

A ARTE E A LUDICIDADE COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	2
A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DE PROJETOS PREVENTIVOS ASSOCIADOS A PRÁTICAS MORAIS COMO AGENTES COLABORADORES DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.....	28
A ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA.....	36
A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR ALIADA A METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE DIREITO.....	45
AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA “NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO”.....	52
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA POR MEIO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	61
FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE DE INOVAÇÃO PARA NOVAS PERSPECTIVAS E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	71
O CINEMA NA SALA DE AULA: RELATÓRIO PRÁTICO DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PRESIDENTE PRUDENTE (SP).....	79
OBESIDADE E SEDENTARISMO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO: NOTAS DE UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-CRÍTICA.....	89
PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....	98
REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE OS FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE INFLUENCIAM NO DESEMPENHO EMOCIONAL DE ATLETAS DE VOLEIBOL.....	107
UMA ANÁLISE DA PESQUISA CIENTÍFICA SOBRE O <i>BULLYING</i> E A LGBTFOBIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	117

A ARTE E A LUDICIDADE COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ART AND LUDICITY AS PEDAGOGICAL RESOURCES IN CHILDREN EDUCATION

Benedito Reinaldo Prudêncio¹; Nair Correia Salgado de Azevedo².

¹ Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Email: bene.prudencio58@gmail.com .

² Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da “Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Email: nairazevedo@hotmail.com .

RESUMO

Atualmente é perceptível que as crianças estão inseridas numa rotina de compromissos, deixando em segundo plano o brincar. Esse artigo tem como objetivo geral, refletir sobre a importância da ludicidade como recurso pedagógico manifestado por meio do jogo, da brincadeira e da arte na Educação Infantil. Como objetivos específicos, se propõe a: a) discutir a historicidade dos jogos, brincadeiras e arte na educação; b) debater os conceitos dos termos “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo”; c) reconhecer a importância da Interdisciplinaridade como facilitador da arte e da ludicidade na Educação Infantil. De cunho qualitativo e bibliográfico, usou de reflexão teórica crítica sobre o material obtido em livros e artigos, além da pesquisa no banco de dados da CAPES. Concluímos que o lúdico é um importante recurso pedagógico manifestado por meio do jogo, da brincadeira e da arte no cotidiano escolar, contribuindo para o processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Jogo. Brincadeira. Arte. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Today it is noticeable that the children are inserted in a routine of commitments, leaving in the background the play. This article aims to reflect on the importance of playfulness as a pedagogical resource manifested through play, play and art in Early Childhood Education. As specific objectives, it proposes to: a) discuss the historicity of games, games and art in education; b) discuss the concepts of the terms "game", "play" and "toy"; c) recognize the importance of Interdisciplinarity as a facilitator of art and playfulness in Early Childhood Education. From a qualitative and bibliographical point of view, he used critical theoretical reflection on the material obtained in books and articles, in addition to the research in the CAPES database. We conclude that play is an important pedagogical resource manifested through play, play and art in school everyday, contributing to the process of child development in Early Childhood Education.

Keywords: Education. Child education. Game. Just kidding. Art. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A ludicidade não é, em muitos momentos, valorizada em vários contextos escolares da Educação Infantil – percebemos um “furto” do lúdico numa escola em que deveríamos contemplar uma prática pedagógica por meio de jogos, brincadeiras e atividades artísticas. O que ocorre muitas vezes é o contrário: as crianças pequenas estão cada vez mais sendo obrigadas a se inserir numa rotina escolarizada que pressupõe a aprendizagem de conteúdos considerados por muitos como “mais importantes”, como a alfabetização e a aprendizagem da matemática, por exemplo. Mas, mesmo esses conteúdos podem ser aprendidos por meio da ludicidade, e esse reconhecimento em muitos momentos não acontece.

Precisamos entender de que forma a criança assimila o jogo, o brincar e a brincadeira, de forma lúdica dirigida. Nesse artigo vamos procurar entender essa visão tentando compreender o olhar da criança mediante a descoberta do novo desde seu ingresso da vida escolar, uma vez que a mesma já traz consigo uma bagagem, cabendo ao professor, ser um mediador assumindo o papel de interlocutor das ações lúdicas para o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2012).

Cada dia mais as crianças são inseridas numa rotina de compromisso, esquecendo o prazer do brincar por brincar, uma vez que ao brincar a criança explora um novo universo imaginário, recriando e explorando novas oportunidades de vivenciar experiências tanto no campo afetivo quanto cognitivo. Vendo que o brincar é algo essencial para o desenvolvimento da criança neste contexto, vale lembrar que o lúdico sempre estará ligado de uma forma ou outra na aprendizagem (KISHIMOTO, 2012).

Segundo Vigotski (2007), diferenciar os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” é essencial para que possamos entender o papel que o lúdico exerce dentro do cotidiano escolar. Saber distingui-los torna-se um norte para nós como professores, em que vão poder compreender o significado de cada um para ser trabalhado dentro sala de aula servindo como objeto de ensino/aprendizagem facilitando o entendimento da criança frente a um mundo novo a ser descoberto pelas brincadeiras e jogos.

Este artigo tem a proposta de refletir sobre a importância da arte e o lúdico, como recurso pedagógico por meio do jogo, brincadeiras, e cultura popular no cotidiano escolar, levantando hipóteses da sua aplicação visando seu melhor desempenho dentro desse contexto. Discutir a projeção histórica da arte, jogos e das brincadeiras na educação brasileira, procurando fazer um diagnóstico partindo da realidade das escolas.

Buscamos também debater os principais conceitos dos termos “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo” segundo o pensamento de autores, que tratam o assunto de forma abrangente, contudo reconhecendo a importância da Interdisciplinaridade como facilitador da ludicidade na Educação Infantil e apresentando propostas de atividades que trabalham na perspectiva lúdica e interdisciplinar.

Assim, esse estudo tem como objetivo geral, refletir sobre a importância da arte e do ludicidade como recurso pedagógico manifestado por meio do jogo, da brincadeira na Educação Infantil. Como objetivos específicos, se propõe a: a) discutir a projeção histórica dos jogos, das brincadeiras e da arte na educação brasileira; b) debater os principais conceitos dos termos “jogo”, “brincadeira” e “brinquedo” por meio dos trabalhos de Huizinga (1971), Kishimoto (1995; 2010; 2012), Piaget (1975) e Vygotsky (1991); c) reconhecer a importância da Interdisciplinaridade como facilitador da ludicidade na Educação Infantil e apresentar propostas de atividades que trabalhar na perspectiva lúdica no contexto escolar.

Como metodologia, esse artigo baseou-se nos pressupostos da bibliográfica e usou de reflexão teórica crítica sobre o material obtido. No caso dessa pesquisa, foram utilizados vários documentos para a coleta dos dados, como artigos científicos e pesquisas já concluídas nas bases de dados da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” – CAPES, como Dissertações e Teses defendidas a partir de 2013¹, usando os descritores “Jogo”, “brincadeira”, “ludicidade”, “arte” e “Educação infantil” como buscas principais.

Ao serem coletados os dados, houve um cruzamento das informações adquiridas durante a pesquisa com análise à luz dos referenciais já estudados e que discutem o tema. Segundo Lüdke e André (1986, p.48) é muito importante o estudo do referencial teórico a cerca de um assunto a ser estudado. É isso que permitiu promover o confronto entre a teoria existente com os dados coletados na pesquisa promovendo uma melhor análise dos fatos observados partindo para uma conclusão sobre o objeto desse estudo.

¹ A Plataforma Sucupira, responsável por disponibilizar esses estudos, oferece apenas estudos submetidos após o ano de 2013 (Informação contida na própria página gerada pelo sistema após a inserção dos termos pesquisados). Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO JOGO, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: O PASSADO E O PRESENTE DA CULTURA LÚDICA INFANTIL

Os jogos, as brincadeiras e a arte, fazem parte da construção do universo da criança desde o momento pelo qual é inserida dentro do contexto educacional. Percorrer esta história é considerar a existência do lúdico no passado da arte, pois sempre se fez presente na formação social e cultural da criança seja no âmbito escolar ou social.

Também se faz necessário, além de abordarmos os aspectos históricos desses elementos (“Jogo”, “Brincadeira” e “Arte”), entender a conceituação de “jogo”, “brinquedo” e “brincadeiras”, pois isso servirá como base para compreendermos os brinquedos como um mediador cultura lúdica no desenvolvimento da criança. Compreender a brincadeira e os jogos vai muito além, de apresentar questionamentos que podem ser aplicados facilitando o ensino da criança.

A explicação do jogo é bastante considerável, pois cada um irá interpretá-lo de acordo com sua forma de pensar. Já o brinquedo idealiza na criança um mundo lúdico de faz conta proporcionando a criação e desenvolvimento do imaginário dentro de cada um. Esses elementos podem ser usados para incorporar um imaginário que existe nos desenhos animados, assim como programas da televisão que estimulam o imaginário dos seres humanos (KISHIMOTO, 1995). Nessa linha podem surgir os bonecos que representam os super-heróis, da mesma maneira que as mais variadas histórias que foram elaboradas para encantar e estão presentes no mundo infantil.

A boneca, por exemplo, é um objeto que faz parte da cultura infantil por muito tempo, que se enquadra perfeitamente na idealização do mundo imaginário das meninas (KISHIMOTO, 1995). Em descrição, é um elemento que é carregado da cultura popular de vários países, o qual até sofre mudança em seu formato, mas trabalha como a mesma intenção que outros brinquedos.

Definições específicas apontam que os brinquedos e tantos objetos que fazem parte da cultura mundial apresentam efetivamente uma relação estreita com a imagem (KISHIMOTO, 1995). É presenciando essas imagens que a criança tende a criar o próprio pensamento e, por conseguinte desenvolver traços de personalidade que serão levados pelo resto da vida.

No que se refere ao uso do brinquedo no âmbito educacional, o mesmo pode ser usado para ajudar no desenvolvimento dos alunos, sobretudo, para aqueles que estão no período infantil (KISHIMOTO, 1995). Isto porque se trata de uma época em que estimular o imaginário é uma maneira de proporcionar aprendizado para as crianças, as quais se apropriam de elementos culturais brincando.

Da mesma forma que o brinquedo faz parte da cultura popular mundial o jogo também se insere neste contexto, pois jogos como amarelinha e xadrez são praticados há muitas décadas por crianças de vários países do mundo (KISHIMOTO, 1995). O que muda com relação ao brinquedo é que os jogos possuem regras que variam conforme a idade do praticante e o objetivo final.

Especificamente, um jogo pode ter característica de exclusão, ou mais precisamente um aspecto competitivo em que o objetivo é apenas vencer o adversário (KISHIMOTO, 1995). No entanto, também pode apresentar valores cooperativos em que a ideia é jogar com o companheiro e não contra ele, modelo bastante propício para ser trabalhado com as crianças, porque pode ajudar na formação integral.

Segundo Kishimoto (1995), o jogo também tem a mesma utilidade que o brinquedo, haja vista que pode igualmente estimular o imaginário e ainda fazer com que o aluno aprenda regras para conviver socialmente com outras pessoas. Adicionalmente, a cooperação é uma qualidade verdadeiramente social que pode ser amplamente desenvolvida quando uma criança pratica algum modelo de jogo.

Na relação entre jogo e a educação, partimos de um lado que o jogo é considerado uma forma de recreação, uma cultura que vem das gerações passadas, com seu início na antiguidade, contudo os jogos vão além do simples fato de servir como diversão ou recreação, pois eles ajudam o ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, ajudando a estabelecer as necessidades, favorecendo também no diagnóstico das crianças. Já o brinquedo leva a criança a descobrir novas formas de que através do ato de brincar, vai estimular o coletivo, facilitando sua compreensão de mundo.

Um tabuleiro de xadrez é visto como um objeto qualquer referindo se ao jogo simples para fins de brincadeira, para Kishimoto (1997), um tabuleiro de xadrez teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Entender a necessidade dentro do contexto didático para a criança faz a diferença da forma na qual apresentamos como Kishimoto (1997)

pergunta sobre de que forma vemos o tabuleiro hora podemos usar como passa tempo, mas se pensarmos do lado lúdico o brinquedo vira material didático para ensinar sequenciação ou soma. Isso parte de como o professor vai enxergar sua utilização.

No caso das crianças, o jogo simbólico é muito utilizado, sobretudo na interação realizada nos momentos livres, pois assim é possível imitar as atividades que os adultos realizam, a qual é uma espécie de fantasia do período infantil (MORENO, 2009). Neste contexto, os jogos se tornam símbolos da criatividade que frequentemente estimulam o imaginário de cada um que está envolvido na atividade.

Mais a frente, os jogos podem ajudar a aprender a lidar com os números de forma natural, como no caso do dominó, bingo, memória, quebra-cabeça (KISHIMOTO, 2010). Do mesmo modo que lidar com cores, espessuras e formas podem ser importantes para a criança desenvolver sua imaginação, além de também aperfeiçoar sua memória espacial, a qual é determinante para se adaptar aos lugares.

Já os que têm uma característica tradicional possuem valores culturais determinantes para a sociedade, haja vista que muitas vezes são criados para descrever os traços marcantes e históricos de um povo ou de uma comunidade (KISHIMOTO, 2010). Isso aponta que a história faz parte do contexto dessas atividades, as quais podem até se modificar conforme o tempo, mas nunca perdem os elementos culturais.

Independente da época, por meio dos jogos as crianças sempre se desenvolveram, especialmente em aspectos como a afetividade que é um traço muito importante para o ser humano (SANT'ANA; DO NASCIMENTO, 2011). Em suma, quanto mais a atividade for capaz de despertar o lado afetivo, mais proveitosa ela se torna. Por isso, jogos, brincadeiras e suas ferramentas, como no caso dos brinquedos são essenciais para proporcionar experiências culturais e humanas (ECHEVARRIA et al., 2012).

No caso dos jogos algumas definições pontuam que estas atividades além de propiciarem experiências culturais e humanas, as mesmas podem ser caracterizadas como de objetivos lúdicos, assim como sistemas de regras ou igualmente na forma material, como pode ser observado nos brinquedos de vários modelos (ECHEVARRIA et al., 2012).

No campo pedagógico, atividades que promovem a ludicidade são sempre muito bem exploradas, haja vista que estimulam a afetividade e tornam os conteúdos disciplinares mais leves e destituídos da sistematização dos livros (ECHEVARRIA et al., 2012; D'ÁVILA; PRETTO, 2014). Por isso, utilizar brinquedos, jogos e brincadeiras são modelos de atividades

muito importantes para não somente o âmbito educacional, mas para a vida social dos alunos.

Na escola o professor acaba atuando como um mediador entre as crianças e a ludicidade, porque este profissional pode apresentar novos jogos para os alunos, bem como novas brincadeiras que podem enriquecer a mente de cultura (D'ÁVILA; PRETTO, 2014). Na mesma direção o conceito de ludicidade pode ser direcionado para atos sociais que foram formados diante da relação entre o homem e a sociedade.

Igualmente como um estado de ânimo que expressa integridade e vivências pessoais do ser humano, sendo que o período infantil é o momento em que isso mais acontece (D'ÁVILA; PRETTO, 2014). Na escola as atividades lúdicas podem ser definidas como ações realizadas na sala de aula com a intenção de estimular a formação integral, sendo que cada local tem uma importância distinta.

Algumas escolas possuem um local específico para estas atividades, que pode ser a própria quadra da escolar ou até mesmo uma brinquedoteca (D'ÁVILA; PRETTO, 2014; LEAL, 2014). Neste âmbito o aluno pode brincar com os brinquedos e jogos e, por conseguinte ainda desenvolver seus aspectos cognitivos e motores sem qualquer responsabilidade formal (PEREIRA; BONFIM, 2015).

Já a Arte como linguagem é um dos aspectos que pode ser aperfeiçoado durante as atividades, sobretudo, em virtude da interação entre as crianças, que participam das brincadeiras e se comunicam o tempo inteiro (PEREIRA; BONFIM, 2015). Mais a frente, os sentimentos vão sendo modelados e as relações sociais começam a se desenvolver de acordo com o nível de interesse individual.

No âmbito motor os benefícios também acontecem de forma importante, já que ocorre a apropriação dos elementos que envolvem a atividade com ações como toques e gestos sendo realizadas para que a interação aconteça (QUEIROZ; CARVALHO, 2016). Assim, o ser humano vai formando seus padrões motores ao mesmo tempo em que interage durante com objetos relativos aos jogos e brincadeiras, como os brinquedos, que são devidamente escolhidos e merecem até um local especial nas escolas, ou seja, a brinquedoteca.

Quando se trata de uma brinquedoteca, a escolha dos brinquedos é algo extremamente importante para que os alunos sintam prazer em brincar (QUEIROZ; CARVALHO, 2016; FREITAS, 2017). Características como durabilidade, segurança, estar livre

de preconceitos e diversidade cultural são determinantes, pois sintetizam todas as qualidades necessárias.

Qualidades que podem ser vistas com a percepção de que o brinquedo é parte essencial para que a criança expresse emoções, sentimentos e sua compreensão do universo que a cerca, entender a junção do jogo, brincar e o brinquedo, traz à tona a pergunta de onde o lúdico se encaixa nesta concepção junto à arte.

HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DOS PRIMEIROS PASSOS AO CONTEXTO ATUAL

Falar da Arte no Brasil nos obriga a pensar em grandes etapas que ela percorreu até chegarmos ao que entendemos sobre ela, contudo é um longo caminho a ser percorrido. Nesta perspectiva vamos ver que a criança desde os tempos mais antigos antes mesmo de haver um sistema voltado para educação, já recebia em sua casa instruções do lúdico a capacitando para sua sobrevivência já adulta e entender a herança cultural que recebemos dos índios, negros e portugueses.

Herança essa que teve papel de suma importância nos modelos de ensino da época, pois cada um de certa forma ajudou a tornar nosso modelo de ensino atual vigente, uma vez que a criança trazia de casa seus ensinamentos. A Educação pela Arte é

na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 17).

Para Camargo (2013) os índios ensinavam seus filhos a arte da pesca, caça, como também dança e seus rituais que futuramente serviriam no futuro de base para ele adulto nos afazeres do dia a dia dentro da sua tribo o mesmo, as crianças produziam seus próprios brinquedos os capacitando de forma lúdica seu desenvolvimento e habilidades

Com os escravos também não era diferente estes costumes, pois também era passado para a criança os costumes e tradições, uma vez que a criança também era

estimulada a construir seus brinquedos com coisas que acercavam seu dia a dia tirando dali toda cultura do seu povo (CAMARGO, 2013).

No que diz respeito aos portugueses, quando chegaram ao Brasil, já não tinha tanto o foco para sobrevivência, uma vez que seus costumes eram diferentes – tinham, sim, o brincar como passatempo enriquecendo seu intelectual, vendo que seus costumes eram totalmente diferentes dos índios e os que foram trazidos também pelos escravos. Neste contexto, vemos que desde o princípio a arte nunca era baseada por si própria dentro de uma cultura.

Para se chegar à ludicidade até os dias atuais, precisamos resgatar um longo passado onde a Arte surge no Brasil de forma desmedida, modificando o cenário atual e quebrando com a realidade de uma sociedade. Se por um lado a pedagogia volta para a razão, vamos ver que ela se volta para o campo do sentimento. Esta mudança ocorre por meados do século XX quando as escolas começam a perceber as mudanças do ensino devido a Nova Escola (FUSARI; FERRAZ, 1992).

Para trabalhar esta nova perspectiva no âmbito escolar foi preciso algumas adaptações e mudanças, onde conceitos foram desfigurados de como o professor passou a mediar conteúdos engessados, trazendo uma dialética na perspectiva do diálogo com o aluno, deixando a obrigação para despertar o interesse, o que antes não era prazeroso, o aluno passou a ver de outra forma mais lúdica no contexto escolar.

Para Saviani (apud FUSARI; FERRAZ, 1992) esta relação de equilíbrio onde a criança se encontra no meio desta balança faz toda a diferença quando o Educador toma pela decisão de ser mediador dos conteúdos e não vê o aluno como depósito de conteúdo, pois sendo mediador ele tem a capacidade de mudar o eixo do ensino trazendo a lógica do processo cognitivo para o psicológico.

Com o crescimento das Escolas de Artes se espalhando no Brasil, que aparece como mudança de uma sociedade mais humana no pós-período da segunda guerra mundial, cresce com mais força uma nova ideia focada no idealismo, que procura inserir o aluno novamente a sociedade.

A partir da metade do século XX algumas matérias foram acrescentadas dentro do currículo escolar como música, e trabalhos manuais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997):

Em 1988 com a promulgação da constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância do acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. Com a Lei n.9.394/96, revogavam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, art. 26, § 2º).

Ao longo desta jornada, a Arte no Brasil, teve seu desenvolvimento baseando-se nos momentos relevantes para a história, essenciais as mudanças da arte tradicional. Somente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) é que a arte realmente teve sua obrigatoriedade dentro do currículo escolar, tornando assim de conhecimento geral e obrigatório dentro das grades curriculares, deixando de ser apenas como uma expressão da elite auxiliando as crianças no seu desenvolvimento artístico e na construção dos significados culturais. Todas as mudanças pela qual a História da Arte percorreu só serviram para que hoje pudéssemos sim viver este período lúdico dentro da educação, possibilitando o desenvolvimento pessoal, social e intelectual da criança dentro do âmbito escolar.

Na definição de Zanin (2004) a Arte pode ajudar a criança a se desenvolver por meio da interação com os objetos artísticos e culturais que a educação possui em seus livros, brinquedos e outros objetos. A interação pode acontecer pelo toque, pela visão de desenhos e figuras, pela manipulação de objetos de modelagem, pelo sabor e até por uma música.

Quando estas atividades são oferecidas logo na Educação Infantil a criança tem a oportunidade de se apropriar de elementos muito importantes para sua formação (ZANIN, 2004). A comunicação é algo a se desenvolver por meio do contato com os elementos artísticos, do mesmo modo que o senso estético para observar e interpretar informações transmitidas por objetos e imagens.

Com o tempo, a compreensão de diversos significados vai se construindo e modelando a personalidade do ser humano, o qual aproveita as melhores experiências para levar para a vida adulta (ZANIN, 2004). Por isso, as vivências com os elementos artísticos são

atividades importantes para o período infantil, já que podem efetivamente se acumular e trazer aspectos positivos.

Aspectos positivos estes que podem ser observado na relação dos alunos com o contato com as cores, visto que assim são descobertas afinidades e sentimentos de distinção e preferência (ZANIN, 2004). Novamente, o senso estético é trabalhado e cria uma relação emocional de afetividade pelos desenhos e/ou imagens, fato que gera um reforço na compreensão dos símbolos.

Esta capacidade de compreender significados é importante até mesmo para a interação entre as crianças, o que acontece nas brincadeiras e jogos que acabam sendo um tipo de arte voltada para proporcionar ludicidade (ZANIN, 2004). Por sua vez, este aspecto que tem sido bastante utilizado no âmbito escolar mesmo diante de inúmeras dificuldades que a educação brasileira apresenta.

Principalmente na Educação Infantil ainda existe a dificuldade de trabalhar assuntos como teatro, música, dança em razão da formação dos professores que muitas vezes não é pertinente para saber trabalhar os ensinamentos educacionais com a arte (LOPONTE, 2008). Sem saber como essa mescla é importante, o docente às vezes aplica atividades fora do contexto que são pouco proveitosas para os alunos (FAVARETTO, 2010).

Outro problema é que muitos ainda perguntam qual é a função da arte na educação, questionamento bastante comum exclusivamente entre os docentes da Educação Infantil (FAVARETTO, 2010). Muitos professores se esquecem de que os conteúdos artísticos têm um grande potencial para estimular a criatividade, qualidade muito importante para o desenvolvimento integral do estudante.

Na mesma linha, Távora (2014) pontua que educação e arte são temas que se relacionam e trabalham de forma conjunta para proporcionar o desenvolvimento psíquico dos alunos, pois podem estimular sensações como sentir, questionar, pensar, analisar, raciocinar, distinguir elementos e tantas outras que são importantes para a formação humana.

A Interdisciplinaridade precisa ser reconhecida como um meio de se reconhecer a importância da Ludicidade e da Arte para a Educação Infantil. Discutiremos esse conceito, assim como as atividades Interdisciplinares podem auxiliar na contextualização desses dois elementos, a partir do próximo tópico.

INTERDISCIPLINARIDADE: POSSIBILIDADES ENTRE ARTE E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabemos que o termo “Ludicidade” não pode ser entendido como uma palavra dicionarizada (AZEVEDO; BETTI, 2014), mas sim como uma ação que pode interligar várias áreas do conhecimento. No caso desse estudo abordaremos a Arte, o Jogo e a Brincadeira, pois são elementos essenciais para a criança na Educação Infantil.

As atividades lúdicas são propícias para criar uma realidade imaginária, na qual a criança pode se divertir com objetos como os brinquedos que são constituídos de vários modelos (KISHIMOTO, 1995). Essa realidade imaginária tende a se modificar de acordo com a faixa etária, pois dos 3 aos 6 anos os pensamentos e desejos se alteram, com isso até o modo de brincar se transforma.

A faixa etária não é o único elemento que transforma a maneira de brincar, já que a cultura local também apresenta influência no aspecto lúdico, ou seja, cada comunidade, cidade e até mesmo país tem traços distintos (KISHIMOTO, 1995). A característica sociocultural fez com que as brincadeiras ficassem ligadas a festas regionais, cerimônias, celebrações, tarefas diárias e profissões.

Não obstante, o ser humano foi carregando esses traços socioculturais e passando adiante para as gerações futuras, como para os filhos, netos, entre outros que fazem parte do eixo familiar (KISHIMOTO, 1995). Por sua vez, uma das heranças do contexto das famílias é a forma de se comportar e se relacionar socialmente, que pode ser vista em atividades como o brincar.

Um dos significados mais marcantes é que tanto o brincar quanto o jogar são atividades que não se fixam em proporcionar unicamente um aprendizado (KISHIMOTO, 1995). Aliás, quando se brinca ou se joga o pensamento é sempre de se abstrair das sistematizações do cotidiano e levar o ser humano a um estado de integralidade, o qual envolve questões psicológicas, emocionais, sociais e motoras.

A ludicidade é um conceito que pode estar presente nas atividades artísticas, como, por exemplo, a pintura, a modelagem, a música e outras que podem ser realizadas (DINIZ; DEL BEM, 2006; PIMENTEL, 2008). Com isso, pode-se dizer que a arte tem uma relação direta com a interpretação de imagens, figuras, bem como com a construção de personagens e com a sensação que os sons musicais despertam.

É com o trabalho da formação de imagens que os aspectos lúdicos são trabalhados, pois os próprios fogem do mundo real e buscam soluções para os problemas propostos pelas atividades que podem ser ações organizadas e amplamente coordenadas, com um objetivo final, o qual direciona o homem para um pensamento considerado abstrato (PIMENTEL, 2008).

No que se diz ao pensamento abstrato, diante de um cenário completamente lúdico, as questões abstratas estimulam a imaginação, situação que pode ser presenciada nos jogos e brincadeiras. Nestas atividades os limites são considerados pequenos, haja vista que a ideia principal é colocar o ser humano para atuar no âmbito imaginário da ludicidade (PIMENTEL, 2008).

A ludicidade está entre as propostas pedagógicas que circulam pela Educação Infantil, porém quando a mesma é utilizada somente como recurso pedagógico os jogos e brincadeiras passam a possuir um caráter mais instrumental, o que faz com que essas atividades percam o valor simbólico que carregam há muito tempo e que está inserido dentro de um contexto sociocultural, o qual deveria mais bem explorado pelo ser humano, sobretudo, pelos professores no contexto educacional (MARIA et al., 2009).

O jogo é uma forma adequada de propiciar a ludicidade e ainda estimular a socialização entre os seres humanos e uma atividade que é praticada desde os tempos antigos, sobretudo, pelas crianças (MORENO, 2009). Jogos como os de faz de conta, por exemplo, são praticados há muito tempo e carregam traços sociais importantes de uma comunidade, cidade ou país (NAVARRO, 2009).

Ser inserido em um contexto social é o objetivo de todos os seres humanos, porém para isso é necessário participar das atividades que a sociedade oferece como no caso das brincadeiras, que existem há muito tempo com o intuito de proporcionar interação entre as pessoas (NAVARRO, 2009; AYRES; SENA, 2010). É brincando que os grupos sociais são formados, especialmente no período infantil, momento em que novas descobertas são feitas a todo o momento.

Em síntese, o brincar além de ser um direito é uma atividade extremamente importante para a formação das crianças, considerando que brincando novas descobertas podem ser feitas e os traços de personalidade podem ser construídos (AYRES; SENA, 2010).

Kishimoto (2010) pontua que se trata também de uma ação livre que pode ser realizada a qualquer hora, sem qualquer responsabilidade, a qual ainda pode levar o ser

humano para o mundo da imaginação. Para que a imaginação aconteça é necessário que as atividades sejam relativas ao gosto do ser humano, visto que com isso haverá mais prazer e, por conseguinte serão trabalhados aspectos importantes como a afetividade e a criatividade. Pensando nisso, os brinquedos são parte importante, porque proporcionam o lúdico e ainda fazem com que o aprendizado aconteça de maneira natural.

No que se refere a relação do lúdico com a aprendizagem Cardia (2011) indica que os conteúdos escolares podem ser aperfeiçoados por meio das atividades lúdicas, como também os aspectos afetivos e cognitivos e mais a frente os psicomotores. De forma geral, para todos esses elementos especialmente as brincadeiras e os jogos têm um potencial enorme de estimulação.

Principalmente nas últimas décadas estas atividades foram pesquisadas e relacionadas com o desenvolvimento infantil, sendo que o brincar foi especificado como de muita importância para a criança se desenvolver (CARDIA, 2011; SANT'ANA; NASCIMENTO, 2010). A relação da ludicidade com a formação integral é um dos assuntos mais estudados e o âmbito escolar é local em que mais se estuda a associação.

Segundo Sant'ana e Nascimento (2011) o lúdico ocorreu em todos os momentos da humanidade, sendo que o mesmo foi vivido de forma natural e carregado de princípios educativos para contribuir com a formação do ser humano. Nesta linha, termos como a brincadeira, o jogo, bem como o brincar e até mesmo o brinquedo foram se tornando cada vez mais comuns em todos os locais do mundo.

Acerca do brincar, uma definição específica aponta que se trata de uma ação social em que o ser humano interage com o próprio brinquedo e com as outras crianças, com isso, aspectos históricos são construídos (BEM; TAVARES, 2012). Por sua vez, criatividade e riqueza de imaginação são alguns dos benefícios que podem ser herdados nos momentos em que se brinca (ECHEVARRIA et al., 2012).

Trabalhar o princípio formativo é um dos preceitos que Leal e D'Ávila (2013) discutem, haja vista que aprendizagens significativas podem ser oferecidas durante atividades lúdicas como as brincadeiras, fato que é capaz de fazer o ser humano pensar e agir tanto de forma intelectual como de maneira.

Os brinquedos têm uma relação direta com a ludicidade, a qual pode ser vista nas brincadeiras, nas atividades de lazer e da mesma maneira na recreação, sendo que todos estes aspectos são imprescindíveis para a natureza humana (IAVELBERG, 2013). Assim,

utilizá-los no âmbito escolar, sobretudo, com as crianças é uma forma de proporcionar atividades socioculturais que estimulam o desenvolvimento humano.

Uma mistura importante que tem bons conceitos para serem utilizados na escola é a arte com os aspectos lúdicos, porque isto envolve práticas socioculturais e fomentam o desenvolvimento humano. Neste contexto, a criança pode se apropriar de elementos artísticos e desenvolver sua imaginação (IAVELBERG, 2013).

Queiroz e Carvalho (2016) apontam que especialmente na Educação Infantil a ludicidade pode atender até mesmo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), as quais têm a cidadania e a formação global dos alunos como uma meta a ser atingida. Por sua vez, o professor tem grande responsabilidade em estimular o desenvolvimento de habilidades, atitudes, relacionamento e expressões que são determinantes para a formação.

Com essa responsabilidade, o docente também tem que ter uma formação adequada para aplicar as atividades de acordo com as necessidades e potencialidades do aluno (QUEIROZ; CARVALHO, 2016; FREITAS, 2017). Por fim, a educação infantil é uma fase em que as crianças ainda estão descobrindo o mundo, assim é preciso que a ludicidade e o brincar estejam presentes em todos os ensinamentos escolares, já que dessa forma o nível de interesse dos estudantes não diminuirá.

Já “Interdisciplinaridade” é um termo que surgiu nos Estados Unidos no século XX, sendo que nesta época a ideia foi fomentar o debate da comunicação entre diferentes áreas de conhecimento no campo das ciências sociais (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004).

Todavia, existem relatos que este conceito já esteve presente no século passado com uma ligação estreita com as reformas educacionais que foram realizadas na educação americana, que se modificou com a intenção de se tornar mais atrativa para os estudantes de todos os ciclos escolares.

De outra maneira informações históricas apontam que seu uso está atrelado a ideias antigas dos filósofos gregos como, por exemplo, Aristóteles e Platão. No meio dos pensamentos filosóficos da antiguidade o conceito foi construindo suas raízes e fortalecendo aos poucos seus preceitos, principalmente no âmbito educacional, o qual foi o que mais aproveitou os ensinamentos (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004; WEIGERT; VILLANI; FREITAS, 2005).

Em épocas mais recentes, os norte-americanos tiveram o pensamento de integrar o trabalho entre as disciplinas da educação básica. Assim o termo “interdisciplinar” foi ganhando mais força na medida em que os estudos foram trazendo resultados importantes (WEIGERT; VILANI; FREITAS, 2005; AZEVEDO; ANDRADE, 2007).

Já na Europa, estudiosos como Fourez e Pineau aprofundaram os estudos neste tema com a inclusão do mesmo na educação. Com base nesses autores outros grupos se formaram na Europa, especificamente em Portugal, o mesmo aconteceu na América do Sul, exclusivamente na Argentina, Colômbia e também no Brasil, países em que o conceito interdisciplinar passou a ser aplicado nas escolas (GARCIA, 2008; THIESEN, 2008).

No Brasil a criação de grupos com a ideia de estudar o conceito interdisciplinar foi aumentando com o avanço do tempo, sendo que inicialmente as universidades levaram a fundo e somente depois as escolas foram inseridas nas pesquisas. Por isso, o trabalho com este tema foi se diversificando na medida em que as respostas foram aparecendo em alguns estudos, especialmente aqueles que foram realizados dentro do âmbito educacional (THIESEN, 2008).

O rompimento com a fragmentação ou especialização das disciplinas é uma marca especial, a qual pode ser encontrada na superação de limites e igualmente nos processos pedagógicos que ocorrem no interior das escolas (THIESEN, 2008). Como a instituição escolar é o local em que o aprendizado se consolida, nela a integração entre as disciplinas pode ser uma estratégia para fugir do habitual.

Pensando na interdisciplinaridade no âmbito educacional Diniz e Del Bem (2006) introduziram a música na educação infantil. Assim os autores perceberam que essa ideia é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças, pois estimula o aspecto cognitivo e também o senso estético. Essas características remetem a integralidade, que é bastante positiva para a formação humana.

Dessa maneira, segundo Diniz e Del Bem (2006), o investimento na formação interdisciplinar é algo que poderia enriquecer os conteúdos disciplinares, visto que os professores teriam um suporte intelectual maior para elaborar as aulas. Um dado interessante e muito propício para oferecer abordagens interdisciplinares, como, por exemplo, a inclusão da música ou de qualquer outra atividade que contenha características artísticas.

Com o mesmo pensamento Magalhães, Kobal e Godoy (2007) observaram a implantação do método interdisciplinar com o uso da arte no ensino infantil, os quais chegaram a conclusão de que a integração entre as disciplinas ocorre de forma muito mais efetiva no campo teórico e em menor intensidade no prático, o que aponta a necessidade de maiores intervenções práticas.

A respeito das atividades na Educação infantil, as próprias não podem ser aplicadas de forma aleatória sem um objetivo pré-definido, já que isso enfraquece o potencial de modelos como as brincadeiras. Essa aleatoriedade impede que a ludicidade seja aproveitada de forma mais ampla e ainda ocasiona reflexos negativos em benefícios como os que podem ser vistos no aspecto afetivo, social, motor e cognitivo (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007).

Em virtude da exigência de se entender de forma mais ampla o verdadeiro conceito de interdisciplinaridade, os professores deveriam estudar ainda mais o modo ideal de como inserir novas ideias ou métodos complementares determinantes para o desenvolvimento dos ensinamentos escolares. Segundo Magalhaes, Kobal e Godoy (2007), a compreensão do que fazer e como fazer no âmbito escolar também é uma norma que deveria ser completamente seguida para que nada fique completamente restrito ao campo aleatório.

Mesmo com dos estudos na área educacional, em razão de seu conceito ser polissêmico ainda existem muitas dúvidas nos educadores com relação ao seu uso nas práticas pedagógicas. Por um lado sua significação remete a um diálogo integrativo entre disciplinas distintas, por outro sua definição está ligada a uma estratégia de integração entre as disciplinas (AIRES, 2011; LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011).

A respeito desta integração em períodos escolares como a Educação Infantil, Loureiro, Cruz Junior e Silva (2011) utilizaram a Arte e a Educação Física como prática pedagógica para crianças, uma experiência que conseguiu despertar o interesse e ainda estimulou a criatividade. Por sua vez, são práticas como esta que promovem a apropriação da cultura e também a formação humana de uma maneira extremamente simples.

No contexto da apropriação da cultura e da formação humana é importante que a prática interdisciplinar trabalhe efetivamente as disciplinas como processos histórico-culturais que contribuam com o desenvolvimento integral dos alunos, haja vista que assim a integralidade será atingida durante as aulas (BONATTO et al., 2012). Sendo assim, os períodos escolares se tornarão muito mais atrativos e conseqüentemente conseguirão atingir de forma mais ampla suas metas educativas.

As metas educativas podem ser mais efetivas se as atividades promoverem novos significados para experiências escolares, ou seja, somente a sistematização para elaborar o currículo ou para elaborar as práticas educativas não basta. Especialmente com crianças as experiências devem ser exclusivamente enriquecedoras, haja vista que tudo servirá para formar a personalidade do aluno durante todas as etapas escolares (GARCIA, 2008).

Mais adiante nas etapas escolares estão os espaços do âmbito escolar, os quais atualmente devem ser aproveitados ao máximo, porém para chegar a esse ponto a maioria dos locais tem que sofrer uma readaptação, pois assim as ações interdisciplinares poderão ser trabalhadas de acordo com as necessidades estudantis (GARCIA, 2008; FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013).

Para os PCNs (BRASIL, 1997) a integração entre as disciplinas torna os ensinamentos escolares praticamente menos sistemáticos e exclusivamente mais atrativos para os alunos das mais variadas séries e períodos da educação brasileira, especialmente para as crianças, pois atribui um valor significativo pelo fato de tentar se aproximar da integralidade na formação.

Com base na formação, o projeto interdisciplinar deve despertar diferentes potencialidades em todos os estudantes e prontamente ainda uma verdadeira utilização adequada dos espaços em que as atividades são realizadas. Para as crianças, por exemplo, é imprescindível que o local esteja adequado para a execução diária dos ensinamentos educacionais e para que estes estejam integrados (GARCIA, 2008; FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013).

Independente do período escolar, para a que a interdisciplinaridade seja aplicada com a máxima eficiência e conseqüentemente possa contribuir com a formação dos alunos é necessário um entrosamento entre a direção, a coordenação e os professores (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013).

Da mesma maneira o apoio da equipe pedagógica é praticamente imprescindível, bem como um maior comprometimento por parte dos docentes com a formação discente. De forma geral, para a realização do trabalho interdisciplinar existem dificuldades institucionais como a falta de material didático e de infraestrutura adequada, o que tem relação com a ausência de recursos financeiros para dar suporte para a educação (MOZENA; OSTERMANN, 2014).

De outra forma, erros metodológicos como, falta de orientação para os docentes, foco somente nos conteúdos e o uso exacerbado de práticas multidisciplinares são extremamente danosos para a aplicação de práticas interdisciplinares. Existem carências em relação a atuação do professor que realiza um trabalho na maioria das vezes solitário, que consecutivamente ainda tem que lidar com a falta de recursos para executar efetivamente todas as suas atividades no campo educacional. Além de tudo isso, o docente tem que lidar com salas de aulas cheias na maioria das escolas públicas espalhadas pelos estados e cidades brasileiras, o que dificulta dar uma atenção especial mais adequada para cada aluno (MOZENA; OSTERMANN, 2014).

De acordo com o estudo de Mozena e Ostermann (2014) o comprometimento dos professores ainda é imprescindível para conquistar amplamente a confiança dos alunos, especialmente com atividades que fujam da formalidade que as diretrizes que os livros escolares documentam. As práticas pedagógicas devem extrapolar os limites racionais da educação conservadora, sendo que na educação infantil as brincadeiras são uma maneira de atingir estes objetivos.

Neste contexto, de acordo com Távora (2014), o brincar é um ato que pode ser realizado por meio da interpretação de imagens ou igualmente pela criação, a qual pode acontecer durante a realização de pinturas em papel com giz de cera ou lápis de cor. Adicionalmente, o trabalho interdisciplinar por meio da inclusão da arte na educação pode ser considerado um modo interessante de fazer com que os alunos brinquem e aprendam as ações de letramento ao mesmo tempo.

Acerca das brincadeiras na Educação Infantil, os próprios professores são enfáticos que o ensino neste período só acontece por meio de práticas lúdicas, visto que atividades com esta característica têm o poder de auxiliar diretamente no processo de ensino aprendizagem. Usá-las também significa entrar no trabalho interdisciplinar de modo natural, o que resulta especificamente em uma forma de propiciar um ensino muito mais atrativo e prazeroso para todos os alunos independentemente da faixa etária (TÁVORA, 2014; QUEIROZ; CARVALHO, 2016).

O ensino atrativo só acontece quando os professores estão preparados para elaborar atividades adequadas para as crianças, mas para isso é preciso que a formação seja fortalecida, visto que muitos saem da graduação sem o conhecimento necessário e conseqüentemente necessitam de um aperfeiçoamento verdadeiramente adequado.

Resumidamente, se trata de um incentivo profissional que deveria ser oferecido com frequência a todos os docentes, entretanto, isso na maior parte dos casos não acontece (FREITAS, 2017).

Uma espécie de formação continuada consistente, a qual serviria como suporte para o professor oferecer a ludicidade, exclusivamente em atividades como os jogos e a brincadeiras para os alunos do período infantil de ensino (FREITAS, 2017). Assim, novos modelos poderiam ser criados e aplicados de acordo com as características individuais dos alunos no âmbito escolar, fato que proporcionaria de forma eficaz o desenvolvimento das potencialidades.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A ARTE NA ESCOLA

A junção das disciplinas em uma única atividade é uma forma de trabalhar de forma interdisciplinar, modelo que deveria ser seguido em todas as escolas, mas que não é aplicado em alguns casos, como na educação básica do sistema público (EISNER, 2008). É preciso modificar isso e proporcionar conteúdos que contribuam de forma significativa com a formação dos alunos, especialmente no âmbito humano e educacional (CANDA; BATISTA, 2009).

Nessa linha de pensamento a arte é uma das disciplinas que mais pode ser associada às outras, visto que boa parte de seus conteúdos tem relação com vários assuntos que fazem parte do contexto do desenvolvimento da sociedade (CANDA; BATISTA, 2009). Um exemplo aplicado a matemática as figuras geométricas, são uma forma de arte que foi criada há muitos anos e aperfeiçoada com o tempo. Da mesma forma que as artes que foram inseridas em movimentos literários, como o Barroco e outros contribuem com o desenvolvimento dos conceitos artísticos (BAHIA, 2010).

Na mesma direção, a aplicação desses conceitos artísticos no ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento e apropriação da cultura nos diferentes ciclos escolares (BAHIA, 2010). Cada ciclo possui uma forma exclusiva de oferecer as atividades culturais, pois no período infantil a ludicidade e a arte estão presentes em uma única atividade, já durante a adolescência os aspectos lúdicos são menos utilizados porque existe mais espaço para a sistematização dos conteúdos (FAVARETTO, 2010).

Independente da época, os conteúdos artísticos são imprescindíveis tanto para o desenvolvimento educacional quanto para o humano, pois o ser humano só se aperfeiçoa

quando a cultura está presente em sua vida (FAVARETTO, 2010). Por isso, a elaboração dessas atividades deve ser realizada constantemente, sendo que quanto mais elementos culturais da arte estiverem presentes nas aulas melhor para os estudantes (REILY, 2010).

Para Reily (2010) a arte é uma forma de desenvolver a cultura no ambiente escolar e uma forma de fazer isso é por meio da aplicação de atividades que solicitam a interpretação de imagens, ou seja, ao observar uma figura o aluno consegue formar a sua imaginação e conseqüentemente a criatividade, aspectos que ajudam no desenvolvimento de seus conceitos individuais.

Duarte e Vasconcelos (2011) indicam que a aplicação de atividades relativas a arte é fundamental e ainda auxilia no processo de inclusão dos alunos no ambiente educacional, já que alguns podem se sentir alienados e, por conseguinte não conseguir realizar os conteúdos escolares com qualidade. Todavia, para isso é necessário elaborar aulas que contribuam com a formação, o que pode ser feito com o uso de todas as disciplinas.

A elaboração de uma aula de qualidade requer planejamento de tudo que vai ser realizado no tempo estabelecido, por isso é preciso pensar em cada detalhe para que a atividade proposta possa realmente contribuir com a formação dos alunos (CANDA; BATISTA, 2009; REILY, 2010). Adicionalmente, torna-se importante idealizar o conteúdo de acordo com os recursos que estão disponíveis para o professor, bem como os objetivos a serem alcançados (GRUMAN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras e conseqüentes análises a ludicidade pode ser apontada como um recurso pedagógico imprescindível, haja vista que pode ser incluída nos conteúdos escolares para auxiliar no processo de formação das crianças. Neste contexto, os jogos, bem como as brincadeiras são ótimas ferramentas para estimular a criatividade dos alunos, principalmente no âmbito escolar.

Além da criatividade, a afetividade é outra característica que pode ser estimulada por meio dos jogos e brincadeiras, a qual é determinante para que a criança desenvolva sua personalidade. O elemento sociocultural destas atividades não pode ser esquecido, porque há muitos séculos o brincar existe, a única coisa que mudou foi a forma, visto que brinquedos de outras épocas são totalmente distintos dos que existem na atualidade, porém isso não tira o valor cultural que os mesmos possuem.

Sobre esse valor cultura, de certa maneira, jogos, brincadeiras, bem como a ludicidade e o próprio brinquedo possuem uma relação estreita com a arte, o que deve ser mais bem aproveitado dentro do âmbito escolar pelos docentes. Nessa direção, o trabalho interdisciplinar tem um valor inestimável, já que liga os conteúdos disciplinares para assim poder melhorar o processo de formação.

No entanto, trabalhar de forma interdisciplinar ainda é um desafio para os professores, porque os próprios necessitam de mais apoio para desenvolver as atividades. Na educação infantil, por exemplo, a interdisciplinaridade pode ter um valor ainda maior, essencialmente porque tende a mesclar e diversificar os conteúdos disciplinares, uma estratégia que ajuda a conquistar a atenção dos alunos.

Por meio do trabalho interdisciplinar, o jogo pode ter o aspecto sociocultural melhor explorado, da mesma forma que a brincadeira e a ludicidade. Com o auxílio da arte estas atividades podem se tornar muito mais interessantes e, por conseguinte contribuir ainda mais com a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 215-230, Jan./ Abr. 2011.

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. C. E.; BRITTO, S. M. O. Interdisciplinaridade um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

AYRES, J. S.; SENA, S. S. A importância do lúdico na Educação Infantil: fundamentação teórica. **Caderno Multidisciplinar de Pós - Graduação da UCP**, Pitanga, n. 1, v. 1, p. 106-121, jan. 2010.

AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em Revista**, n. 30, p. 235-250, 2007.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.25, n.2, p. 291 – 310, Mai./ Ago. 2014.

BAHIA, S. Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”. **Revista Lusófona de Educação**, v. 16, p. 47-58, 2010.

BEM, L. E.; TAVARES, L. B. O brincar na sociedade contemporânea. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia, FIPED, 2012. **Anais...** 2012.

BONATTO, A. et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: IX Seminário de Pesquisa da Região Sul, ANPEDE SUL, 2012. **Anais...** 2012.

BRASIL, Brasília, Distrito Federal. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 1. Brasília, 1997, 79 p.

CAMARGO, D. O brincar corporal na Educação Infantil: um olhar sobre a criança, o corpo e movimento e a prática pedagógica. **Revista Cocar**, Belém, v.7, n.14, p. 07 – 15, Ago./ Dez. 2013.

CANDA, C. N.; BATISTA, C. M. P. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **Revista Científica FAP**, Curitiba, v. 4, n. 2 p. 107-119, jul./dez. 2009.

CARDIA, J. A. P. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, a. 5, n. 9, jul./dez. 2011

D'ÁVILA, C.; PRETTO, N. D. L. Ludicidade e Formação de Professores. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 7-10, jul./dez. 2014.

DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 27-37, set. 2006.

DUARTE, J. B.; VASCONCELOS, M. C. A função inalienável das artes visuais: Reflexão a duas vozes. **Revista Lusófona de Educação**, v. 18, p. 173-192, 2011.

ECHEVARRIA, A. et al. Jogos e brinquedos e brincadeiras: história dos jogos e a constituição da cultura lúdica. In: XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão, UNICRUZ 2012. **Anais...** 2012.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

FAVARETTO, C. F. Arte contemporânea e educação. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 53, p. 225-235, 2010.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. A. O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 847-862, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

FREITAS, M. B. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da educação infantil. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 71-89, maio. 2017.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARCIA, J. A interdisciplinaridade segundo os PCNs. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set./dez. 2008.

GRUMAN, M. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 199-211, jul./set. 2012.

HUIZINGA, J. Homo ludens: **o jogo como elemento da cultura**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971. 243p.

IABELBERG, R. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, dez. 2013.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, e brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte, 2010

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**. O jogo, a criança e a educação. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEAL, L. A. B. BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 177-183, jul./dez. 2014.

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas, Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.

LOUREIRO, W.; CRUZ JUNIOR, A. F.; SILVA, E. A. Educação física e artes: trabalhando na educação infantil de maneira interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 81-94, jan. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99 p.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. Educação física na educação infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MARIA, V. M. et al. A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**, v. 5, n. 2, p.5-17, set. 2009.

MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. **Caderno de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas**, Florianópolis, v.10, n. 97, p. 228-241, jul./dez. 2009.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, p. 185-206, mayo./ago. 2014.

NAVARRO, M. S. O brincar na educação infantil. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 2009. **Anais...** 2009.

PEREIRA, L. H. P.; BONFIM, P. V. Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 215-236, nov. 2015.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 370 p.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 26, p. 109-133, 1º sem. 2008.

QUEIROZ, C. R.; CARVALHO, A. W. A. A importância do lúdico na educação infantil. **Form@re**, Teresina, v. 4, n. 1, p.161-165, jan. / jun. 2016.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

SANT'ANA, A.; DO NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011.

TÁVORA, A. C. **Arte na educação infantil**. 2014. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção – CE.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, sep./dic. 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREITAS, D. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005.

ZANIN, V. P. M. Arte e educação: um encontro possível. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.2, n.1, p. 57-66, jan./jun. 2004.

A DIMINUIÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DE PROJETOS PREVENTIVOS ASSOCIADOS A PRÁTICAS MORAIS COMO AGENTES COLABORADORES DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

THE DECREASE OF SCHOOL VIOLENCE THROUGH PREVENTIVE PROJECTS ASSOCIATED WITH MORAL PRACTICES AS PARTNERS IN THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY

Natalie Perez Mendes

UNOESTE, Discente do Mestrado em Educação, Presidente Prudente/SP.

NATMENDES76@GMAIL.COM

Carmen Lúcia Dias

UNOESTE, Docente do Mestrado em Educação, Presidente Prudente/SP.

RESUMO

A violência sempre esteve presente na civilização humana, mas tem sido foco preponderante quando o ambiente escolar se torna palco de ocorrências. Este artigo parte de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo refletir como uma escola pública estadual trabalha com a prevenção de conflitos e se estes projetos poderiam estar relacionados à educação e formação da moralidade. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica onde autores discutem a relação das práticas morais como subterfúgios de diminuição de incidência da violência na escola. Com a contribuição desses autores podemos observar que projetos preventivos são fundamentais para a diminuição da violência e que agregados a práticas morais podem cooperar para uma educação e formação moral para o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: violência escolar, prevenção de conflitos, desenvolvimento moral.

ABSTRACT

Violence has always been present in human civilization, but it has been a preponderant focus when the school environment becomes the scene of occurrences. This article is part of a master's research and aims to reflect how a state public school works with conflict prevention and whether these projects could be related to the education and formation of morality. The methodology consisted of bibliographical research where authors discuss the relation of moral practices as a subterfuge to reduce the incidence of violence in school. With the contribution of these authors we can observe that preventive projects are fundamental for the reduction of violence and that aggregates to moral practices can cooperate for an education and moral formation for the development of autonomy.

Keywords: school violence, conflict prevention, moral development.

INTRODUÇÃO

A violência sempre esteve presente nas civilizações humanas, entretanto tornou-se foco preponderante quando o ambiente escolar tornou-se palco recorrente destes conflitos,

trazendo conseqüências devastadoras para o quadro escolar como problemas de aprendizagem, profissionais insatisfeitos e mal remunerados, a rotatividade constante de profissionais, impedindo sentimento de pertencimento ao ambiente e dificultando o trabalho dos profissionais e o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos.

Problemas como *bullying*, agressões físicas, danos ao patrimônio, tráfico e consumo de drogas e bebidas alcoólicas e até casos de morte são alguns exemplos do que encontramos, contudo a primeira problemática se dá na definição de violência e diferenciação do termo violência, que causa divergências até mesmo entre os pesquisadores.

Com a amplitude da temática, estudiosos como Charlot, mencionado por Abramoway (2002, p. 69), define o conceito de violência escolar categorizando-a em três etapas diferentes:

- a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c. Violência simbólica e institucional: compreendida com a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional de professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Em meio a inúmeras Políticas Públicas Estaduais, na tentativa de solucionar a problemática, surge a figura do P MEC (Professor Mediador Escolar e Comunitário), por meio do artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010.

O P MEC pertence ao Programa de Proteção Escolar vinculado à Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo. O Programa é apresentado em três etapas: o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE); os manuais; a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário. Por meio da Resolução SE 19/2010, a função do

PMEC, teve suas atribuições conferidas pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo o artigo 7º da Resolução SE 07/2012, e consistem precipuamente em caráter preventivo.

Scotuzzi e Adam (2016) explicitam que se pretende que o professor mediador cumpra com a função pedagógica de educar para a cidadania, para a ética e valores, de modo que os alunos voltem a confiar no professor e na escola e readquiram o sentimento de pertencimento dentro do âmbito escolar. O PMEC é um professor e sua função não deve ser confundida com outras como agentes de organização escolar (inspetores de alunos), coordenador pedagógico, etc. que possuem funções próprias, porém não é o que acontece na prática e da mesma forma, o desenvolvimento moral se dá quando toda equipe escolar trabalha unida de forma cooperativa na obtenção do mesmo propósito.

Dias (2013) em consonância com Vinha (2011), enfatiza o fato de que na escola, além do conhecimento, a criança precisa adquirir competências indispensáveis para o convívio em sociedade (na vida coletiva), o que dificilmente obteria em família (o primeiro agente socializador). Isso nos leva a pensar sobre a formação do educador e o pouco tempo e importância que se tem disponibilizado para as discussões sobre o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente para o desenvolvimento moral.

Esse desenvolvimento pode trazer a conquista de uma autonomia moral para o aluno que permitirá uma maior facilidade na solução de conflitos e na convivência comum. Pode-se afirmar assim, que o educando “[...] tenderá a desenvolver uma autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos” (ARAÚJO, 2002, p.59).

O objetivo deste estudo foi descobrir através da pesquisa, como uma escola pública estadual trabalha com a prevenção de conflitos e se estes projetos de prevenção poderiam estar relacionados à educação e formação da moralidade.

METODOLOGIA

Esse artigo parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado e Educação após a aprovação do projeto pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética e pesquisa e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, aprovado em 26/06/2017, sob nº 3757. A pesquisa bibliográfica partiu

do referencial teórico está baseado em Piaget, Wadsworth, Vinha, Tognetta entre outros, que discutem sobre o desenvolvimento da autonomia e diminuição da violência dentro do âmbito escolar.

DISCUSSÃO

O aumento da violência tem se intensificado nas Instituições Educativas. Esse aumento dos conflitos e do comportamento indisciplinado por parte dos alunos, as intervenções feitas pela escola que muitas vezes causam efeitos contrários aos pretendidos, o sentimento de impotência por parte de professores e gestores, têm sido agentes colaboradores para o desestímulo do trabalho docente, porque os mesmos se sentem despreparados para agir de forma eficaz para mediar conflitos e contribuir para a aprendizagem de valores (TOGNETTA e VINHA, 2011).

A educação e formação moral dentro da escola encontram dificuldades para se desenvolver mediante a despreparação de todos os agentes quanto à temática, bem como a sobrecarga burocrática de função cumulada com a rotatividade e insatisfação docente.

Profissionais encontram ainda empecilhos no desenvolvimento do trabalho devido à constante alteração nas Políticas Públicas (cortes orçamentários, diminuição do número de agentes que desempenham a função, etc.) desencadeando problemas em concluir os trabalhos iniciados e devido ao tempo limitado, devendo optar por selecionar categorias para desenvolver atividades específicas não podendo abordar a todos os estudantes matriculados na Instituição Escolar, baseando-se na necessidade de cada grupo de alunos.

Na teoria piagetiana são descritos dois tipos de moral: por coação e por cooperação, ambas adquiridas através das relações sociais que os indivíduos vivenciam. A coação é clara por interações verticais, nas quais a criança sente-se numa posição desigual em relação ao outro. O respeito unilateral constitui este fator. Para Piaget (1994) a coação é um elemento que traz obstáculos às interações por reciprocidade. Impera-se um único ponto de vista, assim, elas são desfavorecidas. Já na cooperação, um tipo de relação possível diz respeito às interações que possibilitam vivências recíprocas às crianças. Enquanto cooperam no grupo, cada vez mais se descentram de si mesmas, para assumirem a posição do outro. As trocas se caracterizam por relações de reciprocidade, na medida em que se sentem numa posição de igualdade com o outro. Afirma Piaget (1994) que a relação entre iguais (criança-criança;

adulto-adulto) é mais colaboradora para o desenvolvimento da autonomia. A relação de equivalência entre adulto e criança tende a favorecer a moral heterônoma. Nas ações por cooperação o sujeito é estimulado a pensar na sua ação e na do outro.

A partir dessa visão de Piaget, é preciso compreender que por meio do conflito social a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre pontos de vista diferenciados, necessidade de argumentar, de empatia, de cooperação e respeito. Complementam Tognetta e Vinha, 2011:

“A resolução de um conflito é considerada cooperativa quando, durante o processo de resolução, os envolvidos operam considerando sentimentos, pontos de vista e idéias do outros; e uma resolução considerada como positiva, sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo”. (Tognetta e Vinha, 2011, p. 271)

Surge então a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário que, através de suas funções, desenvolve Projetos Preventivos e recebe a função salvífica de diminuir a violência dentro da escola trabalhando de forma preventiva e pedagógica educando para a cidadania para a ética e valores. Os Projetos Preventivos analisados são indicações feitas pela Secretaria Estadual de Educação através da pessoa do Orientador Técnico, Supervisor da Diretoria de Ensino designado para atribuir formação bimestral aos PMECs. Nessas formações, também são distribuídos e encaminhados material para orientação e base para o desenvolvimento dos Projetos que fica a critério do PMEC, devendo posteriormente apresentar os resultados obtidos através de um Portfólio com registros dos trabalhos. Podem acontecer por meio de Palestras com profissionais relacionados à problemática, atividades de reflexão com questionamentos, desenhos, produção escrita, teatral, cartazes, quaisquer condições que permita que os alunos possam discutir e refletir podendo abordar todos os tipos de pontos positivos e negativos do tema repercutindo na situação social escolar e comunitária do aluno.

Através das informações apresentadas, o trabalho preventivo é de grande auxílio na prevenção de conflitos dentro do âmbito escolar e que a maior parte das ocorrências se dá por incivildades e violência simbólica e institucional.

Contudo, a dificuldade está em encontrar colaboradores para o desenvolvimento do trabalho preventivo, já que todas as funções da gestão estão extremamente sobrecarregadas pela falta de profissionais designados e função burocrática exacerbada cumulada com a rotatividade constante do quadro docente na Instituição Pública.

Diante disso, alguns tópicos foram destacados:

- Funções de todos os agentes escolares sobrecarregadas devido à diminuição de profissionais e aumento das exigências burocráticas;
- A maior parte das ocorrências não são violências propriamente ditas, mas incivildades;
- Os envolvidos nas ocorrências encontram-se matriculados, em sua maioria, no Ensino Fundamental II;
- É preciso que haja condições para formação e desenvolvimento da educação e formação moral dentro da escola para a formação de indivíduos autônomos que possam conviver diante de um processo de cooperação mútua e não coação.

CONCLUSÃO

Todo o corpo escolar precisa trabalhar em conjunto para a formação e desenvolvimento de uma educação moral com o intuito de tornar alunos em futuros cidadãos críticos, conscientes e preparados para uma vida em sociedade, regidos pela ética e cooperação, dentro de uma visão pacífica e igualitária.

Tognetta e Vinha (2011) enfatizam:

“Uma escola comprometida com o desenvolvimento da cidadania integra o trabalho com a resolução de conflitos à sua proposta político-pedagógica, sendo este um dos principais objetos de estudo. Valoriza o diálogo, a cooperação, o compromisso, a participação, fazendo com que a comunidade escolar se sinta pertencente e responsável pelo bem estar de todos. Nesta perspectiva, os conflitos caracterizam-se como oportunidade de construção de recursos mais evoluídos e podem favorecer a formação de personalidades éticas, portanto, lidar com os conflitos a primeira condição é reconhecê-los como naturais no ambiente escolar e que existem para auxiliar os

envolvidos a desenvolverem suas habilidades para transformá-los em oportunidades”. (Tognetta e Vinha, 2011, p. 271 e 272)

A conscientização da responsabilidade individual de cada um, independente do outro, mas como parte do todo, em colaborar para esse desenvolvimento, mesmo diante de dificuldades é essencial para a construção de uma formação moral e ética de alunos rumo à cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et alii. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DIAS, Carmen Lúcia. **Relatório final- Assembleias de classe no ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/ CNPq, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Lex. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/8/2013%204:38:07%20AM>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE 07 de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Lex. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=1/24/2012>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon.; ADAM, Joyce Mary. **O professor mediador no contexto da prevenção de violência em ambiente escolar.** 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino, VINHA, Telma Pileggi. (Orgs.) **Conflito na Instituição Educativa: perigo ou oportunidade?** Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

A ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE DISCIPLINA

ACADEMIC WRITING IN A COURSE OF EDUCATION: ANALYSIS OF THE DISCIPLINE PROGRAMS

Estela Aparecida de Souza dos Santos¹, Ana Luzia Videira Parisotto².

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia, Pesquisa de Iniciação Científica da Unesp - PIBIC/PIBITI¹. E-mail: estellaasouza@icloud.com

Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP². Departamento de Educação, Presidente Prudente – SP

RESUMO

O foco da pesquisa foi a formação inicial do pedagogo. Acredita-se que essa formação precisa propiciar práticas sociais de leitura e de escrita para que os futuros professores possam atuar com segurança e proficiência em seu contexto de trabalho. O objetivo geral desta investigação foi refletir sobre as condições de produção de textos em um Curso de Pedagogia. Os dados foram obtidos por meio de análise dos Programas de Ensino das disciplinas ofertadas no mencionado curso. Constatou-se que os Programas de disciplina não trazem explicitamente como serão trabalhados os gêneros textuais, quais serão efetivamente produzidos e sob quais critérios de correção. Faz-se relevante que os trabalhos com gêneros textuais tenham uma fundamentação teórico-metodológica condizente com os perfis de escrita e leitura apresentados pelos alunos.

Palavras-chave: Pedagogia, Produção Textual, Programas de Ensino.

ABSTRACT

The focus of the research was the initial formation of the pedagogue. It is believed that this training needs to provide social practices of reading and writing so that future teachers can act with safety and proficiency in their work context. The general objective of this research was to reflect on the conditions of text production in a Pedagogy Course. The data were obtained by means of analysis of the Teaching Programs of the disciplines offered in the mentioned course. It was verified that the Discipline Programs do not explicitly show how the textual genres will be worked, which will be effectively produced and under which correction criteria. It is relevant that the works with textual genres have a theoretical-methodological foundation that is consistent with the writing and reading profiles presented by the students.

Keywords: Pedagogy, text production, Educational Programs.

INTRODUÇÃO

Vários estudos abordam os problemas relacionados à leitura e à escrita em todos os níveis de ensino, tendo como fator preponderante a má formação do professor, já que o docente nem sempre conta, em sua formação inicial, com adequados conhecimentos teórico

metodológicos para atuar como um profissional competente; haja vista que, na realidade de sala de aula, os alunos parecem ter poucos momentos reservados à leitura e à produção de textos e quando os têm, os equívocos didáticos são significativos (COLELLO, 2007; PARISOTTO, 2004, 2015; SOARES, 2008;). É preciso considerar que, muitas vezes, as atividades de leitura e escrita, dificilmente, extrapolam os limites da leitura como decodificação e da escrita como produto sobre o qual o professor atribui uma nota (KAUFMAN e RODRIGUEZ, 1995, GERALDI 1998, POSSENTI, 2012; ROJO, 2000). Sabemos que a escola tem tido dificuldade para atender às demandas impostas por uma sociedade em constantes transformações, já que há problemas de ordem sócio-econômica que, historicamente, dificultam o acesso a bens culturais que são privilégios de alguns apenas e o domínio da escrita se insere nesse contexto.

Aponta-se em pesquisa recente sobre formação continuada de professores atuantes no ensino fundamental I de uma cidade do interior paulista, que o professor trava uma luta diária entre a situação ideal para o ensino de língua materna e o contexto de sua sala de aula. As dificuldades que mencionaram para tal ensino são reflexo de uma realidade complexa: formação inicial deficiente que não os preparou para a reflexão sobre oralidade, variação linguística, ensino de leitura e de produção textual; salas com muitos alunos, material didático muitas vezes ruim, dentre outros fatores (PARISOTTO, 2015).

Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 23), à luz de pesquisas recentes no âmbito da educação, afirmam que “[...] os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula”, de forma que urge a superação do modelo da racionalidade técnica que tem caracterizado os cursos de formação de professores para que se assegure a base reflexiva desde a formação inicial com extensão à atuação profissional.

No caso específico do curso de licenciatura em Pedagogia, temos percebido uma certa defasagem entre a formação do pedagogo e o desafio apresentado a ele na esfera profissional. Mesmo os alunos que já leem e escrevem bem, antes de ingressar na universidade, podem apresentar dificuldades na produção de gêneros acadêmicos, pois é naturalmente aceitável que não tenham domínio sobre a escrita de tais gêneros. Assim, cria-se a necessidade de implementação de ações de melhoria da formação inicial de alunos do

curso de pedagogia, pois torna-se inquestionável a necessidade de formarmos um profissional crítico e participativo, que realmente contribua para a construção de conhecimento e de cidadania, além de ser competente na produção e análise de textos diversos.

Em vista disso, destacamos que para implementação de ações de melhoria nos cursos de Pedagogia é necessário, primeiramente, analisar os Programas de Disciplina a fim de verificar quais são as condições de escrita nesse curso, pois acreditamos que todos os professores formadores devem engajar-se na tarefa de tornar o aluno discursivamente competente para a produção de textos, nas modalidades oral e escrita.

Assim, o questionamento que se colocou para esta pesquisa é: o quê, para quê e como se escreve nas disciplinas de um curso de Pedagogia, de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo, de acordo com os Programas de Ensino relacionados a tais disciplinas?

Logo, o aspecto essencial desta pesquisa de abordagem qualitativa é a formação inicial do pedagogo, pois acreditamos que tal formação precisa propiciar espaços para práticas sociais de leitura e de escrita para que os futuros professores possam atuar com segurança e demonstrar conhecimento sobre aspectos relacionados à língua portuguesa que são inerentes ao processo de escrita. Ressalta-se que não é possível ensinar a produzir textos se não somos leitores e produtores de textos, se não consideramos as condições de produção desses textos, se não estamos atentos às características do gênero textual/discursivo a ser produzido, dentre outros fatores.

Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação foi refletir sobre as condições de produção de textos em um Curso de Pedagogia. Já os objetivos específicos concentraram-se em: descrever as condições de produção de textos inerentes às atividades propostas pelos professores, previstas no Programa de Ensino das disciplinas; verificar quais gêneros textuais da esfera acadêmica estão presentes nos Programas de Ensino das disciplinas e cotejar os dados obtidos com o referencial teórico voltado para o ensino de produção de textos e formação docente para os anos iniciais da educação fundamental.

METODOLOGIA

A metodologia desta investigação foi pautada na pesquisa qualitativa que, de acordo com Martins (2008), corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, algo que nem sempre pode ser quantificado. Além disso, o autor ressalta que essa modalidade de pesquisa é importante na medida em que possibilita a compreensão do fenômeno em estudo.

Realizamos uma pesquisa documental com análise dos Programas de Ensino das disciplinas de um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma instituição pública, situada no interior do estado de São Paulo.

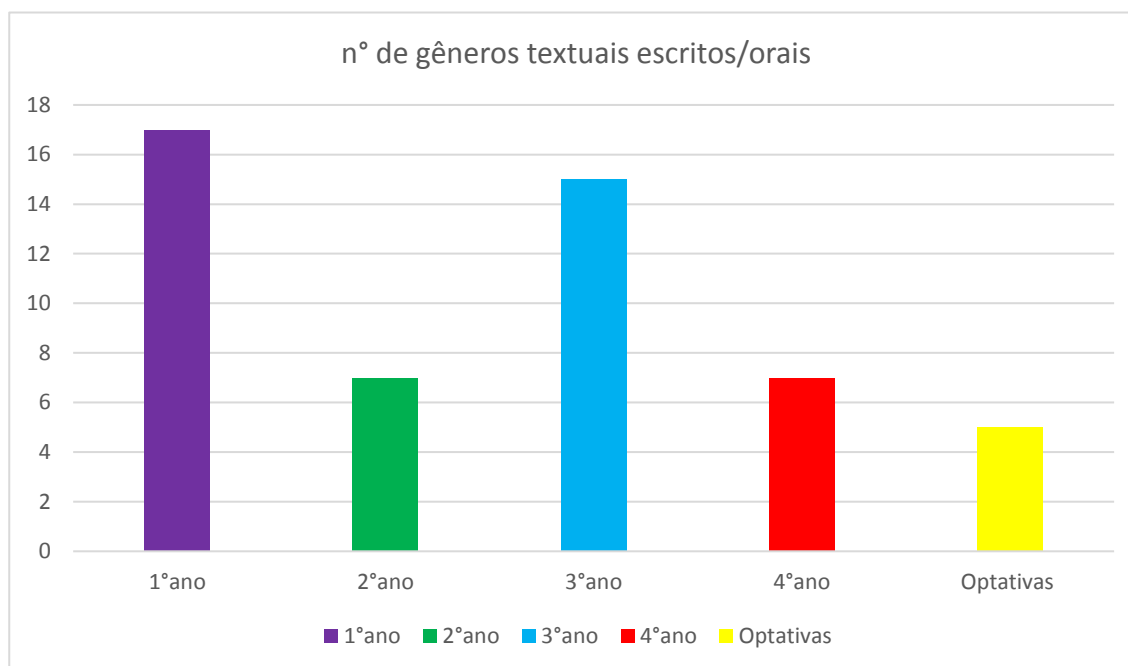
Os dados foram analisados a partir do referencial teórico voltado para o ensino de produção textual, gêneros discursivos, escrita acadêmica e formação docente (GERALDI, 2013; IMBERNÓN, 2005; TARDIF e LESSARD, 2008; ANTUNES, 2014; BAZERMAN, 2007; BASTOS, 2013; DOLZ e SCHNEUWLY 2004; BARBOSA-LIMA, CASTRO e ARAÚJO, 2006).

RESULTADOS

Os resultados a que chegamos até agora serão explicitados no gráfico a seguir. Foram analisados, conforme já explicitado no item anterior, a partir do referencial teórico relacionado ao currículo, ensino de produção de texto, gêneros textuais/discursivos, escrita acadêmica e formação docente. Segundo Sacristán (2000, p. 101), “o currículo trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso”.

	Ano	Nº de gêneros textuais escritos /orais	% correspondente aos gêneros textuais escritos / orais.
	1ºano	17	37%
	2ºano	7	14%
	3ºano	15	30%
	4ºano	6	12%
	Optativas	5	10%

Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras com base nos resultados da pesquisa-
2017/2018



Fonte: Dados organizados pelas pesquisadoras com base nos resultados da pesquisa-
2017/2018

- 1º ano: Gêneros textuais escritos: Relatório de aula: 2; Fichamento de leituras n=1; Elaboração de sínteses n=1; Produção de gêneros textuais n= 1; Elaboração do pré-projeto n=1; Produção de paráfrase n=1; Produção de resumos n= 1; Produção de textos dissertativos n= 1; Elaboração e produção de relatos de experiências sobre práticas de leitura literária n= 1.
Gêneros orais: Seminários informativos n=7
- 2º ano :Gêneros textuais escritos: Fichamento de textos n= 1; Desenvolvimento do projeto n=1.
Gêneros orais: Seminários informativos n=4; Entrevistas n=1.
- 3º ano – Gêneros textuais escritos: Elaboração de comentários escritos n=1; Produção de textos n= 3; Fichamento de textos n= 2; Sínteses n= 3; Elaboração de um projeto pedagógico n= 1.
Gêneros orais: Apresentação de poesia n=1; Entrevistas n= 1; Seminários informativos n=3.
- 4º ano- Gêneros textuais e escritos: Elaboração de análises textuais: 1
Relatórios n=1; Produção de textos interpretativos n=1.
Gêneros orais: seminários informativos n= 3
- Optativas- Análise formal e de conteúdo de produtos midiáticos na forma oral e escrita n=1
Registros escritos n= 1

Gêneros orais- seminários informativos n=3

O gráfico demonstra o total de gêneros escritos e orais presentes nos Programas de disciplinas, analisados por ano, observando a estrutura do curso de Pedagogia.

DISCUSSÃO

Por meio das informações processadas no gráfico, percebe-se que há pequenas porcentagens referentes ao trabalho com gêneros textuais escritos e orais, que contribuem para a formação de futuros professores proficientes na leitura e na escrita de textos. Ao longo da formação, são produzidos textos acadêmicos, artigos reflexivos, relatórios, projetos, entrevistas, são apresentados seminários e afins, para que os alunos tenham uma formação com uma base metodológica para atuar na profissão, construir cidadania e ter um pensamento crítico-reflexivo com a intenção de questionar para mudar e desenvolver habilidades de escrita. Todavia essas experiências formativas, no que diz respeito ao trabalho com a escrita/produção e a leitura de gêneros diversos, ainda são pouco exploradas. De acordo com Lerner (2002), existem inúmeros desafios no aprendizado da leitura e escrita ao longo da vida escolar. Muitos desses desafios não são superados pela maioria dos alunos que vão acumulando dificuldades de leitura e escrita. Isso afeta de maneira muito contundente os alunos dos cursos de licenciatura que, em geral, vêm de escolas públicas nas quais tiveram poucas experiências significativas de escrita. Nesse sentido, cabe à universidade atentar para esse problema a fim de formar pesquisadores e professores proficientes na leitura e escrita de textos, mas como vimos no gráfico apresentado, os Programas de disciplina não trazem explicitamente como serão trabalhados os gêneros textuais e, além disso, quais serão os gêneros produzidos efetivamente pelos alunos e sob quais critérios de correção.

Para complementar a importância de mudança Apple (1989) afirma que o currículo é poder, ideologia e cultura. Seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços. É uma questão ideológica e política acima de qualquer coisa. O currículo e as questões educacionais sempre participaram da história das discussões de classe, raça, gênero e religião em todo o mundo. Somado a isso, ele está diretamente envolvido nos objetivos industriais e comerciais de muitos países.

Portanto torna-se mais que necessário o pensar para mudar em relação aos aspectos atinentes ao ensino de língua portuguesa, questionando a suficiência relativa à quantidade e à qualidade metodológica para o trabalho com gêneros textuais no ensino superior. É preciso tempo, disposição e conhecimento sobre o modo de composição, conteúdo temático e estilo para a leitura e produção dos gêneros estudados (BAKHTIN, 1992).

Dessa forma, a partir da análise dos Programas de disciplina, é possível jogar luz sobre o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, no sentido de observamos o que poderia ser revisto ou explicitado, no que diz respeito à valorização de práticas de leitura e escrita. Segundo Godson (1995), para reconceitualizar o currículo, o ponto de partida estaria em observar a etimologia básica incutida no próprio currículo. Salieta-se que o currículo é algo que deve ser estudado a fim de que sua elaboração contribua o máximo possível para a melhoria da qualidade em educação, já que no percurso será necessária a construção de um conjunto de valores. O currículo é pensado e construído tomando como base a realidade social para então ser reproduzido no curso escolar, conseqüentemente é a partir desse ponto que emerge a ideia de currículo prescrito, que logo foi instaurado e se fortaleceu graças aos padrões sequenciais de aprendizagem a fim de determinar e instrumentalizá-lo.

A universidade, para retomar seu status e manter-se viva com relevância social, científico-tecnológica, de produção e disseminação do conhecimento, deve manter uma estrutura administrativa e pedagógica flexível, em que a consulta e a participação coletiva sejam uma premissa. A autonomia é indispensável para que se consiga atender às demandas de uma sociedade em mudança, com diversas culturas, línguas, gírias e afins. A atuação universitária necessita conciliar a cultura dos jovens com os seus objetivos primordiais, lembrando que não é o único espaço de difusão cultural. Para tal, necessita ter um currículo dinâmico, flexível, que permita as abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares, a contextualização e a problematização dos conteúdos para a formação de sujeitos críticos, preocupados com a humanização do homem, com sua fala e sua produção de gêneros textuais textuais/discursivos para solucionar ou amenizar os gritantes problemas que afligem a formação do pedagogo (LAMPERT, 2009).

CONCLUSÃO

Por meio da análise dos Programa de disciplina, percebemos que são produzidos textos acadêmicos, artigos reflexivos, relatórios, projetos, entrevistas, todavia faz-se relevante que os trabalhos com tais gêneros textuais tenham uma fundamentação teórico-metodológica condizente com os perfis de escrita e leitura apresentados pelos alunos.

Cabe à universidade proporcionar, ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia, práticas de leitura e escrita para que os futuros professores consigam atuar com segurança e, principalmente, tenham a oportunidade de posicionar-se criticamente no contexto em que estão inseridos, por meio da leitura e escrita de gêneros textuais diversos.

Por fim, fica a cargo da universidade contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento dos aspectos presentes na língua portuguesa inerentes ao processo de escrita, para que os futuros professores consigam atuar com segurança, utilizando metodologias que assegurem o ensino e a melhoria da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA-LIMA, M. da C. ; CASTRO, G. F.; e ARAÚJO, R. M. X. **Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2017.

BASTOS, Marcelo de Andrade. **Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na universidade**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/marcelo_de_andrade_bastos.pdf> Acesso em: 18 abr.2018

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo/SP: Cortez, 1991.

- COLELLO, S. M. G. **A escola que não ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GOODSON, I. F. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In.: _____. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KAUFMAN, A. M.; e RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inayara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LAMPERT, E. A universidade e o currículo: possibilidades de redimensionar o fazer-pedagógico. **Rev. Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p.144-155, dez. 2009.
- LERNER, Z. D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 128p.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo SP: Cortez, 2008.
- PARISOTTO, A. L. V. Ensino de Língua Materna: dificuldades apresentadas pelos professores dos anos iniciais da educação fundamental. In: Educere XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais...Educere XII Congresso Nacional de Educação, 2015**. p. 27935-27948.
- PARISOTTO, A. L. V. **Produção textual e formação docente: uma relação possível**. 2004. 13f. Dissertação (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, 2004.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2 ed. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- ROJO, R. **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2000.
- TARDIF, M. ; LESSARD, C. (Org.) **O ofício do professor**. São Paulo: Vozes, 2008.

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR ALIADA A METODOLOGIAS ATIVAS NO CURSO DE DIREITO

THE INFLUENCE OF INTERDISCIPLINARY PRACTICE ALLIED TO METHODOLOGIES ACTIVE IN THE COURSE OF LAW

Danielle Yurie Moura da Silva

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente – SP. danyurie25@gmail.com

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo investigar e refletir acerca da influência de uma prática interdisciplinar no curso de direito utilizando metodologias ativas. Analisou-se as dificuldades que os alunos têm ao findar o curso, uma vez que suas competências profissionais muitas vezes são limitadas, faltando-lhes a capacidade de resolver situações com rapidez e eficiência e isso ocorre porque no meio jurídico a prática interdisciplinar não é algo comum, e por este motivo sua análise tem um papel fundamental. Este trabalho demonstra a viabilidade desta prática no Curso de Direito, uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais dos profissionais competências das quais o processo de formação implica num elevado processo de capacitação. Procura-se, portanto, introduzir a interdisciplinaridade no aprendizado, atrelada ao uso de metodologias ativas para que se atinja o aluno, a Instituição de Ensino e principalmente a sociedade como um todo.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade – Metodologias Ativas – Curso de Direito

ABSTRACT

This article aims to investigate and reflect on the influence of an interdisciplinary practice in the course of law using active methodologies. They analyzed the difficulties that they have at the end of the course, since their professional skills are often limited, lacking the capacity to solve situations quickly and efficiently and this is because in the legal environment interdisciplinary practice is not something common, and for this reason its analysis plays a fundamental role. This work demonstrates the feasibility of this practice in the Law Course, since the labor market demands more and more professionals from whom the training process implies a high qualification process. It is therefore sought to introduce interdisciplinarity in learning, linked to the use of active methodologies to reach the student, the Institution of Education and especially society as a whole.

Keywords: Interdisciplinarity – Active Methodologies – Law Course

INTRODUÇÃO

Diante dos novos rumos que a educação vem tomando e a necessidade de uma reestruturação das diretrizes educacionais das universidades, percebe-se que formar apenas profissionais já não é o bastante, pois o mundo pós-moderno exige uma formação muito mais eficaz.

A interdisciplina tem sido uma ferramenta fundamental neste processo, auxiliando na formação de profissionais capazes de entender problemas e decifrá-los com eficiência, tomando decisões rápidas.

Analisando o grande aumento da oferta de cursos de graduação em Direito no país, e o baixo nível desse ensino em muitas instituições, que são observados nos Exames Unificados da Ordem dos Advogados do Brasil, leva a discussão de como será as competências profissionais do bacharel em Direito ao findar o seu curso.

Tendo em mente que o curso de Direito tem um público muito amplo, com perspectivas e objetivos diferentes, é preciso uma formação que não seja apenas técnico-operacional, mas que colabore para o desenvolvimento das competências profissionais.

Nesse sentido que o tema demonstra a importância de várias disciplinas estarem interligadas para que o aprendizado seja eficiente e possa ser utilizado em todas as etapas cognitivas do profissional.

O objetivo da interdisciplina é fazer com que todas as matérias se interajam, o que para o Direito é fundamental, uma vez que permitirá ao aluno ter uma visão muito mais abrangente da realidade e das lides diárias que sobrevêm no contexto social, o conhecimento adquirido através da interdisciplina será muito mais profundo do que o dissociado da integração, resultando aos futuros operadores de Direito uma melhora na sua prestação jurisdicional e conseqüentemente uma eficaz Justiça como um todo.

Neste sentido, João Ribeiro Junior (2003) afirma que:

O Direito, portanto, relaciona-se interdisciplinarmente com o conjunto dos problemas universais da própria vida humana, diante de valores e conceitos comuns às mais variadas disciplinas, dentre eles a liberdade, a moralidade, a justiça, a segurança, a equidade, e ecologia, e assim por diante, na busca de uma concepção total do mundo e da vida. (Pg. 35)

Para se ter uma vida em comunidade com o devido respeito e ética é exigido mais do que a aplicação de leis codificadas, elas devem acompanhar as mudanças sociais, mesmo que não sejam alteradas, deve-se mudar a maneira de interpretá-las beneficiando assim toda a sociedade e a interdisciplinaridade desenvolverá nos juristas essa sensibilidade tornando-os melhores profissionais, em outras palavras, uma formação interdisciplinar é primordial para a atividade jurisdicional.

Contudo Martins (2005) afirma que há muitas dificuldades a ser enfrentadas pelas instituições, como relata seu artigo O Positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no Ensino Jurídico:

Convém ressaltar, entretanto, que o desafio imediato dos cursos de Direito no país deve passar pela reformulação das políticas pedagógicas estabelecendo um novo paradigma, capaz de romper com o tradicional modelo positivista e formar profissionais humanistas dentro de uma abordagem interdisciplinar aptos a compreender e mensurar os fenômenos jurídicos e suas implicações sociais, utilizar as técnicas e aliar a teoria à prática.

Desta forma, nota-se que o ensino jurídico não foi pensado dessa maneira, embora o exercício do Direito demanda esse conhecimento e envolvimento para a sua efetiva aplicação. Então, o papel do professor é imprescindível para que ocorra um aperfeiçoamento no ensino jurídico, principalmente se aliado à prática interdisciplinar para a formação dos futuros profissionais, que irão adquirir um conhecimento mais pleno dos diversos ramos do Direito.

É através deste entendimento interdisciplinar que alguns autores propõem o emprego de metodologias ativas para auxiliar essa prática pedagógica e assim desenvolver as competências necessárias aos discentes do curso de Direito

Mas, como já ressaltado, há a necessidade de uma formação e um aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso das metodologias ativas para que consigam desempenhar esse papel de facilitador na construção desse conhecimento interdisciplinar.

A formação do professor neste sentido é primordial, uma vez que é fundamental o domínio do conteúdo, no entanto isso não é o suficiente para que ocorra o perfeito aprendizado. As instituições carecem de soluções práticas para tais problemas existentes.

O objetivo deste estudo foi nos remeter a oportunidade de refletir e aprofundar o conhecimento sobre o emprego de metodologias ativas como ferramenta na prática de interdisciplinar no processo de formação do profissional de Direito, bem como contribuir para que o tema em tela amplie espaço cada vez mais efetivo nas preocupações da comunidade acadêmica das ciências jurídicas.

METODOLOGIA

O referente estudo realizou-se, através do método hipotético-dedutivo; trata-se de um método científico que baseia-se em pesquisas de cunho teórico e bibliográfico. Utilizou-se, portanto, a coleta dos dados que nortearam uma possível resolução da problemática apresentada e se deu por meio de livros, artigos eletrônicos, leis, etc. Após a realização de tal coleta, tais dados foram confrontados, destacando-se suas principais ideias com o intuito de chegar o mais próximo da realidade tecendo considerações plausíveis a problemática apresentada.

RESULTADOS

Os resultados obtidos com a reflexão do artigo em tela nos remetem a uma discussão sobre a interdisciplinaridade e o emprego de metodologias ativas para alcançar tal fim, ou seja, a formação humanista do profissional de Direito.

DISCUSSÃO

As práticas pedagógicas são objetos de estudos durante toda a evolução do ensino. Sendo assim há a necessidade de não permitir que os alunos sejam vítimas dos sistemas educacionais, uma vez que a organização do ensino tratou de padronizar as atitudes dos alunos rotulando-os, como se todos fossem iguais, tivessem a mesma história de vida, sem considerar as particularidades de cada um. O estudante do curso de Direito só será considerado um “profissional competente” se a qualificação obtida pela instituição no ENADE for excelente, ou seja, obtenha uma nota 5 (cinco) e que tenha sido aprovado no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Mas será que esses requisitos garantem ao estudante de Direito que será um profissional capacitado?

Diante dessas circunstâncias, a sua formação terá um peso primordial neste processo, fazendo com que aluno obtenha êxito, não só na conquista da tão sonhada aprovação no Exame da OAB, mas também na sua atuação profissional, mostrando estar realmente apto a realizar suas atividades jurídicas com excelência e perfeição, resultando assim no profissional pretendido pelas autoridades e também pela instituição de ensino.

Portanto, diante desta constatação, aponta-se o seguinte questionamento: Como uma didática na formação interdisciplinar pode influenciar na competência profissional?

Formar profissionais capazes de entender problemas e decifrá-los não é uma tarefa fácil, muitas vezes falta ao professor entender a real importância que a interdisciplina tem e o seu papel fundamental na formação.

Destaca-se desta maneira, a necessidade de aplicar os recursos didáticos para tornar possível essa empreitada e as metodologias ativas tem ampliado essas possibilidades ao docente para ensinar e do discente para aprender. Libâneo (2007, p. 309) relata que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

Vemos, portanto que as metodologias ativas aliadas a uma prática interdisciplinar fará com que os alunos desenvolvam suas competências com eficácia e ao ingressar no mercado de trabalho terão as habilidades que necessitam para se tornar um excelente profissional.

Então o que seria a aprendizagem empregando metodologias ativas? Conforme salienta Celso da Cunha Bastos (2006) seriam um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”. Nesse sentido, o professor não age mais como um transmissor de informações e conhecimento, mas como um facilitador, sendo assim, o uso de metodologias ativas formam alunos mais autônomos, criativos e participativos e que consigam atingir seus objetivos na prática.

A discussão em grupos, aliadas a técnicas interativas de ensino, o método de caso, o estudo dirigido, as aulas invertidas são alguns exemplos de metodologias inovadoras na área de ensino.

Percebe-se que esse tipo de abordagem torna as aulas muito mais estimulantes, eficazes e práticas para todos os alunos que maioria das vezes, não são estimulados a pensar e refletir de forma contextualizada, e dificultando muito a sua jornada futura como um profissional, pois espera-se dele apenas a memorização de conceitos e textos sem a menor aplicabilidade, servindo apenas para posterior reprodução em avaliações.

Mas não cabe apenas a escola/universidade. Cada indivíduo tem um papel importante nesta jornada. Todos devem cooperar, a formação deve ser conjunta (professor/aluno) para que seja eficaz e efetiva na vida dos novos profissionais.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a discussão a respeito da interdisciplinaridade é imprescindível já que proporciona a integração entre as disciplinas que serão ministradas no decorrer do curso, além disso, a inserção de metodologias ativas fará com que o aluno adquira habilidades e competências necessárias para a sua carreira profissional.

Portanto, para trabalhar uma prática interdisciplinar aliada as metodologias ativas, é relevante que ocorram diversas mudanças, como já dito, mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos professores, alunos e até da própria instituição de ensino.

Logo, a interdisciplinaridade viabiliza a comunicação dos saberes e proporciona a construção dos conhecimentos que serão vividos na realidade. A educação requer uma visão diferenciada como um todo, implicando assim em pensar coletivamente, numa ótica interdisciplinar, superando a fragmentação do conhecimento, com olhares fixos para a construção de uma sociedade melhor, desenvolvendo inteligências múltiplas, contribuindo na formação de um profissional humano, ético e sensível.

E isso não é diferente no Curso de Direito, pois as suas disciplinas também exigem uma interligação dos saberes para que haja uma formação eficiente dos operadores do direito.

Então, o investimento na interdisciplinaridade assegura competências pedagógicas que ultrapassam inclusive os ramos do Direito, pois promove ganhos não apenas para o profissional, mas para a sociedade como um todo.

Proferindo os argumentos sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (1985) destaca a necessidade da formação do educador para atuar desta forma, apontando que “muito se tem escrito sobre a educação da criança e pouco ou quase nada sobre a educação do adulto” (p. 2); corrobora ainda que as práticas interdisciplinares devem ser implantadas “de cima para baixo”.

Percebe-se que, neste momento, a educação está numa fase de transição e paradigmas. Examinando-a como um todo, nota-se que, principalmente, as Instituições de Ensino Superior têm certa resistência às mudanças. A questão principal consiste em saber como implantá-las. Neste contexto, o professor deverá ousar, romper barreiras, preconizar metodologias inovadoras aliadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Para que tudo isso ocorra é fundamental uma renovação, principalmente, nas instituições de ensino. Elas necessitam tornar-se mais abertas e suscetíveis aos projetos inovadores e desafiadores.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 2005

FAZENDA, I. A. **Questão da Interdisciplinaridade no Ensino**. Texto publicado nos anais do III ENPE (Encontro de Prática de Ensino – realizado na PUC- SP em fevereiro de 1985).

LIBÂNEO, J. C. et. Al. **Educação escola: políticas, estrutura e organização**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDO, I. A.. **Curso de Especialização em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem – Módulo II**. Presidente Prudente: 2002

MARTINS, F. P. **O positivismo como obstáculo à interdisciplinaridade no ensino jurídico**. jun. 2005. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2116/O-Positivismo-como-obstaculo-a-interdisciplinaridade-no-ensino-juridico>. Acesso em: 25 jun. 2016.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade aplicada**. 4. ed. São Paulo: Érica, 1998.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

PELEIAS, I. R., et al. **Pesquisa sobre a Percepção da Interdisciplinaridade por Professores de Controladoria em Cursos de Ciências Contábeis no Município de São Paulo**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. 32, 2008. Rio de Janeiro Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-B536.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016

TELLES JÚNIOR, G. **Palavras do amigo aos estudantes de direito: bosquejos extracurriculares, proferidos no escritório do professor em 2002**. São Paulo: J. de Oliveira, 2003.

ZIMIANI, D. T.; HOEPNER, M. G. **Interdisciplinaridade no ensino do Direito**. Akropolis, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 103-107, abr./ jun. 2008.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1º ed. [2. reimpr.] - São Paulo: Atlas, 2018.

AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES CONSTRUÍDAS SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA “NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO”

THE PRACTICES LIVED IN THE STAGE FROM THE CONSTRUCTED CONCEPTIONS ON EDUCATION AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN THE DISCIPLINE "NEW TECHNOLOGIES AND EDUCATION"

Raquel Rosan Christino Gitahy

Universidade do Oeste Paulista , São Paulo. (E-mail -raquel@unoeste.br)

Resumo

A pesquisa teve como objetivo compreender a prática discente a partir da disciplina “Novas tecnologias e Educação” quanto ao uso da tecnologia nos estágios. A metodologia escolhida foi a qualitativa, desenvolvendo-se com os alunos do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade do Mato Grosso do Sul. Os discentes elaboraram planos que contemplavam a tecnologia e executaram os mesmos nos estágios obrigatórios. Os resultados revelaram que os discentes foram criativos no desenvolvimento de planos envolvendo o conteúdo curricular do estágio com a ferramenta tecnológica. Porém há obstáculos na escola que impedem a execução do planejamento. Destacou-se a falta de infraestrutura dos laboratórios e de política pública que permita o acesso a informação nas escolas por meio da internet. Percebemos que não basta uma formação docente que prima por educar considerando a sociedade conectada. Precisamos de contextos que permitam a execução de uma educação de seu tempo.

Palavras chaves: tecnologia de informação e comunicação; formação docente; Pedagogia; estágios.

Abstract

The aim of the research was to understand the student practice from the discipline "New Technologies and Education" regarding the use of technology in the stages. The methodology chosen was the qualitative one, developed with the students of the last year of the Degree in Pedagogy of a University of Mato Grosso do Sul. The students elaborated plans that contemplated the technology and executed them in the obligatory stages. The results revealed that the students were creative in the development of plans involving the curricular content of the stage with the technological tool. But there are obstacles in the school that hinder the execution of planning. It was highlighted the lack of infrastructure of the laboratories and public policy that allows access to information in schools through the internet. We realize that it is not enough a teacher training that prizes for educating considering the connected society. We need contexts that allow the execution of an education of its time.

Keywords: information and communication technology; teacher training; Pedagogy; stages.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A inserção da tecnologia de informação e comunicação gerou consequências em toda a sociedade, sendo a mesma conhecida como sociedade da tecnologia. Segundo Garcia Neto:

É um fato, no entanto, que o computador não pode ser negligenciado a exemplo do que ocorreu com outros meios de comunicação. Isto porque, tal como uma epidemia, ele já se instalou em todos os lugares. É preciso, portanto desmistificá-lo e utilizá-lo em benefício de todos. E esse é um desafio para todos nós engajados nessa frente de trabalho (GARCIA NETO, 1991, p. 1.57- 1.58)

A educação, inserida na sociedade da tecnologia, não pode desconsiderá-la, mas deve refletir sobre a concepção e o uso da tecnologia de informação e comunicação como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem envolvendo alunos que, segundo Gil (1999), devem ser capacitados a decifram e interpretarem o mundo influenciado sobremaneira pela presença das tecnologias.

Tal influência está confirmada nos relatórios da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, criada pela UNESCO, sob a presidência de Jacques Delors (2000), que sugeriu alguns princípios para o processo de aprendizagem, sempre levando em consideração a tecnologia. São eles:

1. aprender a conhecer;
2. aprender a fazer;
3. aprender a conviver;
4. aprender a ser.

O primeiro princípio, ligado às fontes de informação e aos novos meios de acesso a elas, considera a democratização de meios mais tradicionais como livros e periódicos, mas também a dos modernos meios eletrônicos de armazenagem de informações e de acesso a Internet, que permite obter a informação mais atualizada e precisa no momento em que se quer, com a quebra da distância geográfica.

O segundo princípio une tecnologia e ciência. Sintetizando o saber e o fazer, para melhorar e elevar o padrão de vida das pessoas, a ênfase recai sobre a educação geral e a formação para o trabalho, no mundo informatizado.

O terceiro princípio traz a noção de interação do mundo moderno. A comunicação, favorecida pelas novas tecnologias, torna os indivíduos mais dependentes,

ligados e responsáveis uns pelos outros. Segundo Schaff (1990), hoje, na sociedade informatizada, não haveria nenhum obstáculo para o aprender a conviver e poder-se-ia realizar uma democracia direta como instituição permanente.

O quarto princípio destaca a ideia de que o mundo atual exige de cada indivíduo a capacidade da autonomia, que vai da responsabilidade pessoal à realização no coletivo.

Pelo exposto vê-se que a fonte de informação digital é fundamental. Tanto isto é verdade que a Organização das Nações Unidas (ONU) , no ano de 2011 já havia dito que a Internet, enquanto meio de acesso a informação, e a tecnologia de informação e comunicação é um direito humano fundamental, e não deve ser violado. Segundo Marcon (2015), “a internet acabou por se tornar instrumento fundamental por meio dos qual indivíduos podem exercer seus direitos de liberdade de expressão e opinião”

Pelo que se alude acima, a educação também deve abrir-se e respeitar o pressuposto, previsto em lei internacional, que compõe o arcabouço dos direitos humanos na sociedade de informação, as tecnologias de informação, incluindo-se nelas a internet.

A educação não pode desconsiderar a gama de informações que podem ser obtidas nos repositórios de objetos educacionais, os recursos educacionais abertos, a possibilidade de interações em ambientes virtuais de aprendizagem.

Apesar de todas as possibilidades abertas pelas tecnologias de informação e comunicação na educação, há uma resistência na sua inclusão, que ocorre principalmente por parte dos docentes. Estes, precisam mudar de paradigma, abandonando o professor detentor do conhecimento, transformando-se em um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Se isso não ocorrer, pode-se caminhar para uma situação que reforça o já existente descompasso entre o que a sociedade exige e o que a escola ensina. Esse descompasso cria obstáculos ao uso da tecnologia da informação e comunicação e compromete a compreensão de sua função apresentando-o apenas como um instrumento que desumaniza e não como um possível construtor de informações para um desenvolvimento intelectual, cognitivo e moral mais apurado do ser social .

Tais desenvolvimentos, no entanto, só serão possíveis se a utilização da informática der mais ênfase ao uso pedagógico do que ao técnico. Segundo Valente (1993), a tecnologia, como recurso pedagógico, requer dos professores maior domínio não só dos conteúdos disciplinares, mas também dos processos de construção do conhecimento e de formação do ser social, exigindo, ainda, habilidade para intervir nesses processos e nos

aspectos computacionais. Essa dinâmica supõe boa formação do professor, aspecto também já salientado por Moraes (1997) ao escrever que a educação da sociedade tecnológica pressupõe o seguinte perfil do professor:

-ser mais pesquisador do que transmissor. O professor mediador deve ser um constante pesquisador, um construtor constante de conhecimento;

- perder o medo de usar a tecnologia: já que muitos professores não são nativos digitais. O professor, imigrante digital, está em constante aprendizado de como usar a tecnologia de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizado, podendo para isto ser auxiliado por alunos, nativos digitais;

-ser capaz de preparar o indivíduo para lidar com a complexidade na tomada de decisão, preparando o aluno para o cotidiano;

-abandonar a preocupação exclusivamente didática para criar uma nova ecologia cognitiva. Ecologia cognitiva significa adotar novas relações na construção do conhecimento, novas capacidades de adaptação e equilíbrio dinâmico nos processos de construção do saber;

-ter a prática cotidiana, a familiaridade e o prazer da intercomunicação: fazendo interações e socializando-se, utilizando redes sociais, celulares *androids*, buscando em base de dados, conhecendo pesquisadores em buscas na internet utilizando diretórios de pesquisa, curriculum lattes;

- ser mais reflexivo do que memorizador. Já que a memória pode ser obtida em dispositivos de armazenamento virtuais. Cabe ao professor incitar a busca por informações, enquanto mediador, a fim de que os seus alunos construam o conhecimento de maneira significativa;

-desenvolver autonomia, cooperação e criticidade. O professor crítico-reflexivo de sua prática trabalha em parcerias com os alunos e outros colaboradores, incitando a aprendizagem colaborativa.

Freire, citado por Didonet (1998), destaca a necessidade de sérias reflexões e diálogos sobre a prática educativa que devem ocorrer desde a formação inicial do professor, a fim de possibilitar a organização crítica do tempo e do espaço de trabalho, por meio de projetos que usem o computador e estejam voltados para a superação de problemas didáticos, administrativos e de comunicação.

OBJETIVO DA PESQUISA

Compreender a prática de discentes a partir do projeto exploratório da disciplina “Novas tecnologias e Educação” quanto ao uso tecnologia de informação e comunicação no processo de ensino nos estágios obrigatórios.

Metodologia

A metodologia escolhida para o projeto exploratório foi a qualitativa do tipo pesquisa-ação, desenvolvendo-se com os alunos do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade do Mato Grosso do Sul. A coleta de dados ocorreu no ano de 2017. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética sob o CAAE 58667316.3.0000.5515

A fim de atingir o objetivo proposto utilizou-se como lócus de pesquisa a disciplina “Novas tecnologias e Educação”. Os discentes elaboraram planos de aula, em grupo, que contemplavam a tecnologia e executaram os mesmos nos estágios obrigatórios

O plano de aula seguiu o seguinte roteiro :

Quadro 1: Roteiro do plano de aula

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1.Tema 2. Apresentação e justificativa 3.Público alvo 4.Objetivo 5 Componente curricular e conteúdos programáticos envolvidos 6.Metodologia e duração das atividades 7.Avaliação Referências. |
|--|

Fonte: construído pela autora

Após a construção e apresentação do plano em forma de seminário e posterior postagem no ambiente virtual de aprendizagem, em conjunto com a disciplina de estágio, os grupos apresentaram durante a aula de “Prática docente e novas tecnologias” o plano proposto.

Posteriormente, aplicaram o plano na escola que estavam realizando o estágio obrigatório.

Resultados

Abaixo postamos 3 relatórios de regência com o uso das tecnologias:

Quadro 2: Relatório 1 de regência

<p>Relatório da regência Público Alvo: 5º Ano do Ensino Fundamental (Vespertino). Disciplina: Geografia. Conteúdo: Vegetação brasileira.</p>

Data Execução do planejamento: 05/09/2017

No primeiro momento da aula foram utilizados os trabalhos já confeccionados pelos alunos, onde cada grupo pesquisou sobre as variadas vegetações que há nas cinco regiões do Brasil. Por meio dos recursos tecnológicos tivemos como objetivo levar aos alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental (Vespertino), algumas informações sobre vegetação. Nossa aula foi realizada no dia 05/09/2017, na disciplina de Geografia, com duração de 90 minutos, com o Tema: Vegetação Brasileira, contemplando as cinco regiões brasileiras: norte, nordeste, centro - oeste, sudeste e sul. Levamos a eles imagem de como é a vegetação e de como seria se o homem tivesse pensado na natureza e não apenas em geração de rendas, com intuito que eles saibam localizar as várias diversidades da flora que existiam no nosso país antes dos desmatamentos e como está hoje, com a utilização de imagens tiradas via satélite pela Nasa, com isso abrir espaço para questionamentos e apontamentos em relação as duas imagens. Nossa intenção a princípio era utilizar a sala de informática, uma forma dos alunos terem contato com a utilização da tecnologia para o conhecimento educacional, mas como os computadores da escola estadual travam muito modificamos nossa aula e imprimimos as imagens. Finalizamos com uso do data show, levamos um vídeo que foi passado para mostrar as diferenças dessas vegetações ao extenso território nacional para que eles assimilassem o conteúdo trabalhado de maneira concreta.

Fonte: alunos (as) estagiários (as)

Quadro 3: Relatório 2 de regência

Utilizando o Google Earth para reconhecer seu espaço

Turma: 5º ano

Duração: 6 Aulas

Objetivo(s)

- Desenvolver a noção espacial;
- Comparar diferentes tipos de representação da superfície terrestre: mapas, fotos de satélite e imagens aéreas e tridimensionais.

Conteúdo(s): Geografia e informática

Material necessário: Mapa impresso, computador com acesso à internet e o programa Google Earth

Buscamos aliar as tecnologias digitais com uma disciplina específica, a escolhida da vez foi geografia de modo que trabalharíamos em sala de aula com os alunos as regiões por meio do programa Google Earth. Ao terminarmos o plano, apresentamos em sala para nossas colegas de curso, e ficamos muito felizes com suas reações e encantamentos com o programa Google Earth e as suas possibilidades de utilização em sala de aula, como metodologia no ensino de alguns conteúdos. Em nossas observações falamos com a professora regente qual conteúdo estaria sendo estudado para adaptarmos o plano de acordo com o conteúdo a ser discutido para a data de regência. Realizamos todos os ajustes, e diante da dificuldade de acesso a internet, tínhamos feito um plano B, imprimimos todas as imagens coloridas e também preparamos slides para evitar imprevistos. Mas infelizmente após várias tentativas de marcar a nossa aula de regência, na sala que fizemos nossas observações, não foi possível realizá-la.

Fonte: alunos (as) estagiários (as)

Quadro 4: Relatório 3 de regência

Público alvo: 2º Ano.

Duração do Plano de Aula: O plano de aula será desenvolvido no período de cinco aulas, com duração de cinquenta minutos cada aula.

Disciplina: Matemática.

Tema: Expressão numérica.

Data Execução do Planejamento: 28/06/2017.

Estagiamos com uma turma de quarto ano do ensino fundamental I, em aproximadamente um mês de observação nesta sala, constatamos que esta turma foi somente uma vez no STE. Escolhemos trabalhar na regência o conteúdo “Expressão Numérica” da disciplina de matemática. Na disciplina “Novas Tecnologias e Educação” foi apresentado pela professora Raquel o programa “Plickers” onde nos despertou a atenção de executá-lo este com essa turma. Apresentamos como o aplicativo era utilizado para a professora regente e ela nos deu todo apoio de trabalhar isso com os alunos. Acessamos o site do aplicativo plickers onde montamos a sala de aula com o nomes dos alunos, adotamos o seguinte critério como a sala é numerosa dividimos os alunos em duplas para ser composta a sala virtual. Ao iniciarmos a aula os alunos sentaram em grupo, com o uso do data show projetamos as questões vinculadas ao conteúdo, fizemos a leitura coletiva dos exercícios problematizando, cada criança em seu caderno ia resolvendo os exercícios para encontrar dada resposta. A seguir os alunos levantavam os qr code nós íamos passando o smartphone para captar as respostas, neste momento as crianças vibravam em ver as respostas sendo projetadas, foi um momento único para nós, os educandos gostaram muito e principalmente se empenham na realização de cada exercício. Após captarmos as respostas íamos resolvendo com as crianças na lousa os exercícios para que as mesmas pudessem verificar se houve erros na montagem e elaboração de cada conta, como que esta é construída. Havia seis questões a serem desenvolvidas no aplicativo, quando estávamos na quarta questão houve problema com a internet não podendo dar continuidade com o aplicativo, isso nos deixou muito triste. Pois o governo investe na maioria das vezes na infraestrutura, porém não há amparo na sustentação, coloca vários computadores em uma sala de tecnologia, porem não há internet que garanta esse funcionamento.

Fonte: alunos (as) estagiários (as)

DISCUSSÃO

Pelos relatórios percebemos que os alunos encontraram várias dificuldades na execução de sua regência no estágio obrigatório. A dificuldade que podemos destacar é a falta de infraestrutura da escola para o uso da tecnologia de informação e comunicação e execução de projetos que envolvam a necessidade de internet. Os laboratórios possuem equipamentos ultrapassados e a internet é de difícil acesso, o que pode ser constatado com seguintes excertos:

Nossa intenção a princípio era utilizar a sala de informática, uma forma dos alunos terem contato com a utilização da tecnologia para o conhecimento educacional, mas como os computadores da escola estadual travam muito modificamos nossa aula e imprimimos as imagens (GRUPO DE ESTAGIÁRIOS (AS))

Havia seis questões a ser desenvolvida no aplicativo, quando estávamos na quarta questão houve problema com a internet não podendo dar continuidade com o aplicativo, isso nos deixou muito triste. (GRUPO DE ESTAGIÁRIOS (AS))

Tal falta de infra- estrutura também está aliada a uma necessidade de políticas públicas educacionais que primem pela educação na sociedade conectada. Um grupo destacou tal fato:

Pois o governo investe na maioria das vezes na infraestrutura, porém não ha amparo na sustentação, coloca vários computadores em uma sala de tecnologia, porém não há internet que garanta esse funcionamento. (GRUPO DE ESTAGIÁRIOS (AS))

As falas do grupo, descrita acima confirma o que autores já salientaram no século passado “Um argumento bastante comum é a pobreza do nosso sistema educacional: a escola não tem carteiras, não tem giz, não tem merenda e o professor ganha uma miséria. Nessa pobreza, como falar em computador?” (VALENTE,1993, p. 25)

Confirmamos que apesar das escolas terem computadores nos dias atuais, eles são obsoletos e não podem ser usados em sua plenitude, pois falta internet.

A questão de falta de internet impacta diretamente o direito a informação pois sendo privado da mesma, fere-se o direito humano de informação. Como conceber uma escola sem direito a informação?

Conclusão

A pesquisa revelou que os discentes ao conhecerem as tecnologias de informação e comunicação foram criativos no desenvolvimento de planos envolvendo o conteúdo curricular do estágio com a ferramenta de apoio da tecnologia. Porém há obstáculos na escola que impedem a execução do planejamento. Destacou-se a falta de infraestrutura dos laboratórios existentes e a falta de política pública que permita o acesso a informação nas escolas por meio da internet.

Assim, não basta uma formação docente que prima por educar considerando a sociedade conectada. Precisamos de contextos que permitam a execução de uma educação de seu tempo. Quando teremos esta realidade? Fica a indagação e indignação!

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação** : um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000

DIDONET, V. Por uma escola do nosso tempo. **Pátio**: revista pedagógica. São Paulo, ano 2, n. 5, maio/jul. 1998.

GARCIA NETO, O. N. **Informática educativa e sociedade**: presente e futuro. In: ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, Alagoas: (S.N.),1991. p. 1.54-1.50.

GIL, J. M. S. A caixa de surpresas: possibilidades educativas da informática. **Pátio**: revista pedagógica. São Paulo, ano 3, n. 9 , maio /jul. 1999.

MARCON, J. .F.**O acesso à internet como um direito humano fundamental, perante as legislações internacional e brasileira.** Disponível em: <<http://mundorama.net/2013/03/07/o-acesso-a-internet-como-um-direito-humano-fundamental-perante-as-legislacoes-internacional-e-brasileira-por-joao-paulo-falavinha-marcon/>>. Acesso em 02 jul. 2015, s.p.

MORAES, M. C. **As novas tecnologias da informação e a capacitação de professores.** (S.l.: s.n), 1997 (mimeogr.)

ONU declara acesso à internet como direito humano. **Portal UOL**, 08 jun. 2011. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/nefrojoswo.mmp>>. Acesso em 02 jul. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.** Adotado pela Resolução n. 2.200 A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966. Disponível em: <<http://www.oas.org>>. Acesso em 02 jul. 2015.

SCHAFF, A. **A sociedade informática.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA POR MEIO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA²

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH: A HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS THROUGH THE SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Elmo Ferreira dos Santos Junior², Henrique Santos de Oliveira², Marcos Vinicius Francisco^{1 3}

²Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Curso de Educação Física, Presidente Prudente, SP. E-mail: elmo_junin@hotmail.com

³Doutor em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

RESUMO

Esta pesquisa assumiu como objetivo analisar as concepções de saúde na Educação Física escolar, numa perspectiva crítica, difundidas em artigos científicos publicados na base de dados do *Lilacs* e do *Scielo*. A tipologia de pesquisa assumida é a revisão sistematizada de literatura. Foram adotadas as bases de dados do *Scielo*, *PubMed* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), estabelecendo-se os seguintes critérios: a) artigos científicos completos; b) publicados nos idiomas em português, espanhol e inglês; c) que tenham sido publicados nos últimos 10 anos de (2007-2017). A revisão sistemática apontou que a maioria das produções nacionais está vinculada às universidades e grupos de pesquisa da região sudeste do país. Merece atenção à baixa produção nacional e internacional de artigos com uma perspectiva crítica. O tema ainda é abordado com maior ênfase numa perspectiva biológica, obliterando as nuances sociais, históricas e culturais na produção de saúde.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Saúde; Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the conceptions of health in the School Physical Education, in a critical perspective, disseminated in scientific articles published in the database of *Lilacs* and *Scielo*. The type of research is the systematized review of literature. The databases of the *Scielo*, *PubMed* and *Virtual Health Library (BVS)* were adopted, establishing the following criteria: a) complete scientific articles; b) published in Portuguese, Spanish and English; c) that have been published in the last 10 years of (2007-2017). The systematic review pointed out that most of the national productions are linked to the universities and research groups of the southeastern region of the country. It deserves attention to the low national and international production of articles with a critical perspective. The issue is still addressed with greater emphasis from a biological perspective, obliterating the social, historical and cultural nuances in health production.

Keywords: School Physical Education; Cheers; Historical-Critical

² Agradecimentos ao Programa Especial de Iniciação Científica da UNOESTE (PEIC/UNOESTE) – processo número 3927.

INTRODUÇÃO

Embora a área de Educação Física defenda o discurso de promoção de saúde na esfera escolar, por meio da prática de atividades físicas e exercícios físicos, surgem os seguintes questionamentos: em que medida as vivências e reflexões propostas na práxis pedagógica são suficientes para favorecer a saúde de estudantes que apresentam diferentes inserções sociais, econômicas e culturais? Como a área tem se posicionado frente ao assunto, no processo de produção do conhecimento científico difundido em bases de dados?

Tendo como base esses questionamentos, buscaremos respostas em uma perspectiva histórico-crítica, a qual, por sua vez, nem sempre é evidenciada nas produções da área (DIAS et al., 2016; TAFFAREL, 2016). Tais aspectos justificam esta pesquisa, já que os conteúdos sob a ótica da saúde, ao serem trabalhados na concepção supracitada, podem fazer com que os estudantes “tenham uma leitura crítica da realidade, reafirmando o papel e a especificidade da Educação Física no campo escolar” (DIAS et al., 2016, p. 173).

Ao analisarem o conteúdo saúde, nas aulas de Educação Física, Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) constataram que a maioria dos professores participantes de uma investigação apresentou um pensamento restrito de seu significado, ao direcionar as suas exemplificações a questões biologicistas.

A pesquisa assumiu como objetivo geral analisar as concepções críticas de saúde na Educação Física escolar, difundidas em artigos científicos, publicados nas bases de dados *Scielo*, *PubMed* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Como específicos, objetivou-se identificar onde estão situados os núcleos nacionais e internacionais de pesquisadores que adotam uma perspectiva histórico-crítica de compreensão da saúde para as aulas de Educação Física e averiguar as especificidades dessas produções.

METODOLOGIA

A presente investigação assumiu como tipologia a revisão sistemática de literatura (pesquisa bibliográfica). Para Cervo, Bervian e Silva (2006), tal modalidade contempla um problema de pesquisa a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto.

As pesquisas dos artigos ocorreram nas bases de dados do *Scielo*, *PubMed* e *BVS*. Foram utilizados os seguintes descritores no processo de busca dos artigos: “Educação Física”, “Escola”, “Saúde”, em consonância com os operadores *booleanos AND*. Assumiram-se, ainda, os seguintes filtros: a) artigos completos; b) publicados nos idiomas: português, espanhol e inglês; c) e referente aos últimos 10 anos de (2007-2017).

Diante dos artigos identificados, primeiramente, procedeu-se pela leitura dos resumos, com a intenção de selecionar aqueles que eram pertinentes ao escopo e objetivos da investigação. Os artigos selecionados foram lidos na íntegra e fichados, a fim de auxiliar no processo de análise e discussão dos dados. Abaixo, apresenta-se uma síntese do processo de seleção dos artigos nas bases do *Scielo*, *PubMed* e *BVS*.

Tabela 1 – Síntese do processo inicial de busca dos artigos

Descritores	Total de artigos na Base <i>Scielo</i>	Artigos selecionados na Base <i>Scielo</i>	Total de artigos na Base <i>PubMed</i>	Artigos selecionados na Base <i>PubMed</i>	Total de artigos na Base <i>BVS</i>	Artigos selecionados na Base <i>BVS</i>
“Educação Física <i>AND</i> Saúde”	545	04	239	01	7.562	06
“Educação Física <i>AND</i> Produção de Conhecimento”	42	01	--	--	69	01
“Saúde <i>AND</i> Produção de conhecimento”	545	03	04	--	869	02
Total	1.132	08	243	01	8.500	09

Fonte: Revisão Sistemática da literatura, 2017.

Vale apontar que no sistema de filtragem dos artigos, procedeu-se pela leitura dos títulos e resumos de todas as obras e somente aqueles que tinham relação com a investigação eram lidos na íntegra.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na sequência, apresenta-se o quadro 02, para facilitar a visualização dos artigos selecionados para a revisão sistemática da literatura³, contendo dados como o título do artigo e respectivos autores, o ano de publicação e as bases de dados nas quais os artigos foram encontrados. Um mesmo artigo pode ter aparecido em mais de uma base, ocasionando a diminuição do total de artigos que compuseram a revisão, ou seja, 10 obras.

Quadro 01 – Artigos selecionados no *Scielo*, *PubMed* e *BVS*

Artigo/Autores	Publicação	Base indexada
Saúde coletiva e Educação Física: distanciamentos e interfaces. NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé; BOSI, Maria Lúcia Magalhães.	2017	<i>Scielo, PubMed e BVS</i>
Atividade física na perspectiva da nova promoção da saúde: contradições de um programa institucional. FERREIRA, Marcos Santos; CASTIEL, Luis David; CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida.	2011	<i>Scielo, PubMed e BVS</i>
Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física escolar: possibilidades! OLIVEIRA, Victor José Machado; MARTINS, Izabella Rodrigues de; BRACHT, Valter.	2015	<i>Scielo e BVS</i>
Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias.	2013	<i>Scielo e BVS</i>

³ Na expectativa de aprofundar as análises e discussões realizadas neste artigo, frente ao pequeno número de artigos selecionados, incorporaram-se outras referências, consideradas clássicas na área e que, em alguns casos, extrapolam o recorte temporal por nós estabelecido no processo de revisão sistemática.

FERREIRA, Heraldo Simões; OLIVEIRA, Braulio Nogueira de; SAMPAIO, José Jackson Coelho.		
Análise crítica da Carta Brasileira de Prevenção Integrada na Área da Saúde na Perspectiva da Educação Física através do enfoque radical de promoção da saúde. CARVALHO, Fabio F. B.	2009	<i>Scielo</i>
Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. SEABRA, André F.; MENDONÇA, Denisa M.; THOMIS, Martine A.; ANJOS, Luiz A.; MAIA, José A.	2008	<i>Scielo</i>
Em pauta a produção do grupo de trabalho temático atividade física e saúde do colégio brasileiro de ciências do esporte (1997-2011). MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; SILVA, Nádia Souza Lima da Silva; FERREIRA, Marcos Santos; PALMA, Alexandre; ESPÍRITO-SANTO, Giannina; VIEIRA, Carlos Alexandre; CHAVES, Paula Nunes.	2017	<i>Scielo e BVS</i>
Educação Física escolar e Educação para a saúde. SILVA, Francisco Martins.	2008	<i>BVS</i>
Fontes de informação sobre benefícios à prática de atividade física e fatores associados em adolescentes: estudo de base escolar. SILVA, Marcelo; ENGERS, Patricia; VILELA, Guilherme; SPOHR, Carla; ROMBALDI, Airton.	2016	<i>BVS</i>
“Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa”? Um ensaio sobre educação física e saúde na escola. KNUTH, Alan G.; LOCH, Mathias Roberto.	2014	<i>BVS</i>

FONTE: Revisão sistemática da literatura, 2017.

Ao analisar as produções selecionadas, constatou-se que os artigos estão vinculados a grupos de pesquisa das seguintes universidades⁴: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Ceará (UFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Escola Nacional da Saúde Pública Fundação Oswaldo Cruz (RJ), Centro Universitário Augusto Motta (RJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade do Porto (PT).

No que se refere à inserção dessas universidades percebe-se que a maioria delas concentra-se na região sudeste do país, com destaque para o estado do Rio de Janeiro (06 artigos), seguido da região nordeste, destacando-se o Ceará com 02 artigos. Chama atenção à baixa produção internacional de artigos com uma perspectiva crítica, que intersecciona a Educação Física escolar frente aos discursos de saúde.

Percebe-se, ainda, que a maior parte dos artigos é do tipo ensaio teórico e/ou revisão bibliográfica. Tais aspectos revelam, por exemplo, a fertilidade da área numa perspectiva crítica de saúde, a fim de desenvolver mais pesquisas empíricas sobre o tema.

A Educação física escolar e a promoção de saúde numa perspectiva crítica

Decorrente dos avanços e produções da área de Educação Física, sobretudo, a partir dos anos de 1980 e 1990, quando a área passou a difundir reflexões e estudos em perspectivas críticas, alguns estudiosos da área passaram a defender que os lastros desse movimento abarcaram a área como um todo (NOGUEIRA; BOSI, 2017). Para Mendes *et al.* (2017) é interessante perceber como os estudos que têm relação com o movimento humano aparecem em suas diversas vertentes com conceitos diferenciados, como é o caso do exercício físico, da atividade física, das práticas corporais e das práticas integrativas.

Oliveira, Martins e Bracht (2015) ao analisarem o conceito de saúde, apontam que, numa visão mais ampliada, os aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos e biológicos devem ser compreendidos em constante interação. “A relação da disciplina escolar com a

⁴ Essas universidades referem-se aos autores dos diferentes artigos, e não a quantidade de artigos encontrados.

saúde propõe ultrapassar a barreira de simplesmente praticar atividades físicas” (FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013, p. 682). De acordo com este pensamento de ambivalência, Oliveira, Martins e Bracht (2015, p. 248) ponderam que o termo saúde não deve ser visto como um conceito que se pode classificar em simplesmente uma única categoria, mas sim o processo, relações e vicissitudes que perpassam pelo cotidiano das pessoas que se relacionam em busca de seus objetivos de vida.

Todavia, na revisão sistemática de literatura, após analisar os títulos e resumos de quase 10 mil artigos publicados na última década (2007-2017), constatou-se que apenas 09 deles traziam reflexões entre a Educação Física escolar e a promoção de saúde embasados em interpretações críticas da realidade, ao considerar as nuances, sociais, culturais, políticas e econômicas em sua configuração. Nogueira e Bosi (2017, p. 429) ponderam que é possível traçar a coexistência de pelo menos três “correntes teóricas com interesse particular nos temas da saúde, entre elas a aptidão física relacionada à saúde, a abordagem crítica e a atividade física e saúde com foco principal em conhecimentos oriundos da epidemiologia”.

Nogueira e Bossi (2017) abordam três correntes pedagógicas que seriam consideradas núcleos de saberes, sendo elas: i) a epidemiologia, ii) as ciências humanas e sociais, e iii) as políticas, planejamentos e gestão em saúde. Nessa ótica, a epidemiologia refere-se à distribuição dos processos de saúde da população. As ciências humanas e sociais estão caracterizadas a partir da reconfiguração do núcleo da epidemiologia, por meio da inserção de elementos de uma forma mais crítica, em articulação com os determinantes sociais. Por sua vez, o núcleo das políticas, planejamentos e gestão em saúde é responsável por embasar elementos conceituais à ciência humana, junto da política, na produção de diretrizes e outros aspectos correlativos.

De forma crítica, Carvalho (2009), Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013), Knuth e Loch (2014), Oliveira, Martins e Bracht (2015) e Nogueira e Bosi (2017) apontam que a superação dessas concepções superficiais deve contemplar um movimento que relacione a atividade física e a saúde, na Educação Física escolar, com questões sociais mais amplas para que os indivíduos tomem decisões mais saudáveis.

De acordo com Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) a Educação Física não pode se restringir apenas a treinar o corpo, adestrá-lo ou habitá-lo. Pelo contrário ela deve

ultrapassar estas barreiras, promovendo a concepção de saúde enquanto determinada socialmente no princípio da integridade. “No âmbito da inovação pedagógica, é notável, a partir dos projetos, o deslocamento de uma perspectiva restrita (biológica) para uma concepção ampliada de saúde”. (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015, p. 253). “O suporte social emerge como um importante e consistente determinante da atividade física de adolescentes”. (SEABRA *et al.*, 2008, p. 728).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão sistemática de literatura, pode-se constatar que a maioria das produções está vinculada às universidades e grupos de pesquisa da região sudeste do país. Merece atenção à baixa produção nacional e internacional de artigos com uma perspectiva crítica, que interseccionem a Educação Física escolar frente aos discursos de saúde.

As pesquisas revelaram que o tema saúde na Educação Física escolar ainda é abordado com maior ênfase numa perspectiva biológica. Prevalece a compreensão de que os estudantes são, apenas, uma máquina anatomofisiológica. Nessa lógica, obliteram as nuances sociais, históricas e culturais na produção de saúde. Sem a pretensão de esgotar o tema, este artigo aponta para a necessidade de futuras investigações, inclusive, com pesquisas empíricas, na perspectiva aqui defendida, ou seja, a que rompe com a lógica atual.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, F. F. B. Análise crítica da carta brasileira de prevenção integrada na área da saúde na perspectiva da Educação Física através do enfoque radical de promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 227-236, jun. 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. D. Metodologia científica, 6. ed. São Paulo. **Pearson Prentice Hall**, 2007. Disponível em:

<<http://unoeste.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476/pages/61>>

Acesso em: 01 mar. 2017.

DIAS, G. P.; FARIA, M. F.; SANTOS, M. S.; MACIEL, T. B.; FERNANDES, S. A. T. Pedagogia histórico-crítica, cultura corporal, saúde e atividade física: aspectos teóricos e metodológicos para o ensino médio. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 165-186, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3958/3320>> Acesso em: 07 mai. 2018.

FERREIRA, H. S.; OLIVEIRA, B. N.; SAMPAIO, J. C. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 673-685, set. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892013000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2018.

FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D.; CARDOSO, M. H. C. A.. Atividade física na perspectiva da Nova Promoção da Saúde: contradições de um programa institucional. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, supl. 1, p. 865-872, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000700018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2018.

KNUTH, A. G.; LOCH M. R. “Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa”? Um ensaio sobre educação física e saúde na escola. **Rev. bras. ativ. fís. Saúde**, Pelotas, v. 19, n. 4, p. 429-440, jul. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.12820/rbafs.v.19n4p429>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

MENDES, M. I. B. S. *et al.* Em pauta a produção do grupo de trabalho temático atividade física e saúde do colégio brasileiro de ciências do esporte (1997-2011). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-23, Mar. 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892017000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2018.

NOGUEIRA, J. A. D.; BOSI. M. L. M. Saúde coletiva e educação física: distanciamentos e interfaces. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1913-1922, Jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232017002601913&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2018.

OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades!. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 243-255, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198330832015000200243&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2018.

PALMA, A.; FERREIRA, D. C.; BAGRICHEVSKI, M.; RESENDE, H. G. Dimensões epidemiológicas associativas entre indicadores socioeconômicos de vida e prática de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 119-136, mai. 2006. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/78/84>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SEABRA, A. F. et al. Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 721-

736, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SILVA, F. M. Educação física escolar e educação para a saúde. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 81-94, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/4338>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

SILVA, M. C.; ENGERS, P. B.; VILELA, G. F.; SPOHR, C. F.; ROMBALDI, A. J. Fontes de informação sobre benefícios à prática de atividade física e fatores associados em adolescentes: estudo de base escolar. **Rev. bras. ativ. fís. Saúde**, Pelotas, v. 21, n. 3, p. 237-245, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307593962_Fontes_de_informacao_sobre_beneficios_a_pratica_de_atividade_fisica_e_fatores_associados_em_adolescentes_estudo_de_base_escolar>. Acesso em: 07 mai. 2018.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 05-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>>. Acesso: 07 mai. 2018.

FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE DE INOVAÇÃO PARA NOVAS PERSPECTIVAS E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

CONTINUED TRAINING, A NEED FOR INNOVATION FOR NEW PERSPECTIVES AND IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE.

Flávia Maria Albertino

(discente/mestrado em Educação/UNOESTE)

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Mestrado em Educação, Presidente Prudente, São Paulo.

fmalbertino@hotmail.com

RESUMO

Atualmente a palavra *inovação*, perpassa por todas as áreas da ciência, sendo esta primordial para a educação e para a formação continuada de professores. O objetivo do estudo desta pesquisa foi analisar e repensar a formação continuada de professores para o aprimoramento do ofício e prática docente com a busca de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas. Para atingir tal objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com autores que se dedicaram a analisar e refletir sobre o tema. Os resultados apontam que a reflexão é muito importante no processo da formação continuada e que esta se aprimora a partir do local de trabalho. Concluiu-se que é essencial ao professor refletir permanentemente, colocando-se como sujeito dessa formação continuada e é relevante a demanda de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas, aprimorando a prática docente, em um contexto humanizador e sócio-histórico para mediar o conhecimento do aluno.

Palavras-chave: Formação continuada. Inovações pedagógicas. Prática pedagógica. Sócio-histórico.

ABSTRACT

Nowadays, the word innovation is permeated by all areas of science, and this is a key element for education and for the continuing education of teachers. The objective of this study was to analyze and rethink the continuous formation of teachers for the improvement of the craft and teaching practice with the search of new paths for the proposition of pedagogical innovations. In order to reach this objective, the bibliographical research was used with authors who dedicated themselves to analyze and reflect on the subject. The results indicate that reflection is very important in the process of continuous training and that this is improved from the workplace. It was concluded that it is essential for the teacher to reflect permanently, placing himself as the subject of this continuous formation and it is relevant the demand of new paths for the proposition of pedagogical innovations, improving the teaching practice, in a humanizing and socio-historical context to mediate the knowledge of the student.

Keywords: Continuing education. Pedagogical innovations. Pedagogical practice. Socio-historical.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do ato de ensinar, é perceptível e de suma importância que o professor tenha uma formação de qualidade, formação essa, que se constitui num processo contínuo e ininterrupto, com o intuito de aprimorar a sua prática pedagógica.

Como aponta Veiga (2008, p. 15):

Poe essa ótica, formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifaceado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo [...].

A respeito disso, as discussões e pesquisas educacionais contemporâneas e ao longo das últimas décadas, a formação continuada de professores vem ocupando lugar significativo e uma preocupação com a reformulação das políticas públicas. Do mesmo modo, nos estudos sobre formação docente, focalizando os aspectos pedagógicos da docência, é possível averiguar que há uma preocupação com a mudança na atuação dos professores, principalmente após o início do exercício profissional.

Surge assim a necessidade de sempre inovar na formação continuada de professores. Atualmente a palavra *inovação*, perpassa por todas as áreas da ciência, sendo esta primordial para a educação e especialmente para a formação daqueles que fazem a mediação no processo de ensino e de aprendizagem: os professores.

Por isso, se torna necessário e de grande relevância repensar a formação continuada de professores para o aprimoramento das práticas educativas. Farias e Rocha (2012, p. 48) considera que:

[...] o processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador.

Desse modo, para acompanhar as inovações, as transformações sociais e educacionais, requer que o professor esteja constantemente renovando sua prática,

transformando e construindo conhecimentos significativos. Assim, emergem desafios para a inovação pedagógica tornando-se um processo complexo, mas necessário.

Diante disto, nesta pesquisa objetivou-se analisar e repensar a formação continuada de professores para o aprimoramento do ofício e prática docente com a busca de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas, de modo que correspondam mais adequadamente ao momento vivido pelos docentes em sua profissão e compreender a formação docente em uma perspectiva da ação crítico reflexiva voltada para a educação básica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa abrangendo-se de estudos bibliográficos, teve como aporte teórico a revisão de literatura especializada sobre o tema em algumas obras de referência que compreendem os anos entre 1995 e 2018, com o objetivo de explicitar os aspectos teóricos da temática: Formação Continuada, a necessidade da inovação para novas perspectivas e aprimoramento da prática pedagógica; com autores renomados, os quais contribuíram para reflexões e discussões enriquecedoras sobre a formação continuada, inovações pedagógicas e prática pedagógica

Os materiais encontrados foram heterogêneos, na forma de capítulos de livro, tese, artigo publicado em periódico e trabalho aceito em evento (produções que são previamente avaliadas por comissões de especialistas).

RESULTADOS

Para superar os eventuais contratemplos que passam a educação e a sala de aula em si, a formação continuada precisa estar e em busca de resultados efetivos para a prática pedagógica, colocar como eixo da formação o conhecimento, considerar e valorizar este a partir do conhecimento que o próprio professor traz consigo.

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas

interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (Marin, 1995, p.17-8).

Dessa forma, é necessário pensar em formação continuada que valorize tanto a prática do professor no cotidiano da sala de aula, quanto o conhecimento que procede de pesquisas, unindo a teoria e prática para a formação do conhecimento na prática docente.

A este propósito, Imbernón (2010, p.77) enfatiza que “A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos dos outros”.

A formação de professores tornou-se um grande desafio atual da educação, tendo o docente que aperfeiçoar sua prática para diferentes contextos de aprendizagem.

A valorização dos processos de aprendizagem dos próprios professores, ou seja, no investimento pessoal e institucional de seu aperfeiçoamento contínuo, segundo a criação ou produção de diferentes contextos de aprendizagem também para o professor e não só para o aluno (MACEDO, 2010, p.36-37).

Para o bom desenvolvimento profissional, é de suma importância que o professor reconheça que a formação continuada também é de sua responsabilidade.

A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (LIBÂNEO, 2009, p. 389).

Revertendo assim, situações vivenciadas pelo professor no cotidiano em momentos pelos quais os docentes adquirem e constroem conhecimento, tornando-se um processo de formação contínua.

Assim, ao mesmo tempo em que se atribui grande força às experiências do professor acumuladas ao longo de sua vida – que, em geral, constituem inspiração (ou anti-inspiração), na maioria das vezes inconsciente, à sua configuração como um profissional ao longo da carreira, entende-se que essa configuração deva ser

acompanhada pelo que o presente trabalho entende como processo de formação continuada (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16).

Desse modo, a reflexão sobre as experiências é muito importante neste processo, uma vez que contribui para interligar a formação inicial, a formação continuada e as situações vivenciadas pelos professores ao longo de sua profissão. A formação continuada se aprimora a partir do local de trabalho, ou seja, no chão da escola, na sala de aula. Entretanto, necessita que o professor tenha a reflexão crítica ampliando sua experiência profissional.

DISCUSSÃO

Uma visão educacional no século XXI, salienta grandes mudanças na educação, gerando indicadores de que o ofício de professor demanda muitos conhecimentos, habilidades, experiências e estratégias de ensinar para que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade. Como aponta Arroyo (2002, p.18) “[...] O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional [...]”.

É inegável que os saberes e conhecimentos necessários para a prática docente são infínitos. Tardif (2002, p. 36) defini os diversos saberes presentes na prática pedagógica do professor, para ele, o saber docente é “[...] plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Contudo, a formação inicial dos professores não estabelece uma base suficiente para as demandas da prática educativa, é necessário que o professor aprofunde seus conhecimentos constantemente, assim, neste propósito é de fundamental importância novos rumos para a prática pedagógica. Para tal, os estudos do professor no seu cotidiano contribuem na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação propiciando uma prática educacional significativa.

Portanto, a formação continuada é essencial ao professor, que possui um papel primordial quando se refere a ensino, devendo buscar a atualização e requalificação constantes, para propiciar aptidões e adequar suas práticas às inovações que surgem para a educação. E em especial, ensinar os alunos a estabelecer amarrações/ligações/conexões

com a atualidade, proporcionando meios para compreender a sociedade, a finalidade da ciência e dos valores em um processo humanizador.

Nesse sentido, em uma perspectiva histórico-cultural, a atuação do professor como mediador é a expressão de uma boa didática. Conforme Libâneo (2011, p. 88):

numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

O professor mediador conduz o aluno à apropriação do conhecimento, considerando o contexto do aluno e desempenha um papel, que segundo Soares e Pinto, (2001, p. 7): “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

Conforme a teoria histórico-cultural, o ensino tem como finalidade a realidade humana sob um contexto sócio-histórico, ou seja, considera o contexto do aluno, a relação professor-aluno, como também, fomentar o desenvolvimento das capacidades e a subjetividade do aluno, por meio da mediação do professor.

CONCLUSÃO

Por meio dos estudos realizados com os autores desta pesquisa, foi possível observar e compreender a necessidade de aprimoramento e aperfeiçoamento do professor, partindo do princípio de que a formação deve ser constante e contínua, buscando inovações no processo de formação continuada, sendo este complexo, mas necessário.

É essencial ao professor refletir permanentemente, colocando-se como sujeito dessa formação continuada, considerando as situações vivenciadas no cotidiano como momentos oportunos de adquirir conhecimento e aprendizagem, que fazem parte do processo de formação docente.

Em suma, é relevante a demanda de novos caminhos para a proposição de inovações pedagógicas, aprimorando a prática docente, em um contexto humanizador e sócio-histórico para mediar o conhecimento do aluno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. **PIBID: uma política de formação docente inovadora?** Revista Cocar. Belém, vol. 6, n.11, p. 4149, jan-jul. 2012. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/212/183>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**. São Paulo: Artmed, 2010.

MARIN, A.J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. São Paulo: Papyrus, 1995. (Cadernos CEDES 36: Educação Continuada, p.13-20).

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. In: _____. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SOARES, M. T. C., PINTO, N. B. **Metodologia da resolução de problemas**. 2001. In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

VEIGA, I. S. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papirus, 2008, p. 13-21.

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

O CINEMA NA SALA DE AULA: RELATO PRÁTICO DE UMA EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

THE CINEMA IN THE CLASSROOM: PRACTICAL ACCOUNT OF AN AUDIOVISUAL EXPERIENCE IN THE BASIC EDUCATION OF PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

Gabriel Batista Mota¹, Gabriela das Graças Oliveira Leal¹, Thaisa Sallum Bacco².

¹Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Pós-graduação Lato Sensu em Docência e Gestão na Educação Superior, Presidente Prudente, SP. e-mail: ogabrielmota@gmail.com.

²Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Docente na Graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo, Presidente Prudente, SP. e-mail: thaisabacco@unoeste.br.

RESUMO

O presente artigo discute a ligação entre o Cinema e a Educação. O objetivo central foi investigar a utilização do filme de animação no cenário educacional, com base em uma oficina de *stop motion* voltada para estudantes do 5º ano da rede pública de ensino Presidente Prudente (SP). A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa do tipo intervenção. A coleta de dados contou com a entrevista do tipo semiaberta, pesquisa de campo, observação direta intensiva e a pesquisa bibliográfica. A experiência, que resultou na produção cinco curtas-metragens em *stop motion*, concluiu que é possível o filme de animação ser empregado enquanto ferramenta pedagógica. Para tal, é necessário habilitar os participantes do projeto, adaptar a forma de comunicação com os sujeitos e elegeer conteúdos que sejam do currículo escolar e de relevância ao público-alvo.

Palavras-chave: Cinema na escola, Linguagem audiovisual, *Stop motion*, Ensino público em Presidente Prudente (SP).

ABSTRACT

This article discusses the connection between Cinema and Education, starting from the Work of Conclusion of Course in Journalism of the authors. The main objective was to investigate the use of the animated film in the educational scenario, based on a stop motion workshop, journalists' field, aimed at students of the 5th year of the Presidente Prudente Public School. The methodology used was the qualitative research of the intervention type. Data collection included the semi-open type interview, field research, intensive direct observation and bibliographic research. The experiment, which produced five short-films in stop motion, concluded that it is possible for the animated film to be used as a pedagogical tool. To do this, it is necessary to enable the participants of the project, to adapt the form of communication with the subjects and to choose contents that are of the school curriculum and of relevance to the target public.

Keywords: Cinema in school, Audiovisual language, Stop motion, Public education in Presidente Prudente (SP).

INTRODUÇÃO

A Comunicação, área que pode auxiliar a Educação por deter domínio dos produtos *on-line* e impressos, já foi objeto de alguns estudos para analisar seu potencial pedagógico principalmente em relação a uma de suas vertentes comunicacionais, a linguagem cinematográfica. Mesmo sendo pouco utilizada no ambiente escolar, segundo Duarte (2009), sua colocação imagética consegue comunicar ao estudante o assunto escolhido. Isto acontece porque o Brasil, para Pfromm Netto (2011), bem como a maioria dos países ocidentais, tem uma forte relação com o universo do som e imagem em razão de seu vínculo com a TV e os filmes de modo geral.

Assim, o presente artigo debate uma experiência de inserção desta linguagem na escola, como ferramenta pedagógica, com base em apreciações bibliográficas e o relato de uma oficina audiovisual produzida com crianças de 10 e 11 anos da rede pública de Presidente Prudente (SP). Uma observação importante é, antes de tudo, que este tipo de intervenção deve respeitar o currículo acadêmico e as fases cognitivas do público-alvo.

O CINEMA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A procedência do cinema resulta das experimentações de vários profissionais como o fotógrafo Muybridge⁵ e Georges Méliès⁶, no entanto, sua definição, enquanto produção e exibição de longas e curtas-metragens como se admite hoje, é atribuído aos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière, que exibiram em dezembro de 1895 um dos primeiros longas-metragens da história, evento este que ocorreu no salão do *Gran Café*, no nº 14 do *Boulevard des Capucines*, em Paris, com a presença de um público de 33 pessoas (NAPOLITANO, 2006).

O nascimento do cinema aconteceu devido à intensões acadêmicas, já que se supunha na época, assim como se sabe atualmente, que ele pode exercer um papel de

⁵ Eadweard James Muybridge foi um fotógrafo reconhecido por suas experiências com várias câmeras. Tinha como foco captar os movimentos imperceptíveis na visão normal (FABRIS, 2004, p.52).

⁶ Marie Georges Jean Méliès ainda jovem aprendeu truques de mágica e ilusionismo e é considerado o “[...] pai dos efeitos especiais [...]” (ANTÔNIO, 2012).

auxiliador na compreensão por parte de seus telespectadores, da mesma forma que permite aprimorar a forma com que consumimos visualmente as produções cinematográficas, no entanto, mesmo com todo estes estudos, o cinematógrafo – nome concedido pelos irmãos Lumière ao equipamento e conceito do cinema – apareceu apenas em 1896 no Brasil e dois anos após o país já constituía sua própria identidade cinematográfica (DUARTE, 2009).

A relação entre Cinema e Educação, de fato se fortaleceu, no país, pouco tempo depois, no começo do século XX e logo em seguida, como lembra Pfromm Netto (2011, p.113), “[...] companhias [foram] criadas especialmente para produzir e distribuir filmes educativos para escolas, igrejas, clubes, instituições políticas e organizações industriais [...]”. O primeiro longa-metragem brasileiro foi produzido para área médica, quando o cirurgião Chapot-Prevost⁷ separou – e gravou em filme – duas irmãs xifópagas no Rio de Janeiro (PFROMM NETTO, 2011).

Almeida, Falcão e Citelli (2012, p.1) lembram que tanto o cinema como a Educação estão cada vez mais interligadas e “[...] não é mais plausível hoje discutir questões relacionadas à área da Educação sem pensar o campo da Comunicação”. Duarte (2009) acrescenta que a linguagem cinematográfica é implantada no contexto escolar no momento em que é preciso o entender a estética e a sociologia dos diferentes povos, culturas, valores e interesses.

Com o intuito oficializar a exibição do cinema na escola, segundo Bacco e Lima (2012, p.5), foi criado em 1936 o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), como maneira de corroborar que o “[...] cinema nas escolas se configura como política pública, e ganha status oficial de cinema educativo” e 78 anos depois foi sancionada, em 26 de junho de 2014, pela então presidente Dilma Rousseff, a lei federal 13.006 que especifica que todas as instituições nacionais de ensino básico incluam, como elemento curricular, a apresentação de duas horas mensais de cinema nacional (BRASIL. Congresso Nacional, 2014).

Todavia, é imprescindível perceber que a linguagem audiovisual não deve ser imputada por todo o conteúdo escolar, pois “[...] o cinema como simples representação ou

⁷ Eduardo Chapot-Prevost ficou famoso como professor e cirurgião em 1900 pela operação da primeira separação de pacientes xifópagas (FERREIRA, 1989, p.52).

ilustração do passado ou como pretexto para as demais atividades não vai contribuir para a formação do cidadão-crítico do século XXI” (BACCO; LIMA, 2012, p.13).

Entre as linhas práticas do cinema está o filme de animação que, por ser familiar às crianças, pode ser indicado para o cumprimento de tarefas ou experiências cinematográficas na sala de aula.

O FILME DE ANIMAÇÃO E A TÉCNICA DO *STOP MOTION*

O filme de animação é uma das vertentes cinematográficas mais populares entre as crianças e jovens por ser frequentemente utilizado como desenho animado em produções audiovisuais.

O vocábulo animação decorre do latim *animare* (“dar vida a”) e, conforme lembra Lucena Júnior (2011), passou a indicar imagens em movimento após o século XX, já que este tipo de filme se baseia na “[...] arte de conferir a ilusão de vida, através do movimento, a objetos inanimados” (MAGALHÃES, 2015, p.11).

Criado no século XVIII pelo cientista holandês Pieter van Musschenbroek⁸, o gênero caracteriza-se em fazer animação a partir do movimento de um disco, com imagens sequenciais, que objetiva a miragem de mobilidade (LUCENA JÚNIOR, 2011). No século XX, a animação tornou-se comum na sociedade, um exemplo é *Fantasmagorie*⁹ (1908) de Émile Cohl¹⁰ que é tido, segundo Lucena Júnior (2011), como o primeiro desenho animado de verdade.

O filme de animação é uma vertente da linguagem audiovisual que conta com diversas técnicas, uma delas o *stop motion*. Segundo Nisio (2011), ela se compõe em fotografar uma pessoa ou objeto, quadro a quadro, e posteriormente situar estas imagens em sequência e em rápida velocidade, dando a sensação de movimento à pessoa ou ao

⁸ Pieter van Musschenbroek foi o criador da ilusão de movimento, em 1736, ano da primeira exibição animada (FOSSATTI, 2009, p.3).

⁹ Vídeo disponível no *YouTube* em: <https://www.youtube.com/watch?v=aEAObel8yIE>.

¹⁰ Émile Eugène Jean Louis Courtet, popularmente conhecido como Émile Cohl, é considerado o “[...] pai do desenho animado [...]”, por ser o pioneiro na produção do gênero (CANTO, 2016, p.80).

utensílio inanimado em questão. Magalhães (2015) ressalta que para cada segundo do filme, em *stop motion*, é necessário ter 24 fotos para que o movimento seja sequencial e ágil.

O *stop motion*, conforme Nisio (2011), possui quatro recursos chamados de *Claymation*, *Pixilation*, *Claypainting* e *Time-lapse*, sendo que o primeiro é o mais popular por usar materiais flexíveis como barro e massa de modelar; o segundo é uma variação de seu antecessor e baseia-se nas técnicas de animação de barro, tradicional e de recortes; o terceiro baseia-se na fotografia de seres humanos ao invés de objetos e o último, o *Time-lapse*, é uma modificação distante da técnica e é usado quando o objetivo é dar velocidade às imagens (NISIO, 2011).

Compreendendo que a animação em *stop motion* poderia ser facilmente absorvida por crianças, uma vez que é baseada em desenhos e/ou fotos em movimento, e que esta assimilação poderia ser utilizada em proveito da relação entre a Comunicação e a Educação, foi proposta a “Oficina animAÇÃO”¹¹, uma oficina prática que objetivou a produção de curtas-metragens em *stop motion* em uma sala de aula da rede pública de Presidente Prudente (SP).

O PROJETO “Oficina animAÇÃO”

A Oficina animAÇÃO foi um projeto piloto que partiu da compreensão do cinema, enquanto ferramenta pedagógica, voltada para o ensino básico. Nomeada como animAÇÃO por combinar o gênero animação com a necessidade de ter uma ação mais intensificada com as crianças no contexto escolar, a oficina visou agregar mais uma ferramenta de ensino ao cenário educacional, sem desconsiderar, é claro, a função preponderante do professor.

Aplicada no segundo semestre de 2016 na E.M. Profa. Odette Duarte da Costa, localizada no bairro Jardim Morada do Sol em Presidente Prudente (SP), a turma selecionada pelas gestoras da unidade escolar, para participar da oficina, foi o 5º ano B.

¹¹ A “Oficina animAÇÃO”, a peça prática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos autores deste artigo na graduação em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo), foi um projeto piloto que teve como foco o ensino básico público e objetivava a discussão e o estudo da inserção cinematográfica no contexto escolar e, como resultado, produziu cinco curtas-metragens em *stop motion* com crianças de 10 e 11 anos da rede pública de ensino de Presidente Prudente (SP) (MOTA et al., 2016).

Posteriormente a apresentação da oficina na escola, foi desenvolvido junto com a docente da sala em questão uma animação em *stop motion*, pois, segundo Napolitano (2006, p.57), é indispensável que o docente esteja ciente sobre o recurso audiovisual, pois “[...] não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho”.

Como material didático foram produzidos uma cartilha animAÇÃO e seis videoaulas. A cartilha auxiliou na fixação dos conteúdos e, também, orientou a docente sobre o processo de produção de um audiovisual. Já as videoaulas, contextualizam o cinema, o gênero animação e a técnica do *stop motion*.

Vale ressaltar que, antes do início da oficina, os discentes foram levados até o cinema local, na ocasião assistiram ao filme “Procurando Dory”¹². Após o passeio, com a contribuição da docente, cinco grupos foram formados e cada um deveria escolher, conforme o conteúdo programático da escola, um tema e o nome que daria à equipe. O próximo passo consistiu no desenvolvimento do projeto mediante as três etapas que compõem a produção de um audiovisual: a pré-produção, produção e pós-produção.

A pré-produção teve seu começo com a formulação do tema ou assunto que foi abordado no trabalho. Com o tema escolhido, todos os grupos formados foram orientados a produzir um *storyboard*¹³.

A fase de produção consistiu em colocar em prática as ideias construídas anteriormente, por meio da fotografia e iluminação, o que possibilitou que as figuras formassem a história planejada na pré-produção. Os grupos produziram todo o material físico e, em seguida, com a orientação dos pesquisadores, fotografaram suas animações em

¹² O filme narra a história de uma peixe azul que possui perda de memória e tenta reencontrar seus pais (PROCURANDO DORY, 2016).

¹³ Na Oficina animAÇÃO os estudantes, durante a fase de pré-produção, desenharam a história que iriam contar quadro por quadro, para saber quais imagens produzir e em que ordem elas seriam postas para a fotografia na fase de produção.

stop motion utilizando um tripé artesanal (feito com garrafa pet)¹⁴ e uma câmera fotográfica semiprofissional que, seguramente, pode ser substituída por um aparelho celular.

A pós-produção foi a última etapa do processo de construção do audiovisual. Neste momento, todo o conteúdo produzido foi finalizado e recebeu os ajustes necessários por meio de softwares de edição de vídeo¹⁵. Após algumas orientações, os discentes passaram a editar seus próprios curtas-metragens. Quatro audiovisuais tiveram a narração dos estudantes e uma música tema, selecionada no banco de áudio da plataforma do *YouTube*.

A Oficina animAÇÃO teve como resultado cinco curtas-metragens intitulados “A regra do três” (Grupo “Super Animação”), “A história do basquete” (Grupo “Heróis do Basquete”), “As Cores Super D+” (Grupo “Super D+”), “Bob, o cãozinho” (Grupo “Diversão”), “O Tubarão Branco” (Grupo “Combate”). Todas as etapas estão disponibilizadas ao público em sua página oficial no *Facebook*¹⁶.

Após a conclusão das três etapas citadas anteriormente, foi proposto um diálogo em formato de roda de conversa para que as crianças pudessem assistir os curtas, debater, comentar, opinar e propor melhorias para as produções audiovisuais futuras.

Em sequência, a fim de divulgar os audiovisuais produzidos ocorreu o 1º Festival de curtas-metragens da escola. O evento foi proposto pelos pesquisadores com o objetivo de exibir para toda a comunidade, docentes, discentes, gestão escolar e à secretária municipal de Educação, os cinco audiovisuais produzidos pelas crianças participantes da oficina. Na ocasião, os vídeos foram apresentados e exibidos ao público presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁴ O vídeo com uma das formas de se construir um tripé artesanal pode ser assistido no *YouTube* pelo [link: www.youtube.com/watch?v=HQNKjs2DUxY&feature=iv&src_vid=qu5gvQEzh-4&annotation_id=video%3A3b85511a-cf19-4d05-8a18-168c21fb2f10](https://www.youtube.com/watch?v=HQNKjs2DUxY&feature=iv&src_vid=qu5gvQEzh-4&annotation_id=video%3A3b85511a-cf19-4d05-8a18-168c21fb2f10).

¹⁵ Para a edição dos vídeos foi usado o *Windows Movie Maker* por ser um programa encontrado em um grande número dos computadores e sistemas operacionais, por ser de fácil manuseio e de *download* gratuito na internet.

¹⁶ Disponível em: www.facebook.com/animacaooficina.

Quando a linguagem cinematográfica, por meio dos irmãos Lumière, chegou à Europa, não se tinha dimensão do potencial pedagógico. Segundo Napolitano (2006, p.11-12), empregar o audiovisual na rotina pedagógica auxilia a instituição a reencontrar sua cultura, pois o cinema agrega valores sociais e conceitos em um único lugar.

Com a experiência da “Oficina animAÇÃO”, os pesquisadores concluíram que é possível usar o filme de animação enquanto ferramenta pedagógica, pois trabalhos externos, como este, sugerem auxílio à educação, tanto para os docentes quanto aos discentes.

A oficina foi um projeto piloto sobre o uso do cinema no contexto educacional e sugere que novas experiências sejam instigadas no âmbito acadêmico, uma vez que a Comunicação pode proporcionar recursos e ferramentas contemporâneas à prática pedagógica, pois a linguagem audiovisual é um modo de comunicação universal e acessível a todos, além de instigar a introdução e o reconhecimento do Jornalismo nas políticas públicas na Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de; FALCÃO, Sandra Pereira; CITELLI, Adilson Odair. O cinema como instância formativa de professores, In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 35., 2012, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, Intercom. 2012. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0576-1.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

ANTÔNIO, Daniel. **'Hugo Cabret' leva Méliès de volta ao cinema; confira filmes do cineasta.** 2012. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/folhinha/2012/02/1046567-hugo-cabret-leva-melies-de-volta-ao-cinema-confira-filmes-do-cineasta.shtml?mobile>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BACCO, Thaisa Sallum; LIMA, Claudia Maria. Memória e Sociedade: a História do Cinema de Presidente Prudente (SP) nas Salas de Aula. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 35., 2012, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-0904-1.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BARNSDALE, Martha. **10 invenções desconhecidas de Thomas Edison.** 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/147784214/Invencoesdesconh-thomasEdison-1>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 13.006 de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CANTO, Aylana Teixeira Pimentel. Animação no universo contemporâneo: o sincretismo dos desenhos animados e sua relação com o público infantil. **Ícone**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul., 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/icone/article/view/56807>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FABRIS, Annateresa. **A captação do movimento**: do instantâneo ao fotodinamismo. ARS, São Paulo, v. 2, n. 4, fev./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2933/3623>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

FOSSATTI, Carolina Lanner. Cinema de animação: Uma trajetória marcada por inovações. In: Encontro Nacional de História da Mídia, 7., 2009, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. 3. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

MAGALHÃES, Marcos. **Cartilha Anima Escola**: técnicas de animação para professores e alunos. Rio de Janeiro, v. 2, s/n, 2015. Disponível em: <http://www.animaescola.com.br/media/arquivos/material%20pedag%C3%B3gico/animaescola_cartilha2015_web.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MOTA, Gabriel Batista et al. **O uso do filme de animação como ferramenta pedagógica no ensino básico de Presidente Prudente (SP)**. 2016. 161 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo) - Faculdade de Comunicação Social "Jornalista Roberto Marinho", Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente – SP, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

NISIO, Fernando. **Pré-produção de um curta em *stop motion***. 2011. 45 f. Monografia (Graduação em Artes Plásticas) - Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF, 2011.

PFROMM NETTO, Samuel. A Odisseia do Cinema Educativo no Brasil. In: PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam, Mídia e aprendizagem**: do cinema às tecnologias digitais. 3. ed. Campinas: Alínea, 2011. p.101-124.

PROCURANDO DORY. Direção: Andrew Stanton. Produção: Lindsey Collins. Roteiro: Victoria Strouse e Andrew Stanton. Música: Thomas Newman. Estados Unidos: Disney, 2016. 1 DVD (97 min).

OBESIDADE E SEDENTARISMO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO: NOTAS DE UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-CRÍTICA ¹⁷

OBESITY AND SEDENTARIANISM IN SCHOOLS OF MIDDLE SCHOOL: NOTES FROM A THEORETICAL-CRITICAL EXPERIENCE

Luiz Felipe Chaves Pereira, Wellington Lima da Silva, Marcos Vinicius Francisco

Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Faculdade de Ciências da Saúde, Curso de Educação Física, Cidade de Presidente Prudente – São Paulo. E-mail: welligtonls_@outlook.com

RESUMO

Este é um recorte de uma pesquisa interventiva, que teve como objetivo sistematizar e desenvolver uma proposta que auxiliasse os estudantes do ensino médio a refletirem criticamente sobre os temas da obesidade e sedentarismo. Este trabalho foi fundamentado na abordagem crítico-superadora em Educação Física. Como procedimentos metodológicos, na primeira fase da intervenção foram apresentados dados e estudos científicos sobre a desigualdade no Brasil e, posteriormente, coletadas as percepções dos mesmos sobre as discussões realizadas. Como resultados, apontamos que A Educação Física pode contribuir num processo de enfrentamento do sedentarismo e da obesidade por meio do incentivo à prática da atividade física, assim como a uma boa alimentação, bem como no estímulo para que os estudantes adotem hábitos que os conduzam a uma vida saudável. Todavia, essas interpretações não podem estar desvinculadas de uma leitura crítica dos determinantes históricos, sociais e culturais que exercem influências nesse processo.

Palavras-chave: Obesidade; Sedentarismo; Ensino Médio; Educação Física escolar.

ABSTRACT

This is a breakdown of an interventional research that aimed to systematize and develop a proposal that would help high school students to reflect critically on the issues of obesity and sedentary lifestyle. This research was based on the critical-overcoming approach in Physical Education. As methodological procedures, data and scientific studies on inequality in Brazil were presented in the first phase of the intervention and, later, their perceptions about the discussions were collected. As results, we pointed out that Physical Education can contribute to a process of confronting sedentarism and obesity by encouraging physical activity, as well as good nutrition, as well as stimulating students to adopt habits that lead them to A healthy life. However, these interpretations can't be separated from a critical reading of the historical, social and cultural determinants that exert influence in this process.

Keywords: Obesity; Sedentary lifestyle; High school; Physical school education.

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se que a obesidade e o sedentarismo, no ensino médio, vêm aumentando (CUREAU *et al*, 2012; SILVA JUNIOR, 2012; PINHO 2014; CARNEIRO *et al*, 2017).

¹⁷ Agradecimentos ao Programa Especial de Iniciação Científica da UNOESTE (PEIC/UNOESTE) – processo número 4032.

De acordo com Barbosa (2008), a obesidade é o excesso de peso e acúmulo de gordura no tecido adiposo. Talvez seja o maior problema que as sociedades estejam enfrentando, para além da desnutrição. Somos educados dentro da nossa cultura a escolhermos sempre o mais fácil e acessível, sendo que nas grandes cidades *fast-foods* estão disponíveis a qualquer hora do dia. “A obesidade é uma doença crônica e, como a maioria” das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), possui um complexo tratamento (PINHEIRO; FREITAS; CORSO, 2004, p. 531).

Para Barbosa (2008) a falta de atividade física, combinado com as atividades de baixa intensidade, tais como o uso de celulares, computadores, videogames e o tempo gasto assistindo televisão têm contribuído muito para o aumento de peso dos jovens. Crianças e adolescentes passam em média cinco horas por dia diante de uma tela. Os grandes centros urbanos impõem enormes restrições à atividade física espontânea, pelo fato da insegurança e violência se fazerem intensos. Conseqüentemente, brincadeiras nas ruas ou campos são cada vez mais raros (BARBOSA, 2008).

De acordo com Garcia Junior (2007, p.61 a 72), pessoas obesas ao realizarem exercícios físicos, comparados às pessoas que tenham o peso normal têm maior custo de energia, pois além de realizar o exercício elas têm que carregar seu próprio peso corporal, isso significa que a diminuição do peso corporal está relacionada com o custo energético. Nessa perspectiva, Barbosa (2008) pondera que não é porque uma criança engordou alguns quilos, que ela se torna obesa. Para chegar a essa afirmação é necessário, antes de tudo, verificar se há relação entre peso e altura e, se há enquadramento nas características que configuram a obesidade.

Segundo Kolotkin (2010, *apud* TAVARES; NUNES; SANTOS, 2012, p.359) a causa da obesidade é multifatorial, isso significa que ela pode ter mais de uma influência ou causa (genético, metabólico, social, comportamental e cultural). Frente a isso surgiram as seguintes problemáticas que sustentaram esta investigação de caráter interventivo: A Educação Física contribui de que maneira no enfrentamento da obesidade e do sedentarismo junto aos estudantes? Os estudantes do ensino médio têm ciência do que sejam a obesidade e o sedentarismo? O ensino sobre obesidade e sedentarismo presente no

currículo do estado de São Paulo é suficiente para estimular os estudantes do ensino médio a adotarem hábitos saudáveis?

Assumimos como hipótese que a Educação Física escolar pode contribuir no processo de prevenção à obesidade e ao sedentarismo, ao estimular os estudantes a adotarem hábitos mais saudáveis. Contudo, acreditamos que tais discussões não podem acontecer de forma descontextualizada e sem articulação com os aspectos que favorecem a produção da desigualdade social, visto que nem todos têm condições de se alimentar adequadamente, seja em âmbito quantitativo e qualitativo ou de se exercitarem nos momentos de lazer.

Frente aos aspectos supracitados, assumimos como objetivo geral, sistematizar e desenvolver uma proposta interventiva em Educação Física que auxilie os estudantes do ensino médio a refletirem criticamente sobre os temas da obesidade e sedentarismo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa de natureza interventiva assenta-se na perspectiva da abordagem crítico superadora (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2012; TAFFAREL, 2016). Nossa intenção não foi apenas coletar dados e discuti-los, mas também mobilizar os estudantes participantes da pesquisa a refletirem sobre os temas da obesidade e do sedentarismo, por meio de atividades formativas de caráter interventivo.

Local e participantes

Os participantes desta pesquisa interventiva foram estudantes de uma turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual, numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, que atende a essa modalidade de ensino. Participaram da pesquisa interventiva, todos os estudantes que assentiram sua participação (Termo de Assentimento), bem como os que tiveram autorização de seus pais e/ou responsáveis (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE), em consonância com os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente – SP. Vale apontar que o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é 71837417.3.0000.5515, bem como que o número do parecer é 2.206.758 e o cadastro no CPDI da universidade supracitada é 4032.

Nesse sentido, vale apontar que dos 26 estudantes vinculados à turma, 20 consentiram a participação na pesquisa interventiva. Vale apontar que essa série foi escolhida, justamente, por ser a que contempla o tema da obesidade, o do sedentarismo e das doenças hipocinéticas no ensino médio, conforme o currículo do estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física (SÃO PAULO, 2014). A unidade escolar foi selecionada por fazer parte de um projeto guarda-chuva, conduzido pelo orientador desta investigação, aprovado quanto ao mérito pelo CNPq.

Por questões de espaço, ou seja, do número de páginas, apresentaremos nesta seção as diferentes etapas da pesquisa, embora nossas análises estarão centradas nas percepções dos estudantes, com foco para a primeira fase da pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa ocorreram intervenções que aconteceram em quatro aulas de Educação Física. Num primeiro momento, foram apresentados dados científicos de pesquisas e estudos que levaram os estudantes a refletirem sobre a construção da desigualdade social no contexto brasileiro, está que impede parcela expressiva da população de se apropriar das objetivações produzidas pelo gênero humano, tais como alimentos, dimensões do lazer, recursos materiais entre outros (CASTELLANI FILHO et al., 2012; DIAS et al., 2016; TAFFAREL, 2016). Posteriormente, os conceitos científicos de obesidade e sedentarismo foram apresentados e debatidos junto aos estudantes, para tanto, nos baseamos a partir das discussões do currículo do estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física com articulação no tema corpo, saúde e beleza (SÃO PAULO, 2014 – 2017. Vol.2), fazendo as devidas adequações para afunilar o tema na perspectiva aqui assumida.

Num segundo momento (conjunto de mais duas aulas) foram recolhidos os dados para o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) dos estudantes, método do IMC, desenvolvido pelo polímata Lambert Quetelet (1832), deveu-se ao fato de ser de rápida avaliação, de baixo custo e fácil de ser aplicado. De acordo com Ricardo e Araujo (2002), o índice de massa corporal (IMC) é definido matematicamente, como: $\text{peso(kg)}/\text{altura}^2(\text{m})$. Este método é adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998).

Utilizamos uma balança digital de vidro da marca *Bioland*, modelo eb-9010, com graduação de 0,1kg e capacidade de 180 kg e uma fita métrica, a fim de nos aproximarmos da realidade dos estudantes. Na sequência, os resultados encontrados pelos estudantes

foram comparados com um quadro que classifica o peso de acordo IMC do indivíduo. (Fonte: OMS, 2000).

Outro instrumento de coleta de dados foi o Pentáculo do Bem Estar (PBE) é um questionário que avalia o perfil de estilo de vida (individual ou coletivamente). O questionário é composto por 5 (cinco) componentes: nutrição, atividade física, comportamentos preventivos, relacionamento social e controle de estresse, pois essas ações têm grande influência na saúde geral (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000).

As interações ocorridas nesses diferentes momentos foram registradas no diário de campo por um dos pesquisadores.

Posteriormente, procedemos por meio de um debate coletivo com os estudantes (duas aulas de Educação Física), a fim de problematizar os dados obtidos de forma geral, sendo que entregamos um questionário com questões abertas para cada participante, a fim de saber: I) 1- O que estas intervenções significaram para eles ;II) 2- O que pensam das situações promotoras da desigualdade social que, por conseguinte, favorecem aparecimento da obesidade e do sedentarismo; III) 3- O que eles não conheciam e passaram a conhecer com as atividades e discussões realizadas ;IV) 4- Na opinião dos participantes, quais foram os aspectos positivos e negativos da intervenção ;V) 5- E se houve alguma coisa que gostariam de nos contar e que não nos atentamos. Os resultados das intervenções serão discutidos e analisados no próximo item deste artigo.

ANÁLISE DA PROPOSTA INTERVENTIVA

No primeiro conjunto de intervenções ocorreram as apresentações de dados e de estudos científicos sobre a obesidade e sedentarismo, além disso, foram discutidos e explicados os fatores que podem influenciar na produção dos casos de obesidade tais como: fatores genéticos, fisiológicos e culturais (MARQUES-LOPES *et al.*, 2004; PALMA, 2008; CASTELLANI FILHO *et al.*, 2012; DIAS *et al.*, 2016; TAFFAREL, 2016).

Conforme Marques-Lopes *et al.*(2004), o componente genético é um fator determinante para obesidade assim como para outras doenças como: hipertensão, diabetes, câncer entre outras, significando que o indivíduo pode ter uma herança genética, ou seja, uma predisposição a estes casos. Após termos explicados como o fator genético tem

influencia nos casos de obesidade, alguns estudantes começaram a nos relatar casos de sobrepeso e obesidade na família. No que tange ao fator fisiológico, apontam que a obesidade pode ocorrer, também, por meio de um desequilíbrio crônico entre a energia consumida e a energia gasta (CABALLERO, 2007).

Frente a isso, foi desenvolvida uma atividade, por meio da qual distribuímos uma bala para cada estudante e, em seguida, foi perguntado se eles sabiam quantas calorias havia na bala? E o que eles deveriam fazer para metabolizar a mesma? Após termos ouvido todas as respostas dos estudantes, explicamos sobre as relações entre consumo X gasto energético, e problematizamos algumas atividades que seriam necessárias, por exemplo, para metabolizar as calorias adquiridas por meio de alguns alimentos que são consumidos diariamente.

No que se refere ao fator cultural procuramos apresentar aspectos sobre a construção da desigualdade social a fim de levarmos os estudantes à reflexão como o acesso e a disponibilidade a certos tipos de alimentos, marketing bem elaborados e atrativos das empresas alimentícias, a influência da sociedade, família e mídia em relação à obesidade (PALMA, 2008; 2012; DIAS *et al.*, 2016). De acordo com Freire (1999, *apud* SOUZA JUNIOR *et al.*, 2011) nosso corpo constitui relações humanas a partir das interações com o mundo, somos mais que um ser biológico, somos o reflexo da cultura construída por meio de nossas relações. Para isso partimos das seguintes discussões junto aos estudantes, o que acham dos fatores culturais frente aos casos de obesidade? Todos têm acesso e disponibilidade aos mesmos tipos de alimentos? O *marketing* influencia na escolha por consumir certos tipos de alimentos? Quais os padrões de beleza que a mídia nos impõe como saudáveis? A sociedade e a família nos alertam sobre os riscos da obesidade?

De acordo com Veiga (2016), a desigualdade social se faz muito presente na história da população brasileira. Tal perspectiva favorece, ainda, à inferiorização de parcelas da população, colocando até mesmo em questão a educação da mesma. Por isso é necessário se perguntar qual a interferência da escola neste processo.

Para explicarmos o conceito de sedentarismo, iniciamos com um questionamento para saber quem pratica atividade física ou exercício físico? O que praticavam? Qual tempo de tal prática? (DIAS *et al.*, 2016). Diante das respostas dos estudantes, procedemos por sua

problematização e apresentamos dados atuais do sedentarismo, no Brasil, e no mundo que crescem a cada ano, cerca de 45,9% da população brasileira e sedentária (Ministério do esporte;2017). Ainda, discutimos sobre os riscos advindos do sedentarismo e as causas à saúde dos mesmos, além das doenças que o acompanham. A maioria dos estudantes pode se reportar a exemplos ligados ao contexto no qual estão inseridos, bem como diante das relações familiares.

Por fim, após realizarmos um levantamento das percepções dos estudantes sobre as intervenções desenvolvidas, averiguamos que os mesmos trouxeram à tona exemplos de respostas que valorizam as ações desenvolvidas. Na sequência, apresentamos as questões feitas, bem como alguns exemplos de respostas:

O que estas intervenções significaram para você?

“Fizeram com que eu procurasse me cuidar mais em questão de alimentação e me ajudou, ainda mais em relação a ser uma pessoa ativa e menos sedentária”. (PARTICIPANTE 02, 2017).

O que pensam das situações promotoras da desigualdade social que, por conseguinte, favorecem ao aparecimento da obesidade e do sedentarismo?

“Muitas vezes as pessoas não têm outras pessoas que o apoiem a emagrecer ou mesmo que o incentivem a sair do sedentarismo”. (PARTICIPANTE 11, 2017).

Na opinião dos participantes, quais foram os aspectos positivos e negativos da intervenção?

“Eles explicaram sobre coisas que podem nos ajudar a sair da obesidade e ter uma vida saudável”. (PARTICIPANTE, 11, 2017).

Tais falas corroboram com os apontamentos de Santos e Garcia Junior (2012), para quem a escola por ser um local onde as crianças e os adolescentes passam parcela expressiva de seu dia, deveria proporcionar as mesmas informações e aprendizados sobre a obesidade e o sedentarismo, bem como as doenças associadas a estes fatores. Nesse

sentido, as aulas de Educação Física ganham destaque, por meio da práxis pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar.

CONCLUSÃO

A Educação Física pode contribuir num processo de enfrentamento do sedentarismo e da obesidade por meio do incentivo à prática da atividade física, assim como a uma boa alimentação, bem como no estímulo para que os estudantes adotem hábitos que os conduzam a uma vida saudável. Todavia, essas interpretações não podem estar desvinculadas de uma leitura crítica dos determinantes históricos, sociais e culturais que exercem influências nesse processo.

Partindo das intervenções na escola e nos debates gerados com os estudantes, em especial, frente aos conceitos de obesidade e sedentarismo, evidenciamos que seus argumentos ainda estão muito pautados no senso comum. Essa pesquisa interventiva, em caráter de iniciação científica, oportunizou a nós estudantes da licenciatura em Educação Física, uma oportunidade de maior contato com a futura realidade profissional, bem como um processo de aproximação entre universidade e escola, dimensão essa que deve ser ainda mais fortalecida no processo de formação inicial nas diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Vera Lucia Perino. **Prevenção da obesidade na infância e na adolescência**. 2 ed. Barueri: Manole, 2008.
- CARNEIRO, Carolina de Souza et al . Excesso de peso e fatores associados em adolescentes de uma capital brasileira. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 260-273, Jun. 2017 .
- CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUREAU, Felipe Vogt et al .Sobrepeso/obesidade em adolescentes de Santa Maria-RS: prevalência e fatores associados. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.**, Florianópolis , v. 14, n. 5, p. 517-526, 2012 .
- DIAS, G. P. et al. Pedagogia histórico-crítica, cultura corporal, saúde e atividade física: aspectos teórico e metodológicos para o ensino médio. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 165-186, jan./abr. 2016.

JUNIOR, Jair Rodrigues Garcia. **Dieta dos 10 passos: o emagrecimento definitivo**. 1 ed. Bela Vista-São Paulo: PhorteEditora, 2007.

MARQUES-LOPES, Ivaet al. Aspectos genéticos da obesidade. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 327-338, set. de 2004.

NAHAS, M. V. B.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. O Pentáculo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.

PALMA, Alexandre. Sobrepeso, uma nova realidade no estado nutricional de pré-escolares de Natal (RN): epidemia ou pânico moral?. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 54, n. 4, p. 293-295, Ago. 2008.

PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; FREITAS, Sérgio Fernando Torres de; CORSO, Arlete Catarina Tiltoni. Uma abordagem epidemiológica da obesidade. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 523-533, Dez. 2004.

PINHO, Lucinéia de; BOTELHO, Ana Cristina de C.; CALDEIRA, Antônio Prates. Fatores associados ao excesso de peso em adolescentes de escolas públicas no norte de Minas Gerais. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 237-243, Jun. 2014.

RICARDO D.R; ARAUJO C. G. S. Índice de Massa Corporal: Um Questionamento Científico Baseado em Evidências. **Arq. Bras. Cardiologia**, Rio de Janeiro, V.79, N.1, Set., 2002.

SILVA JUNIOR, Laércio M. et al. Prevalência de excesso de peso e fatores associados em adolescentes de escolas privadas de região urbana na Amazônia. **Rev. paul. pediatr.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 217-222, Jun. 2012.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 05-23, jan./abr. 2016.

PERSPECTIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

FUTURE PROSPECTS FOR TEENAGERS FROM A PUBLIC SCHOOL

Vinicius dos Santos Oliveira, Ana Beatriz Manganaro, Jean Sousa Rodrigues

Unoeste, Curso de Psicologia, Presidente Prudente, São Paulo,
viniciusoliveira@unoeste.br

RESUMO

O presente artigo apresentará um recorte dos dados parciais de uma pesquisa de iniciação científica em andamento, realizada em uma sala de aula de terceiro ano do ensino médio, de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. Tal pesquisa intitula-se “O papel da Imaginação no Processo de Escolha Profissional”. Neste trabalho discutiremos uma das atividades realizadas, a dinâmica “batata quente”, com o tema “Perspectiva de Futuro e Projeto de Vida”. O objetivo da dinâmica foi discutir sobre perspectivas de futuro e o projeto de vida dos participantes, bem como iniciar conhece-los através da mesma atividade. Percebemos que os jovens demonstraram poucas perspectivas de mudança de vida, mas ao mesmo tempo verbalizaram sonhos e interesses profissionais. Neste artigo, os dados serão analisados com base na Psicologia Histórico-Cultural que se apoia no método materialista histórico-dialético.

Palavras-chave: Perspectivas de Futuro, Projeto de Vida; Escolha Profissional; Imaginação.

ABSTRACT

This article will present a partial data cut from a scientific initiation research in progress, carried out in a third year high school classroom, of a small city in the interior of São Paulo. Such research is entitled "The Role of Imagination in the Process of Professional Choice". In this work we will discuss one of the activities carried out, the dynamic "hot potato", with the theme "Perspective of the Future and Project of Life". The purpose of the dynamics was to discuss future perspectives and the life project of the participants, as well as to get to know them through the same activity. We realized that young people showed little prospect of life change, but at the same time they expressed dreams and professional interests. In this article, the data will be analyzed based on Historical-Cultural Psychology that is based on the historical-dialectical materialist method.

Keywords: Future Perspectives, Life Project; Choose Professional; Imagination.

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quem sou eu? O que quero ser no futuro? O que fazer para alcançar meus objetivos? Como me preparar? ”, essas dentre outras questões mostram uma dinâmica cheia de questionamentos que permeiam os adolescentes que estão prestes a adentrar no mundo adulto e conseqüentemente, fundamentam os projetos de vida.

O campo psicossocial do adolescente também se entrelaça para esta constituição. Entretanto, a adolescência é a fase relevante para a identificação e a obtenção dos projetos de vida, é uma fase preparatória e formativa, onde pensam no futuro e procuram por oportunidades que os satisfaçam. A adolescência se situa em um momento do desenvolvimento onde se dá todas as funções psíquicas superiores conectando o pensamento teórico por conceitos. O pensamento conceitual irá estruturar a personalidade do jovem e dar suporte para a formação da concepção de mundo, portanto, fundamenta a sua capacidade de estabelecer objetivos e métodos para alcançá-los. (ANJOS, 2013; KLEIN E ARANTES, 2016; e NASCIMENTO, 2006)

Para Nascimento (2006) o projeto de vida tem sentido de anseio, desejo de realizações que vão ser projetados no futuro e tem como base a realidade construída na confluência das relações que o indivíduo estabelece com o mundo. O projeto de vida aflora na relação entre a construção dos saberes de si e do mundo e com isso existe um espaço em comum de intercâmbio de experiências, no qual sentidos da vida de cada um adquire traços comuns. Essas relações irão mediar o indivíduo nas histórias de vida, na memória, na constituição da identidade e também na valoração de si, dos outros e do mundo.

Com isso, o mesmo autor diz que as representações sociais integram o sentido da construção do projeto de vida. Ciampa (1977, apud. Mandeli, Soares e Lisboa, 2011, p. 53) alega que cada indivíduo configura uma identidade pessoal não apenas a partir das suas relações sociais, cada um apresenta uma história de vida, um projeto de vida como uma possibilidade de mudança.

O projeto de vida refere-se a um conjunto de características que definem o sujeito, pois essa é uma forma de conhecer a si e para os outros, por meio dos desejos, dos planos de vida, das possibilidades que articulam realizações como ter uma profissão, um trabalho, ter filhos, casar, ter acesso a bens materiais, entre outros. (NASCIMENTO, 2006)

O meio social contribui de maneira muito expressiva para a elaboração desse projeto de vida. Neste caso, o estudo é visto pelos adolescentes como um status social, como a possibilidade de crescer está adstrito ao objetivo de uma vida melhor (MOSCOVICI, 1978 apud. FELCKILCKER e TREVISOL, 2016, p. 42). Esses adolescentes enxergam a escola como um pilar importante para o futuro, segundo Felckilcker e

Trevisol (2016) que em sua pesquisa analisaram a influência da escola no projeto de vida. Para eles, a escola por meio dos professores, deveria fazer a mediação do conhecimento do aluno em relação à sociedade e procurar desenvolver a criticidade e a autonomia do indivíduo.

Os participantes da pesquisa de Felckilcker e Trevisol (2016) relatam que as atividades que envolvem palestras, exposições culturais, visita a museus, feiras profissionais contribuem para o pensar a respeito do projeto de vida. Entretanto em seus estudos, Nascimento (2016) constata que ao mesmo tempo que os adolescentes têm uma visão da escola como importante por possibilitar conhecer, compreender e sobretudo oferecer a oportunidade de uma vida melhor, essa mesma instituição representa um obstáculo por sua condição de ensino, pela ausência de projetos sócio educacionais que contribuam com a construção e a realização de projetos atuais e futuros.

Para Mandeli, Soares e Lisboa (2011), a orientação profissional é uma pratica que incita o jovem a pensar na construção de seu futuro. Ao refletir sobre a busca de si, da sua história se dando conta de sua condição presente, das oportunidades e exigências do trabalho, relacionando com suas necessidades o jovem começa a moldar seu projeto de vida.

Lisboa (2002, apud. MANDELI, SOARES E LISBOA, 2011, p. 53) relata que a orientação profissional deve levar o jovem a uma reflexão ampla, levando em consideração sua realidade social, para que assim esse indivíduo seja capaz de exercitar sua criatividade e capacidade de busca, fazendo uma escolha realista.

Em uma pesquisa realizada por Valore e Viaro (2007, apud. MANDELI, SOARES E LISBOA, 2011, p. 54) para identificar quais componentes mais aparecem no projeto de vida dos adolescentes independente do contexto socioeconômico, aparecem profissão, constituição de família, estudo e preparo profissional, realização e felicidade, viagens, amigos, aquisição de bens materiais e melhorias no mundo. Nascimento (2016), em sua pesquisa constatou que as palavras que mais apareceram foram educação, trabalho e vida melhor. Pode-se verificar que o projeto de vida está intimamente ligado ao trabalho/emprego e que é composto por elementos focados na aquisição de bens materiais e melhoria na qualidade de vida.

Instigar os alunos a pensarem no seu projeto de vida pode fazer com que eles depositem sua esperança no futuro, projetando seus interesses sobre projetos acadêmicos, econômico, estético, familiares entre outros (FELCKILCKER e TREVISOL, 2016).

No que diz respeito a perspectivas futuras, Aguiar e Conceição (2009) apontam as dimensões da vida familiar e da educação formal como favorecedores do percurso a vida adulta, e questiona se essas dimensões estão se destituindo da responsabilidade de garantir as condições necessárias para tais percursos. A escola enquanto ambiente da qual os jovens passam a maior parte do tempo, tem grande impacto na constituição do sujeito, considerando isso, afirmam que o ensino médio deveria preparar os alunos tanto para o vestibular quanto para a vida adulta, formando cidadãos capazes de enfrentar os desafios.

O estudo de Oliveira, Pinto e Souza (2003) com adolescentes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública e privada mostram que os adolescentes têm expectativas positivas para o futuro. Os alunos da rede privada mostraram-se mais pressionados a realizar uma escolha certa, e a obter bons resultados na escola, visando o ingresso no ensino superior, de modo que o emprego não era visto como uma urgência. Já os alunos na rede pública se mostraram mais pessimistas em relação ao ingresso na universidade. Elas concluem que mesmo em discussões acerca da realidade, ambos os alunos (da rede pública e privada) apresentam sentimentos de indecisão, insegurança e medo, e buscam orientações e preparação para o futuro e apresentam desejo de entrar no ensino superior e ingressar no mundo do trabalho.

Enquanto a investigação de Aguiar e Conceição (2009) com alunos do ensino fundamental, buscava observar o que os alunos esperam do ensino médio, e como resultados obteve-se que os alunos esperam preparação para a vida adulta e para o ensino superior, um maior deleite na aprendizagem, ampliação do círculo de amizade, apoio e acolhimento. E da vida profissional apresentam as mesmas angustias dos alunos do ensino médio. E destacam que o processo educacional tem pouco preparado os alunos para o futuro profissional. Concluem que o processo de orientação vocacional deve-se iniciar desde cedo no ensino fundamental.

METODOLOGIA

A atividade foi realizada em uma sala de aula de terceiro ano do ensino médio, de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo, onde ocorre a pesquisa de iniciação científica, intitulada “O papel da Imaginação no Processo de Escolha Profissional”. O projeto está cadastrado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste (Protocolo 4294), bem como na Plataforma Brasil.

Foi realizada a dinâmica da “batata quente”, a qual aplica-se a grupos de adolescentes. A partir da mesma dinâmica é possível que cada participante tome consciência de como é no presente e como poderá planejar o seu futuro. Para sua aplicação foi necessária uma caixa com frases prontas, em que cada participante retirava uma frase e refletia sobre ela. Os pesquisadores convidam os participantes a sentarem-se em círculo e com a caixa com as frases vai passando para cada um, explicando que devem retirar um papel e refletir sobre ele. A finalidade desta atividade foi realizar um primeiro momento de discussão sobre Projeto de Vida e Perspectivas de Futuro. Estavam presentes neste encontro, 22 alunos e os 03 pesquisadores responsáveis. A atividade teve duração de 50 minutos, que é o tempo de duração de uma aula dos alunos.

Os dados serão discutidos com base na Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem como base o método materialista histórico-dialético de análise e compreensão da realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas as frases e algumas respostas que os participantes deram para cada uma delas:

A primeira frase retirada da caixa foi: Quando penso no meu futuro tenho medo de... As respostas que surgiram foram: “*Não fazer sucesso*”; “*Cagar na minha vida*”; “*Não sei*”. Em seguida os alunos foram indagados sobre o que fazer para não ter medo, e as respostas foram: “*Ficar focado no que fazer*”; “*Batalhar*” e “*Planejar*”. E por último foi questionado como que se planeja o futuro e as respostas que apareceram foram: “*Correr atrás*”; “*Estudando*”; “*Entrega*” e “*Dedicação*”.

No rumo das questões acima, Damon (2009) afirma que atualmente os jovens apresentam uma falta de aspirações, objetivos e ações na qual se empenhar, tornando-o muitas vezes apático e ansioso e com sentimento de vazio. Não obstante,

Pataro (2009) acrescenta que a sociedade atual incentiva o senso de individualidade, o jovem então busca ter satisfações nos seus interesses pessoais. Sendo assim, Klein e Arantes (2016) apontam a escola como ponto central de reconhecimento, como local que o prepara para a vida adulta, e aponta perspectivas de futuro, dessa forma, o aluno tem possíveis concepções de seu futuro, que o leva a construir seus projetos de vida.

O segundo tema que surgiu foi Como eu me imagino daqui dez anos... E as respostas que surgiram foram: *“Trabalhando no que eu quero, alcançando o objetivo que eu quero, ter uma família”*; *“Emprego (delegado), casa, família”*; *“Me vejo com a mãe calejada, carregando carriola”*. Ao ser questionada se ela realmente se via assim, o mesmo respondeu: *“Não, queria ficar em casa dormindo”*.

Outras respostas foram: *“Me vejo trabalhando, fazendo faculdade (ainda não sei)”*; *“Gastando dinheiro”*; *“Ser independente trabalhando, fazendo direito para ser advogado”*; *“Estar terminando a faculdade, ter casa, família”*; *“Pretendo fazer estética”*; *“Ser médico”*; *“Não sei, casa, carro”*; *“Trabalhando, ter moto, família, fazendo faculdade (ciências da computação)”*; *“Estar formado (Eng. Civil)”*; *“Ter meu carro e minha casa”*; *“Só o tempo dirá”*; *“Fazendo administração, quero viajar e trabalhar”*; *“Estar formado, estar morando sozinho”*; *“Ter uma família, estar trabalhando como enfermeira”*; *“Estar trabalhando, são tantas coisas não escolhi ainda, ter casa e carro”*; O terceiro tema foi *“Quando criança eu me imaginava...”*; *“Fazendo bagunça, ia para creche bagunçar”*; *“Imaginava sendo adulto”*; *“Antes só pensava em rua”*; *“Brincava de boneca, queria ser médica, hoje mudou”*; *“Queria ser cabelereira”*; *“Queria ser gerente de supermercado, hoje eu quero administrar um mercado”*; *“Queria ser médica, hoje quero ser enfermeira”*; *“Queria jogar bola”*; *“Queria ser professora de matemática, não quero mais porque dá trabalho”*;

Em seguida a frase retirada foi: A escolha da profissão define meu futuro, por isso não posso errar... Eles responderam: *“Pode, errar é humano”*; *“Posso escolher engenharia e não gostar, ter outra ideia, aí escolho outra coisa”*; O sexto tema foi: *“Qual a diferença entre a profissão que eu imagino e a realidade profissional...”*; *“O que você imagina é mais fácil, mas na prática é difícil”*; *“Talvez o que ele pensa para ele é fácil, mas na prática ele pode ver que não é assim”*; *“Acredita que seja fácil, mas quando chega lá vê que é difícil, acho que nada na vida é fácil”*; *“Acho que tem*

diferença, eu penso uma coisa que possa ser fácil, mas quando na faculdade vê que não é assim"; O sétimo tema foi: "Para ter um futuro profissional garantido é preciso fazer faculdade..."; "*Depende da profissão*".

Nesse momento. Foi solicitado aos participantes que citassem profissões que não precisavam de um ensino superior. Disseram: Jogador de futebol, servente de pedreiro, traficante.

Corroborando tais ideias, Klein e Arantes (2016) nos traz que os projetos de vida são determinados pela capacidade de escolher metas que atravessam e iluminam nossas trajetórias de vida, e formam o ser humano. Os projetos então são os resultados de escolhas que caminham em direção a planos futuros. O projeto vital (purpose) oferecido por Damon (2009 Apud Pataro, 2009) nos mostra que é a partir das metas ou dos objetivos que se originam as ações presentes e futuras, tornando estes elementos significativos para o adolescente e trazendo implicações mais amplas, voltadas para o mundo e a sociedade que o rodeia.

Na frase: Para mim o mais importante na vida profissional é... As respostas foram: "*Gostar do que faz*"; "*Ganhar bastante dinheiro*"; "*Ser feliz*"; "*Estudo*"; "*Dar certo*"; "*Ter sucesso*"; E o ultimo tema a ser discutido foi: "Para escolher uma profissão o que eu mais preciso saber é..."; "*Se é isso que eu quero para mim*".

Becker, Bobato e Schulz, (2012) ao trabalharem o tema "quem eu serei", de maneira implícita, perceberam o jovem se imaginar em um futuro próximo, implica diretamente na sua escolha profissional, ainda observaram que é importante a identificação das competências a serem desenvolvidas para conclusão das expectativas pessoais e profissionais, bem como a reflexão sobre as influências nas escolhas para o delineamento do projeto de vida.

A imaginação desponta como umas das principais expressões da autonomia alcançada pelo ser humano, e com isso, ele alcança a capacidade psicológica para fazer de sua história o produto da imaginação. (MARTINS, 2011). Neste caso a imaginação deve ser tida como central em qualquer processo de escolha principalmente no que se refere à escolha profissional e planejamento de um projeto de vida.

CONCLUSÃO

Concluimos até o presente momento desta pesquisa de iniciação científica que, possibilitar que os participantes se utilizem da imaginação por meio de atividades reflexivas como a “batata quente” é de grande importância, pois percebemos que a maior parte dos jovens não consegue visualizar um futuro com perspectivas diferentes das atuais.

Percebemos ainda que nenhum dos participantes tinha parado para pensar num projeto de vida, demonstrando uma baixa expectativa com o futuro. No momento que levamos uma atividade de reflexão sobre o futuro, eles começaram a pensar e verbalizar os seus interesses e seus sonhos em relação a vida profissional e pessoal.

Nos limites deste artigo, podemos afirmar que temos muito a contribuir com pesquisas de cunho interventivo, que levem os jovens a pensarem no futuro profissional, sem limitar a uma imaginação que seja fora da realidade, pois como afirma a teoria histórico-cultural, a imaginação parte sempre da realidade, de modelos, de memórias e das demais funções psicológicas superiores. É preciso estimular e acompanhar jovens em período de escolha profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Fernando Henrique Rezende; CONCEICAO, Maria Inês Gandolfo. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Rev. bras. orientac. Prof.** São Paulo, v.10, n.2, p.105-115, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 abr. 2018.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes.** 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

BALDISSERA FELCKILCKER, Juceli; CERON TREVISOL, Maria Teresa. ENSINO MÉDIO E OS PROJETOS DE VIDA DOS ADOLESCENTES DA REGIÃO MEIO OESTE CATARINENSE. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 39-46, jun. 2016. ISSN 2178-3438. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/10102>>.

DAMON, W. (2009). **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus.

FERRETI, C. J. **Uma nova proposta de Orientação Profissional.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIN, A. N; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan. /mar. 2016.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 63, n. spe, p. 49-57, 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000300006&lng=pt&nrm=iso

MARTINS, L. M. O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. **Interface (Botucatu)** [online]. 2011.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 55-80, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&nrm=iso

Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11(1), 16-27.

PATARO, C. S. O. **Afetividade e projetos vitais da juventude brasileira**. IV EPTC, out, 2009.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE OS FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE INFLUENCIAM NO DESEMPENHO EMOCIONAL DE ATLETAS DE VOLEIBOL ¹⁸

SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE ON INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS INFLUENCING THE EMOTIONAL PERFORMANCE OF VOLLEYBALL ATHLETES

Andréia Barros de Faro ¹, Amanda Aparecida Nascimento Silva ¹, Marcos Vinicius Francisco ²

¹Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Curso de Educação Física, Presidente Prudente, SP. ²Doutor em Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista.

RESUMO

Este trabalho é um recorte Programa Especial de Iniciação Científica da UNOESTE (PEIC/UNOESTE) que objetivou analisar por meio da revisão de literatura quais são os fatores internos e externos que influenciam o desempenho emocional de atletas de alto rendimento de voleibol. A tipologia de pesquisa adotada centrou-se na revisão sistemática de literatura. Para tanto procedeu-se pelo levantamento de artigos científicos, produzidos no período entre 2007-2017 nas bases de dados do *Scielo*, *Lilacs* e *Medline*, publicados em língua portuguesa, espanhola e inglesa. Os resultados encontrados apontam uma produção incipiente sobre o tema, evidenciando que tanto os fatores externos ou internos influenciam o estado emocional dos atletas. E que além do treinamento técnico e tático, o estado emocional deve fazer parte da periodização dos atletas, para alcançar um desempenho satisfatório nas partidas de voleibol.

Palavras-chave: Voleibol; Aspectos emocionais; Atuação Profissional.

ABSTRACT

This research is a special Scientific Initiation Program (UNEP) program that aims to analyze through literature review the internal and external factors that influence the emotional performance of volleyball athletes. The typology of research adopted was centered on the systematic review of the literature. For this purpose, the scientific articles produced in the period 2007-2017 were published in the Scielo, Lilacs and Medline databases, published in Portuguese, Spanish and English. The results show an incipient production, evidencing that both external or internal factors influence the emotional state of the athletes. And that in addition to technical and tactical training, the emotional state should be part of the periodization of the athletes, to achieve a satisfactory performance in volleyball matches.

Keywords: Volleyball; Emotional Aspects; Professional Performance.

¹⁸ Agradecimentos ao Programa Especial de Iniciação Científica da UNOESTE (PEIC/UNOESTE) – processo número 3904.

INTRODUÇÃO

Embora se reconheça que as interferências nos resultados das partidas oficiais de voleibol possam estar relacionadas aos aspectos técnicos e táticos (MARCELINO *et al.*, 2010; PORATH *et al.*, 2016), os quais poderão ser aperfeiçoados “a partir das vivências com a modalidade” (PORATH *et al.*, 2016, p. 8), esta pesquisa centrará em uma das dimensões dos processos psíquicos, ou seja, os aspectos emocionais. Questiona-se, então, quais são os fatores internos e externos que influenciam o desempenho emocional de atletas de voleibol de alto rendimento?

Os aspectos emocionais são entendidos em consonância com as dimensões intelectual e motora, haja vista que não há como fragmentá-los. Somos seres em totalidade e unidade afetivo-cognitiva, intelectual e motora (MARTINS, 2011). A psique não pode ser encarada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar de forma fragmentada e separados dos cerebrais, ou seja, não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, considerando assim os aspectos subjetivos e objetivos presentes na materialidade das relações sociais (ANJOS, 2013).

O voleibol vem ganhando ao longo dos tempos, grande expansão e muitos adeptos, além de ter um grande mercado financeiro ao seu redor. Assim, não podemos esquecer que no esporte de alto rendimento há interferência intensa da mídia, contratos, empresários e patrocinadores (REBUSTINI; MACHADO, 2012; LOPES; SILVEIRA; STIGGER, 2016).

Na busca incessante por esse alto rendimento, os atletas são submetidos a situações que ocasionam reações emocionais. Dentre essas situações podemos elencar os fatores externos que são a pressão da torcida, o fator de jogar em casa, a cobrança técnica e dos próprios familiares, além dos fatores intrínsecos que concernem à ansiedade que é caracterizada por um estado de apreensão, nervosismo, preocupação, agitação do corpo causado por uma situação antecipada e o estresse pré-competitivo que pode ser individual ou coletivo. Somado as estas situações o esporte em si gera emoções que podem interferir direta ou indiretamente no rendimento dos atletas (SILVA *et al.*, 2014; MACHADO *et al.*, 2016).

É condição *sine qua non* ilustrar que os aspectos emocionais não devem ser encarados, apenas, como problemas a serem enfrentados. Deve-se ter clareza do que se faz para controlar todas as nossas funções psíquicas (autocontrole da conduta) (MARTINS, 2011).

Segundo Rebutini e Machado (2012) o resultado dos jogos terão consequências negativas, se os profissionais de Educação Física derem pouca atenção às questões psicológicas, pois elas estão ligadas aos resultados finais das partidas. Deve-se levar em consideração que os fatores externos e internos precisam ser trabalhados durante o planejamento da fase preparatória, pois estes são uma grande barreira para o controle dos estados emocionais. Entretanto, somado ao domínio emocional, o atleta de voleibol deverá, além disso, estar preparado fisicamente, dominar a técnica e tática, mantendo um bom nível de concentração mental.

Diante dos aspectos supracitados, assumiu-se como objetivo desta investigação a análise por meio da revisão sistemática de literatura dos fatores internos e externos que influenciam o desempenho emocional de atletas de voleibol de alto rendimento.

METODOLOGIA

Este é um estudo de revisão de literatura. Segundo Severino (2007), a revisão bibliográfica ou revisão sistemática de literatura é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.

Na expectativa de atingir os objetivos deste texto, procedeu-se ao levantamento de artigos científicos completos, produzidos no período entre 2007-2017, em periódicos indexados nas bases de dados do *Scielo*, *Lilacs* e *Medline*, a fim de obter um panorama dessas discussões publicadas em língua portuguesa, na língua espanhola e na língua inglesa. Tal variedade de idiomas visa atender a justificativa proposta de aprofundamento do conhecimento acerca dessa temática. No que tange à demarcação temporal dos últimos dez anos, justifica-se a possibilidade de se obter um panorama das discussões sobre o tema.

A partir do cruzamento dos descritores “voleibol”, “aspectos emocionais”, “psicológicos” e “humor”, procedeu-se pelo cruzamento dos referidos, por meio do operador *booleano* “AND”, com a intenção de se obter um maior detalhamento da produção sobre o tema de estudo deste artigo.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS¹⁹

Na base *Scielo*, 06 artigos foram encontrados, sendo 04 com o cruzamento dos descritores “Voleibol AND Psicológicos”, foi excluído 01 artigo em desacordo com o tema, posteriormente encontrados 02 com “Voleibol AND Humor”. Esses artigos foram selecionados por se referirem ao contexto proposto e apresentarem discussões relacionadas ao tema, auxiliando, inclusive, no desdobramento da presente investigação. O cruzamento “Voleibol AND Aspectos emocionais” não apresentou nenhum artigo.

Com relação à base *Lilacs*, 21 artigos foram encontrados. No que tange ao cruzamento dos descritores “Voleibol AND Aspectos emocionais” dos 13 artigos identificados, 08 foram selecionados; os demais abordavam discussões interligadas ao lazer, discriminação genética e propriedade psicométrica, não se adequando aos critérios deste estudo. Diante do cruzamento “Voleibol AND Psicológicos” foram encontrados 04 artigos, sendo que 03 atendiam aos propósitos da investigação, embora 01 deles fosse similar ao encontrado no cruzamento dos descritores “Voleibol AND Aspectos Emocionais”; o artigo excluído se referia a uma discussão sobre o processo de envelhecimento frente à prática de atividades físicas.

Registraram-se, ainda, 04 artigos encontrados com os descritores “Voleibol AND Humor”, sendo que todos foram selecionados. Por conseguinte, o número de 15 artigos identificados foi reduzido para 10, pois 05 são os mesmos, encontrados na base *Scielo*.

¹⁹ Diante do número de artigos encontrados na revisão sistemática de literatura e a fim de garantir uma maior consistência teórica às discussões empreendidas neste artigo, outras literaturas consideradas clássicas, na área, foram incluídas.

No que se refere à base de dados *Medline*, diante dos descritores “Voleibol AND Aspectos emocionais”, dos 49 encontrados, apenas 05 foram selecionados, os demais foram excluídos por não apresentarem ligação com os objetivos da investigação. Com relação aos cruzamentos dos descritores, “Voleibol AND Psicológicos” (06) e “Voleibol AND Aspectos emocionais” (01), nenhum deles traziam elementos que poderiam auxiliar no desdobramento da revisão sistemática.

Embora os estudos científicos com atletas de alto rendimento tenham sido realizados com maior intensidade nas últimas décadas, esse quantitativo ainda é inexpressivo, sobretudo de produções que interseccionem a prática do voleibol e os fatores psicológicos, sobretudo dos aspectos emocionais que influenciam no desempenho de atletas de alto rendimento (STEFANELLO, 2009; MILAVIÉ; JURKO; GRGANTOV, 2013).

Vale ressaltar que na presente revisão sistemática da literatura assumiu-se como recorte temporal o período entre 2007 a outubro de 2017, bem como os artigos publicados em português, inglês e espanhol, nas bases *Scielo*, *Lilacs* e *Medline*. Desses, pudemos constatar que os pesquisadores/grupos de pesquisa²⁰ que se dedicaram a realizar investigações sobre o tema do voleibol frente aos aspectos emocionais estão concentrados nas seguintes universidades: i) nacionais - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP/ Ribeirão Preto), Universidade de Dracena (UNIFADRA), Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Rio Claro), Centro Universitário Cesumar (UNICESUMAR) e Faculdade Integrada de Campo Mourão; ii) internacionais - Juntendo University Graduate School of Health and Sports Science (Chiba, Japão), Tokyo Future University (Tokyo, Japão), National Taiwan Sport University (Taiwan) Central Taiwan University of Science and Technology (Taiwan), University of Tartu (Tartu, Estônia), University de San Martin de Porres, University of Split (Croácia), University of British of Columbia

²⁰ Essas universidades referem-se aos autores dos diferentes artigos, e não a quantidade de artigos encontrados, já que numa única produção vários pesquisadores podem estar envolvidos de forma interinstitucional.

(Vancouver, Canadá), University of Ottawa (Ottawa, Canadá), Universidad de San Martín de Porres (Peru) e Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina).

Constata-se que há uma concentração de grupos de pesquisa localizados, majoritariamente, na região sul e na região sudeste do Brasil. Nenhuma pesquisa com pesquisadores das regiões centro-oeste, nordeste e norte foram encontradas nas bases selecionadas na investigação. Tais aspectos trazem à tona que as produções científicas estão concentradas nessas áreas onde há predominância de Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil (FRANCISCO, 2013). No que tange ao contexto internacional, a maioria das pesquisas são de países orientais.

Levando-se em consideração a abordagem e as tipologias de pesquisa assumidas nos estudos selecionados, averiguou-se que todas são quantitativas. Infere-se que a concentração da produção de uma área numa única abordagem de pesquisa limitam-se as possibilidades de olhar para determinado fenômeno. No que tange a tipologia das pesquisas constatou-se que elas são descritivas (14), causal comparativas (03) e estudos de caso (02). No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizados na coleta dos dados, as investigações de maneira geral valeram-se do uso de questionários e observações seguidas de protocolos para análises de correlações estatísticas.

Chama atenção o fato de que os artigos, majoritariamente, foram organizados conforme o ecletismo teórico sobre o tema, sem haver uma preocupação se as discussões estavam ancoradas dentro de uma perspectiva epistemológica. Conforme Frigotto (2008, p. 57) “a postura eclética é, ao mesmo tempo produto e reforço tanto do desenraizamento quanto da apologia à conciliação e à harmonia.” Prossegue o autor, na produção do conhecimento não ajudam as posturas ecléticas, bem como as voluntaristas, doutrinárias e dogmáticas. Todavia,

[...] a busca profunda das determinações e mediações históricas que constituem os fatos sociais, não se confundem com o dogmatismo. Estas e outras questões colocam-se como desafio permanente para aqueles que buscam conhecer de forma profunda e radical (que vai à raiz) as múltiplas determinações e

mediações que produzem os fatos históricos. (FRIGOTTO, 2008, p. 55).

Frigotto (2008) questiona a forma fragmentária de produção da vida humana, frente à socialização e produção de conhecimento.

Os aspectos emocionais e a prática profissional do voleibol

O esporte de uma forma geral está associado de forma positiva à saúde mental e física de seus praticantes. No entanto, dependendo do espaço onde seja praticado, pode-se encontrar características que auxiliem ou que ao mesmo tempo prejudicam o desempenho emocional do atleta (LAVOURA; MACHADO, 2007; VIEIRA *et al.*, 2008; FERREIRA; LEITE; NASCIMENTO, 2010; VIEIRA *et al.*, 2010; BOSSIO; RAIMUNDI; CORREA, 2012; REBUSTINI; MACHADO, 2012; BALBIM; NASCIMENTO JR; VIEIRA; 2012; MILAVIÉ; JURKO; GRGANTOV, 2013).

O voleibol de alto rendimento não é diferente, ao ser caracterizado como um esporte que gera uma pressão psicológica excessiva, *pari passu*, exige do atleta um nível de perfeição elevada nos movimentos/fundamentos inseridos na modalidade (BUENO; DI BONIFÁCIO, 2007). Desse modo, para alcançar tal perfeição e eficiência além do domínio físico, tático e técnico, o atleta deve manter sobre controle a dimensão psíquica, assegurando a obtenção de resultados satisfatórios (VÁGULA *et al.*, 2008; STEFANELLO, 2009; SONNO *et al.*, 2010; BALBIM; JÚNIOR; VIEIRA, 2012; REBUSTINI; MACHADO, 2012; BALBIM; NASCIMENTO JR; VIEIRA; 2012 ; SILVA *et al.*, 2014).

Sobre as influências externas e internas que afetam o desempenho emocional no esporte de alto rendimento, destacam-se os fatores externos, tais como a pressão da torcida, do técnico, familiares, bem como os fatores internos como a ansiedade, o medo, o estresse e a alteração de humor (CHEN; KEE, 2008; REBUSTINI; MACHADO, 2012; STEFANELLO, 2009; SONNO *et al.*, 2010; VIEIRA; FERNANDES; VIEIRA; VISSOCI, 2008; VÁGULA *et al.*, 2008).

CONCLUSÃO

De acordo com a revisão sistemática de literatura, no contexto esportivo da modalidade de voleibol, vários são os fatores que influenciam o desempenho emocional de um atleta, afetando-o, por conseguinte, em competições. Assim, ganham destaque os fatores externos e os internos.

Dentre os fatores externos, os aspectos sociais têm grande influência na vida do atleta, pois, o meio que este vive influencia objetivamente em seu desempenho esportivo. A pressão da torcida, jogar dentro ou fora de casa, o momento da competição são também fatores externos que demarcam grandes influências. Os psicólogos e treinadores devem trabalhar coletivamente, na condução de um trabalho que auxilie os atletas a aprenderem lidar com as variáveis negativas ou positivas, presentes na dinâmica do esporte de alto rendimento, associado ao treinamento técnico e tático. Ainda, no que tange à figura do treinador, ele é de suma importância, pois, será quem vai motivar e dar segurança para a equipe, a fim de que esta consiga alcançar o seu objetivo, ou seja, vencer.

Dentre os fatores internos, observa-se a ansiedade, o estado de humor e a motivação dos atletas. Fatores estes que se o atleta não tiver controle, poderá afetar o desempenho motor durante as partidas, pois o voleibol é um esporte complexo que exige perfeição em sua execução. Vale apontar, ainda, que embora esses fatores tenham sido abordados isoladamente, a fim de didatizar a apresentação ao leitor, assume-se uma compreensão dialética, por meio da qual tais fatores devem ser entendidos frente à interação conjunta na vida dos atletas de voleibol de alto rendimento no voleibol.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

BALBIM, Guilherme Moraes; NASCIMENTO JUNIOR, José Roberto Andrade do; VIEIRA, Lenamar Fiorese. Análise do nível de coesão de grupo e do estresse psicológico pré-competitivo de atletas adultos de voleibol. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.**, Florianópolis , v. 14, n. 6, p. 704-712, dez. 2012 .

BOSSIO, Mario Reyes; RAIMUNDI, María Julia; GOMEZ CORREA, Luis. Programa de entrenamiento en habilidades psicológicas en jugadoras de voleibol de alto rendimiento. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia , v. 12, n. 1, p. 9-16, jun. 2012

BUENO, José Lino Oliveira; DI BONIFACIO, Marco Antonio. Alterações de estados de ânimo presentes em atletas de voleibol, avaliados em fases do campeonato. **Psicol. estud.**, Maringá , v. 12, n. 1, p. 179-184, abr. 2007.

CHEN, Lung Hung; KEE, Ying, Hwa; TSAY , Yang -Mey. Relation of Dispositional Optimism with Burnout among Athletes. **Perceptual and Motor Skills**, Taiwan, v.106, p. 693-698, 2008.

FERREIRA, Juliana de Souza; LEITE, Luiz Paulo Rodrigues; NASCIMENTO, Carla Manuela Crispim. Relação entre níveis de ansiedade-traço competitiva e idade de atletas de voleibol e análise destes níveis pré e pós-competição. **Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 853-857, dez. 2010.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. Descompassos na formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 195-214, set./dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2008.

LAVOURA, Tiago Nicola; MACHADO, Afonso Antonio. A vergonha e sua relação com a prática esportiva: um estudo de caso. **Motriz: rev. educ. fis**, Rio Claro, v.13, n.1, p.64-71, jan-mar. 2007.

MACHADO, Thais do Amaral et al . Ansiedade estado pré-competitiva em atletas de voleibol infantojuvenis. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo , v. 30, n. 4, p. 1061-1067, dez. 2016 .

MARCELINO, Rui *et al*. Estudo dos indicadores de rendimento em voleibol em função do resultado do set. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 69-78, jan./mar. 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.

2011. 249 f. Tese (Livre Docência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MILAVIĆ, Boris; JURKO, Damir; GRGANTOV, Zoran. Relations of Competitive State Anxiety and efficacy of Young Volleyball Players. **Coll. Antropol**, Croatia, v.37, n.2, p.83-92, 2013.

PORATH, Margareth *et al.* Nível de desempenho técnico-tático das equipas de voleibol em escalões de formação. **Motricidade**, Ribeira de Pena-PT, v. 12, n.2, p. 8-17, abr./jun. 2016.

REBUSTINI, Flávio; MACHADO, Afonso Antônio. Dinâmicas sociais e estados de humor. **Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro , v. 18, n. 2, p. 233-244, jun. 2012 .

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mauro Menegolli Ferreira da *et al.* . Ansiedade e desempenho de jogadoras de voleibol em partidas realizadas dentro e fora de casa. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá , v. 25, n. 4, p. 585-596, dez. 2014 .

SONOO, Christi Noriko *et al.* Ansiedade e desempenho: um estudo com uma equipe infantil de voleibol feminino. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 629-637, set. 2010.

STEFANELLO, Joice Mara Fracco. Competências psicológicas no Vôlei de Praia de alto rendimento: síntese e recomendações para o treinamento. **Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro , v. 15, n. 4, p. 996-1008, out/dez. 2009 .

VIEIRA, Lenamar Fiorese *et al.* Análise da síndrome de “burnout” e das estratégias de coping” em atletas brasileiros de vôlei de praia. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.27,n.2,p269-76, jun.2012

VIEIRA, Lenamar Fiorese *et al.* Estado de humor e desempenho motor: um estudo com atletas de voleibol de alto rendimento. **Rev. Bras. Cineantropom. Desempenho Hum.**, Maringá, v.10, n.1, p.62-68, jan./mar. 2008.

VIEIRA, Lenamar Fiorese *et al.* . Análise do autoconceito de atletas de voleibol de rendimento. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 315-322, set. 2010 .

UMA ANÁLISE DA PESQUISA CIENTÍFICA SOBRE O *BULLYING* E A LGBTFOBIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCH ABOUT THE BULLYING AND THE LGBTPHOBIA IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Gabriel Batista Mota¹; Marcos Vinicius Francisco².

¹Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Pós-graduação Lato Sensu em Docência e Gestão na Educação Superior, Presidente Prudente, SP. e-mail: ogabrielmota@gmail.com.

²Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Docente no Programa de Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente, SP. e-mail: marcosfrancisco@unoeste.br.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar o *bullying* e a LGBTfobia no ambiente escolar brasileiro, a partir das produções científicas sobre o assunto. A metodologia centrou-se na revisão sistemática de literatura. Para a análise sobre o tema, foram pesquisados artigos nas bases de dados *Scielo*, *Capes* e *Eric*, selecionando publicações conforme os filtros: artigos completos publicados em português e produzidos no Brasil durante os últimos doze anos (2007-2018). Os resultados evidenciam a carência de investigações sobre a questão, além de que estas pesquisas são provenientes das regiões sul e sudeste, nas áreas de Educação e Psicologia. Também se percebeu que a comunidade LGBT ainda é vítima de preconceito nos diferentes sistemas de ensino, principalmente pela incapacidade das instituições se desvincularem de concepções heteronormativas da sociedade brasileira. Constatou-se também a ineficiência do Estado via políticas públicas, já que ainda há uma forte influência, na educação, da religião que se opõe a diversidade de gênero.

Palavras-chave: LGBT, *Bullying*, LGBTfobia, Contexto Escolar.

ABSTRACT

The work analyze the bullying and LGBTphobia in the Brazilian school environment, from the scientific productions. The methodology is the systematic literature review. For the analysis of the topic, articles in the *Scielo*, *Capes* and *Eric* databases were searched, selecting publications by the filters: complete articles, in Portuguese and produced in Brazil during the last twelve years (2007-2018). The results showed them is the a lack of investigations about the question, besides that these surveys are from the south and southeast of the country, in the areas of Education and Psychology. It was noticed also noted that the LGBT community is still a victim of prejudice in the school, mainly due to the inability of the institutions unlink yourself the heteronormative conceptions of Brazilian. It verified the inefficiency of the State in public policies, since there is still a strong influence, in education, of religion that opposes gender diversity.

Keywords: LGBT, *Bullying*, LGBTphobia, School Context.

INTRODUÇÃO

Em uma pesquisa cometida na América Latina pelas comissões de 'Relações Exteriores' e de 'Direitos Humanos e Minorias' da Câmara dos Deputados, no período de dezembro de 2015 a março de 2016, mostrou que 73% dos estudantes brasileiros LGBTs (Gays²¹, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Travestis)²² com mais de 13 anos lidam com *bullying* homofóbico no ambiente escolar – neste percentual, 60% se observam inseguros nestes ambientes – e 37% já foram alvo de agressão física dentro da escola (LIMA, 2017). Esta LGBTfobia²³ se reproduz em todo território latino-americano, exceto no Uruguai onde as estatísticas não passam de 50%. Outra análise, produzida por estudantes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), realizada com homens *gays*, com idade entre 18 e 77 anos, revelou que 70% foram humilhados, em função de sua orientação sexual (MANSUR, 2014).

O *bullying* é definido como o “[...] conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento [...]” (FANTE, 2005, p. 27).

Já em relação à homofobia, Nardi (2012, p.62-63, grifos do autor) lembra que, em produções científicas, a “[...] palavra foi inicialmente usada pelo psicólogo George Weinberg em 1969 (portanto, mesmo ano da revolta de Stonewall, em Nova York) e retomado no seu livro *Society and the Healthy Homosexual*, de 1972”. O autor (2012, p.62-63) ainda definiu a homofobia como o “[...] medo irracional da homossexualidade que conduz a reações irracionais, além do desejo de destruir o estímulo da fobia ou tudo que possa se relacionar a ela”.

Desta forma, fundamentado nas definições e levantamentos mencionados acima, os autores deste estudo utilizaram-se da revisão sistemática de literatura para

²¹ A homossexualidade é caracterizada como as “[...] relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo.” (FRY; MACRAE, p.07), da mesma forma que a bissexualidade pode se resumir na atração por ambos os sexos e, a transexualidade, o descontentamento biológico e psicológico com a configuração de gênero do próprio corpo.

²² Os autores optaram por esta sigla por mais conhecida no meio acadêmico.

²³ Geralmente “homofobia” é usado para atrelar as agressões aos LGBTs, entretanto, originalmente, ela caracterizava a fobia apenas aos homossexuais, na maior parte aos masculinos, por isto os autores optaram pelo vocábulo “LGBTfobia” para mencionar o preconceito contra todo o grupo.

analisar o *bullying* e a LGBTfobia nas instituições de ensino e, mais precisamente, quais as ajudas das produções científicas neste assunto.

METODOLOGIA

O artigo científico, decorrente da revisão sistemática de literatura pode ser caracterizado como um recorte de “[...] pequenos estudos, porém completos, que tratam de uma questão verdadeiramente científica, mas que não se constituem em matéria de um livro” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.242). Além disto, este tipo de trabalho, pelo fato de ser completo, permite ao leitor “[...] mediante a descrição da metodologia empregada, do processamento utilizado e resultados obtidos, repetir a experiência” descrita no trabalho (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.243). Para Köche (2002), a revisão sistemática de literatura aplica o conhecimento já produzido em publicações científicas que, como apontam Lakatos e Marconi (2010), têm um alcance com o tema analisado e põe o autor da pesquisa em contato com os trabalhos já concretizados sobre o assunto escolhido.

Embasados nesta metodologia, mencionada anteriormente, os autores iniciaram uma meticulosa busca nas bases de dados *Scielo*, *Capes* e *Eric* por artigos dos últimos doze anos, período de 2007 a 2018, que envolvessem o *bullying* escolar e o público LGBT. Este recorte temporal foi imperativo para a seleção de trabalhos atuais que apresentassem uma visão mais próxima da realidade contemporânea. Já as bases de dados foram escolhidas por terem um estoque de publicações científicas atualizadas, abertas à visitação e à leitura, nacionais, internacionais e extraordinariamente qualificadas.

A seleção do material foi atingida satisfazendo os seguintes filtros: artigos completos, publicados em português e escritos nos últimos doze anos (2007-2018). Também foram usados para esta apuração, os descritores “LGBT”, “LGBTT” e “*Bullying*”. Em todas as bases, os termos mencionados foram ligados com o uso dos operadores *booleanos* “AND” e “OR”.

Após as investigações, os trabalhos que tinham alguma relevância com o assunto foram eleitos por meio de seus resumos e, em seguida, lidos totalmente. Ao fim de todo procedimento de verificação, entre os 62 artigos encontrados nas três bases de

dados, apenas 09, provenientes da *Scielo*, foram escolhidos, por mais se encaixarem com o tema e aos filtros indicados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Entre estes 09 artigos obtidos na *Scielo*, em sinopse, três discutiam sobre a atuação dos educadores nos casos de *bullying* na sala de aula e como sua formação os guiava a agir; quatro tratavam de como a militância e os LGBTs enfrentavam a LGBTfobia e os outros dois ponderavam sobre a função da escola nos episódios de preconceito e como as políticas públicas eram, e são, arquitetadas para amparar, ou não, a agressão dentro da atmosfera educacional. Ainda que as bases Capes e *Eric* tenham apresentado resultado na busca bibliográfica, nenhum de seus artigos foram selecionados por não apresentarem afinidade ao tópico proposto.

Tabela 01 – Artigos da revisão de literatura encontrada na *Scielo*

ARTIGO	REVISTA	ÁREA	QUALIS	ANO
Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento.	Estudos de Psicologia	Psicologia	A1	2015
Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT.	Educação e Pesquisa	Educação	A1	2016
Discursos e posicionamentos em um encontro de diálogo sobre violência a LGBTs.	Psicologia USP	Psicologia	A2	2017
Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente.	<i>Sexualidad, Salud y Sociedad</i>	Educação	B2	2013
Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar.	<i>Sexualidad, Salud y Sociedad</i>	Educação	B2	2012
Espaços educativos e produção das subjetividades gays, travestis e transexuais (LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa).	Revista Brasileira de Educação	Educação	A1	2015
Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação.	Educar em revista	Educação	A1	2014
O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios.	Educação e pesquisa	Educação	A1	2015
O Processo de Elaboração dos Planos	Educação &	Educação	A1	2018

Municipais de Educação na Região do Grande ABC.	Realidade			
---	-----------	--	--	--

Fonte: Revisão sistemática, 2018.

A maior parte dos artigos, utilizados neste levantamento, foi localizada nas revistas '*Sexualidad, Salud y Sociedad*' e '*Educação e Pesquisa*', sendo que cada uma possuía 02 publicações sobre o tema. Ambas são destinadas à Educação, o que corrobora o interesse do campo, em comparação com os demais, para trabalhar sobre o assunto. Nos demais periódicos (Psicologia USP; Revista Brasileira de Educação; Estudos de Psicologia; Educar em Revista e Educação & Realidade) foram encontrados apenas 01 trabalho em cada um deles.

A literatura pesquisada é composta por 16 autores(as), eles(as) foram tabulados(as) considerando suas Universidades, áreas, estados e regiões. Entre estes pesquisadores mencionados, 03 são da Universidade de São Paulo (USP), assim como a mesma quantidade (03) também representava os autores ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); 02 é o total de investigadores atrelados à Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Universidade Federal do Rio Grande (UFRG). Portanto, os estados do Rio Grande do Sul (RS) e São Paulo (SP) contam com 05 pesquisadores, cada um. O estado do Paraná (PR) e Rio de Janeiro (RJ) com 04 e 02 autores, respectivamente. Quando nos atentamos sobre a região e setor de desempenho da revista, na qual o artigo foi vinculado, dos 16 autores, 07 (44%) são da Sudeste e 09 (56%) da região Sul. Já sobre o viés das áreas, 06 (40%) publicaram seus trabalhos do ponto de vista psicológico e 09 (60%) do educativo.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL NO SISTEMA ESCOLAR

A homossexualidade é um assunto que transcorre gerações e classes sociais sendo mal interpretada na sociedade por discutir a atribuição de papéis fundamentados apenas na configuração de gênero do indivíduo. Esta divisão de funções, entre meninos e meninas heterossexuais, é feita desde cedo em cada ser

humano, impondo expectativas às ações pessoais e profissionais de cada um (FRY; MACRAE, 1985).

O estigma social era acreditar que se não “consertados”, os LGBTs tenderiam a ter condutas inconiventes com o que, se acreditava ser harmônico com o seu gênero biológico, assim, os *gays* agiriam de forma mais feminina e as lésbicas de maneira masculinizada (FRY; MACRAE, 1985). Estas atuações necessitariam ser analisadas e corrigidas, unicamente, pela psicologia ou psiquiatria, com intuito de tratamento, ao que se considerava doença ou desvio de conduta.

Até 17 de maio de 1990, quando revogada, a homossexualidade ainda era qualificada como patologia pela Classificação Internacional de Doenças (CID) setor proveniente da Organização Mundial de Saúde (OMS) (PINHO; PULCINO, 2016). Em réplica aos atos de libertação, “Os movimentos LGBTTT norte-americanos influenciaram muitas frentes pelo mundo. No Brasil, foi criada em 31 de janeiro de 1995, com 31 grupos fundadores, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)” (PINHO; PULCINO, 2016, p.676).

Quanto ao cenário escolar, independentemente dos eventos da década de 1990, esse tema é tratado como arriscado, já que ainda se mantém vestígios da influência que a Igreja Católica mantinha sobre a educação até o século XX, porque, no viés religioso-educacional, a heterossexualidade era, e ainda é, a única orientação sexual vigorante e digna de zelo e apoio.

Altmann (2013) acredita que a ligação existente entre a educação e a diversidade sexual se acomoda nos argumentos de poder desempenhados por grupos sociais influentes que, quando citam tal tópico, se destinam exclusivamente aos temas correlacionados como a *Aids* nos anos de 1980 e a propagação das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs).

A inclusão de um tema transversal intitulado orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concretiza esse movimento. Elaborados em 1996 com o objetivo de estabelecer uma referência curricular nacional, os PCNs apresentam a educação sexual como um tema transversal, nomeado de “orientação sexual”, a ser trabalhado nas escolas brasileiras. De acordo com esta proposta, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social, a orientação sexual sendo justificada pelo crescimento de casos de “gravidez

indesejada” entre adolescentes e pelo risco da contaminação através do HIV. (ALTMANN, 2013, p.74).

Resultando das ações sociais e acadêmicas da comunidade LGBT, Porto Alegre (RS), na década de 1990, foi a cidade pioneira no assunto da diversidade, pois via sua Secretaria Municipal de Educação (SMED), realizou programas de “Educação Sexual”, no início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) por meio de uma formação para o ensino municipal (NARDI, 2012).

No momento, a educação nacional ainda se depara com dificuldades para abordar o tema sem a intervenção de alianças radicais e pelo fato da escola ter um “[...] forte controle heteronormativo, estando a heteronormatividade presente em seus discursos, silêncios e práticas, faz-se necessário repensar a lógica e desvelar os mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar.” (PINHO; PULCINO, 2016, p.677).

Como efeito desta inaptidão do sistema educacional em operar a favor da igualdade e segurança, os episódios de violência e agressão, gerados pela LGBTfobia, são corriqueiros nas instituições e, assim, põem a gestão e o corpo docente frente ao preconceito e a falta de formação e conhecimento de como atuar.

O PAPEL DA ESCOLA CONTRA O BULLYING E A LGBTFOBIA

Os cursos de licenciatura não têm, no Brasil, material e conteúdos propostos à diversidade sexual e suas peculiaridades. No ambiente educacional, quando aludidos em sala de aula, comumente é a partir da biologia, ao ponderar o ser humano ou apenas a reprodução. Os universitários, futuros professores(as), não são instigados ao estudo sobre a sexualidade, portanto, o tema vira tabu nas aulas com jovens e adolescentes (ALTMANN, 2013).

Com o objetivo de avaliar o envolvimento da comunidade, docentes e gestores sobre a diversidade e a LGBTfobia, Garcia e Bizzo (2018) observaram, *in loco*, o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação na região do ABC paulista (SP). Os autores (2018) notaram, sobretudo, a participação da população quanto ao tópico dos direitos LGBTs. Em todas as 07 cidades da região (Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande

da Serra) houve claras discussões, contestações acaloradas e, no fim, a dissolução de todo tipo de tema que conseguisse auxiliar, de alguma maneira, a sociedade LGBT (GARCIA; BIZZO, 2018).

CONCLUSÃO

Com base na revisão sistemática de literatura, que fundamentou o presente artigo e teve a finalidade de apurar a quantidade e a qualidade dos trabalhos expostos em revistas científicas nacionais, nos últimos doze anos, em relação ao *bullying* e da LGBTfobia, os pesquisadores concluíram que é escassa a quantidade de artigos científicos sobre o tema, além da centralização, das raras publicações localizadas, na região Sul e Sudeste do país, exclusivamente nos setores de Psicologia e Educação.

Também foi possível perceber que os jovens e adolescentes brasileiros LGBTs ainda suportam humilhações, perseguições e ataques no ambiente educacional. Na maioria das vezes, legitimadas por uma instituição que não se posiciona em desacordo com este tipo de abuso, em razão das crenças sociais e culturais da sociedade brasileira, em pleno século XXI.

Por meio dos dados, analisaram-se que os tópicos LGBT, *bullying*, diversidade sexual e LGBTfobia ainda são assuntos ignorados por muitos profissionais, seja por receio, incerteza, religiosidade ou falta de conhecimento. Apesar de que, em certas situações, essas questões vêm à tona, na Educação ou como demanda de mais políticas públicas que se posicionem na defesa do tema. Portanto, depois das verificações citadas acima, os autores entendem que ainda necessita-se de trabalhos que penetrem na questão, dentro e fora do ambiente escolar, a fim de que a diversidade seja entendida como constitutiva das relações humanas.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n.13, abri. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sex/n13/n13a04.pdf>>. Acesso em: 21 abri. 2018.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2 ed. Campinas: Verus, 2005.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural / Editora Brasiliense: 1985.

GARCIA, Paulo Sérgio, BIZZO, Nélio. O Processo de Elaboração dos Planos Municipais de Educação na Região do Grande ABC. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.43, no.1, jan./mar. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n1/2175-6236-edreal-68702.pdf>>. Acesso em: 21 abri. 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

LIMA, Verônica. Estudantes LGBT se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa. **Agência Câmara Notícias**, Brasília, 18 out. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/546799-ESTUDANTES-LGBT-SE-SENTEM-INSEGUROS-NAS-ESCOLAS,-APONTA-PESQUISA.html>>. Acesso em: 21 abri. 2018.

MANSUR, Carolina. Estudo da USP aponta que mais de 70% dos homens homossexuais já sofreram humilhações. **Uai – O portal dos mineiros**, 19 maio 2014. Disponível em: <<https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2014/05/19/noticias-saude,192407/estudo-da-usp-aponta-que-mais-de-70-dos-homens-homossexuais-ja-sofrer.shtml>>. Acesso em: 21 abri. 2018.

NARDI, Henrique Caetano. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro, n.11, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sess/n11/a04n11.pdf>>. Acesso em: 21 abri. 2018.

PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-S1517-97022016148298.pdf>>. Acesso em: 21 abri. 2018.