a dissolução do vínculo ou sociedade conjugal, onde muitas vezes os filhos são usados como “moeda de troca”. No que concerne à atuação do mediador, este tem o papel de possibilitar uma comunicação direta e promover uma atitude de cooperação entre os envolvidos, evitando a ocorrência de competição entre eles; estabelecer e produzir nos interessados uma credibilidade no papel do mediador imparcial e facilitador; acompanhar as partes na busca de um resultado de uma solução satisfatória a ambos. Os interessados no processo de mediação familiar devem estar dispostos a resolver as questões conflitantes, com a colaboração do mediador, devendo todos os envolvidos participar dos encontros. Nas relações familiares a mediação protagoniza papel de relevância, não só por que o litígio judicial tende a ser lento, mas também por que contorna as discussões que agravam a relação dos interessados, principalmente em casos em que há filhos, possibilitando aos pais manterem um tratamento cordial com o fim da relação afetiva. **Metodologia** As atividades de mediação familiar ocorrem junto a 16ª unidade do Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) na cidade de Lages, SC, no Centro de Ciências Jurídicas, da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. O trabalho é desenvolvido às sextas-

⁶⁹⁸ Acadêmica da 10ª fase do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: tamarapavelski96@hotmail.com

⁶⁹⁹ Psicóloga Coordenadora do serviço escola e professora do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: kenny.99@bol.com.br

⁷⁰⁰ Psicóloga formada pela Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina Brasil. EMAIL: maris_rzg@hotmail.com

⁷⁰¹ Acadêmica da 10ª fase do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: anapaulabenvinda@hotmail.com

⁷⁰² Acadêmica da 10ª fase do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: rosianepsicologia@gmail.com

⁷⁰³ Acadêmica do 10º Semestre do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: lepsico@outlook.com

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

feiras, no período vespertino, por 04 (quatro) acadêmicas do Curso de Psicologia, 01 (uma) psicóloga voluntária e supervisionado/orientado pela professora responsável pelo projeto.

Principais Resultados Entre os meses de março a setembro de 2018, foram realizadas 18 (dezoito) sessões de mediação familiar, que resultaram em 14 (quatorze) frutíferas, 3 (três) infrutíferas e 1 (uma) desistência. Importa ressaltar, que em relação aos anos anteriores percebe-se maior “compreensão e aceitação”, por parte de alguns advogados, em relação ao processo de mediação, o que em nossa opinião reflete a mudança de percepção destes profissionais, pois tem constatado na prática, os benefícios da mediação. **Considerações finais** Por meio das atividades já desenvolvidas, está sendo possível capacitar acadêmicos do curso de Psicologia para a atuação prática em mediações, como também cumprir-se a função social da Universidade, ao levar o saber acadêmico à comunidade e trazer benefícios à esta.

**PSICRENSA – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA
SOCIAL EM UMA COMUNIDADE TERAPÊUTICA**

Jaiane Freitas Branco⁷⁰⁴ - UNIPLAC
Rosiane Camargo dos Anjos Malinverni⁷⁰⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Trata do relato de experiência de estágio na modalidade Projeto de extensão do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, no Centro de Recuperação Nossa Senhora Aparecida – Crensa, Lages – SC. **Objetivo:** promover a integração entre todos os acolhidos e a equipe de trabalho e a estagiária, através de atividades culturais, artísticas, grupais, práticas esportivas e jogos, criando diferentes possibilidades de socialização, aprendizagem, novos conhecimentos e participação ativa no tratamento, a partir do resgate da história, dos princípios e do plano de tratamento da comunidade terapêutica. **Metodologia:** Foram realizadas atividades semanais sendo duas vezes na semana: Dentre as principais atividades realizadas com os acolhidos, destacamos a composição de duas equipes, a escolha do nome da equipe, a composição do grito de guerra, a construção de uma logo de identificação das equipes, a produção de uma paródia musical sobre o tratamento, dramatizações temáticas, jogo de perguntas e respostas sobre a história e o regulamento da comunidade terapêutica, apresentação artística para os seus familiares, entre outras. Cabe salientar que as atividades de estágio são orientadas por professor responsável e supervisionadas por uma psicóloga da instituição. **Principais resultados:** Destacam-se a diminuição dos conflitos internos, melhora na comunicação e relacionamento interpessoal entre os acolhidos e com a equipe, ressignificação do processo de tratamento e também a redução do índice de desistências no tratamento. **Considerações finais:** No desenvolvimento das atividades, pode-se trabalhar as emoções, os sentimentos dos participantes, bem como as suas potencialidades, dificuldades e limitações. Avaliou-se como muito positiva e relevante essa criativa estratégia de intervenção psicossocial, não somente no tratamento dos acolhidos, mas como oportunidade única de aprendizado e prática profissional para a estagiária. O projeto cumpre a função social da Universidade, levando o saber acadêmico à comunidade para beneficiá-la.

⁷⁰⁴ Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. jaiapsico@gmail.com

⁷⁰⁵ Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. rosianepsicologia@gmail.com

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA IMPRENSA LAGEANA: A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Monica Teresinha Farias Muniz⁷⁰⁶ - UNIPLAC
Jaime Farias Dresch⁷⁰⁷ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Esta pesquisa de iniciação científica tem como objetivo investigar o discurso relacionado à qualidade na educação nos textos de um jornal diário sediado em Lages, Santa Catarina. Parte-se do pressuposto de que a mídia desenvolve um papel fundamental na construção da realidade social, e para o discurso da qualidade na educação. O jornal selecionado possui uma presença histórica e um alcance significativo no município e região. A pesquisa tem como base teórica certos pressupostos de Michel Foucault, em especial suas reflexões sobre a relação entre poder e saber e os conceitos de enunciado e discurso. **Objetivo:** Nesta perspectiva, busca-se identificar e analisar um conjunto de textos do jornal pesquisado representa dar visibilidade para um discurso sobre qualidade, composto de diversos elementos, que se juntam em determinado tempo pois foram considerados verdadeiros pelo jornal e pelos seus leitores. **Metodologia:** Trata-se de uma análise que considera a dispersão, a circulação dos enunciados. Para realizar a pesquisa, de natureza qualitativa, baseada na análise documental, neste caso, as notícias, foram identificados, por meio da busca disponível na página eletrônica do jornal os textos que continham a palavra-chave “educação”. **Resultados parciais:** Em virtude da grande quantidade de textos, foi necessário delimitar um período de tempo, a fim de viabilizar a análise do material. Assim, foram selecionados 127 notícias publicadas no corrente ano, até o dia 12 de julho de 2017. Em seguida, as notícias foram organizadas em uma tabela, sendo classificadas por data e por editoria. Num primeiro momento, foram identificados 86 textos, que estão inseridos na seção Educação do jornal. Os 41 textos restantes deverão ser lidos, aplicando-se a eles critérios de inclusão e de exclusão, considerando se cada um deles veicula ou não enunciados relacionados à qualidade na educação. O mesmo procedimento será adotado para os textos que foram publicados na seção Educação. Na continuidade da pesquisa, será possível ter uma dimensão de quantas notícias tratam do tema qualidade na educação. Os textos serão analisados conforme veiculem determinados enunciados relacionados à questão da pesquisada, sendo classificados os diferentes enunciados no decorrer da leitura. **Considerações finais:** Ao se analisar os diferentes enunciados encontrados no corpus da pesquisa, será possível perceber as diferentes formas como o jornal tratou a questão da qualidade na educação no período. Por fim, serão apresentados os aspectos relacionados à formação do discurso sobre a qualidade na educação, veiculado no jornal, no período indicado.

⁷⁰⁶ Integrante do NuPEB – Núcleo de Pesquisa em Educação Básica. Acadêmica do curso de Jornalismo, Bolsista Artigo 170, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: monicafmuniz@gmail.com

⁷⁰⁷ Coordenador do NuPEB – Núcleo de Pesquisa em Educação Básica. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, Brasil. E-mail: prof.jaime@uniplaclages.edu.br

RASTREIO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTADeydre Francisco Gatti ⁷⁰⁸ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução o transtorno do espectro autista (TEA) que é um grupo heterogêneo de distúrbios neuroevolutivos, com hereditariedade poligênica, caracterizando-se por uma ampla gama de problemas na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. As manifestações da patologia iniciam, entre os 18 e 24 meses de vida, é possível observar que o desenvolvimento social e comunicação não são adequados para a fase, além de apresentar na maioria dos casos comportamentos estereotipados. **Objetivo** a importância do diagnóstico precoce do TEA. O reconhecimento antes dos 36 meses de vida auxilia em melhores resultados sociais e cognitivos para o indivíduo com TEA evitando efeitos secundários negativos do transtorno, pois com tratamento e acompanhamento o quanto antes é possível melhorar as suas habilidades funcionais e qualidade de vida. Exatamente pela importância de um acompanhamento antecipado a necessidade de utilizar ferramentas científicas para rastreio da patologia no Brasil, pois é através dessas, que se torna possível identificar transtornos de desenvolvimento específicos para autismo. **Metodologia** elaborada uma revisão integrativa a qual tem por base esclarecer a dificuldade do diagnóstico do TEA e demonstrar os materiais de rastreio disponíveis mais recentes e validados no Brasil. Para tal, foram analisadas as bases de dados Científica Eletrônica Library Online (SCielo), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e livro texto. Foram encontradas 79 publicações nos idiomas inglesas e portuguesas, tendo como palavras base para a pesquisa transtorno do espectro autista e rastreio m-chat e um livro de psiquiatria. **Principais resultados** no Brasil o material de rastreio validado mais utilizado é o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT) é uma escala simples de fácil aplicação para consultas pediátricas, avalia traços de autismo em crianças com 18 a 24 meses, é uma extensão do checklist for autism in toddlers (CHAT) o qual identifica crianças com autismo aos 18 meses. Não é um material com valor diagnóstico, mas que avalia se há traços de autismo. Portanto, toda criança que pontua para TEA deve ser avaliada por especialista e realizar testes de triagem mais específicos, tais como: CARS e PICS. Outra opção é a escala d'Avaluacion dels Trest Autistes (ATA) a qual identifica traços autistas, contém 23 sub-escalas, as quais são aplicadas em diferentes itens, para crianças acima de dois anos. **Considerações finais** o diagnóstico precoce do TEA continua a ser um desafio, pois nenhuma das ferramentas de triagem disponíveis tem sensibilidade e especificidade perfeitas. E muitos serviços de saúde pública, ainda não utilizam essas ferramentas como rotinas no atendimento de puericultura, além da deficiência de um teste de triagem voltado para as características brasileiras e a desigualdade social, são os principais, obstáculos para o melhor e precoce diagnóstico.

⁷⁰⁸ Filiação institucional (Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil).
www.uniplaclages.edu.br

**REABILITAÇÃO CARDIOVASCULAR PÓS INFARTO AGUDO DO
MIOCÁRDIO**

Jéssica Lie Utiamada - UNIPLAC
Júlia Gabriela Effting da Silva - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: O Infarto Agudo do Miocárdio (IAM) é uma síndrome clínica decorrente da estenose temporária ou permanente da artéria coronária, geralmente consecutiva à aterosclerose. Resultando em isquemia prolongada, lesão da musculatura e consequente perda de função da região acometida. A Reabilitação Cardiovascular (RC) corresponde, a um tratamento não medicamentoso e de baixo custo, que atua no cuidado e na prevenção secundária de eventos cardiovasculares (EC), os quais configuram-se como importante motivo de incapacidade física, invalidez e, também, como principais causas de morte no Brasil e no mundo, sendo responsável por 30% dos óbitos. **OBJETIVO:** Demonstrar a redução de morbimortalidade proporcionada pela RC, levando em consideração que os principais fatores de risco para IAM estão relacionados com o estilo de vida. **METODOLOGIA:** Foi realizado revisão de literatura, com levantamento bibliográfico nas bases de dados SciELO (2014-2018) e PubMed (2014). Para tal, utilizou-se os seguintes descritores: IAM, RC, síndrome coronariana aguda, fatores de risco e qualidade de vida, sendo considerados todos artigos completos. **PRINCIPAIS RESULTADOS:** A RC corresponde a um programa multidisciplinar no qual atuam vários profissionais da saúde, envolvendo médico, psicólogo, nutricionista, educador físico, enfermeiro e fisioterapeuta. Caracteriza-se, portanto como um conjunto de atividades que busca proporcionar aos pacientes com doença cardiovascular um atendimento integral, oferecendo suporte relacionado a aspectos físicos, psíquicos e sociais. Visa assegurar que os cardiopatas retornem as suas atividades diárias e profissionais, a desrespeito de possíveis limitações impostas pelo evento coronário. Logo, é um processo de restauração vital que ocorre em 3 fases, sendo a primeira hospitalar, posteriormente ambulatorial e, por fim, fase de manutenção não supervisionada. A RC envolve diversas práticas relacionadas às mudanças de hábitos de vida, cujo principal aspecto é a prática regular de exercício físico, prescrito individualmente levando em consideração a fase em que o paciente se encontra, limitações pessoais e comorbidades associadas. Ressalta-se que isso favorece a composição corporal, o desempenho motor e a hipertrofia muscular. Em longo prazo, também auxilia na manutenção de melhor controle de níveis pressóricos, glicêmicos, perfil lipídico, peso e pode colaborar na cessação do tabagismo. Influenciando, dessa forma na prevenção de aterosclerose e, conseqüentemente, na redução de eventos coronários e óbitos por EC. A RC em pacientes pós IAM promove redução de 20% de óbitos totais, 22% de óbitos relacionados à DCV e 25% de IAM fatal. Além disso, apresenta benefícios relacionados a capacidade funcional cardiovascular e cardiorrespiratória, os quais resultam em melhoria clínica e então, de qualidade de vida. Pacientes que participaram de programas de RC apresentam redução de 25% na taxa de eventos cardiovasculares para cada incremento de um equivalente metabólico na capacidade funcional. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A RC visa promover melhor qualidade de vida aos pacientes pós IAM por meio do um cuidado integral ao paciente, com ênfase no adequado controle dos fatores de risco em geral e prevenção de EC desfavoráveis. Colaborando, por fim para diminuição de internamentos e índices de morbimortalidade.

RELAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA E INDEPENDÊNCIA NO SISTEMA DE APOIO AO DEFICIENTE VISUAL

Eduardo Oliveira Branco⁷⁰⁹ - UNIPLAC
Cristina Keiko Yamaguchi⁷¹⁰ - UNIPLAC
Stéfano Frizzo Stefenon⁷¹¹ - UNIPLAC

RESUMO: Este projeto destina-se a levar acessibilidade e independência à vida de deficientes visuais que, por não estarem inseridos na sociedade naturalmente, convivem diariamente com diversas dificuldades no seu dia a dia. Estes deficientes têm sua autonomia limitada nas tarefas consideradas simples para pessoas sem limitações, como a ida ao supermercado, por exemplo. No que se diz respeito às pessoas cegas na sociedade, a falta de informação pode atrapalhar nesse processo de inclusão nas atividades normais, pois na maioria das vezes, o deficiente visual quer ser tratado normalmente, e a tecnologia pode contribuir na solução dessa limitação. A pesquisa é essencial para que o projeto seja desenvolvido de forma assertiva para o público-alvo, desenvolvendo um protótipo com o melhor custo-benefício, que agregue conhecimento em diversas áreas do conhecimento da engenharia e que proporcione autonomia e confiança para o usuário que possui perda parcial ou total da visão. Muitos deficientes visuais alcançam sua independência, porém, enfrentam barreiras que precisam ser superados, como a perda de tempo driblando os obstáculos de uma cidade que não alia acessibilidade com a tecnologia. A autonomia é uma necessidade de todo ser humano. Em virtude disso, essa pesquisa **objetiva** desenvolver um protótipo que proporcione maior independência para os deficientes visuais, por meio de um emissor e um receptor sonoro. Será utilizado conhecimentos da área de engenharia elétrica, eletrônica e programação e buscará conhecer a evolução da tecnologia assistiva e as novidades nesse setor. A **metodologia** da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, avaliando a capacidade de informação sonora a deficientes visuais. O levantamento bibliográfico em relação ao que existe no mercado atualmente foi realizado em forma de artigo, abordando os principais resultados sobre estudos com esse tema, que será utilizado para embasamento de experiências e testes em laboratórios da Universidade do Planalto Catarinense e apresentar o protótipo como resultado da pesquisa proposta. Esta pesquisa está sendo realizada com o intuito de adquirir conhecimento suficiente para no futuro, contribuir para facilitar a vida de um deficiente visual.

⁷⁰⁹ Acadêmico do curso de Engenharia Elétrica da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. E-mail para contato: eduardobrancosc@gmail.com

⁷¹⁰ Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Pró-reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. E-mail para contato: criskyamaguchi@gmail.com

⁷¹¹ Mestre em Engenharia Elétrica. Coordenador do curso de Engenharia Elétrica da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages-SC, Brasil. E-mail para contato: engeletrica@uniplaclages.edu.br

**RELEVÂNCIA DO BAIXO PESO AO NASCER NO ACOMETIMENTO DE
PNEUMONIA ADQUIRIDA NA COMUNIDADE.**

Carine Machado Pereira⁷¹² - UNIPLAC
Aline Rafaeli⁷¹³ - UNIPLAC

RESUMO 1. Introdução: A pneumonia é uma inflamação do parênquima pulmonar causado por agentes infecciosos ou provocadas por macro ou microaspiração. Essa doença é classificada segundo a variância de seus agentes etiológicos (típica e atípica) e, também, pelo contexto em que ocorre (comunidade ou hospitalar). **Objetivo:** Verificar associações entre o baixo peso ao nascer e o desenvolvimento de pneumonia. **Metodologia:** Para essa revisão bibliográfica foi utilizada pesquisa em base de dados publicados entre 2014 e 2018, foram escolhidos 14 artigos, localizados com as palavras chave: “pneumonia”, “pneumonia adquirida na comunidade”, “baixo peso ao nascer”. **Principais resultados:** A pneumonia adquirida na comunidade (PAC) abrange as pneumonias infecciosas adquiridas fora do ambiente hospitalar ou até 48h após internação. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde, a pneumonia é a maior causa de óbito por doenças infecciosas em menores de 5 anos (15% do total, em 2015). Além disso, doenças respiratórias são a principal causa de hospitalizações de crianças na mesma faixa etária, segundo artigo de revisão que utilizou dados entre os anos de 2008 e 2015. A pneumonia, dentro do mesmo estudo, foi elencada como principal acometimento dentre essa classe de doenças. Esses dados confirmaram-se durante o período do Eletivo, onde observamos grande prevalência de PAC. Os autores, consultados neste estudo, apresentam como fatores de risco: desnutrição, prematuridade, baixo peso ao nascer, permanência em creches e escolas, ausência de aleitamento materno, vacinação incompleta, tabagismo passivo domiciliar, alérgenos ambientais e baixo nível sócio econômico. Dentre eles, o baixo peso se apresentou como um dos fatores mais relevantes. A maioria dos estudos analisados mostraram independência do fator baixo peso ao nascer em relação a outros fatores, relatando, dessa forma, que o baixo peso por si só seria um fator de risco. Em contraponto a essa visão, outros estudos verificaram que a associação do baixo peso ao nascer com a pneumonia é complexa, pois envolve fatores gestacionais, socioeconômicos e cuidados com os infantis, identificando o atraso no esquema vacinal, aleitamento materno não exclusivo e desnutrição materna como fatores mais importantes. A facilidade de acometimento por pneumonia em crianças com baixo peso tem motivo fisiológico, a resposta imune é diminuída nessa população, além de apresentarem função pulmonar debilitada devido a redução do diâmetro das vias aéreas, facilitando a obstrução de vias aéreas periféricas. **Considerações finais:** A Pneumonia Adquirida na Comunidade em crianças é uma doença importante a ser estudada pela sua abrangente forma de contágio e pelos numerosos casos de hospitalizações e óbitos já registrados. Desse modo, um fator de risco relevante para PAC foi o baixo peso ao nascer constatado de maneira direta ou indireta por divergentes estudos, os quais, não chegam a um consenso sobre a gravidade desse fator. Assim, há necessidade de realizar pesquisas que elucidem a facilidade de transmissão da PAC em crianças com baixo peso ao nascer por sua imaturidade fisiológica e anatômica.

⁷¹² Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: carine.ninee7@gmail.com

⁷¹³ Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: alineerafaelii@gmail.com.

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A DEFICIÊNCIA DA ENZIMA ALFA-1
ANTITRIPSINA (DAAT) NA DOENÇA PULMONAR OBSTRUTIVA CRÔNICA
(DPOC)**

Luiz Gustavo Colla - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC) tem como principal fator de risco o tabagismo, porém em outras ocasiões pode ter também uma etiologia de ordem genética, no qual um alelo deficiente de um progenitor dá origem à Deficiência da enzima Alfa-1 Antitripsina (DAAT). A deficiência dessa enzima é uma doença rara que acomete fígado e pulmões, e sua incidência é de 1 para 2.000-5.000 nascidos vivos. Aproximadamente 80% dos pacientes são diagnosticados a partir de investigações de sintomas/sinais respiratórios. **Objetivo:** O objetivo foi buscar conhecimento aprofundado sobre o assunto, abordando tópicos importantes sobre a ciência aplicada na área, epidemiologia, diagnóstico e tratamento buscando unir o que a literatura nos últimos 3 anos expõe. **Métodos:** Para essa revisão bibliográfica foram feitas buscas em livros e artigos científicos nas bibliotecas virtuais Scielo e Lilacs, buscando informações e pesquisas recentes, com as palavras chave DPOC e alfa-1 antitripsina. **Revisão:** A enzima alfa-1 antitripsina (AAT) é uma glicoproteína que possui 394 aminoácidos e três cadeias de carboidratos sintetizada pelo fígado cuja função é inibir a elastase neutrofílica, a tripsina e a protease-3. Sem esta inibição, a elastase causa a destruição das fibras elásticas da parede alveolar, assim, originando o enfisema pulmonar, o qual combinado com a bronquite crônica origina a DPOC. A quantificação do grau de DAAT é feita através da dosagem sérica de AAT em amostras de sangue e também através da genotipagem do gene SERPINA 1, o qual é um gene localizado no braço do cromossomo 14 e sua função é a de dar atividade às antiproteases. Pesquisas científicas recentes na literatura consultada feitas em hospitais de diferentes regiões do Brasil demonstraram uma prevalência dessa deficiência em 2,8% dos pacientes estudados e testados que receberam o diagnóstico de DPOC, sendo eles tabagistas e não tabagistas e também uma prevalência de 0,8% de deficiência grave de AAT, o qual é causada pela presença dos dois alelos recessivos denominados alelos Z. O tratamento para a deficiência segue o mesmo tratamento para a DPOC, porém também pode ser de reposição com administração de concentrado de AAT do plasma humano, com um custo de cerca de R\$ 400.000,00/ano no Brasil e a de evitar o tabagismo, pois potencializa o efeito causado nos pulmões. **Conclusão:** Os estudos demonstraram que há uma significativa porcentagem dessa deficiência em pacientes com DPOC, sendo que em média 85% dos pacientes que detém essa anormalidade não tem um diagnóstico. Além disso, a literatura traz como sendo a doença genética mais frequente da infância, e portanto, é necessário que os profissionais da saúde tenham conhecimento acerca disso e possam triar, diagnosticar e orientar para que haja um melhor prognóstico para tais pacientes.

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A IMPORTÂNCIA DO CONTROLE DAS
DISLIPIDEMIAS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

Larissa Sandi – UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Dentre as alterações que a hipercolesterolemia pode causar está a dislipidemia - uma modificação dos níveis lipídicos sanguíneos que tem um importante papel no surgimento da aterosclerose no adulto e é cada vez mais comum em crianças e adolescentes, principalmente devido aos hábitos de vida inadequados praticados nas últimas décadas - como sedentarismo e alimentação não saudável. **Metodologia:** Efetuou-se um levantamento de dados através de artigos científicos indexados ao Google Acadêmico e à Scielo. Pesquisou-se os descritores “colesterol”, “dislipidemia”, “infância” e “hipercolesterolemia”. Foram selecionados cinco artigos publicados entre 2016 e 2018. **Revisão:** As dislipidemias são caracterizadas pelo aumento dos níveis séricos de colesterol total, LDL-colesterol e triglicerídeos e pela redução dos níveis de HDL-colesterol. Elas podem ser divididas em dois grupos: primárias - causadas por alterações genéticas, ou secundárias – causadas por alimentação inadequada, maus hábitos de vida, doenças ou por uso de medicamentos que alteram o perfil lipídico. Estudos populacionais brasileiros demonstram predominância de 10 a 23,5% de dislipidemias na população pediátrica. A alteração da concentração sérica de lipídios é muito preocupante, uma vez que consiste em um dos principais fatores de risco para a aterosclerose coronariana no futuro. Estudos demonstram que as estrias gordurosas – precursoras das placas ateroscleróticas, começam a surgir na aorta ainda na infância e na coronária durante a adolescência. Assim, a detecção precoce da alteração de níveis lipídicos de crianças e adolescentes é importante para a prevenção de manifestações clínicas futuras da aterosclerose, como o acidente vascular cerebral (AVC) e o infarto do miocárdio (IM). A triagem da alteração do perfil lipídico de crianças deve ocorrer a partir dos 2 anos de idade. Entre 2 e 10 anos o rastreamento é necessário quando fatores de risco ambientais ou genéticos para dislipidemia estão presentes. O HDL-c deve ser triado em crianças e adolescentes entre 9 e 11 anos e entre 17 e 21 anos. O rastreamento é feito laboratorialmente através dos níveis plasmáticos de colesterol total, LDL, HDL e triglicerídeos. O controle das dislipidemias durante a infância é obtido principalmente através de mudanças no estilo de vida - com o estímulo da prática de exercícios físicos, controle da obesidade e adoção de uma dieta saudável e equilibrada com a redução drástica do consumo de gorduras saturadas e trans. Os casos de dislipidemias de caráter genético necessitam de abordagem específica. O tratamento medicamentoso é feito principalmente com uso de estatinas, inibidores da absorção do colesterol, sequestrantes dos ácidos biliares, suplementação de fitosteróis, ômega 3 e fibratos. **Resultados Finais:** A constatação precoce da dislipidemia em crianças e adolescentes é importante para a prevenção significativa de futuras patologias cardiovasculares no adulto. Assim, é importante triar a alteração nos níveis lipídicos da população pediátrica caso o paciente apresente histórico familiar de doença arterial isquêmica precoce, tenha pais que apresentem fatores de risco para aterosclerose, faça uso de medicamentos que alterem o perfil lipídico, apresente sinais clínicos de dislipidemias.

FEBRE REUMÁTICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Samuel Westphal¹ - UNIPLAC
Gabriel Yudi Nakagawa² - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A febre reumática (FR) é uma doença inflamatória de origem autoimune, cujo agente causador é o estreptococo beta-hemolítico do grupo A (*Streptococcus pyogenes*). Tendo origem em uma amidalite, faringite e dados mais atuais apontam impetigo cutâneo como possível causa, cujo tratamento indevido pode permitir o acometimento de estruturas como o cérebro, coração e articulações. A FR e a cardiopatia reumática (CR), acometimento cardíaco da FR, perduram como dilemas importantes ao investimento público em saúde. Para agravar o quadro apresentado, os casos de FR são em sua maioria subdiagnosticados, sendo identificados apenas após um acometimento valvar permanente, com apresentação de cardite. **Objetivo:** Discutir acerca da negligência nos investimentos da prevenção e do tratamento da FR. **Método:** Foi realizado uma revisão com base em artigos Scielo e Pubmed, com a palavra-chave “febre reumática” e “cardiopatia reumática”, publicados num período de 2011 à 2016. Juntamente com as revistas científicas “The New England Journal Of Medicine” e “Science Magazine”, com a palavra-chave “rheumatic fever” e “rheumatic heart disease”. **Revisão:** Entre os anos de 2007 e 2011 pesquisas sobre a febre reumática aguda atraíram apenas 0.01% dos investimentos sobre doenças negligenciadas. Um comparativo possível entre investimentos apresenta-se de maneira não equivalente quando citado os esforços ao combate da malária e a FR ambos nos EUA, enquanto a malária com 854 mil óbitos registrados com investimento de 555 milhões de dólares, a FR teve um investimento de 0,9 milhão de dólares com 275 mil óbitos, tendo ainda como agravante um subdiagnóstico. A falta de investimento não somente no Brasil, como também em países em desenvolvimento, abre um aspecto de ação para FR e a CR serem responsáveis por matar cerca de 230 mil a 500 mil portadores de FR e CR anualmente no mundo. Em tais países que carecem de recursos e a apresentam certa taxa de pobreza elevada, a FR apresenta maior prevalência, tendo um índice de mortalidade comparável com o rotavírus e 50% da malária. No Brasil, em 2007, foram feitas cerca de 100 milhões em cirurgias, valvotomias e procedimentos intervencionistas, sendo que 40% das cirurgias cardíacas no Brasil são resultados de sequelas da FR, demonstrando mais uma vez que algo simples, como tratar os subdiagnosticados ou dar atenção à saúde primária ou investir em pesquisas que corroboram com a melhora na saúde, seria menos custoso a vida dos enfermos e ao governo. **Conclusão:** A FR é uma doença de tratamento simples, porém com um diagnóstico duvidoso em muitos casos. A negligência do tratamento é vista na disparidade entre baixo número de pacientes tratados e o alto número de cirurgias cardíacas em função do acometimento da FR. Além disso, na prevenção, juntamente com a quantidade de investimentos, mostrou-se aquém da realidade enfrentada, isso, pois, muitas doenças elencadas como malária e rotavírus tiveram aproximadamente o mesmo número de óbitos, porém uma quantidade maior de investimentos. Há de se destacar que no processo de pesquisa do artigo, houve uma evidente escassez de informações a nível brasileiro, reenfatizando a real necessidade de mais fundos.

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: PROLAPSO DE ÓRGÃOS PELVICOS (POP) EM
MULHERES**Carollina Dias da Silveira⁷¹⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Prolapso de Órgãos Pélvicos (POP) é o deslocamento de um ou mais órgãos pélvicos (útero, bexiga, uretra e reto) de sua posição anatômica normal, por flacidez ou fraqueza dos tecidos de suporte, causando uma herniação através da parede da vagina e afetando a qualidade de vida da mulher. **Objetivo:** Tendo em vista que o POP é uma patologia comum em mulheres, este trabalho tem por objetivo apresentar os principais fatores de risco, sintomas e opções de tratamento. **Metodologia:** Realizou-se uma pesquisa eletrônica nas bases de dados Lilacs e SciELO utilizando as palavras-chave “prolapso genital” e “prolapso de órgão pélvico”, e dentre os resultados foram selecionadas publicações entre os anos 2012 a 2018. **Principais resultados:** O suporte dos órgãos pélvicos ocorre através de um sistema de suspensão, formado pelos ligamentos, e um sistema de sustentação, formado pelas fâscias e músculos. A ruptura, estiramento ou perda de tônus dessas estruturas leva ao POP, e os fatores de risco incluem: idade, gestação, parto vaginal, macrosomia fetal, fatores genéticos, fatores iatrogênicos (como por exemplo histerectomia), aumento de pressão sobre o assoalho pélvico (por obesidade, doenças respiratórias crônicas, constipação ou exercícios de alto esforço) e traumatismo do assoalho pélvico. Prolapsos em estágios iniciais podem ser assintomáticos, enquanto os em estágios avançados podem causar desconforto, sensação de pressão, dor pélvica, sintomas urinários (como incontinência, sensação de esvaziamento incompleto, jato lento), sintomas intestinais (como constipação, necessidade de força extra para a evacuação completa), ulcerações e corrimentos vaginais, podendo prejudicar a auto estima, a saúde psicológica e as relações sexuais. O diagnóstico é feito através de exame ginecológico, podendo ser feitos exames complementares para avaliar mais detalhadamente a severidade do prolapso. O tratamento varia de acordo com cada caso, visando a melhora da qualidade de vida da paciente. Em casos assintomáticos são recomendadas medidas profiláticas para evitar o agravamento do prolapso, incluindo mudanças de estilo de vida, como perda de peso e não fazer grandes esforços físicos. Em casos mais severos e sintomáticos, com perda significativa na qualidade de vida, o tratamento indicado é o cirúrgico. Já em casos intermediários, ou na impossibilidade de realização de cirurgia, são recomendados tratamentos menos invasivos, como exercícios de Kegel (que fortalecem os músculos do assoalho pélvico através de contrações voluntárias) e uso de pessários (dispositivos intravaginais de diversos formatos e tamanhos que oferecem suporte mecânico e reposicionam os órgãos em sua posição anatômica original, aliviando os sintomas). **Considerações finais:** O POP representa um significativo problema na saúde das mulheres, devendo ser avaliados os sintomas, correlação anatômica e os efeitos na qualidade de vida da paciente para poder ser feita a escolha do tratamento que melhor se adequa à cada caso. Visto que grande parte das mulheres sentem vergonha de mencionar os sintomas, é importante que os profissionais de saúde fiquem atentos aos fatores de risco e os sintomas, para que os diagnósticos sejam feitos mais precocemente e a coleta de dados epidemiológicos seja mais eficiente.

⁷¹⁴ Acadêmica de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense. EMAIL: carollinadias_@hotmail.com

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O USO DO ÍNDICE BODE NA DPOCRenata Córdova Vieira⁷¹⁵ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC) é uma doença prevenível e tratável que se caracteriza por sinais e sintomas respiratórios associados à obstrução crônica das vias aéreas inferiores. **Objetivo:** Descrever as principais características e a sintomatologia da DPOC, evidenciando o uso do índice BODE no estadiamento da doença. **Método:** Realizou-se revisão bibliográfica em artigos científicos nas bases de dados Scielo, Medline/Pubmed no período de 2004-2016. Utilizou-se como descritor: “DPOC” “Chronic Obstructive Pulmonary Disease”, “COPD” e “BODE”. **Resumo:** Na DPOC a obstrução do fluxo aéreo é progressiva e está associada a amplificação da resposta inflamatória dos pulmões em decorrência da exposição inalatória prolongada de materiais particulados ou gases tóxicos. O tabagismo é sua principal causa. Os sintomas crônicos da DPOC são: dispneia, sibilância, tosse, produção de expectoração, associados à ansiedade e à depressão, podendo cursar para manifestações como perda de peso e disfunção muscular esquelética, nas fases mais avançadas, o que leva à limitação da capacidade de exercício. A tosse é o sintoma mais encontrado, pode ser diária ou intermitente e pode preceder ou ser simultânea a dispnéia. O aparecimento da tosse no fumante é tão freqüente que muitos pacientes não a percebem como sintoma de doença. Normalmente, o volume de produção de secreção mucoide é mínimo não sendo suficiente para estimular os receptores de tosse. No entanto, na DPOC há um aumento da espessura da camada do muco, um comprometimento das suas propriedades físico-químicas e, ainda, uma alteração de seu aspecto macroscópico, favorecendo a produção de um muco mais viscoso, dificultando o transporte mucociliar, ativando o mecanismo de tosse. O grau da inflamação, fibrose e exsudato luminal nas pequenas vias aéreas estão relacionados com a redução do VEF1 e da relação VEF1/CVF. As anormalidades nas trocas gasosas resultam em hipoxemia e hipercapnia. Essas alterações associadas à hiperinsuflação impedem que os pacientes alcancem as demandas ventilatórias necessárias aos exercícios, favorecendo o surgimento da dispnéia. A dispnéia é o principal sintoma associado à incapacidade, redução da qualidade de vida e pior prognóstico. Nos últimos 10 anos, DPOC foi a quinta maior causa de internação no SUS em pacientes com mais de 40 anos. Segundo a OMS, a DPOC é a quarta principal causa de morte, depois do IAM, câncer e doença cerebrovascular. Estima-se que se torne a terceira em 2020, devido ao aumento do tabagismo nos países em desenvolvimento e ao envelhecimento da população. Em 2004, Celli et al. criaram um índice preditor de mortalidade, o BODE (Body Mass-Index, Airflow Obstruction, Dyspnea and Exercise Capacity), composto pelo índice de massa corpórea (Kg/m²), a avaliação espirométrica (VEF1), uma escala da dispnéia (MRC) e a capacidade de exercício avaliada pelo teste da caminhada de 6 minutos. **Considerações Finais:** O índice BODE é um sistema de classificação multidimensional, tem melhor correlação com a sobrevida que parâmetros isolados e tem sido amplamente utilizado pela comunidade científica como um escore prognóstico, para classificação da gravidade da DPOC, para determinação do risco de hospitalizações por exacerbação e também como preditor de resposta a programas de reabilitação pulmonar.

⁷¹⁵ Acadêmica do 3º ano de Medicina da UNIPLAC. E-mail: renatacvieira041@gmail.com

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: SÍFILIS CONGÊNITA (SC)

Leonardo Mendes e Silva de Quadros- UNIPLAC
Vinícius Paulo Valença- UNIPLAC

RESUMO: A sífilis congênita (SC) é a manifestação da transmissão da sífilis verticalmente, da mãe para feto, quando a gestante não é tratada ou esse tratamento é inadequado, sendo encontrada em 12 mil recém-nascidos (RN) no Brasil anualmente. Foi realizada revisão bibliográfica em publicações do Ministério da Saúde (MS) e em Bases de Dados SciELO entre os anos de 2014 a 2018. Utilizando-se para busca os descritores: sífilis congênita, sífilis, métodos de prevenção. Foram encontrados oito artigos, sendo selecionados os cinco artigos mais recentes. A SC acontece mediante a um quadro de sífilis na gestação onde a mãe não sofre as medidas terapêuticas cabíveis frente a tal patologia, vale ressaltar que a transmissão pode ocorrer em qualquer estágio da doença, que apresenta três estágios, ou qualquer fase da gravidez, incluindo o parto. A SC é uma doença infectocontagiosa, o agente etiológico é o *Treponema pallidum*, uma bactéria Gram-negativa do grupo das espiroquetas, tendo como principal habitat a mucosa urogenital. Quando não tratada na gestação, a transmissão vertical é elevada, podendo alcançar valores próximos a 100% nas formas primárias da patologia. Contudo, o diagnóstico e tratamento corretos são eficazes reduzem os casos em 97%. Estima-se que 12 mil RN são acometidos pela doença em um ano no Brasil, portanto, cerca de 25% das gestantes infectadas transmite a doença para o feto. Para tanto a notificação de SC é compulsória desde 1986, auxiliando a vigilância epidemiológica a compreender a extensão da doença, assim permitindo que novas políticas públicas de saúde sejam aplicadas na população se necessário. É uma das principais causas de morbimortalidade perinatal, atuando sobre ossos, fígado, pâncreas, intestino, rins e baço da criança. A ausência de prevenção e a falta da assistência pré-natal impedem o acompanhamento diagnóstico, um plano de intervenções adiantado e o tratamento da mãe e do parceiro, conduta sugerida pelo Ministério da Saúde. Como política de saúde pública, o MS priorizou uma maior atenção no pré-natal, sendo realizadas duas sorologias durante a gestação, o primeiro é realizado antes da décima quarta semana, o segundo teste entre a vigésima oitava semana e a trigésima semana gestacional, considerando-se como uma importante medida de diagnóstico e tratamento desse agravo o seguimento das consultas de pré-natal, com verificação da sífilis, almejando assegurar o desenvolvimento da gestação, permitindo o parto de RN saudável. Ademais, faz-se necessário uma mudança de visão dos profissionais de saúde, revendo os métodos de controle, podendo ser implementadas campanhas populacionais alertando as gestantes dos riscos ao feto, e maneiras de proteção para que não sejam infectadas.

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A SUPLEMENTAÇÃO DE SULFATO
FERROSO DURANTE A GESTAÇÃO**

André Luís Chiodini Silva¹ - UNIPLAC
Pedro Vinicius Meireles Bail² - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: A prevalência mundial de anemia na gravidez foi estimada em 38,2% em 2011 sendo a anemia ferropriva ou anemia ferropênica a variedade de anemia mais comum na gravidez, caracterizada pela privação, deficiência, má absorção ou no caso da gravidez aumento das necessidades de ferro pelo binômio mãe-feto, o que faz com que este micronutriente tenha uma baixa em suas concentrações normais principalmente em decorrência das alterações anatômicas e fisiológicas evidenciadas na gestação, ocasionando uma redução na hemoglobina. O ferro é um mineral de suma importância, pois atua na síntese de hemoglobina e no transporte do oxigênio para todas as células entre outras inúmeras funções na homeostasia corpórea. Assim a suplementação férrica é indicada para todas as gestantes. **OBJETIVO:** Apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre os aspectos positivos e negativos da suplementação de ferro por mulheres em período gestacional. **METODOLOGIA:** Consultadas bases de dados como google acadêmico e scielo para embasamento teórico. Foram utilizados os descritores “anemia”, “pregnancy”, e “ferrous sulfate”, e selecionados estudos entre os anos 2015 e 2018 (2015, 2017, 2017, 2018 e 2018) que abrangiam os benefícios, malefícios e/ou necessidade de suplementação ferrosa durante a gestação. **RESULTADOS:** Foram encontrados 5 artigos dos quais 5 se enquadraram nos critérios de escolha. Dentre as literaturas selecionadas todas apresentaram as gestantes como um dos grupos mais susceptíveis a apresentar anemia por carência de ferro. Os estudos demonstraram que a suplementação férrica é de extrema importância para mulheres em período gestacional visto que a deficiência de ferro pode resultar em efeitos negativos na função placentária, gerar abortos espontâneos, restrição de crescimento intrauterino, parto pré-termo e pré-eclampsia. Porém, estudos têm demonstrado que a suplementação férrica em mulheres com altas taxas de hemoglobina deve ser limitada, já que o consumo excessivo de ferro pode levar a um aumento nos níveis de hemoglobina e da viscosidade do sangue, acarretando má perfusão placentária e desfechos negativos para o recém-nascido e para a mãe, como baixo peso ao nascer, pré-eclâmpsia, hipertensão materna e retardo do crescimento intrauterino. Além disso, os efeitos colaterais da suplementação também devem ser considerados e incluem complicações gastrointestinais como náuseas, vômitos, dor abdominal e constipação. **CONCLUSÃO:** Visto que a anemia ferropriva é o tipo de anemia mais comum na gravidez torna-se necessária, por todas as gestantes, a sua suplementação ferrosa, visando um bom desfecho da gestação e assim manter a homeostasia tanto da mãe quanto do feto. Uma boa avaliação das taxas de hemoglobina materna antes e durante o período gravídico também se alia ao bom desfecho gestacional.

¹ Curso de graduação em Medicina, Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: andrechiodinii@gmail.com.

² Curso de graduação em Medicina, Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, Santa Catarina, Brasil. Email: pedrovmb@hotmail.com.

SAÚDE MENTAL DO ADULTO – CAPS II

Estela Maris Camargo Bernardelli⁷¹⁶ - UNIPLAC
Amanda Pereira Alves⁷¹⁷ - UNIPLAC
Joselane Menegaz da Silva⁷¹⁸ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: este relato se refere a experiência de estágio na modalidade Projeto de extensão desenvolvido pelo curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS II, no município de Lages – SC, estando no terceiro ano de execução. **Objetivo:** proporcionar a inserção de estagiárias do curso na prática de cuidado em saúde mental do adulto, viabilizando aos usuários do serviço atenção ampliada no enfrentamento dos transtornos mentais e na reabilitação psicossocial. **Metodologia:** são realizadas atividades semanais acompanhadas por equipe do CAPS II, sendo elas; grupo de orientação e inserção; grupo de apoio ao cuidador; visitas domiciliares. As atividades de estágio são orientadas por professor responsável e pela psicóloga da instituição. **Principais resultados:** no primeiro semestre de 2018 foram realizados 3 encontros com grupos de orientação e inserção de novos usuários, 3 encontros com grupos de apoio ao cuidador e 15 visitas domiciliares, atividades estas que prestam suporte as demandas da equipe, aos usuários do CAPS II e seus familiares, proporcionando trocas de experiências e a inserção psicossocial. **Considerações finais:** As atividades citadas acima tem por objetivo um conjunto de elementos que caracterizem, a interação e a inserção desses usuários no programa, com o intuito de compreensão dos mesmos e seus familiares, a disseminação e a socialização entre ambos e o local com a contribuição da equipe multiprofissional. Relacionando aos grupos de apoio ao cuidador, temos por objetivo proporcionar aos mesmos uma escuta qualificada, com o intuito de norteá-los, para um dia-a-dia mais positivo, na tentativa de amenizar seus sofrimentos internos. Nas visitas domiciliares, tivemos grandes avanços. Nesta busca ativa, alguns usuários retornaram ao programa, participando semanalmente das atividades.

⁷¹⁶ ¹Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. estela.bernardelli@udesc.br

⁷¹⁷ ²Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. paiheitormae@gmail.com

⁷¹⁸ ³Serviço Escola de Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC, Brasil. josimenegaz@gmail.com

SERVIÇO SOCIAL E PREVENÇÃO NAS ESCOLAS

Katiane Miguel da Silva¹- UNIPLAC
, Felipe Muniz²- UNIPLAC
Audrilara Arruda Rodrigues Campos³- UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Este relato é oriundo do Projeto de Extensão Serviço Social e Prevenção nas Escolas da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Trata-se de um projeto-piloto para os adolescentes da rede pública de ensino, com intuito de promover a informação, acerca das mais diversas expressões da questão social aos adolescentes na escola. **Objetivo:** Esta proposta tem como estopo implantar um projeto-piloto de capacitação aos adolescentes da rede pública de ensino com o intuito de promover a informação, sobre temas transversais, por meio da prática pedagógica participativa, destacando-se a informação, a vivência e a reflexão, que possibilitem a adoção de comportamentos seguros entre os adolescentes no âmbito escolar. **Metodologia:** Para atingir a proposta em tela os acadêmicos do curso de Serviço Social realizaram intervenções com os grupos de adolescentes através de dinâmicas, oficinas, rodas de conversa, atividades lúdicas, orientações individuais e coletivas, produção de materiais informativos, entre outros. Os temas abordados nos encontros são definidos a partir da realidade e expectativas dos alunos, proporcionando diálogo e reflexão na perspectiva da conscientização dos adolescentes sobre as expressões da questão social, como violência, uso de substâncias que causam dependência, discriminação, bullying, entre outros elencados pelos adolescentes. Até o presente momento obtivemos a participação de 76 adolescentes participando ativamente do projeto, sendo estes na faixa etária dos 10 aos 18 anos, do 6º ao 9º ano. O núcleo escolar é da rede estadual de ensino do município de Lages/SC, a escola de Educação Básica São Judas Tadeu, a qual contou com o envolvimento de docentes e acadêmicos do curso de Serviço Social da Universidade do Planalto Catarinense e da escola. **Principais Resultados:** O serviço social no âmbito escolar abre novas possibilidades de intervenção, que venham de encontro às necessidades e realidade de cada instituição, entretanto, são muitas as dificuldades a serem enfrentadas pelos profissionais de serviço social no âmbito escolar, mais é preciso buscar soluções para sanar as problemáticas sociais oriundas deste contexto. **Considerações:** Compreende-se que é dever da prática profissional de Serviço Social, contribuir para desmistificação de conceitos e pré-conceitos que se formam ao longo da história. Diante disso, a importância da atuação do Assistente Social nas escolas, para trabalhar com as demandas de crianças, adolescentes, jovens, professores e familiares, no sentido de atuar em diferentes contextos familiar, social e escolar.

¹Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Serviço Social e Prevenção nas Escolas Curso de Serviço Social, Lages – SC, katisms@hotmail.com

²Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Serviço Social e Prevenção nas Escolas Curso de Serviço Social, Lages – SC, lipe.gould@hotmail.com

³Universidade do Planalto Catarinense –UNIPLAC, Serviço Social e Prevenção nas Escolas Curso de Serviço Social, Lages –SC, [Audrilara Arruda Rodrigues Campos@gmail.com](mailto:Audrilara.Arruda.Rodrigues.Campos@gmail.com)

**SÍNDROME INFLAMATÓRIA DA RECONSTITUIÇÃO IMUNE NA PESSOA
VIVENDO COM HIV**

Júlia Gabriela Effting da Silva - UNIPLAC
Jéssica Lie Utiamada - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: Nos últimos anos, diversas ações buscaram a ampliação do acesso precoce ao diagnóstico da infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), em especial o estabelecimento dos testes rápidos em serviços de saúde não especializados. No entanto, parcela considerável de PVHIV ainda é diagnosticada em estágios avançados e nesses pacientes, virgens de tratamento antirretroviral (TARV), é comum durante os primeiros seis meses o aparecimento da Síndrome Inflamatória da Reconstituição Imune (IRIS), a qual se manifesta com piora paradoxal de doenças preexistentes. **Objetivo:** Sendo a IRIS uma ocorrência comum, esta revisão objetiva conceituar, identificar, bem como determinar o diagnóstico e tratamento da mesma. **Métodologia:** Efetuou-se revisão de dados obtidos em artigos científicos publicados no período de 2013 a 2018. **Principais Resultados:** A literatura descreve que os primeiros meses de TARV são de grande importância e, ainda que a melhora clínica, imunológica e a supressão viral são finalidades esperadas, é comum a ocorrência de infecções oportunistas (IO) e/ou IRIS, reações de hipersensibilidade e às drogas, além do abandono do tratamento. A IRIS ocorre entre 10-30% dos pacientes que iniciaram a TARV pela primeira vez e corresponde a uma resposta imunitária exagerada a um agente infeccioso ativo, podendo apresentar apenas manifestações subclínicas, apesar da presença de resposta virológica e imunológica apropriada ao tratamento. Comumente é autolimitada, não sendo necessário o abandono da TARV, todavia, alguns casos assumem formas graves. É importante diferenciar as duas apresentações de IRIS, sendo Infecções subclínicas as que aparecem pela primeira vez nos pacientes em TARV conhecidas como “IRIS desmascarada”, cuja evolução é acelerada, enquanto as infecções clinicamente preexistentes ao início da terapia que, por vezes, pioram durante a TARV, denominam-se “IRIS paradoxal”. O diagnóstico da IRIS paradoxal é clínico e deve ser considerado quando sinais ou sintomas inflamatórios ocorrem entre quatro a oito semanas após o início de TARV, na reintrodução de um esquema interrompido ou na modificação para esquema mais eficaz após a falha virológica. Observa-se, habitualmente, aumento na contagem de LT-CD4+ e redução na CV-HIV, demonstrando a efetividade do tratamento. Em relação ao diagnóstico diferencial, deve-se considerar a falha da TARV e/ou do tratamento da coinfeção ou IO, interações medicamentosas e eventos adversos associados à TARV. Entre as principais manifestações podemos citar piora da tuberculose, meningite e de doenças autoimunes, elevações transitórias das transaminases, agravamento do sarcoma de Kaposi bem como complicações dermatológicas. Na suspeita de IRIS, prioriza-se o diagnóstico e tratamento da IO, cuja resolução espontânea ocorre na maioria dos casos, englobando o tratamento sintomático. Ressalta-se que a TARV não deverá ser interrompida, exceto em casos graves, os quais a terapia com corticosteroides para supressão da resposta inflamatória torna-se necessária. **Conclusão:** A IRIS corresponde a um evento comum durante o início de TARV, sendo responsável pela piora clínica de patologias pré-existentes, logo, é de extrema importância sua identificação e tratamento precoces. Estando ciente da sua ocorrência e do seu manejo, o tratamento, bem como a adesão a ele,

tornam-se mais eficientes e menores são os riscos de complicação.

SOBREPESO E OBESIDADE INFANTIL

João Carlos Cervelin⁷¹⁹ - UNIPLAC
Graziela Társis Araujo Carvalho⁷²⁰ - UNIPLAC
Louisse Tainá Tormem³ - UNIPLAC
Pedro Henrique Ronchi Dal Toé⁴ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A obesidade é um problema pediátrico de saúde pública. O número de crianças e adolescentes com sobrepeso ou obesidade no mundo é alarmante. Estima-se prevalência entre 22,2 a 25,9 milhões de escolares com tais condições na América Latina. Cerca de um terço a metade das crianças obesas se tornam adultos obesos, dado preocupante pelo aumento do risco de desenvolvimento de doenças ortopédicas, neurológicas, pulmonares, gastroenterológicas e endócrinas e com consequências psicossociais como discriminação, exclusão social e depressão. **Objetivos:** Demonstrar a etiopatogenia da obesidade, demonstrando a influência de fatores genéticos, comportamentais e ambientais. **Metodologia:** Esse estudo foi elaborado a partir de uma revisão de literatura nas bases de dados Scielo, PubMed e em livros médicos (2009-2018). **Principais resultados:** A etiopatogenia da obesidade é multifatorial, com a participação de fatores genéticos, comportamentais e ambientais. Na evolução humana houve a seleção de um “genótipo econômico” que maximizava o armazenamento energético no tecido adiposo, garantindo a sobrevivência. Atualmente, com o maior suprimento energético, o genótipo econômico se tornou prejudicial. Além disso, é relatado anormalidades na sinalização da leptina e defeitos do receptor de melanocortina-4. Quanto mais precoce a obesidade, maior a chance de anormalidade genética. Na obesidade, ocorre um desequilíbrio entre ganho e perda de energia, com balanço energético positivo. O sedentarismo é um dos fatores que leva acúmulo de energia. Nessa perspectiva, um estudo japonês envolvendo 302 crianças demonstrou que 40 minutos de atividade física diária e 11000 passos por dia apresentam melhores resultados para a prevenção da obesidade infantil. Também foi demonstrado que a atividade física associa-se a melhor desempenho escolar, principalmente nas áreas de leitura e matemática. Já o Centro de Controle e Prevenção de Doenças afirmou que a realização de 30 a 45 minutos de atividade vigorosa de 3 a 5 dias por semana é o necessário para o desenvolvimento apropriado da saúde e do comportamento, enquanto a Academia Americana de Pediatria recomenda de 11000 a 12000 passos diários para meninas e 13000 a 15000 para meninos. Os lactentes que receberam predominantemente fórmula nos primeiros 6 meses foram cerca de 2,5 vezes mais obesos aos 24 meses de idade em relação aos alimentados predominantemente com leite materno. Ademais, o sobrepeso e a obesidade mostram-se mais presentes naqueles com poder econômico maior, verificando-se, portanto, uma relação socioeconômica. O preditor mais forte do sobrepeso infantil, assim como da posterior obesidade adulta, é a obesidade dos pais, aumentando em duas vezes o risco para essas crianças. Dessa maneira, a Holanda realizou intervenção estatal em casos específicos, promovendo a supervisão de crianças obesas por

⁷¹⁹Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. joaocarloscervelin@gmail.com

⁷²⁰Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil.grazielatarsis@gmail.com

³Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. louissettormem@hotmail.com

⁴Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. pedrodaltoa@hotmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

assistentes sociais, quando considerado judicialmente que os pais não foram capazes de estabelecer um peso aceitável para a criança. **Considerações finais:** O sobrepeso e a obesidade na infância e adolescência estão associados a consequências deletérias ao longo da vida. Promover atividade física regular, estabelecendo metas diárias de passos ou minutos de atividade demonstrou eficácia na prevenção de obesidade, enquanto a influencia ambiental ainda é um ônus para o desenvolvimento e crescimento infantil.

**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: INIBIDORES DA SGLT-2 NO TRATAMENTO DO
DM2**

Otávio Medeiros- UNIPLAC

RESUMO: **INTRODUÇÃO:** O diabetes mellitus tipo 2 é caracterizado pela incapacidade do corpo em manter a glicose sérica em níveis normais, não ocorrendo a captação desta pelos tecidos periféricos, o que pode trazer diversas complicações. Essa condição encontra-se entre as mais prevalentes do mundo, acometendo, no Brasil, cerca de 7% da população. A doença está intimamente ligada a obesidade e a má alimentação, e, por isso, provém dificuldade de manejo por parte dos profissionais de saúde. Tem-se buscado, então, métodos alternativos para manter a glicemia dos pacientes diabéticos em níveis adequados, dentre os quais se encontram os inibidores da SGLT-2. **OBJETIVO:** *Revisar o uso de inibidores da SGLT-2 (SGLT-2i) no tratamento do diabetes mellitus tipo 2, tendo em vista seus benefícios e malefícios.* **MÉTODO:** *Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com artigos científicos obtidos das bases de dados PUBMED, SCIELO e MEDLINE, utilizando as palavras-chave: “SGLT-2 inhibitors”, “dapagliflozin” e “DM2”.* **REVISÃO:** Os inibidores da SGLT-2 são uma classe de drogas usadas para controlar a glicemia em diabéticos tendo o rim como órgão alvo. Seu efeito hipoglicemiante se dá pela sua capacidade de inibir a recaptação de glicose através da proteína de cotransporte de sódio e glicose tipo 2 (SGLT-2) no túbulo proximal, induzindo, dessa maneira, a glicosúria. Foi observado no tratamento prolongado (12s) com dapaglifozina, diminuição de cerca de 0.7% de HbA_{1c} em pacientes no patamar de 7.8-8.0%, sendo mais evidentes seus efeitos quanto maior a linha de base (houve diminuição de 2.6-2.8% em um subgrupo cuja HbA_{1c} estava entre 10-12%). Essa redução da HbA_{1c} com o uso de SGLT-2i possui semelhante magnitude a da metformina, entretanto, como esse mecanismo não depende da secreção ou ação da insulina os medicamentos de classes diferentes podem ser associados com efeito aditivo sobre a glicemia. Entre outros pontos positivos, pode-se destacar a perda de peso, diferente das sulfoniluréias e da insulina, comumente usadas para promover a entrada da glicose circulante nos tecidos periféricos. Também há diminuição da pressão arterial, em parte, pela glicosúria, que causa certo grau de diurese osmótica reduzindo o volume de líquido circulante, chegando a uma média de 4-5/2-3 mmHg mais baixa. No que diz respeito ao perfil lipídico, há aumento nos níveis circulantes de HDL e LDL, mas sem alteração na proporção HDL/LDL e ainda uma leve queda nos níveis de triglicerídios. Há, ademais, maior excreção de ácido úrico, que quando em altos níveis pode ser considerado um marcador de lesão endotelial associado ao estresse oxidativo, o qual tem relação com risco cardiovascular. Em contrapartida, um dos pontos negativos mais relevantes do uso deste medicamento é o aumento na frequência de infecções do trato urinário em decorrência da glicosúria. Há também maior risco de desidratação, principalmente entre aqueles que fazem uso de diuréticos de alça e tiazidas. **CONCLUSÃO:** Ainda hoje, grande parte dos diabéticos encontram-se longe da meta terapêutica. Nesse contexto o uso dos SGLT-2i pode ser explorado, uma vez que apresenta resultados sólidos no tratamento dessa patologia e efeitos colaterais benéficos para portadores da síndrome metabólica, enquanto reações adversas mostram-se leves.

**USO INDISCRIMINADO DE MEDICAMENTOS EM PEDIATRIA – UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**Gabriela Bitencourt⁷²¹ - UNIPLAC

RESUMO: Introdução: A Pediatria é uma especialidade que apresenta múltiplos desafios para o médico, entre eles, a especificidade dos critérios farmacológico-clínicos dos pacientes e a cobrança dos seus cuidadores pela prescrição de medicamentos. **Objetivo:** O presente estudo visa discutir aspectos relacionados ao preceito medicamentoso pelos profissionais pediatras. **Metodologia:** Os dados foram coletados a partir de uma revisão bibliográfica em base de dados e documentos do Ministério da Saúde, publicados entre 2011 e 2017. Destaca-se a dificuldade em localizar artigos recentes que discutem essa temática, assim, foram selecionadas 6 fontes. **Principais resultados:** Os autores avaliam que a utilização irracional de fármacos é algo cotidiano na área pediátrica e se deve tanto à quantidade extrapolada de prescrições desnecessárias, como no risco o qual elas trazem. A pressão pela receita médica (principalmente de antibióticos) é um dos motivos dessa prática recorrente, e muitas vezes acontece porque o profissional não encontra outra maneira de tranquilizar e satisfazer as necessidades dos cuidadores dos pacientes. O uso *off label* de medicamentos na Pediatria é amplo, empírico e questionável, baseado em extrapolações de dados obtidos em adultos. Os autores consideram que crianças são “órfãs terapêuticas”, e isso é um dos fatos pelo qual a prescrição indiscriminada traz riscos. Ensaio clínico para o desenvolvimento de novos fármacos geralmente excluem essa faixa etária, pois, além das questões éticas que limitam os estudos nessa população, a mesma representa um mercado relativamente pequeno, e consequentemente não são interessantes economicamente para a indústria. Com isso, há certa carência de remédios apropriados para crianças, os quais apresentam evidências limitadas e formulações farmacêuticas inadequadas. Logo, existem potenciais riscos, efeitos colaterais e eficácia não comprovada, dado que a fisiologia, parâmetros farmacocinéticos e farmacodinâmicos infantis são diferentes comparados aos adultos e, portanto, requerem doses individuais e julgamento criterioso do pediatra quanto a se receitar a droga, ou, ao menos, sempre certificar-se do correto cálculo de dosagem. **Considerações finais:** Observa-se que o uso medicamentoso indiscriminado em Pediatria se deve à falta de esclarecimento sobre os reais benefícios e riscos dessa prática. É preciso reconhecer as singularidades dos pacientes pueris e ter o discernimento de que não são apenas pequenos adultos, de forma a qual é necessária a reavaliação dos critérios para o preceito medicamentoso. Faz-se importante rever as práticas de prescrição e políticas de saúde relacionadas a essa conduta para crianças, capacitando médicos e leigos a respeito da utilização dispensável de fármacos e os potenciais riscos sobre esse público. São necessários mais estudos tanto sobre a formulação de drogas específicas para a população infantil, como também sobre o uso racional das mesmas, inclusive despertando interesse em realizar pesquisas na cidade de Lages-SC acerca do assunto. Para além do que foi discutido, a maior importância reside em estabelecer boa relação médico-paciente, a fim do esclarecimento por parte do pediatra sobre o desnecessário uso de remédios em determinadas situações. A construção de vínculo entre as partes promove a confiança efetiva no profissional e o entendimento de que uma consulta médica não é válida apenas quando se resulta em prescrições medicamentosas.

¹ Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil.

gabriela.bitencourt1@gmail.com

UTILIZAÇÃO DO MISOPROSTOL NA INDUÇÃO DO TRABALHO DE PARTOPriscila Gubler⁷²² - UNIPLAC

RESUMO: INTRODUÇÃO: Segundo o Ministério da Saúde considera-se gestação a termo, aquela que prevalece entre o intervalo de 37 semanas completas e 42 semanas incompletas (entre 259 e 293 dias). Procurando reduzir o número de cesáreas, risco de morbimortalidade neonatal e materna opta-se pela indução do trabalho de parto e preparo cervical, especialmente quando a gestação corre o risco de tornar-se pós-termo. Existem duas formas de indução do trabalho de parto: a indução mecânica e através de métodos farmacológicos.

OBJETIVO: Considerando as atividades práticas da Unidade Educacional Eletivo, na qual foi observado a indução de trabalho de parto, realizou-se revisão de literatura apresentando o método farmacológico Misoprostol que atua sobre o útero, induzindo as contrações uterinas.

METODOLOGIA: Foi realizada uma revisão de literatura em 6 artigos, indexados nas Bases de Dados Scielo, LILACS, Biblioteca Virtual em Saúde com publicação entre os anos de 2012 e 2018, utilizados os descritores: indução do parto, trabalho de parto, misoprostol.

RESULTADOS: A indução do trabalho de parto é recomendada para mulheres que atingiram a idade gestacional de 41 semanas, e que incluam outros critérios como ruptura de membranas. Os autores discutem que uma boa avaliação do colo uterino, a partir da avaliação de parâmetros estabelecidos pelo Índice de Bishop (dilatação, comprimento, altura da apresentação, consistência do colo e posição do colo) determina o grau de sua maturação e dessa forma, constituiu uma premissa para utilização de métodos farmacológicos. Um dos métodos de escolha para a indução do trabalho de parto é o misoprostol (um análogo sintético da prostaglandina E1). Atua na modificação cervical e na promoção de contratilidade uterina, contribui com menor índice de falha em atingir o trabalho de parto dentro de 24 horas, é associado a menores taxas de administração de outro método farmacológico, a ocitocina, além de também possuir menores índices de admissão do neonato em unidades de tratamento/cuidado intensivos. É utilizado também no tratamento e prevenção de hemorragias obstétricas, além de método abortivo em gestação quando há indicação para tal.

CONCLUSÃO: Demonstra-se que a utilização do misoprostol constitui um método efetivo para amadurecimento do colo e indução do parto, assegurando maior taxa de parto vaginal e proporcionando boa vitalidade para o neonato. Percebe-se a necessidade de mais estudos sobre os métodos de indução de parto para proporcionar cada vez mais segurança e desfechos maternos e neonatais favoráveis. Apesar das evidências que a literatura sustenta, observa-se que ainda existem altos índices de cesáreas no Brasil: de acordo com a OMS o país detém a segunda maior taxa de cesáreas do planeta com 55% de todas as cesáreas realizadas no mundo. É perceptível que se profissionais buscassem reduzir o número de cesáreas, para gestantes que estejam dentro dos critérios para indução do trabalho de parto, a diminuição desses índices seria significativa, sendo que existe um método seguro, o misoprostol, o qual encaixa-se nessas premissas.

⁷²² Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. EMAIL: priscilagubler@live.com

**VARIAÇÕES METODOLÓGICAS NA DETERMINAÇÃO DO CARBONO
ORGÂNICO EM SOLOS DE AMBIENTES ALTOMONTANOS NA SERRA
CATARINENSE**

Elifas Costa⁷²³ - UDESC/CAV
Letícia Sequinato⁷²⁴ - UDESC/CAV
Gustavo Eduardo Pereira⁷²⁵ - UDESC/CAV
Daniele da Silva Ventura Andrade⁷²⁶ - UDESC/CAV

RESUMO: Políticas públicas, projetos e ações voltadas à manutenção e conservação do carbono orgânico no solo vêm ganhando atenção nos últimos anos. A Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da Agenda 21 estabeleceu o Capítulo 13 intitulado “Gerenciamento de Ecossistemas Frágeis: Desenvolvimento sustentável das Montanhas” onde fomenta a reflexão sobre a conservação e desenvolvimento sustentável nesses ambientes. Resultados recentes de simulações dos efeitos antropogênicos nas mudanças climáticas contribuem para o aumento das pesquisas nessa área. A utilização de metodologias precisas e confiáveis é de suma importância para apoiar futuros resultados. **No presente estudo foi avaliada** a influência do tamanho da partícula (0.5; 1.0 e 2.0 mm) e recipientes (10, 30 e 50 ml) na determinação dos teores de carbono orgânico pelo método da perda por ignição em solos da Serra Catarinense. Foram analisados 55 amostras de solos com teores de carbono orgânico entre 66 a 322 g kg⁻¹. **As variáveis analisadas não apresentaram diferença significativa** quando submetidas ao teste de Tukey a 5% de significância. Este efeito pode estar relacionado à elevada temperatura utilizada na análise, a qual é suficiente para oxidar toda fração orgânica do solo, independente do tamanho da partícula ou recipiente. **A determinação do método mais adequado** para avaliar o carbono orgânico do solo atende diferentes públicos como laboratórios de análises de solo, cooperativas agrícolas, órgãos de pesquisa e extensão rural, além de apoiar futuros estudos sobre ciclagem e estoque de carbono no solo e contribuir na conservação dos solos e desenvolvimento sustentável na Serra Catarinense.

⁷²³ Estudante do curso de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. elifas_costa@hotmail.com

⁷²⁴ Professora, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. leticia.sequinatto@udesc.br

⁷²⁵ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo, Departamento de Solos e Recursos Naturais, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. gustavopereira5000@gmail.com

⁷²⁶ Estudante do curso de Engenharia Florestal, Centro de Ciências Agroveterinárias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. dsdanysva@hotmail.com

CONHECIMENTO DE RISCO COSMÉTICO ENTRE ESTETICISTAS ATUANTES NOS MUNICÍPIOS DE VACARIA (RS) E LAGES (SC)

Pâmela Carneiro de Quadros⁷²⁷ – UNIPLAC

Dhébora Mozena Dall’Igna² - UNIPLAC

RESUMO

Introdução: Os cosméticos podem ser divididos em quatro categorias: higiene, cosmético, perfume e produto de uso infantil. Dessa forma, são divididos pelo seu grau de risco sendo o grau 1- produto com baixo risco e o grau 2 – produto com risco elevado. O risco cosmético compreende as categorias de irritação, sendo um processo inflamatório que ocorre na área de contato com o produto, de sensibilização, um processo inflamatório que envolve o sistema imunológico podendo evoluir a um processo alérgico, de sensação de desconforto caracterizada por dor, coceira, prurido, dentre outros sintomas e de efeito sistêmico que abrange a passagem de qualquer ingrediente para a corrente sanguínea. **Objetivo:** Avaliar o conhecimento das profissionais esteticistas acerca de risco cosmético e correlacionar as deficiências de conhecimento com a formação profissional. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagens qualitativa e quantitativa através da aplicação de questionário a esteticistas atuantes nos municípios de Lages e Vacaria, no Sul de Santa Catarina. **Resultados e Discussão:** Vinte e cinco (25%) das profissionais entrevistadas afirmaram ter conhecimento sobre como acionar os instrumentos da Cosmetovigilância em caso de necessidade enquanto a maioria, 62,5% diz não saber e 12,5% não tem certeza. É através do sistema de Cosmetovigilância que ocorrem notificações de efeitos adversos de um produto por via da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) a fim de se investigar a veracidade das denúncias e para então se adotar medidas corretivas adequadas. Outro fator relevante de risco cosmético é sobre os parabenos que são amplamente utilizados na indústria cosmética como um conservante. Existem diversos estudos na literatura que relacionam a exposição crônica dos parabenos a potenciais efeitos na saúde, incluindo câncer e disfunções hormonais. Quando as participantes foram questionadas se tinham conhecimento acerca de danos que um cosmético pode causar 100% responderam que sim, entretanto, havia uma questão específica sobre as reações atribuídas aos parabenos e então, 37,5% não responderam. Com o incrível avanço das indústrias cosméticas é possível optar por produtos “*free-paraben*” (livre de parabenos), uma escolha inteligente que visa além de satisfação estética, principalmente, uma vida mais saudável. **Considerações finais:** Através da extensa revisão bibliográfica apresentou-se os tipos de riscos que alguns componentes cosméticos podem causar e em paralelo a isto, o aumento cada vez mais frequente do uso de produtos e poucas informações a respeito de cosméticos seguros ou conscientes. Pretende-se avaliar o nível de conhecimento das profissionais de estética acerca de segurança cosmética e contribuir com um *feedback* para que as profissionais repensem suas práticas de consumo e indicação de produtos influenciando assim para um uso correto visando maior segurança dos usuários e menor gasto em saúde pública, impactando positivamente nos setores social e econômico.

⁷²⁷ Acadêmica do curso de Tecnologia em Cosmetologia e Estética, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. pcquadros5@gmail.com

² Docente do curso de Tecnologia em Cosmetologia e Estética, Mestra em Ciências da Saúde, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, Santa Catarina, Brasil. dhe.mozena@gmail.com

**SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS SOBRE A
DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL NA EDUCAÇÃO**

Thais Esteves Ramos Fontana⁷²⁸ - UNIPLAC
Rose Cristina Possato⁷²⁹ - UNIPLAC
Geraldo Augusto Locks⁷³⁰ - UNIPLAC

RESUMO

Este artigo tem o propósito de conhecer o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica. Tratou-se de uma entrevista semi-estruturada, com abordagem qualitativa realizada numa Escola de Formação Profissional, com professores atuantes nos cursos profissionalizantes pós-médio. Essa discussão teve como base os estudos de Arruda (2012), Morin (2001), Tardif (2002), Gil (2010) entre outros que consideram o processo de formação e qualificação dos profissionais da educação, construção de carreira e diversidades sociais vivenciadas na sua prática pedagógica. Como resultado, ressalta-se a importância de se compreender saberes relacionados às práticas pedagógicas voltadas às diversidades sociais e culturais em sala de aula, além da reflexão sobre a formação de cidadãos humanizados e capazes de interação solidária. Ao professor cabe o desafio de mediar diálogos sobre a diversidade social e cultural na educação.

Palavras-chave: Saberes necessários, Prática Pedagógica, Diversidade.

**KNOWLEDGE NEEDED TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE FUTURE:
DIALOGUES ON DIVERSITY TO REFORM THOUGHT AND EDUCATION****ABSTRACT**

This article has the purpose of knowing the teachers' understanding of the knowledge needed for pedagogical practice. This was a semi-structured interview, with a qualitative approach carried out in a Vocational Training School, with teachers working in post-secondary vocational courses. This discussion was based on the studies of Arruda (2012), Morin (2001), Tardif (2002) and Gil (2010) among others who consider the process of training and qualification of education professionals, career building and social diversities experienced in their pedagogical practice. As a result, it is important to understand the knowledge related to pedagogical practices aimed at social and cultural diversities in the classroom, as well as

⁷²⁸ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. thaisrfontana@gmail.com

⁷²⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. rosecris0208@gmail.com

⁷³⁰ Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. geraldolocks@gmail.com

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

reflection on the formation of humanized citizens capable of solidary interaction. The teacher faces the challenge of mediating dialogues on social and cultural diversity in education.

Keywords: Necessary knowledge, Pedagogical Practice, Diversity.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica vista como tradicional, tem o professor como o centro das atenções, protagonista e transmissor de conhecimentos, sendo ele o responsável por moldar o comportamento dos estudantes de maneira autoritária e ditatorial, através da sua verdade universal, acumulada ao longo dos anos, e restando ao estudante o papel secundário, sem voz, nem vez.

Entretanto, o avanço da pesquisa em Educação abre espaço para a discussão de novos modelos pedagógicos, ainda que, por vezes essa renovação pareça distante da maioria das salas de aula. Tal mudança, torna necessária, primeiramente, a percepção do ser humano em sua complexidade, em sua totalidade e não em partes porque um sistema vivo estabelece relações e influências mútuas.

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo geral conhecer o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica, e como objetivos específicos revisar as teorias atuais relativas aos saberes necessários à prática pedagógica diante das diversidades, compreender o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários e destacar as dificuldades encontradas na condução do processo de construção destes saberes diante da diversidade.

O interesse pela temática partiu das inquietações das pesquisadoras em identificar como os docentes foram ou estão sendo preparados para reconhecer, aceitar e trabalhar as diferenças e as necessidades de cada aluno inserido em uma Instituição Pública Federal de Ensino. Entendemos que uma Instituição desta natureza, que oferta educação profissional de nível técnico, superior e de pós-graduação, para jovens e adultos, em sua maioria recebendo subsídios do governo devido à alta vulnerabilidade social, é um cenário ideal para a realização de um estudo que busca conhecer o entendimento dos professores acerca dos saberes necessários à prática pedagógica.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados foram pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada dividida em dois blocos, realizada com dois professores, que atuam na instituição pesquisada.

Para Andrade (1999, p. 130) metodologia é “o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”, desta forma, a presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.

De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20) a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica 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.”

Do ponto de vista dos objetivos, este estudo se classifica como uma entrevista semiestruturada, que conforme Triviños (1987, p. 146) “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa [...]. Desta maneira, o informante, [...] começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”.

Para analisar, verificar e compreender a questão da pesquisa, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico para a construção de um estado da arte, constituindo um referencial teórico para embasamento das etapas da pesquisa e, posteriormente, para a análise dos dados e considerações finais.

Para a elaboração deste estudo, foram entrevistados na escola individualmente dois professores dos Cursos Subsequentes⁷³¹ da área de Ambiente e Saúde, sendo utilizado como critério de escolha, o professor em exercício há mais tempo e outro, com menor tempo de atuação. A partir de uma entrevista semiestruturada utilizado para coleta de dados, cada entrevistado respondeu a dois blocos de perguntas para que pudéssemos compreender melhor sua identidade como professor e sua prática pedagógica. Para o tratamento e discussão dos dados utilizamos codinomes preservando assim, a identidade dos entrevistados nominados como “Primogênito” e “Caçula”.

O primeiro passo metodológico foi à construção de um quadro de categorização (MORAES, 1999), cujo desdobramento assegurou a elaboração de questões para coleta de

⁷³¹ Os cursos técnicos subsequentes desta Instituição oferecem uma formação técnica aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio.

dados. As dimensões retiradas do conceito de prática pedagógica guiaram os subitens da discussão e análise dos depoimentos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As entrevistas com abordagem qualitativa foram realizadas a partir de depoimentos de professores do Ensino Técnico Profissionalizante de uma Escola Federal de Santa Catarina. Os professores e a coordenação do curso foram informados sobre o objetivo da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes dos participantes foram mantidos no anonimato para garantir o sigilo e a ética em pesquisa. Os dados obtidos foram discutidos tendo como base os referenciais teórico apontados.

O conhecimento pertinente à diversidade na escola

No primeiro momento foi perguntado aos professores se eles tinham conhecimento ou não da realidade social dos estudantes. Em algumas palavras Caçula apresentou sua percepção sobre o questionamento, apontando sobre a importância de encontrar um equilíbrio entre o conteúdo programado mas percebendo as limitações de cada estudante. Assim destacou:

Eu tento, eu tento conhecer a realidade social deles porque eu acho que não tem como a gente dá continuidade apenas em conteúdo tentar uma aprendizagem se você não conhece as limitações de cada aluno em sala de aula, eu acho que normalmente não temos uma turma padrão, normalmente temos extremos, então, você tem que achar um equilíbrio[...] (CAÇULA, 2018⁷³²).

Primogênito por sua vez, mostrou um olhar mais aprofundado, percebendo o “aluno” não só na dimensão da sala de aula, mas abrangendo-o em sua complexidade, como ser humano em sociedade. Assim respondeu:

[...] claro que a realidade social não é só financeira, é a convivência familiar, mas aquelas apresentações que ela (assistente social) fazia no início do semestre, aquilo lá, dava mais ou menos para a gente ter uma noção, de quem são nossos alunos e que a maioria tem problemas (PRIMOGENITO, 2018⁷³³).

⁷³² Entrevista concedida por CAÇULA, Fulana de. Entrevista I. [mai. 2018]. Entrevistadores: Thais Esteves Ramos e Rose Cristina Possato. Lages, 2017. 1 arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A deste artigo.

⁷³³ Entrevista concedida por PRIMOGÊNITO, Fulana de. Entrevista I. [mai. 2018]. Entrevistadores: Thais Esteves Ramos e Rose Cristina Possato. Lages, 2017. 1 arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A deste artigo.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Para Morin (2002, p. 100), “a compreensão não desculpa nem acusa [...]”. “*Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas*”. (MORIN, 2002, p. 100). Da mesma forma que “a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana”. (MORIN, 2002, p. 101).

A compreensão e ajuda ao outro não se dá somente na relação professor e estudante, estas posturas são estimuladas para que fortaleçam as relações interpessoais por meio da troca de conhecimento e no auxílio ao colega que necessita de mais ajuda para realizar as atividades propostas em sala de aula. Para Caçula é importante que todos tenham uma aprendizagem homogênea e seu papel é de identificar possíveis falhas e suprir com o estímulo dos pares, conforme segue:

[...] agora eu consigo levar uma aula num equilíbrio para todos assim, que todos saibam, uma aprendizagem homogênea, tento achar as falhas onde tem em cada um, entendimento diferente, quem não precisa tento fazer com que ajude o outro, assim tento levar no equilíbrio, não é fácil mas a gente tenta. (CAÇULA, 2018).

Segundo Tardif (2002, p. 118), “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas”. O depoimento do professor acima ressalta essa dificuldade mas também mostra seu compromisso e atenção na busca de um atendimento mais equitativo.

Seguindo o roteiro da entrevista foi perguntado aos participantes quais os saberes necessários ao contexto da escola em que ele está baseado para desempenhar suas atividades. Primogênito fala da proximidade com seus “alunos”, e de sua sensibilidade para perceber e respeitar os momentos em que seus “alunos” não estão conseguindo acompanhar as atividades propostas, mostrando-se disponível e flexível para retomar conteúdos e rediscutir até que todos estejam no mesmo patamar.

Eu sou muito próxima dos meus alunos [...] eu tenho uma convivência muito próxima e ao mesmo tempo que eu sou amiga eles também me respeitam, [...] a minha didática é muito próxima dos alunos, a hora que precisa brincar nos brincamos, a hora que temos que conversar a gente conversa [...] às vezes páro a aula, porque não adianta eu ficar falando e eles me olhando, e eu ver que eles não estão entendendo nada eu repito, então o que eu trabalho muito no retorno que eles me dão, se eu vejo que eles entenderam, se precisar repetir 300 mil vezes eu repito [...] (PRIMOGENITO, 2018).

Para Tardif, “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2002, p.118). Sendo assim, a

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

compreensão do professor Primogênito se associa à do autor acima mencionado por dar destaque aos retornos, às interações e conversações.

Caçula, de maneira mais direta elenca a cultura e as necessidades individuais como fatores que a levam a pensar sua prática pedagógica. [...] aí vem à cultura e vem à questão de necessidades, a educação sempre faz a gente pensar e pensar [...] e quase não consegue sair do chão. (CAÇULA, 2018).

Tardif afirma que o ensino “[...] se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem” (TARDIF, 2002, p. 118), em outras palavras podemos dizer que o estudante carrega para a sala de aula sua cultura, crenças, valores, que o definem como sujeito complexo e único, o qual coloca o professor e a si mesmo em movimento para o alcance dos objetivos individuais e coletivos.

Para finalizar a análise das perguntas do segundo bloco, foi solicitado que os professores falassem sobre as maiores dificuldades e facilidades encontradas na articulação teoria e prática, tendo em vista a particularidade de cada aluno e as diferenças encontradas em sala de aula. Primogênito estampa em sua fala a importância da articulação teoria e prática, conforme destacado por Tardif que “a tarefa do professor *consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la*” (TARDIF, 2002, p. 119 – grifos do autor). Primogênito diz: “[...] tem aluno que não sabe fazer uma regra de três, mas ai, eu vou esquecer este aluno? Não posso, então esse aluno que sabe ele precisa entender, [...]” (PRIMOGENITO, 2018).

Ao mesmo tempo, que Primogênito, apresenta suas estratégias para a articulação do conteúdo proposto, respeitando as necessidades de cada um, também fala de sua experiência e formação acadêmica, expressando que as dificuldades encontradas na prática são advindas de uma formação fragmentada, não possibilitando ao aluno pensar, fazendo de maneira direta uma crítica ao sistema imposto a maioria.

E o grande problema, qual é, que nós também viemos de uma ensino fragmentado, eu tive uma educação extremamente fragmentada, isso é isso, isso é isso... e fui aprender articular as coisas na vida profissional e acaba que para o aluno ele não tem esta maturidade para articular as coisas [...] (PRIMOGENITO, 2018).

Gerhard e Rocha Filho (2012, p. 127) destaca “a fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

danosa para a educação”. Assim, os conteúdos por vezes apresentam-se desconexos, e o resultado “é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento”. (GERHARD & ROCHA FILHO, 2012, p. 128).

À esta mesma pergunta Caçula aponta para opiniões divergentes, mas que consegue manter uma discussão saudável, prevalecendo o respeito entre os colegas e professor:

[...] então acho que qualquer discussão que a gente faça seja uma teoria cada um tem uma opinião diferente um do outro que eles consigam conversar sem discutir é fazer uma discussão sem brigar [...] você saber lidar e eles saberem respeitar a opinião um do outro [...] (CAÇULA, 2018).

Colocações que remetem às ideias de Morin (2002, p. 55), quando este fala sobre Ensinar a Condição Humana - *Unitas Multiplex: Unidade e diversidade humana*; “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Como destaca Caçula, o professor deve guiar uma discussão que garanta o respeito ao outro, que é diferente, múltiplo e único.

Compreensão humana: práticas pedagógicas de solidariedade

Ao perguntar acerca das práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes do “Curso Subsequente” que trabalham, os entrevistados responderam de diferentes maneiras. Segundo Caçula, por considerar as diferenças regionais e culturais,

[...] também formamos o cidadão com toda aquela ideia de equipe[...] eles têm que aprender a conviver entre grupos principalmente não só com pessoas que tenham afinidade, que no mercado de trabalho eles não vão ter só afinidades para conviver diariamente então a gente passa isso desde o início, principalmente nos módulos iniciais [...]A ideia é um ajudar o outro, por exemplo, [...](CAÇULA, 2018).

Primogênito, por sua vez afirma que:

[...]procuro bastante aula prática associando com a teoria, às vezes trabalho a aula prática e depois a teoria, ou dou uma introdução e vai para a prática, sempre procuro fazer, associar aulas teóricas e práticas. [...] amanhã eles vão fazer uma exercício avaliativo sobre as aulas práticas, então eles fazem o relatório em conjunto[...] (PRIMOGENITO, 2018).

As percepções dos entrevistados demonstram, nitidamente, que as práticas pedagógicas incluem atividades práticas, para proporcionar uma visão da área profissional em seu todo. “Numa *disciplina, aprender é conhecer*. Mas, numa prática, aprender é fazer e

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

conhecer fazendo” (TARDIF, 2002, p. 271, grifos do autor). O autor destaca a construção de uma prática que se dá na ação pedagógica.

As práticas sendo associadas a trabalhos em equipe, também merecem um grande destaque, pois favorece a troca de conhecimentos além da reciprocidade humana.

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos. (VEIGA, 2000, p.105).

Percebemos a preocupação das entrevistadas em proporcionar a interação e a troca de saberes entre os integrantes da turma, além de terem a inquietação de proporcionarem uma aprendizagem além do paradigma tradicional da transmissão de conhecimento. Podemos apontar ainda que estas professoras são mediadoras de emoções, o que é, pontualmente, evidenciado na resposta de Caçula ao deixar claro a necessidade dos estudantes interagirem, independente de afinidades, e que para isso, a mediação do professor é essencial. Sendo assim, chamam a atenção para a mediação de emoções que segundo Arruda (2012, p. 292) “[...] é o processo pelo qual a relação entre dois polos, de algum modo, separados se torna possível através de um agente de intermediação”. Desafio diário a ser assumido em sala de aula.

Posteriormente, tratamos sobre a questão das diversidades culturais, étnicas, e de crenças encontradas em sala de aula e perguntamos como são trabalhadas, pois “A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sócio cultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos” (SILVA, 2015, p. 15).

Neste sentido, Caçula afirmou:

[...] o ideal que a gente tem que mostrar que tem que haver respeito dentro da sala de aula[...]se posicionando a favor ou contra, você tá dando adendo pra eles se manifestarem também [...]acho que respeito é a palavra-chave, respeito uns aos outros. (CAÇULA, 2018).

E Primogênito respondeu:

Eu trabalho indiretamente[...]tentando fazer com que os alunos se sintam iguais[...]não é fácil, porque aqui nós temos uma diversidade muito grande, [...]e você precisa fazer que nenhum se sinta menos porque somos todos iguais. [...] (PRIMOGENITO, 2018).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

A professora Caçula mostra que enfatiza o respeito ao próximo, independentemente de qualquer diferença encontrada e ainda reflete sobre o fato de sua prática não incentivar o favorecimento ou não de qualquer discussão sobre essas questões.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, menciona sobre a necessidade do respeito pelas diversidades. “A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade” (DELORS *et al.*, 1998, p. 47).

A resposta da entrevistada Primogênito salienta a importância de trabalhar a questão humana, a grande relevância da igualdade nas relações, mesmo não sendo uma tarefa fácil diante das grandes diversidades que ela encontra.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação necessita assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. (DELORS *et al.*, 1998, p. 52).

No mesmo contexto da pergunta anterior, apenas partindo da percepção da entrevistada em relação a interação interpessoal dos estudantes em sala de aula frente às diversidades culturais, étnicas, gênero e de crenças. Percebemos consenso entre a resposta de ambas as entrevistadas, segundo Caçula:

[...]dificilmente percebi essas diferenças no tratamento entre eles [...]eu sinto que eles sempre tentam acolher [...] e a gente sempre tenta lembrar essa questão da união faz a força, juntos somos mais fortes[...] (CAÇULA, 2018).

E Primogênito segue a mesma linha de resposta, dizendo que:

Nunca graças a Deus não tive algum, problema sério, de alunos assim.... claro que às vezes, [...], eles tem um bom relacionamento. Já peguei turmas [...]que eles se odiavam mas na aula eles se respeitavam[...]está muito comum o homossexualismo, não têm problemas de preconceito[...] (PRIMOGENITO, 2018).

As professoras não percebem problemas na interação dos estudantes sobre a questão da diversidade mencionada na pergunta, o respeito à condição humana está presente mais uma vez em suas falas. Primogênito vai além das dimensões apresentadas, falando da questão da homossexualidade, que é hoje um fator gerador de muitos conflitos interpessoais não apenas na escola, mas em toda sociedade, e segundo a professora esse problema não existe nas turmas que trabalha.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Pudemos contextualizar as respostas dessa questão, a partir dos Sete Saberes de Morin (2000), trazendo o saber de ensinar a condição humana apresentada como fundamental nas práticas do ensino, tornando o reconhecimento da humanidade do indivíduo e a união entre eles essenciais ao seu desenvolvimento.

Corroborando com a contextualização, Tardif afirma que:

De fato, nas atividades e profissões de interação humana como magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. (TARDIF, 2002, p. 265).

Os autores deixam explícito a importância, na pessoa do professor, de contribuir com práticas que orientem seus estudantes para a interação humana, a fim de alcançarem um efetivo desenvolvimento de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos durante a entrevista que Primogênito possui maior desenvoltura ao apresentar suas ideias, demonstrando que sua maior experiência da prática pedagógica, contribui para um pensamento mais articulado e uma melhor compreensão das perguntas. Caçula, por sua vez, mostrou no decorrer da entrevista um posicionamento mais reservado. Desta forma, ficou evidente a importância da experiência docente para a condução do diálogo em sala de aula e no trato com as diversidades humanas que favorecem o desenvolvimento das práticas pedagógicas neste sentido.

Por outro lado, independente do tempo de experiência na instituição, ambas professoras apresentam atitude de respeito para com a diversidade encontrada em sala de aula. Sendo assim, encaminham estratégias diferentes mas não menos eficientes para atingir o objetivo da construção do conhecimento, seja na unidade, diversidade ou coletividade, na relação discente-docente e nas relações interpessoais entre os alunos.

A importância dessa pesquisa esteve em permitir que as pesquisadoras conhecessem saberes relacionados às práticas pedagógicas que consideram as diversidades sociais e culturais em sala de aula. Foi relevante também a reflexão sobre a formação de cidadãos humanizados e capazes de interação solidária com o próximo. O professor assume cotidianamente o desafio de uma mediação capaz de permitir diálogos sobre a diversidade social e cultural de maneira ampla e complexa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ARRUDA, Marina P.(RE) Significando a mediação social: um mediador de emoções. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, v.14 n.2 p. 290-303 jul./dez. 2012. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/repositorio/2015/12/pdf_7f7c212f0c_0000012775.pdf> Acessado em: 08 Jun 2018.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

GERHARD, A. C., ROCHA FILHO, J. B.. **A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio**. Investigações em Ensino de Ciências – V17(1), pp. 125-145, 2012. <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210/144>> Acesso em 12 de junho de 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya (Trad). 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SILVA, Vanja M. B. **A Diversidade em Sala de Aula: Um Desafio Sempre Atual**. 2015. 34f. Monografia (Licenciatura em Letras/Português). Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Buritis. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/17084/1/2015VanjaMaraBarbosaDaSilva_tcc.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: Veiga, I.P. A. (org). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus. 2000.

**PERCEPÇÃO DE TUTORES ATUANTES NOS CURSOS DE GESTÃO
EMPRESARIAL EM RELAÇÃO ÀS DISCIPLINAS DE EXATAS**

Juliano Branco de Moura⁷³⁴ - UNIASSELVI
Jonatas da Silva Campos⁷³⁵ - ITCP/UNIPLAC
Thais Esteves Ramos Fontana⁷³⁶ - UNIPLAC
Leonardo de Liz Brockveld⁷³⁷ - UFSC

RESUMO

A educação a distância está em pleno crescimento nas cadeiras universitárias, retratando o sucesso no aprimoramento das técnicas relacionais e digitais. Em contrapartida deixa em aberto aspectos formativos essenciais às demandas dos profissionais, neste artigo, chamados de tutores. Este artigo apresenta a percepção de tutores atuantes nos cursos de administração, em relação às disciplinas das exatas com o objetivo de conhecer a percepção dos tutores em relação as disciplinas da área das Ciências Exatas. Nesta pesquisa foram entrevistados 5 profissionais, de um polo que trabalha no sistema de educação à distância, na modalidade semipresencial, situado no planalto serrano catarinense. Os procedimentos metodológicos adotados foram pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa. Também é definida como Estudo de Caso de acordo com os objetivos. Como resultados, constata-se que realmente falta expertise para com as disciplinas das exatas entre os profissionais formados na área de administração. Como fatores secundários, elencam-se o distanciamento do aluno com a realidade acadêmica, falta de conectividade transdisciplinar nos materiais, bem como o fator educação continuada voltado para estas áreas.

Palavras-Chave: Educação a Distância, Tutoria, Ciências Exatas.

**PERCEPTION OF ACTING GUARDIANS IN BUSINESS MANAGEMENT
COURSES, REGARDING EXACT DISCIPLINE****ABSTRACT**

Distance education is in full growth in university chairs, depicting success in improving relational and digital techniques. On the other hand, it leaves open the formative aspects

⁷³⁴ Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Indaial, SC, Brasil. Mestre em Educação, PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages, SC, Brasil. Juliano.moura@uniasselvi.edu.br.

⁷³⁵ Bolsista DTI-CNPq na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da Universidade do Planalto Catarinense (ITCP/UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. Campos.cienciabio@gmail.com.

⁷³⁶ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil. thaisfontana@gmail.com.

⁷³⁷ Licenciado em Matemática, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. professorleomt@gmail.com.

essential to the demands of the professionals, in this article, called tutors. This article presents the perception of tutors acting in the administration courses, in relation to the disciplines of the exact ones with the objective of knowing the perception of the tutors in relation to the disciplines of the area of the Exact Sciences. In this research were interviewed 5 professionals, one pole that works in the distance education system, in the blended mode, located in the highland of Santa Catarina. The methodological procedures adopted were exploratory and descriptive research with a qualitative approach. It is also defined as Case Study according to the objectives. As a result, it is verified that expertise is really lacking in the disciplines of the exact among professionals trained in the area of administration. As secondary factors, the student's distance from the academic reality is listed, lack of transdisciplinary connectivity in materials, as well as the factor of continued education focused on these areas.

Keywords: Distance Education, Mentoring, Exact Sciences.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) ganhou empoderamento a partir da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme Faria e Lopes (2013, p. 80): “[...] a EaD ganhou status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino brasileiro”. A partir daí, retratou o esforço no sentido de evidenciar tal sistema educacional no país. Mesmo diante de diversos enfrentamentos, a educação a distância se caracteriza como uma tendência, devido ao sistema não ser limitador na quantidade de aulas e na gestão do conhecimento. Esta, por sua vez, trata o aluno como protagonista e construtor de sua própria história de formação profissional. Este empoderamento sistematizado através da educação a distância, traz consigo uma nova realidade, dando força ao propósito da educação continuada. Conforme Ribeiro (2014):

Um dos aspectos importantes da EaD está nos processos de ensino, que envolve o papel de professor e o processo de aprendizagem que envolve o papel do estudante que sofre alterações significativas, uma vez que o professor deixa de ser o dono do conhecimento para ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e o aluno sai da posição de agente passivo para o papel de protagonista na ação de aprender. A EaD é capaz de atender à necessidade que existe de educação ao longo da vida, ou seja educação continuada, de uma forma integrada ao local de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos (RIBEIRO, 2014, p. 7).

**II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Na ordem em que as dinâmicas educacionais as quais encontram-se em franco desenvolvimento no setor de Educação a Distância, a tutoria torna-se cada vez mais utilizada pelas instituições como prática de ensino. Para Arredondo, Gonzáles e Gonzáles (2012), a tutoria tem como função mediar a facilitar o processo de ensino aprendizagem, através de dinâmicas e procedimentos previamente estabelecidos em forma de normatizações. Estes profissionais têm como função a interação entre o aluno e a instituição tornando o ambiente de interação, mais dinâmico e humanizado.

Na tutoria de cursos de gestão, partindo da premissa de que a educação do profissional administrador, em partes é tecnicista, Spers (2009) relata que um dos papéis do administrador é trabalhar as habilidades para que os projetos não se caracterizam apenas pela mecânica construtivista, com vistas aos resultados. Dessa maneira, deve-se ter um olhar humanista para uma melhor abordagem do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, existem categorias a serem trabalhadas por este profissional ao qual cabe demandas de papéis informacionais, de decisão e também de fatores interpessoais. Cada rede elenca atributos indispensáveis a formação deste profissional, que por sua vez, demanda da iniciativa de redes informacionais para a tomada de decisões, utilizando principalmente o fator humano para desenvolvimento de suas atividades. Considerando assim um projeto de liderança administrativa.

Esta pesquisa justifica-se em analisar a percepção dos tutores atuantes nos cursos de administração, acerca das disciplinas de exatas para os cursos de educação à distância de um polo educacional do planalto serrano catarinense. A tutoria consiste em um processo de auxílio e acompanhamento durante a formação dos estudantes (ou de aprendizes profissionais, quando for o caso), que se concretiza mediante a atenção personalizada dada ao estudante, ou a um grupo reduzido, por parte de professores ou mestres competentes formados para a função tutorial.

Tem como questão central conhecer quais são as principais dificuldades encontradas pelos tutores em relação às disciplinas. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer a percepção dos tutores em relação às disciplinas pertinentes a área das ciências exatas. E como objetivos específicos: a) Reconhecer o processo perceptivo dos tutores frente aos materiais instrutivos; b) Identificar as dificuldades relacionadas a sua atuação para tais disciplinas; c) Analisar os procedimentos de abordagem e interação do material com os alunos.

METODOLOGIA

Para coleta das informações, foram realizadas entrevistas através de questionário, composto por seis questões abertas, relacionadas a formação, construção do currículo, formação em EAD, dificuldades e visão norteadas às disciplinas da área das Ciências Exatas, visando conhecer as dificuldades que os tutores encontram com as demandas das disciplinas nos cursos de Administração. As entrevistas foram realizadas no período de fevereiro de 2018 e a transcrição dos áudios foi feita via ferramenta online Survey⁷³⁸.

Para analisar, verificar e compreender a questão da pesquisa, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico como forma de colaborar na construção do estado da arte, constituindo-se em um referencial teórico que foi utilizado para embasamento nas etapas da pesquisa e, posteriormente, serviram como um dos parâmetros para a análise dos dados e considerações finais.

Foram entrevistados cinco tutores com formação básica de Bacharel em Administração de empresas, todos especialistas na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, atuantes nos cursos ligados à área de gestão empresarial de uma instituição de educação à distância do planalto serrano catarinense. Para estes aplicou-se o TCLE⁷³⁹, afirmando os procedimentos de idoneidade do entrevistado. Foram utilizados os seguintes codinomes, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO, ÉTICA, DISCIPLINA e SABER, preservando a identidade dos entrevistados.

Caracterizou-se a pesquisa como de Natureza aplicada, que Gil (2010, p. 28) elenca como: “Pesquisas voltadas a aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”. Neste caso a expertise entre os tutores dos cursos de administração para com as disciplinas de exatas.

Quanto à abordagem do problema, definiu-se como qualitativa, conforme Muller (2013, p. 96) pois: “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”. Também, foi classificada como Exploratória e Descritiva, com análise dos possíveis atributos de determinada população e suas relações entre as variáveis. Do ponto de vista dos objetivos, este estudo se classifica como um Estudo de Caso, destacado por Gil (2010, p. 34) como “uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais. Consiste no estudo

⁷³⁸ Pt.surveymonkey.com

⁷³⁹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, [...]”.

RESULTADOS

Inicialmente avaliou-se a percepção dos entrevistados sob a construção dos materiais do programa de ensino a distância na área das exatas e sua forma de transmissão deste conhecimento? Para o entrevistado Educação: *“É muito difícil, diante das dificuldades dos alunos frente às matérias de exatas. Tento tirar o máximo de dúvidas na semana antes das provas mas muitas vezes os alunos por não terem uma boa base de matemática, fica muito prejudicado”*. Já Conhecimento: *“Buscando sempre sintetizar as fórmulas de modo a tornar o mais fácil possível pelos acadêmicos”*. Os demais, em complemento, buscam trabalhar de diversas formas, tanto no reforço das atividades, outro focando as fórmulas e também buscando a interação com vídeos de internet, através do YouTube.

Na sequência buscou-se o entendimento sobre a interação significativa como fator aprendizagem nestas disciplinas, ou seja, os materiais realmente preparam o acadêmico para a vida profissional? Reforçando o questionamento anterior, Educação apresenta que: *“A estrutura é boa, o que falta é o interesse dos alunos e procurar ajuda, porque temos acadêmico com sem ou quase nenhuma base em matemática”*. Conhecimento: *“São bastante objetivos, embora encontremos alguns erros e problemas de formatação que podem causar dificuldade de interpretação por parte dos acadêmicos”*. Disciplina expõe que os: *“Conteúdos são bem elaborados, contudo deveriam contemplar mais exemplos práticos”*. Por fim, Saber, alerta que: *“Poderiam ser mais completos e explicativos”*.

Na indagação sobre como observa os procedimentos didáticos nas disciplinas de exatas exercidas em seu curso? Educação num retrato realista: *“Há uma certa interação, porém alguns conteúdos são muito acima dos conhecimentos dos acadêmicos, e acredito alguns conteúdos que são desnecessários para vida profissional”*. Averbando Disciplina: *“Poderiam e deveriam atrelar mais exemplos práticos”*.

Trilhando os caminhos perceptivos da EAD, questionou-se como o profissional realiza a aula/reforço/tira dúvidas, dadas as demandas geradas do respectivo cronograma das turmas? Todos retrataram que o tempo é o grande vilão do processo de interação e aprendizagem,

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

alertando que estas disciplinas em especial, demanda de um maior tempo para a absorção do acadêmico.

Sobre as dificuldades relacionadas às cadeiras de exatas, indagou-se: Em qual disciplina relacionada às cadeiras de exatas possui maior distanciamento ou dificuldade? Porque? De forma geral as principais disciplinas foram: Matemática, matemática financeira e métodos quantitativos, gestão de custos e estatística, em grande parte dos relatos, por deficiência na produção dos materiais para estas áreas.

Por fim, verificou-se quais problemas enfrentados na formação do tutor frente às disciplinas de exatas? Nesta Educação respondeu: *“Um material mais dedicado para o professor tutor, como apresentações, material didático com gabarito e explicações, como questões comentadas”*. Em outro momento o entrevistado Conhecimento destacou a importância dos cursos de curta duração como forma de suporte aos tutores. Para Ética, *“Falta de conhecimento e habilidade”*.

DISCUSSÃO

Conforme Arredondo, Gonzáles e Gonzáles (2012, p. 67):

Às vezes os problemas podem ser de carência material, o tempo ou os locais onde se desenvolve o trabalho; mas, muitas vezes, os obstáculos provêm da falta de formação dos profissionais, e mais frequentemente, da ausência do trabalho em equipe e de um programa educacional coerente e consensual (ARREDONDO; GONZÁLES; GONZÁLES, 2012, p. 67).

Ao retratar as tecnologias de interação e visando a sistematização do EaD através das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), Faria e Lopes (2014, p. 123) corroboram que: *“Essa construção do conhecimento na EaD deve ser apoiada por um processo de interatividade, com qualidade suficiente para provocar e dar sustentação ao conjunto de aprendizagens pretendidas pelos participantes”*.

Para Arredondo, Gonzáles e Gonzáles (2012), o processo, a questão do conhecimento pedagógico e a entrega profissional podem refletir num processo educacional construtivista mesmo seguindo os parâmetros a este remetido.

Ao retratar competência Arredondo, Gonzáles e Gonzáles (2012) citam a competência matemática no sentido de: *“[...] superar as dificuldades que a aquisição dos conteúdos dessa*

disciplina representa, e, para isso, levam-se o pensamento e a precisão do cálculo às situações tanto da vida cotidiana quanto do prazer do pensamento matemático”. Este retrata um lapso entre a teoria e a realidade, inclusive levando ao questionamento sobre a adequação inter e transdisciplinar, que de certa forma pode dispersar o aluno e inclusive levando o mesmo a evasão.

Conforme respostas sobre materiais midiáticos, Munhoz (2014, p. 27) atenta para a utilização de interações digitais, sob a ótica de diversos canais como YouTube, redes sociais, entre outros, como forma de engrandecimento no processo ensino aprendizagem: “O conectivismo traz a perspectiva do aumento da participação do aluno nas redes sociais e da participação destas na evolução do curso [...]”

Na interação e aprendizagem, de forma geral para os entrevistados, chama a atenção os tipos de trabalhos por estes utilizados, que variam no sentido de focar em fórmulas e também em reforço nas atividades como prática pedagógica, no sentido de contribuição acadêmica, e em outra instância a busca pela sintetização dos conteúdos, haja vista a dimensão das disciplinas estudadas.

O distanciamento do acadêmico conforme relata o entrevistado Educação, retrata preocupação referente a este afastamento, seja ele por adequação ao programa de EaD ou pelo simples fato de buscar somente a certificação no ensino superior. De acordo com as considerações de Moisés (1997, p. 112), deve-se analisar os elementos que tratam deste distanciamento, para que sejam tratados no âmbito formativo desses profissionais, a fim de reduzir esta fronteira. “[...] essa formação deveria favorecer o debate e construir bases reais para os projetos de instituições educacionais ligadas a projetos de formação (detecção de necessidades coletivas, cultura colaborativa, análise da realidade, [...] abertura à comunidade”.

Já para Faria e Lopes (2014), a concepção de EaD, deve aproximar os acadêmicos da realidade, permeando um processo inter e transdisciplinar, melhorando os materiais de modo a contemplar o projeto educacional.

Conforme Moisés (1997) a construção do pensamento matemático passa além da formação educacional, mas também por uma melhor construção dos materiais de apoio. Esta por último atentando ao relato de Conhecimento que aborda o processo de interpretação e revisão dos materiais.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Dadas as dimensões na construção didáticas, os tutores alegam a falta de um nivelamento entre material e aluno, também sobre a interação da teoria atrelada a exemplos vivenciais mais próximos dos acadêmicos, sobre este ponto Munhoz (2014, p. 26) cita que:

No Ambiente virtual de aprendizagem é exigida sua transformação em um elemento participante, incentivador e orientador, capaz de desenvolver um controle de aprendizagem, no sentido de melhor orientar o aluno, de forma individual, seja na busca de conteúdo, como também nas formas de desenvolver a perspectiva de aprender a aprender (MUNHOZ, 2014, p. 26).

Para Munhoz (2014, p. 25): existe a relevância para os projetos instrucionais: “[...] é importante retomarmos a importância de um aspecto: a necessidade de formação diferenciada dos tutores, voltada especificamente para o acompanhamento do aluno”.

Os entrevistados elencaram principalmente a questão tempo para a tutoria durante a disciplina, devido aos cronogramas bem ajustados às suas cargas horárias, o tempo expositivo junto ao acadêmico é escasso. Libâneo (1994), contribui no sentido do reposicionamento e replanejamento, focando nos objetivos instrucionais, juntamente às reais necessidades elencadas pela sociedade acadêmica.

Para Imbernón (2011, p. 112), os novos conceitos educacionais (ao se tratar de EaD), visualiza a função autonomia “[...] um compromisso que vá além do meramente técnico para afetar os âmbitos do pessoal, o profissional e o social”. Caracterizando nesta nova contextualização a necessidade de uma responsabilização pela dinâmica da autonomia e avaliações sistemáticas e reflexivas.

Segundo os relatos, existe a deficiência na produção dos materiais por área. Mas como mensurar essa deficiência, sendo que estes não são formados em tal área. Pode sim criar este relato devido a experiência na função tutoria, mas ainda sim existe a discrepância entre as áreas formativas para análise desta questão.

Munhoz (2014, p. 25), retrata: “Em todas as iniciativas inovadoras atuais, o material didático e a oferta de alto volume de metadados ficam em segundo plano. Isso dá a dimensão definitiva do que deve ser o papel do tutor na atualidade: agir como orientador e companheiro do aluno em seus estudos. Para tanto o professor deve ter uma formação daquela que caracterizou a sua formação acadêmica ainda em vigor nos dias atuais.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Neste sentido Munhoz (2014) alerta para a inovação dinâmica, visando uma nova sociedade educacional, voltada para fatores pedagógicos construtivos, no sentido da integração e interação acadêmica nas diferentes esferas, neste caso existe a problemática e o distanciamento destes profissionais às disciplinas de exatas de forma geral.

Arredondo, Gonzáles e Gonzáles (2012), argumentam que existem dificuldades enfrentadas na função tutoria: como a falta de preparação, as dificuldades pessoais na prática de tutoria, também o desconhecimento gerando atitudes negativas ao projeto. Neste Libâneo (1994, p. 173) enfatiza a importância da compreensão dos meios de ensino:

Por meios de ensino designamos todos os meios e recursos materiais utilizados pelos professores e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem. [...] os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento prático, no qual se adquirirá o efeito traquejo na manipulação do material didático (LIBÂNEO, 1994, p. 173).

Para Libâneo (1994), em diversas vezes o problema está na própria organização para a busca do conhecimento, inclusive buscando a base para o enfrentamento para a falta de habilidades com determinadas cadeiras curriculares. Inclusive a utilização de didáticas apropriadas no sentido de uma melhoria na organização expositiva.

Vistas as necessidades dos tutores, verificou-se a falta de habilidade para com a utilização dos materiais, notoriamente devida a diferente formação dos profissionais. Em outro ponto, a demanda pede um material mais prático e exemplificado para o aprendizado do tutor, profissional este que atua diretamente como alicerce formativo dos acadêmicos. Também, foi relatado que existe uma grande necessidade por cursos de curta duração, como práxis de melhoramento no processo construtivo voltado ao ambiente de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas da sociedade viabilizaram os processos de educação à distância, e para que essa modalidade ocorra são necessários profissionais de várias áreas e de diversas expertises para que atenda as expectativas de uma formação dinâmica e com qualidade. Os indivíduos egressos desses cursos superiores serão os futuros profissionais inseridos em nossa sociedade.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

A formação do profissional de administração, atuante nos cursos de administração, distancia-se de determinadas disciplinas dos cursos. Algumas lacunas ficam evidenciadas devida a experiência destes profissionais, uma delas é o material instrutivo, que por vezes gera estranheza e demanda a complexidade na construção, também por falta de exemplificação teórica versus a prática.

Os entrevistados alegaram que existe falta de comprometimento por parte dos acadêmicos, o que pode caracterizar uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Nos demais casos, as dinâmicas de interatividade não possuem a efetivação necessária para o desenvolvimento curricular sustentável, na aliança entre ambiente virtual de aprendizagem e material instrutivo impresso, neste caso, as apostilas.

A educação à distância volta-se ao diálogo de interação com o acadêmico, através da função tutoria, diferente do que geralmente se discute, este profissional é de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem. Este, realiza a ligação entre a instituição e aluno, professor e aluno, no sentido de dinamizar o projeto político pedagógico de cada curso. Sendo assim torna-se indispensável nos processos educacionais.

Um entrave é a formação dos tutores para o ambiente profissional, regado de várias áreas do conhecimento, o qual se retrata na formação do administrador. Outra questão é oferecer conhecimento formativo e didático para que este se torne um educador de fato. Pois o ato de “dar aula”, deve ser qualificado e atentado para a importância que um educador merece para “ser educador” nesse processo.

A prática educacional em constante desenvolvimento, evidencia a importância do profissional de tutoria no que se refere a interação e aprendizagem dos acadêmicos. Esta pesquisa, além de objetivar o conhecimento sobre a percepção dos tutores em relação às disciplinas relacionadas a área das Ciências Exatas, teve como característica enaltecer a ciência, deixando em aberta a proposta para novas contribuições.

REFERÊNCIAS

- ABED (Org.). **Censo EAD.BR**: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil 2016. [Livro eletrônico] Curitiba: Intersaberes, 2016.
- ALVEZ, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

II EDUPALA - CONGRESSO INTERNACIONAL CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO DE FORMADORES

- ARRENDONDO, Santiago Castillo. GONZALES, José Antonio Torres, Gonzáles, Luiz Polanco. **Formação de tutores: fundamentos teóricos e práticos.** [Livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BANDEIRA, Denise, **Material Didático: criação, mediação e ação educativa.** Curitiba: Intersaberes, 2017.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores: tendências e inovações.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FARIA, Adriano Antonio. LOPES, Luís Fernando. **O que e o quem da EaD: História e fundamentos.** [Livro eletrônico] Curitiba: Intersaberes, 2013.
- FRANCISCO, Imbernóm. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Didática.** São Paulo: Cortez: 1994.
- MOISÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky a educação matemática.** Campinas: Papirus, 1997.
- MULLER, Antonio José (Org.). **Metodologia Científica.** Uniasselvi: Indaial, 2013.
- MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Tutorial em EaD. Uma nova visão.** [Livro eletrônico] Curitiba: Intersaberes, 2014.
- RIBEIRO, Renata Aquino. **Introdução a EaD.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- ROBBINS, Stephen Paul. **Administração: mudanças e perspectivas.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2006.
- SPERS, Valéria Rueda Elias. **Tópicos gerenciais contemporâneos.** Curitiba: Iesde, 2009.