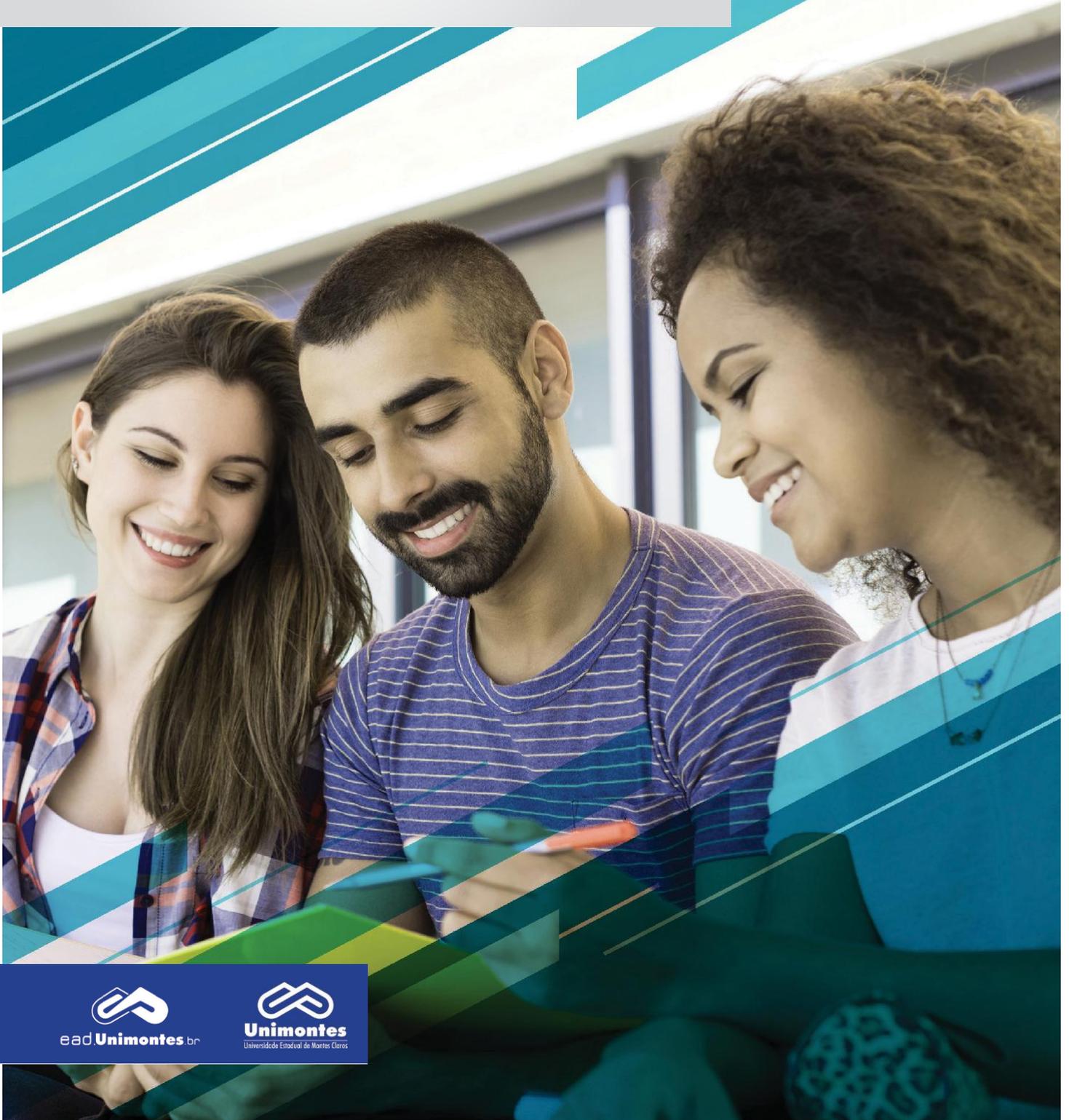


REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da
Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/UNIMONTES
Volume 6 - Número 1 - jan./jul. - 2018



ead **Unimontes**.br



Unimontes
Universidade Estadual de Montes Claros

REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

V.6, n.1, jan./jul. 2018



Montes Claros/MG - 2018

Corpo Editorial

Conselho Editorial Executivo

Fernando Guilherme Veloso Queiroz
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo
Betânia Maria Araújo Passos
Maria Aparecida Pereira Queiroz

Editores Científicos

Josiane Santos Brant Rocha
Ronilson Ferreira Freitas
Alenice Aliane Fonseca
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis
Gustavo Souza Santos

Conselho Editorial Científico

Alenice Aliane Fonseca
Andrea Nogueira do Amaral Ferreira
Betânia Maria Araújo Passos
Gustavo Souza Santos
Josiane Santos Brant Rocha
Maria Aparecida Pereira Queiroz
Patrícia Takaki Neves
Ronilson Ferreira Freitas
Rosângela Ramos Veloso
Vinícius Dias Rodrigues
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis

Assistentes Editoriais

Revisão Textual:
Pesquisa CEAD/Unimontes

Revisão de Referências:
Pesquisa CEAD/Unimontes

Assessoria técnico-científica:
Pesquisa CEAD/Unimontes

Projeto Gráfico:
Jésus Ricardo de Faria Almeida

Diagramação:
Jésus Ricardo de Faria Almeida

Contato

Endereço postal

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes
Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,
Prédio 7, 2º piso, sala 10
CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

Contato Principal

Josiane Santos Brant Rocha
E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br
www.ead.unimontes.br/multitexto

Contato de Suporte

Equipe de Pesquisa EAD/Unimontes
E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br

www.ead.unimontes.br

Volume 6 - Número 1 - Ano VI - jan./jul. 2018
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

[sumário]

7 Apresentação

8 Carta aos leitores

ARTIGOS ORIGINAIS

11 Uma nova gestão em campo no clube ateneu de montes claros: do amadorismo a um modelo administrativo profissional

Wanderlei Alves, Rogério Santos Brant, Ronilson Ferreira Freitas, Josiane Santos Brant Rocha.

20 Desenvolvimento esportivo dos alunos de uma escola pública de Cristália/MG: uma abordagem acerca das manifestações esportivas

Max Rislley Alves Silva e Leonardo Rodrigues Souza

27 Dificuldades encontradas na prática pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental: entre a percepção dos alunos e a opinião dos professores

Maria Auxiliadora da Silva e Leonardo Rodrigues Souza

32 Educação para o lazer: saberes e compreensões de alunos do Ensino Médio

Letícia Costa da Silva e Leonardo Rodrigues Souza

38 “Entre leão e unicórnio” de Marina Colasanti: a liberdade a galope

Cinthia Freitas de Souza

46 A importância das aulas de educação física no ensino médio: um olhar para além da escola

Maria Aparecida de Souza Matoso e Leonardo Rodrigues Souza

52 Metodologia de aprendizagem com aluno disléxico do Ensino Fundamental em uma escola no município de Montes Claros/MG

Geisa Simone Caldeira Santos e João Carlos Gomes Figueiredo

64 Nível de conhecimento e de participação de escolares na prática de jogos de tabuleiro

Leidiane Pereira de Souza

ARTIGOS DE REVISÃO

70 A importância do atletismo na Educação Física escolar

José Carlos Braga Pereira e Wellington Danilo Soares

75 Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no ensino de História: avanços e desafios

Marilene Maria Marques e Carlos César Pereira de Almeida Filho

83 Breve histórico da Educação a Distância no Brasil e do CEAD/Unimontes: rompendo limitações geográficas para atender às aspirações dos estudantes e promover ensino, pesquisa e extensão

Ertz Ramon Teirxeira Campos, César Henrique de Queiroz Porto, Humberto Gabriel Rodrigues, Francisco Malta de Oliveira e Aliny Cristiany Cardoso de Sá

90 Formação de professores na modalidade a distância: uma análise dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UAB/Unimontes

Ivanise Melo de Souza e Ramony Maria Silva Reis Oliveira

101 diretrizes para submissões

Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[CARTA AOS LEITORES]

Caros leitores,

Em uma nova edição, os múltiplos textos se constituem em uma plataforma de diálogo multidisciplinar, fruto de pesquisas de estudantes, professores e pesquisadores de regiões e áreas de atuação diversas. Novos 12 trabalhos são apresentados entre relatos de experiência, artigos de revisão e artigos originais, abrindo o quarto volume da revista.

Nesta edição, abrimos espaço a contribuições diversas que portam o ensejo de produzir ciência e aprimorar o conhecimento. Gradualmente, a Revista Multitexto consolida sua meta, a de oferecer textos múltiplos em diálogos variados no intercâmbio científico. Celebramos ainda as indexações da revista nas bases de dados DOAJ, Latindex, EZB e Diadorim e nos aproximamos da qualificação.

Aprecie as colaborações desta edição e prepare-se para contribuir em nossos próximos volumes e edições. Desejamos promover elos, pontos de conexão, pontes e estradas onde o conhecimento integrado e diversificado seja um importante baluarte.

Com estima e gratidão,

Equipe Editorial

Artigos Originais

UMA NOVA GESTÃO EM CAMPO NO CLUBE ATENEU DE MONTES CLAROS: DO AMADORISMO A UM MODELO ADMINISTRATIVO PROFISSIONAL

A NEW MANAGEMENT IN THE CLUB FIELD ATENEU OF CLEAR MOUNTAINS: FROM LOVE TO A PROFESSIONAL ADMINISTRATIVE MODEL

ALVES, Wanderlei¹; BRANT, Rogério Santos²; FREITAS, Ronilson Ferreira³; ROCHA, Josiane Santos Brant⁴

¹Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pelas Faculdades Integradas Pitágoras - FIPMoc, Montes Claros - Minas Gerais, Brasil.

²Mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes. Docente das Faculdades Integradas Pitágoras - FIPMoc e da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros - Minas Gerais, Brasil.

³Mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Docente das Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte e da Faculdade de Saúde Ibituruna - FASI, Montes Claros - Minas Gerais, Brasil.

⁴Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB. Docente das Faculdades Integradas Pitágoras - FIPMoc e da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros - Minas Gerais, Brasil.

RESUMO

O futebol se tornou um produto altamente lucrativo, onde tantos os clubes quanto as empresas conseguem movimentar cifras bilionárias em todo o mundo. Mas, essa não é a realidade de muitos clubes do futebol brasileiro, devido, principalmente, a falta de modelos administrativos mais profissionais. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato histórico da equipe do Ateneu e descrever as ações de marketing que estão sendo desenvolvidas pela atual gestão. Adotou-se como metodologia uma investigação exploratória e descritiva, a coleta de dados ocorreu através de uma entrevista estrutura, que após a interpretação emergiram 9 categorias de respostas. Concluiu-se que a diretoria do clube entende a importância da gestão mais profissional, com ações que visem maior aproximação com os torcedores, como nas redes sociais; participação em feiras para divulgar a marca Ateneu para as empresas, firmando assim novas parcerias; contratação de empresa especializada em marketing esportivo e criação do programa sócio torcedor. Os resultados indicam que existem inúmeras ações sendo desenvolvidas, no âmbito do marketing esportivo, pelo Ateneu, o que evidencia a importância desse estudo para outras equipes do Norte de Minas, tendo o Ateneu como referência.

Palavras-chave: Futebol; futebol brasileiro; marketing; marketing esportivo; gestão; Ateneu.

SUMMARY

Football has become a highly lucrative product, where so many clubs and companies can move billion dollar numbers around the world. But this is not the reality of many clubs in Brazilian football, mainly due to the lack of more professional administrative models. The objective of this work is to present a historical account of the Ateneu team and describe the marketing actions that are being developed by the current management. It was adopted as methodology an exploratory and descriptive investigation, the data collection took place through an interview structure, that after the interpretation emerged 9 categories of answers. It was concluded that the board of directors of the club understands the importance of more professional management, with actions that aim to be closer to the fans, such as in social networks; participation in fairs to promote the Ateneu brand for companies, thus establishing new partnerships; hiring a company specializing in sports marketing and creating the supporter partner program. The results indicate that there are innumerable actions being developed in the field of sports marketing by the Ateneu, which highlights the importance of this study for other teams in the North of Minas Gerais, with Ateneu as a reference.

Keywords: Soccer; Brazilian football; marketing; sports marketing; management; Athenaeum

INTRODUÇÃO

O futebol ainda continua sendo uma ferramenta poderosa para conquistar pessoas. Para muitos, ao longo do tempo, o futebol perdeu um pouco da sua essência, deixando de ser uma opção de lazer e entretenimento para os finais de semana, estimulada pela paixão dos torcedores, para se tornar uma gigantesca indústria que movimenta bilhões de dólares todos os anos (MORGAN; SUMMERES, 2008).

Mas o fato é que, no cenário atual, o futebol ainda se mantém como um grande gerador de receitas. Uma matéria do blog “Sambatech”¹ aponta um crescimento do segmento esporte, impulsionado pelo marketing esportivo. Mesmo assim, muitas equipes não se apropriam de tais possibilidades devido a falta de profissionalismo dos gestores e de estrutura física dos clubes.

Por quase cinco décadas, o futebol montes-clarense foi protagonizado pelas duas equipes mais tradicionais da região. De um lado a Associação Desportiva Ateneu e do outro a Associação Atlética Cassimiro² de Abreu. As duas equipes travaram, durante esse período, uma intensa disputa acirrada pela grande rivalidade e alimentada pela paixão dos seus torcedores.

No entanto, apesar de muitos torcedores

ainda manterem esse amor pelas equipes, é evidente que o amadorismo das gestões passadas foi o principal motivo da decadência de ambos os times no cenário mineiro.

Baseando-se nesse contexto, a atual gestão da Associação Desportiva Ateneu desenvolve um trabalho voltado para o crescimento da equipe, pautado numa gestão mais profissional, com foco no marketing esportivo. Sob essa abordagem, Chataignier (2004) acredita que a alavancagem das receitas dos clubes do nosso futebol se dará quando deixarem de lado o amadorismo e compreenderem a importância de um departamento de marketing atuante.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato histórico da equipe do Ateneu e descrever as principais ações de marketing que estão sendo desenvolvidas pela atual gestão como forma de resgate da equipe.

METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se sob uma abordagem qualitativa. Configura-se como um procedimento descritivo e exploratório que busca pontuar as informações oriundas dos discursos discutindo e analisando seus conteúdos evidentes e latentes.

¹O blog ainda também relata que o esporte tem passado por transformações, principalmente pela quantidade de dinheiro que este mercado movimenta. Matéria completa disponível em <http://sambatech.com/blog/insights/marketing-esportivo/>

² Associação Atlética Cassimiro de Abreu, mais conhecida simplesmente como Cassimiro de Abreu, é um clube de futebol situado em Montes Claros, no estado de Minas Gerais.

Segundo Bogdab e Biklen (2003, *apud* OLIVEIRA, 2011) o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características importantes neste tipo de estudo: o ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado, processo de análise indutivo.

O sujeito do estudo foi o atual presidente do clube Ateneu. A coleta de dados ocorreu através de uma entrevista estruturada, constituída por 09 questões, sendo realizada após um agendamento prévio, em uma sala reservada do clube Ateneu, gravada e posteriormente transcrita na íntegra.

Após a transcrição da entrevista, emergiram 09 categorias que foram analisadas através da técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977 *apud* OLIVEIRA, 2011) como um conjunto de técnicas que tem como objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo mais informações por trás da mensagem analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Breve relato do futebol montes-clarense

Para melhor compreensão do cenário atual, é preciso entender o histórico da equipe, as transformações que aconteceram ao longo dos anos, os erros administrativos e as mudanças comportamentais na sociedade, que foram essenciais, também no declínio do Ateneu³. Essa visão saudosista de muitos torcedores tem forte ligação com um período do futebol marcado pela paixão de assistir a uma partida de futebol com os amigos, situações corriqueiras há algum tempo atrás.

Todas essas mudanças são apontadas pelo entrevistador.

“(…)antigamente, não só em Montes Claros, mas no mundo inteiro, futebol era visto com uma paixão, onde as pessoas se reuniam em grupos de amigos.

Havia uma intimidade muito grande para se formar os times e a rivalidade entre eles também era muito ferrenha, e isso proporcionava um futebol com mais vontade e emoção.”

“Hoje em dia, o futebol se modernizou muito. O que a gente percebe é que existem os times e, com o mundo cada vez mais capitalista, principalmente no futebol, muitas pessoas praticam futebol desde a infância pensando numa oportunidade de trabalho futuro(…)”

Nota-se que o entrevistado vivenciou uma época do futebol lúdico, onde as pessoas se reuniam para assistirem a partidas de futebol. Quando cita a modernização deste esporte, duas interpretações são possíveis: a primeira está relacionada aos modelos atuais de gestões, pautados no profissionalismo do Departamento de Marketing e do entendimento do cenário, com um planejamento de marketing bem definido (CHATAIGNIER, 2004); outra possível interpretação diz respeito aos mecanismos do futebol em si, com treinamentos intensivos, táticos e disciplinares.

Melhor momento vivido pelo futebol montes-clarense

Embora não tenha vivido o melhor momento do futebol montes-clarense, o entrevistado relata o que o seu pai vivenciou. Mais uma vez fala da paixão que predominava naquela época.

“Hoje existem o Cassimiro e o Ateneu com sua rivalidade, mas a própria televisão tira um pouco esse apego pelo futebol local porque o futebol de Montes Claros não acompanhou a evolução do futebol de outras cidades e de outras regiões que se desenvolveram bastante. Estamos muito atrasados e esperamos, até com esse ressurgimento do Ateneu, resgatar um pouco dessa história.”

A rivalidade citada já não é mais a mesma. O “futebol capitalista” que o entrevistado descreve no início, reflete o desinteresse da televisão local, até porque a própria TV também é capitalista, necessita de receita, e o futebol atual de Montes Claros não gera tanta audiência.

Tal descrição do entrevistado remete ao entendimento de que o futebol montes-clarense esteja atrasado em relação ao de outras cidades. Uma cidade com quase meio milhão de habitantes, que ainda não possui um bom estádio de futebol e nenhuma equipe de futebol disputando, sequer, uma série do campeonato mineiro. O resgate do Ateneu torna-se uma forma de resgatar também o futebol local.

³ O Departamento de Futebol profissional do Ateneu está inativo desde 2003. O Clube, que já chegou enfrentar o Santos em um amistoso, deixou de participar das principais disputas mineiras.

“Nós estamos buscando fazer de uma forma que seja voltada para o profissionalismo, porque o futebol hoje já não é mais só mais a paixão que faz a gestão. Nós precisamos ter, também, profissionalismo e profissionais com conhecimento mais aprofundado para nos ajudar a fazer essa gestão.

Percebe-se que ocorre uma necessidade de frisar a importância de uma gestão mais profissional e profissionais com conhecimento mais aprofundado, que vá de encontro à análise feita por Chataignier (2004), que ainda salienta a importância dos clubes estudarem, planejarem e criarem estratégias para conquistar o torcedor.

Talvez isso tenha sido o que realmente faltou às equipes de Montes Claros, o que não foi diferente com o Ateneu.

Crescimento no número de torcedores das equipes de Montes Claros

“O ateneu, especificamente, ficou 15 anos inativo. Nós estamos recomeçando a história do Ateneu, para resgatar novos torcedores. Quem serão esses novos torcedores? Normalmente o filho de filhos de ex jogadores, ex dirigentes, ex torcedores do passado, mas aí estamos começando, ou recomeçando uma nova história.”

Talvez esse seja o ponto mais importante nessa abordagem. O Ateneu permaneceu por mais de uma década longe dos gramados.

Atualmente, o que se percebe é que o trabalho vai muito além do que apenas reerguer uma equipe de futebol, existe um fator preponderante neste contexto que é a história, a memória do clube. É baseado nisso que o entrevistado espera conquistar novos torcedores, a começar pelos que já possuem uma certa aproximação com o time.

“Da mesma forma que o futebol de Montes Claros ficou parado através do Ateneu, ficou parado também através das outras equipes, principalmente o Casemiro, que deixou de participar dos campeonatos mineiros e isso faz com que a torcida vá se distanciando.

O futebol de Montes Claros, polarizado entre Ateneu e Cassimiro, nas décadas de 70 e 80, viu suas principais equipes longe dos holofotes da mídia. O Ateneu, que esteve na elite do

futebol mineiro nos anos de 1979 e 1980, permaneceu inativo desde 2013. O rival Casemiro, assíduo frequentador das grandes disputas, longe das principais competições. Esse cenário, na visão do entrevistado, foi fundamental para o afastamento dos torcedores.

Ascensão do futebol x influência do marketing

“Na minha visão, até porque sou um apaixonado pelo futebol, é fazer o que o Ateneu está tentando fazer, que é recomeçar a história de modo profissional, focado nas categorias de base, onde a gente vai trazer os pais e as crianças, desde pequenos participando.”

Essa participação é muito importante porque, atualmente, o futebol ainda mexe com a emoção das pessoas e envolve todas as classes sociais. Muitas pessoas ainda sentem orgulho de usarem um acessório com a marca do time do coração. Esse entendimento comprova que ainda é possível o desenvolvimento de um trabalho que alinhe a paixão com a gestão.

Percebe-se que uma das primeiras ações da nova diretoria é o foco nas parceiras. Guaragna (2005) descreve o interesse das empresas em patrocinarem equipes de futebol com o intuito de exporem seu nome, marca ou produto. Esse mesmo entendimento, percebido quando o marketing esportivo ainda engatinhava, continua super atual. “Nas últimas décadas, o futebol continuou sendo utilizado como veículo de promoção, comunicação e divulgação de marcas, uma das práticas caracterizadas como marketing esportivo” (GUARAGNA, 2005).

“O mais importante: fizemos parceria com a Unimontes, UFMG, com empresas de Belo Horizonte, que são especialistas em marketing esportivo e também em avaliação e formação de atletas.”⁴

Com essas e outras medidas, o entrevistado entende que é possível tornar o Ateneu uma referência na região, o que, segundo ele, seria fundamental na conquista de novos torcedores.

“Aí o Ateneu passa a ser uma referência, sendo uma referência a gente pode reconquistar e conquistar novos adeptos, novos torcedores, resgatando essa paixão antiga da história de 70 anos

⁴A parceria com uma empresa de marketing esportivo foi divulgada na fanpage da equipe. Especialistas com larga experiência farão parte da nova diretoria da equipe.

do Ateneu.”

O marketing utilizado pelo Ateneu

Para compreender melhor o marketing utilizado pela Associação Desportiva Ateneu, é importante destacar alguns conceitos de marketing esportivo que são relevantes nessa abordagem. Segundo Las Casas (2006 apud Ferreira, 2010), marketing esportivo é uma modalidade de marketing promocional, além de uma ferramenta de comunicação. Stotlar (2002 apud Ferreira, 2010) descreve que essa modalidade de marketing está relacionado à utilização dos 4P's (Produto, preço, praça e promoção) no âmbito esportivo, atendendo as necessidades e desejos dos consumidores e gerando receitas para as empresas.

Quando o entrevistado menciona a possibilidade do Ateneu se tornar uma referência na região, percebe-se que a mentalidade da nova gestão compreende a importância de um planejamento de marketing. Todas as ações são desenvolvidas pensando a curto e longo prazo.

“O Ateneu tem utilizado muito bem isso e vamos tentar aprimorar e aperfeiçoar o nosso marketing, tentando participar agora da Fenics, expondo nossos trabalhos nessa feira, para gerar essa visibilidade, despertar apoios, pessoas, torcedores, para apoiar esse nosso projeto.

É importante observar que a marca Ateneu está sendo levada até as pessoas por várias plataformas possíveis. A utilização do “produto” futebol em feiras vai de encontro à visão de Melo Neto (1995 apud Laux, 2011) que entende o marketing esportivo como uma ferramenta utilizada pelas organizações, para comunicar com seus clientes e colaboradores. No caso específico da Fenics⁵, além dos torcedores que participam do evento, dezenas de empresas também têm acesso a marca do Ateneu, através dos estandes e das ações.

Apesar dessa visão empreendedora e da aposta no marketing como ferramenta para alavancar a equipe, o entrevistado entende que o clube necessita de uma empresa especializada no assunto, que conheça o cenário e que já tenha lidado com situações semelhantes à vivida

pelo Ateneu.

“Mas tudo isso nós queremos fazer acompanhados e orientados por essa empresa que é especialista em marketing esportivo, oriunda de Belo Horizonte para nos assessorar. E com a vinda dessa empresa, nós queremos aperfeiçoar, aprimorar, aprender com eles, seguir as orientações para que a gente possa passar as informações e, acima de tudo, passar a ter mais adeptos, mais torcedores apoiando esse nosso projeto.”

Além da participação na Fenics, recentemente, o Ateneu tem ganhado espaço na mídia. O novo projeto do clube desperta atenção da imprensa que tem divulgado em diversos meios as ações desenvolvidas pela atual gestão.

O fenômeno das redes sociais como ferramenta de visibilidade para equipe

“(…)mas eu confesso pra você que 99% das ações de marketing tem sido através das redes sociais.”

O entrevistado observa que a maioria das ações estão sendo realizadas através das redes sociais. É evidente que o meio utilizado está diretamente ligado ao baixo custo e à ampliação da comunicação e do relacionamento.

As redes sociais se tornaram um fenômeno na sociedade moderna e impactam consideravelmente a comunicação como um todo, mas principalmente, a mercadológica. Segundo Vieira (2008 apud GAMBERONI; VEIGA, 2014) uma das principais características das mídias sociais é o comportamento colaborativo dos usuários. O interesse por determinado assunto faz com que o público interaja e gere um feedback importante para as planejamento estratégico da empresa.

Atualmente são inúmeras as plataformas disponíveis, mas uma em especial continua sendo a preferida das empresas. O facebook é o canal mais usado pelo Ateneu para divulgação das informações relacionadas ao clube.

“Temos passando as informações, criamos o nosso facebook, criamos o nosso site na internet e através disso nós queremos fazer com que as

⁵ A Fenics (Feira Nacional da Indústria e do Comércio de Montes Claros) é um evento voltado para empresas de vários setores. Na sua última edição, a expectativa era que mais de 80 mil pessoas participassem da feira e que fossem movimentados mais de 100 milhões em novos negócios.

“pessoas tenham conhecimento.”

“Estamos atualizando dentro da nossa disponibilidade, até porque a diretoria ainda é pequena, mas toda informação a gente publica e hoje eu posso afirmar pra você que o face do Ateneu, através das publicações que a gente faz, tem sido destaque no número de visualizações; tem despertado interesse até mais que o próprio site”

Quando o entrevistado afirma que a *fanpage* da equipe desperta mais atenção que o próprio site, entende-se que as redes sociais possuem esse poder de atrair o público, primeiro por ser um espaço mais democrático, interativo e dinâmico e segundo por ter essa característica de possibilitar que as pessoas se agrupem e dialoguem democraticamente, além de permitir uma comunicação mais interativa (RECUERO, 2009 apud GAMBERONI; VEIGA, 2014).

“Rede social hoje, praticamente é tudo, porque virou uma coisa realmente móvel, de fácil acesso, todo mundo está acessando o tempo todo. De onde você estiver, você tem conhecimento daquilo que está acontecendo.”

Essa percepção do entrevistado está relacionada às principais características da comunicação em si, daquilo que se espera dos meios. Não é possível pensar a sociedade moderna sem essas palavras-chave: facilidade, mobilidade e acessibilidade.

Esse fenômeno é observado por Recuero (2009) onde ele descreve a atração de pessoas de lugares e culturas diferentes pelas mídias sociais, configurando as possibilidades organizacionais, mobilização social e conversação entre os indivíduos.

Parcerias firmadas pelo Ateneu

A participação de empresas junto aos times de futebol é uma prática comum e talvez se configure como a principal característica do marketing esportivo.

Ainda na década de 70, muitas empresas enxergaram no esporte, uma alternativa para divulgação do seu nome, marca ou produto (GUARAGNA, 2011).

O futebol se tornou um produto altamente rentável. Sendo assim, é notório que as empresas vislumbrem o aumento das suas receitas ao investirem em uma equipe de futebol e que essa contrapartida se dê através do fortalecimento da sua marca e com as vendas de produtos ou serviços.

Mas essa talvez não seja a realidade dos pequenos times de futebol. O que se percebe, por exemplo, no caso específico do Ateneu, onde o principal objetivo seja o de reestruturar a equipe de maneira profissional, é que as empresas estão mais preocupadas, no momento, em se tornar parceiras, agentes transformadores nesse processo.

“O nosso projeto, em um primeiro momento é extremamente social e a gente está começando, e vou dizer uma coisa, recomeçar é bem mais difícil que começar.”

O recomeço citado pelo entrevistado, passa primeiro pela aceitação do projeto de resgate do Ateneu. Se por um lado muitas empresas compraram a ideia, por outro existe ainda uma certa desconfiança, até porque o projeto inicial esteve associado à Prefeitura de Montes Claros, que, inclusive, deu o pontapé inicial na reforma do estádio da equipe.

“Nós não conseguimos ainda uma parceria com a prefeitura para recomeçar as obras, porque a gestão passada iniciou, fez a limpeza, montou o canteiro de obras, aí essa nova gestão pediu um tempo por falta de recursos, por isso nós estamos buscando alternativas com parecerias.”

“Pelo relacionamento e pelo próprio marketing que estamos desenvolvendo, através das redes sociais, a gente tem conseguido essas empresas que estão apoiando inicialmente. Mas com a vinda dessa empresa, que é especialista em marketing esportivo, nós pretendemos profissionalizar e, quem sabe, partir para um apoio mais “fidelizado” e a gente definir melhor a participação das empresas nesse apoio.”

A princípio se percebe uma forte influência da atual gestão do Ateneu junto as grandes empresas de Montes Claros. O entrevistado até cita o seu relacionamento com empresas e destaca também o importante trabalho realizado nas redes sociais na conquista desses apoiadores.

Quando o entrevistado descreve sobre necessidade de um apoio mais “fidelizado”, percebe-se que isso esteja relacionado às várias empresas que já tiveram suas marcas estampadas no uniforme do Ateneu e em outras mídias. Essa quantidade de apoiadores tem muito a ver com uma modalidade do patrocínio esportivo que é o interesse social. Pozzi (1998 apud CHATAIGNIER, 2004) afirma que o patrocínio pode ser com provisão de recursos de todo o tipo e que o interesse pode ser social, o que está muito em voga ultimamente.

“A gente teve o apoio da ACI, da CDL, apoio do Rotary, apoio da Santa Casa e, através das nossas ações, várias outras empresas têm nos procurado. Temos a Sorrisos, a Mediodonto, Legal Cap.”

Ações de marketing desenvolvidas

Além das parcerias feitas pelo Ateneu, a atual gestão tem planos grandes para a equipe. Muitas ações já estão sendo desenvolvidas e todas elas com o principal intuito de aproximar o torcedor do time.

Um projeto ambicioso, mas que já está sendo discutido, é a implantação de um programa de sócio torcedor.

“Esse próprio comentário do sócio torcedor é o nosso primeiro objetivo, só que pra gente criar o sócio torcedor, precisamos oferecer algo em troca.”

Esse algo em troca citado pelo entrevistado seriam as vantagens que o torcedor teria ao participar do programa. Os grandes clubes do Brasil, apesar de estarem muito atrás dos europeus nesse quesito, já possuem grande número de torcedores associados. O principal benefício para o clube está na arrecadação de receitas em curto prazo, como observa Guaragna (2011).

A principal dificuldade do Ateneu é a falta de estrutura. A atual gestão está priorizando a reforma do estádio e a construção de um complexo esportivo. Essas medidas serão essenciais para o desenvolvimento do programa sócio torcedor.

“Esse complexo esportivo vai ficar dentro do próprio estádio, bem localizado, com dois campos society, uma quadra de areia, um pequeno restaurante, onde o próprio torcedor pode ir com a família desfrutar de um local onde ele possa ter a prática do esporte, com academias ao ar livre também, que o sócio torcedor possa usufruir disso. Queremos oferecer algo em troca, por isso não lançamos até hoje o nosso sócio torcedor.”

Percebe-se através desse relato que a construção do complexo esportivo será um divisor de águas para o Ateneu. É possível reconquistar grande parte dos torcedores, muitos daqueles que se afastaram devido à falta de estrutura da equipe e pela má gestão dos clubes. Ainda na década de 90, grande parte das equipes brasileiras enfrentou problemas semelhantes aos vividos pelo Ateneu. Mas de todos esses, Laux (2011) considera a situação dos estádios como o principal motivo para o afastamento dos torce-

dores. Na visão da autora, esse torcedor possui maior potencial de fidelização e é justamente aquele que os clubes buscam reconquistar, seja reformando estádios ou reestruturando o programa sócio torcedor. No caso específico do Ateneu, criando tal programa.

Além de contribuir para o resgate desses antigos torcedores, o complexo esportivo é a moeda de troca tanto falada pelo entrevistado. Esta será, segundo ele, de extrema importância para a criação do programa sócio torcedor. Mas, além de tudo isso, é preciso ressaltar, mais uma vez, a opinião do entrevistado de que é fundamental a participação de uma equipe especializada em marketing esportivo nesse processo.

O ganho da equipe com as ações de marketing desenvolvidas

“Eu acho que o maior ganho que a gente já teve foi a aceitação e a adesão da sociedade, principalmente das instituições aqui de Montes Claros.”

Sem dúvida, essa é a análise mais importante a ser feita. Para o entrevistado, a aceitação da sociedade e das instituições diante do projeto é o principal ganho do Ateneu. Mas, há de se considerar o fortalecimento da marca Ateneu que é outro fator importante na criação do programa sócio torcedor.

Nesse momento de reestruturação, o dinheiro é fundamental para manutenção do clube, até porque, a equipe desenvolve um trabalho com categorias de base e envolve crianças carentes nos projetos. Esse trabalho contribui para que as empresas continuem apostando no projeto Ateneu, reforçando ainda mais o slogan utilizado pela equipe: “O Ateneu é nosso”

“Inclusive esse slogan fui eu quem criei com o objetivo de que a sociedade abrace essa causa, não entendendo que seja um projeto de um time de futebol, é um projeto que a gente utiliza o futebol, utiliza o esporte, mas para promover o bem social. Isso que o Ateneu precisa mostrar pra sociedade e precisa que a sociedade abrace a causa”.

Por isso que eu sempre digo: o Ateneu é nosso, junte-se a nós, ajude a desenvolver esse projeto, que nós podemos fazer com que a cidade de Montes Claros tenha o desenvolvimento no esporte proporcional ao que ela tem na economia, na política. Montes Claros é a 5ª ou 6ª maior cidade de Minas Gerais e está entre os últimos na parte do esporte.

O pedido do entrevistado no final da entrevista revela bem o desejo de que o projeto não seja apenas de um time de futebol, mas que seja uma ferramenta de transformação social através do futebol. O sonho de ver o Ateneu figurando entre as principais equipes de Minas Gerais é compartilhado pela maioria dos apaixonados por futebol em Montes Claros. Muitos que vivenciaram o melhor momento da equipe e que lamentam a situação em que o time chegou.

Diante dessa situação, as ações desenvolvidas pelo Ateneu serão essenciais para reerguer a equipe, pois irão trazer de volta os torcedores e aproximar empresas que apostarão no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados apresentados, a pesquisa apresentou um cenário otimista para os torcedores, nos próximos anos. O entrevistado relata constantemente a necessidade de se iniciar um trabalho que seja mais voltado para uma gestão mais profissional, deixando de lado o amadorismo, que foi o principal responsável pelo declínio do Ateneu.

Através da entrevista foi possível perceber que, mesmo sem ter vivenciado o melhor momento da equipe do Ateneu, o entrevistado descreve bastante a paixão que predominava naquela época. Ele acredita que essa paixão ainda é latente e que é possível alinhá-la a um modelo de administração mais profissional.

É interessante observar, que apesar do longo tempo que o Ateneu permaneceu inativo, muitos torcedores ainda carregam um forte sentimento de identidade com a equipe. Talvez esse seja o principal motivador das empresas que tem abraçado a causa e investido no projeto da equipe.

As dificuldades enfrentadas, atualmente, é reflexo do amadorismo das gestões passadas, mas que não foi exclusividade do Ateneu. O maior rival da equipe, o Cassimiro, também atravessa um péssimo momento e hoje sequer, disputa uma série do futebol mineiro.

O projeto de resgate do Ateneu surge num momento em que o mercado e o torcedor estão mais exigentes. Não há mais espaço para o amadorismo. Todas as equipes que não se adequarem a esse cenário estão fadadas ao fracasso. Por isso, percebe-se através da entrevista que a nova diretoria entende a importância da profissionalização da gestão e, mais do que isso, existe um planejamento de marketing a longo

prazo, com ações que certamente irão trazer retornos mensuráveis para a equipe.

A utilização das redes sociais tem sido uma grande aliada de muitas equipes. Grande parte das ações do Ateneu, por exemplo, tem sido divulgadas nas redes sociais. Além da proximidade com os torcedores, as redes sociais propiciam um ambiente mais democrático, onde o torcedor pode participar ativamente desse novo momento da equipe.

Esse estudo, além de registrar esse momento importante da equipe do Ateneu, poderá ser um instrumento utilizado, também, por outras equipes, uma vez que o projeto de resgate do Ateneu acredita ser um marco na história do futebol montes-clarense. Esse dinamismo da atual gestão, com um olhar totalmente voltado para o futebol profissional, poderá contribuir para o crescimento e resgate do futebol, não só de Montes Claros, mas de toda região.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977 *apud* OLIVEIRA, M.F. Metodologia científica: um manual para realização de pesquisa em administração. 2011. 72f. il. Manual pós-graduação (Curso de Administração) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.

BOGDAN, R.S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003 *apud* OLIVEIRA, M.F. Metodologia científica: um manual para realização de pesquisa em administração. 2011. 72f. il. Manual pós-graduação (Curso de Administração) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.

CHATAIGNIER, R. S. L. **Marketing esportivo - teoria e prática: um estudo de caso do Clube Atlético Paranaense**. 2004. 145f. Dissertação de Mestrado (Curso de mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2004.

GUARAGNA, F. M. **A gestão do marketing esportivo no futebol: caso Grêmio Foot-Ball Porto-Alegrense**. 2005. 100f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

LAS CASAS, A. **Jogada de marketing: aplicando**

as táticas do futebol a gestão empresarial. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006 apud FERREIRA, E. J. C. A Utilização de técnicas de marketing esportivo como forma de fortalecimento da relação torcedor-clubes: um estudo sobre o CRB. 2010. 66f. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharel em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LAUX, K. M. **O tripé do marketing esportivo como diferencial competitivo dos clubes do Rio Grande do Sul.** 2011. 116f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em comunicação social) - Faculdade de biblioteconomia e comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

MELO NETO, F. P. **Marketing esportivo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007 apud LAUX, K. M. O tripé do marketing esportivo como diferencial competitivo dos clubes do Rio Grande do Sul. 2011. 116f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em comunicação social) - Faculdade de biblioteconomia e comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

MORGAN, M. J ; SUMMERS, J. **Marketing esportivo.** Tradução de VerticeTranslate. São Paulo: Thomson, 2008.

RECUERO, R. C. **Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na Internet.** Revista Famecos, Vol. 1, Nº 38, 2009.

RECUERO, R. C. **Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na Internet.** Revista Famecos, Vol. 1, Nº 38, 2009 apud apud GAMBERONI, L.B.R; VEIGA, A. R. O papel a das redes sociais digitas na divulgação das ações das ongs ambientalistas entre os internautas. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste -Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, João Pessoa, 2014.

STOTLAR, D; PITTS, B. **Fundamentos do marketing esportivo.** São Paulo: Phorte Editora, 2002 apud FERREIRA, E. J. C. A Utilização de técnicas de marketing esportivo como forma de fortalecimento da relação torcedor-clubes: um estudo sobre o CRB. 2010. 66f. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharel em Administra-

ção) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

VEIRA, S. R. F. **Redes sociais no contexto de mudança organizacional.** UNB, Brasília, 2008 apud GAMBERONI, L.B.R; VEIGA, A. R. O papel a das redes sociais digitas na divulgação das ações das ongs ambientalistas entre os internautas. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste -Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, João Pessoa, 2014.

DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CRISTÁLIA, MG: UMA ABORDAGEM ACERCA DAS MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS

SPORTING DEVELOPMENT OF THE PUPILS OF A PUBLIC SCHOOL OF CRISTÁLIA, MG: AN APPROACH ABOUT THE SPORTING DEMONSTRATIONS

SILVA, Max Risley Alves¹

Acadêmico do curso de Educação Física UAB/ UNIMONTES. Montes Claros/MG¹

SOUZA, Leonardo Rodrigues²

Especialista em Psicopedagogia e Neurociências Aplicada à Educação. Docente orientador UAB/UNIMONTES e da SEE/MG. Montes Claros/MG²

RESUMO

Buscou-se com este estudo identificar o nível de desenvolvimento esportivo de discentes de uma escola pública da cidade de Cristália, MG. Tratou-se de um estudo de campo, de corte transversal, de natureza quantitativa. A população foi composta por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, cuja a amostra foi constituída por 35 alunos do 5º do ensino fundamental, determinada de forma não probabilística, por julgamento. Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário estruturado, adaptado e ampliado a partir da proposta de Katayama et al (2012), contendo 14 questões correlacionadas ao esporte e seus significados. A tabulação, análise e interpretação dos dados deu-se por meio das técnicas descritivas de contagem e comparação, tendo os dados organizados em gráficos e tabelas para melhor compreensão com recursos do Excel for Windows 2013. Apesar do esporte e seus conceitos serem pouco desenvolvidos nas aulas de Educação Física da escola investigada, observou-se uma forte correlação entre a manifestação “Esporte-Lazer” com os significados que os alunos dão às suas práticas desportivas; contrastando, entretanto, com aquilo que os motivam a praticar esporte, cujos resultados demonstraram uma correlação maior com a manifestação “Esporte de Desempenho/competição”, mesmo não havendo histórico de jogos escolares, internos ou externos, na instituição. Contudo, reconhecemos que não é objetivo da Educação Física revelar atletas, mas, à medida que o esporte estiver sendo proposto na escola como um conhecimento elaborado e sistematizado, poderá sim, estar proporcionando aos alunos também essa possibilidade. Para tanto, vemos uma necessidade em estabelecer vínculos entre coordenação pedagógica, direção, corpo docente e comunidade escolar para que essas relações favoreçam e direcionem um caminho para o real desenvolvimento do esporte na escola e, conseqüentemente, na região.

Palavras-chave: Desenvolvimento Esportivo. Educação Física Escolar. Alunos.

ABSTRACT

It was looked in spite of the fact that this study identified the level of sporting development of pupils of a public school of the city of Cristália, MG. It was the question of a study of field, of cross cut, of quantitative nature. The population was composed by students of the initial series of the basic teaching, which sample was constituted by 35 pupils of 5^o of the basic teaching, determined in the form not probabilística, for judgement. For the data collection it made use of a structured, well-adjusted questionnaire enlarged from the proposal of Katayama et al (2012), containing 14 questions correlated to the sport and his meanings. The tabulação, analysis and interpretation of the data happened through the descriptive techniques of counting and comparison, when there have the data organized in printers and charts towards better understanding with resources of the Excel Windows will be a 2013. In spite of the sport and his concepts they were not much developed in the classrooms of Physical Education of the investigated school, pointed out a strong correlation to between the demonstration “Sport-leisure“ with the meanings that the pupils give to his athletic experts; contrasting, meantime, with what they them cause practicing sport, which results demonstraram a bigger correlation with the demonstration “Sport of Performance / competition”, when there is no even historical one of school, internal or extern plays, in the institution. Nevertheless, we recognize what is not an objective of the Physical Education to reveal athletes, but, while the sport will be being proposed in the school like a prepared and systematized knowledge, it will be able yes, to be providing to the pupils also this possibility. For so much, we see a necessity in establishing bonds between pedagogic co-ordination, direction, faculty and school community so that these relations favor and direcionem a way for the real development of the sport in the school and, consequently, in the region.

Keywords: Sporting development. School Physical education. Pupils.

INTRODUÇÃO

A educação física escolar é composta de inúmeras modalidades coletivas e individuais, e mesmo assim, normalmente, é difícil ser trabalhado de forma efetiva no contexto escolar. Vários podem ser os fatores: estrutura escolar, negligência da entidade, falta de conhecimento e/ou cobrança por parte da sociedade. Outro fator relevante diz respeito ao contexto histórico acerca da Educação Física, que acabou por muitas vezes sendo mal aplicada e interpretada, como destaca Guimarães et al (2001, p.18): “[...] foi sendo traçado o conturbado caminho da educação física através da história. Entendemos que esse complexo histórico e a insuficiente qualificação profissional são aspectos fundamentais que levaram a educação física a ser, de certa forma, marginalizada. Talvez por essas questões, ainda hoje, inúmeros são os desafios que o professor (...) enfrenta no seu dia-a-dia”.

Atualmente, o ensino da Educação Física na educação básica ainda é alvo de constantes debates e investigações, apresentando, no entanto, um sistema curricular bem mais coeso com as propostas que vêm sendo apresentadas na educação formal, como também a predefinição de conteúdos a serem trabalhados,

dentre eles, os esportes. Nesse sentido, observa-se que, ao longo dos anos, houve uma mudança metodológica no ensino desse conteúdo, sobretudo, dos esportes coletivos, ocorridas, talvez, em decorrência das alterações sofridas pela formação do profissional de Educação Física nas últimas décadas (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Para Betti (2002, p.75) o esporte é uma ação social, composta por regras que se desenvolve por base lúdica, em forma de competição entre dois ou mais oponentes, com o objetivo de que, por meio de comparação de desempenho, se determine o vencedor ou se registre o recorde. Os resultados alcançados pelos praticantes são resultados das habilidades utilizadas, podendo ser intrínseca ou extrinsecamente gratificantes. Por outro lado, no Brasil, de acordo com Tubino (2010, p. 29, grifo nosso),

As pessoas reconheciam as práticas físicas ligadas a qualquer tipo de jogo/esporte como recreação. Foi a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro de 1985, presidida por Manoel Tubino e instalada pelo Decreto no 91.452, que sugeriu, sob a forma de Indicações, que o conceito de Esporte no Brasil fosse ampliado, deixando a perspectiva única do desempenho e, também, compreendendo as perspectivas da educação e da participação (lazer). Foi assim que foram introduzidas, na realidade esportiva nacional, as

manifestações Esporte-educação, Esporte-participação (lazer) e Esporte-performance (desempenho).

Coletivamente falando, independentemente de sua manifestação, o esporte

[...] vem sendo reconhecido como um fator de inclusão social, apresentando uma crescente na elaboração e implementação de programas e projetos esportivos destinados a crianças e adolescentes carentes, financiados por instituições governamentais e privadas, **agindo em parceria com a educação formal** (ZALUAR, 1994 apud SILVA; PONTES, 2013, p. 6, grifo nosso).

Diante disso, subentende-se que a escola (donde a criança se apropria do conhecimento científico e do conhecimento popular), através de outros tipos de relações sociais e institucionais, deva dar continuidade ao processo de socialização. Esse processo de socialização permite que a criança saia de uma relação de dependência do outro para uma relação de interdependência e autonomia (REIS et al, 2013, p. 93). No entanto, de acordo com a mesma referência, nenhuma criança chega vazia na escola; ela traz consigo uma história de aprendizagens realizadas no contexto da sua família e do seu entorno social.

Assim, baseado na abordagem da pedagogia do esporte, são apresentadas algumas vantagens relacionadas ao ensino do esporte coletivo, com ênfase à formação de alunos inteligentes, cooperativos e autônomos, que serão capazes de escolher a modalidade esportiva que irão praticar em seus momentos de lazer durante a vida (DAOLIO, 2002). Importante, então, que saibam que as atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão; não devendo ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas com melhores condições financeiras.

Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1998, p. 30). Pensando assim, a importância do esporte para a sociedade pode ser demonstrada de diversas formas, principalmente na educação e saúde da população, podendo contribuir, também, para a superação de problemas sociais (SANTOS et al, 1997, p. 13).

Todavia, a forma de ensinar e conduzir o esporte é muito complexa e abrange várias metodologias de ensino. Dessa forma, para que se tenha um desenvolvimento consistente é preci-

so que a metodologia utilizada seja muito bem elaborada, como explica Oliveira e Paes (2004, p. 04), “[...] pois, dependem não só da idade, mas, também (...), do ambiente no qual ele está inserido, das particularidades de seu crescimento, maturação, desenvolvimento, entre outros”.

Em contraste com o exposto, acredita-se que os diversos benefícios oriundos da prática desportiva estejam diretamente relacionados com o tipo de manifestação esportiva da qual o sujeito estiver inserido. A esse respeito, Tubino (2010, p. 42-43) aponta cada uma delas, bem como os seus princípios, a saber:

a) Esporte-Educação (voltado para a formação da cidadania) está dividido em: Esporte Educacional e Esporte Escolar. O Esporte Educacional, também chamado de Esporte na Escola, pode ser oferecido também para crianças e adolescentes fora da escola (comunidades em estado de carência, por exemplo). O Esporte Educacional, segundo Tubino, Garrido e Tubino (2006), deve estar referenciado nos princípios da: inclusão, participação, cooperação, co-educação e co-responsabilidade. O Esporte Escolar é praticado por jovens com algum talento para a prática esportiva. O Esporte Escolar, embora compreenda competições entre escolas, não prescinde de formação para a cidadania, como uma manifestação do Esporte-Educação. O Esporte Escolar está referenciado nos princípios do Desenvolvimento Esportivo e do Desenvolvimento do Espírito Esportivo. O Esporte Esportivo é mais do que “Fair-play”, pois compreende também a determinação em enfrentar desafios e outras qualidades morais importantes.

b) Esporte-Lazer, também conhecido como Esporte Popular, praticado de forma espontânea, tem relações com a Saúde e as regras. Estas podem ser oficiais, adaptadas ou até criadas, pois são estabelecidas entre os participantes. O Esporte-Lazer, que também é conhecido como Esporte Comunitário, Esporte-Ócio, Esporte-Participação ou Esporte do Tempo Livre, tem como princípios: a participação, o prazer e a inclusão.

c) Esporte de Desempenho, conhecido também como Esporte de Competição, Esporte-Performance e Esporte Institucionalizado, é aquele praticado obedecendo a códigos e regras estabelecidos por entidades internacionais. Objetiva resultados, vitórias, recordes, títulos esportivos, projeções na mídia e prêmios financeiros. A ética deve ser uma referência nas competições e nos treinamentos. Os dois princípios do Esporte de Desempenho são: a Superação e o Desenvolvimento Esportivo. Convém esclarecer que o Esporte de Desempenho pode ser: de Rendimento ou de Alto Rendimento (Alta

Competição, Alto Nível etc.). Os princípios para essas duas manifestações do Esporte de Desempenho são comuns.

Diante desses conceitos entende-se que seja tarefa da Educação Física preparar o aluno para o alcance de tais princípios, a fim de que os mesmos desenvolvam o seu potencial esportivo e, assim, alcancem, naturalmente, pelo menos uma das outras manifestações quando não mais estiverem inseridos no contexto escolar; pois, do nosso ponto de vista, o desenvolvimento esportivo vai muito além de saberes e técnicas desportivas incorporadas, inclui-se, também, valores sociais e conceitos atitudinais frente às diversas situações da vida.

O presente estudo buscou identificar o nível de desenvolvimento esportivo (DE) dos discentes de uma escola pública na região de Cristália, MG, segundo as manifestações esportivas, bem como o apontamento de possíveis barreiras que impeçam o DE dos alunos da referida escola e região.

METODOLOGIA

O presente estudo, quantitativo, descritivo e de caráter transversal, envolveu uma população composta por alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Cristália, Minas Gerais. Para tanto, 35 alunos de ambos os sexos fizeram parte amostra, não-probabilística e intencional. Foram incluídos no estudo todos os alunos regularmente matriculados na instituição investigada, do ano de escolaridade em questão, sendo selecionados apenas aqueles que aceitaram em participar da pesquisa mediante a autorização dos pais e/ou responsável legal.

De posse dos termos devidamente autorizados, todos os alunos selecionados foram acomodados em um mesmo ambiente dentro da escola para que pudessem responder a um questionário (de forma dirigida) sob a orientação dos respon-

sáveis deste estudo. Foi utilizado um questionário estruturado, adaptado e ampliado a partir da proposta de Katayama et al (2012), contendo 14 questões de simples entendimento e compreensão, que abordou temas correlacionadas à prática desportiva e seus significados.

Para a interpretação dos dados, o conteúdo foi literalmente transcrito e tabulado, a partir do qual seguiram os procedimentos de contagem, comparação e análise de frequências percentuais, tendo os dados apresentados por meio de tabelas e gráficos para melhor compreensão.

Para tanto, foi respeitado os aspectos éticos para pesquisa em seres humanos, conforme Resolução 466/2012, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, por meio do parecer de nº 2.007.902.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados aplicada neste estudo levou em consideração o conhecimento da amostra acerca do assunto. Ao responderem o questionário os alunos poderiam optar por mais de uma alternativa em algumas questões.

Ao caracterizar a amostra 90% (n=32) dos alunos pesquisados disseram participar das aulas de Educação Física (EF) de forma efetiva; os demais (10%) relataram não participarem às vezes. Entretanto, apenas 1 aluno respondeu não gostar das aulas de EF.

Quando perguntados sobre o conteúdo que mais gostam nas aulas de EF, 35% dos alunos apontaram os jogos e as brincadeiras; 35% (n=12) dos alunos disseram gostar de futebol (n=8) /futsal (n=4); 10% apontaram a peteca como a atividade que mais gostam de praticar nas aulas de EF. Os demais não responderam. Ressalta-se, porém, que o voleibol e a “corrida” foram citados por todos (em outra questão) como atividades desenvolvidas nas aulas de EF, mas não mencionadas entre as que mais gostam (ver gráfico 1 - G1).



Por meio dessa única questão podemos inferir que o “futebol”, conforme apontado pela maioria, continua sendo uma das atividades preferenciais dos alunos nas aulas de EF; porém, considerando que na escola investigada não possui campo de futebol, e sim quadra poliesportiva de futsal, é possível deduzir, também, ausência de (in)formação esportiva, uma vez que, a maioria, apontou o futsal (que eles praticam) como sinônimo de futebol (não praticado na escola).

Em uma das questões que abordou o nível de prática esportiva fora da escola/EF, a grande maioria dos alunos (n=25) responderam praticá-

-las; dentre os quais 60% (n=15) praticam o futebol; os demais (20%) disseram praticar o futsal; a peteca (15%) e o vôlei (5%), esse último citado por uma pequena minoria. Percebe-se, neste quesito, que os esportes que dizem praticar fora do contexto escolar são justamente aquelas atividades preferidas por eles nas aulas de EF. Observa-se que o vôlei, apesar de ser praticado nas aulas de EF, todavia não citado entre as preferidas por nenhum deles, surge aqui como o esporte menos praticado por eles em seu cotidiano. Para melhor compreensão, observemos o gráfico (G2) abaixo.

G2 - Esportes praticados fora da escola



Questionados se os seus pais ou responsáveis os incentivam a prática de esportes, a maioria (80%) responderam que os pais incentivam sim. Porém, quando perguntados se os pais praticavam algum esporte, 60% dos mesmos relataram que não.

Sobre as mudanças/melhorias nas aulas de EF, responderam, em grande escala, que gostariam de mais esportes “diferentes”; mais materiais esportivos; melhores lugares para as aulas. Destaca-se aqui as competições escolares (jogos internos e/ou campeonatos), apontada por eles como um de seus principais desejos, levando-nos a deduzir que essa é uma cultura ausente na instituição pesquisada, porém, de extrema importância no processo de consolidação/ formação desportiva.

Em uma outra questão, que buscou averiguar o conhecimento dos alunos acerca da classificação dos esportes quanto a relação/ interação com os companheiros (coletivo ou individual) menos da metade (40%) souberam distinguir esportes coletivos de individuais, 50%

não souberam diferenciá-los; os outros 10% não quiseram responder. Nota-se que nesta questão os mesmos deveriam marcar, dentre quatro alternativas aquela que contivesse apenas esportes coletivos, a saber a resposta correta: Futebol, handebol e basquete. Tais dados nos põem a refletir se esse resultado está relacionado ao fato de desconhecerem alguns desses esportes ou simplesmente por não saberem a distinção entre os termos “coletivo” e individual” no contexto esportivo.

Perguntados sobre o que era mais importante, o que o esporte significava para eles: 25,7% responderam “educação, espírito esportivo, inclusão, jogo limpo”. 31,42% responderam “competição, prêmios, vitórias”. 40% “lazer, saúde, satisfação, amigos”. 2,88% não responderam. Consta-se neste trecho que os alunos investigados se identificam, em sua maioria, com o Esporte-lazer, segundo os tipos de manifestações esportivas propostas por Tubino (2010), que pode ser visualizado no quadro (Q1) abaixo.

Q1 - Significado do esporte para os alunos: correlação com as manifestações esportivas

Tipos de manifestações esportivas	n	%
a) Esporte-Lazer	14	40%
b) Esporte de Desempenho	11	31,42%
c) Esporte-Educação	9	25.7%
d) Não respondeu	1	2,88%

Os dados da tabela acima podem ser corroborados com os dados obtidos da última questão do instrumento aplicado, a qual buscou saber o objetivo pelo qual eles praticam esportes, onde observou-se 42,85% justificando a sua prática com o Esporte-Lazer por meio de termos como “prazer, brincar e se divertir”; e 45,71% relacionando-a com o Esporte de Desempenho, remetendo os termos “jogar campeonatos e melhorar o físico” e 8,57% como o Esporte-Educação, relacionado com a inclusão, posto por eles por meio dos termos “ver e fazer amigos”. Os demais não responderam. Percebam que os objetivos pelos quais os levam a praticar esportes se diferem, em partes, do significado que eles dão aos mesmos, mostrando, entretanto, uma forte correlação entre as manifestações “a” e “b” (ver quadro 2 - Q2).

Q2 - Objetivo pelo qual praticam esportes: correlação com as manifestações esportivas

Tipos de manifestações esportivas	n	%
a) Esporte de Desempenho	16	45,71%
b) Esporte-Lazer	15	42,85%
c) Esporte-Educação	3	8.57%
d) Não respondeu	1	2,87%

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise deste estudo acusa que são muitos os desafios para se conseguir devolver o esporte na região investigada, sobretudo, na escola em questão. Notou-se que há um desafio em adquirir novos conhecimentos, novas habilidades e novos métodos de ensino que influenciam a qualidade do desporto no ambiente escolar. O fato do esporte significar para eles “lazer”, porém, serem motivados a praticá-los com base no desempenho, nos levam a refletir uma série de questões pertinentes.

Discriminações e preconceitos relacionados

à convivência entre os alunos são constantes, e isso é um dos aspectos fundamentais que o professor tende a mediar a fim de instigar e promover o desenvolvimento das capacidades esportivas dos mesmos, independentemente do nível de habilidade do qual apresentam. Além disso, a busca de soluções para os problemas de ordem infraestruturais por parte da gestão escolar, bem como a busca de novas metodologias para as aulas de Educação Física apresentou-se como uma urgente necessidade.

Percebeu-se na escola investigada uma certa carência no histórico de participação em competições e jogos (sejam internos ou externos), o que evidencia um grande problema, uma vez que a mesma é tida como referência na cidade. Considerando a escola como um local propagador para essa questão, seria a realização de competições esportivas escolares uma estratégia inovadora no processo de promoção e ensino-aprendizagem do desporto na região.

Acreditamos que o desenvolvimento do esporte nesse espaço criaria interessantes possibilidades para a cidade, gerando diversas situações de interação social e captação de recursos financeiros, tanto na escola quanto na comunidade em geral, ampliando assim as possibilidades socioeducativas e econômicas do município; tendo na figura do professor o principal incentivador para que o desenvolvimento de fato comece a acontecer.

É nossa intenção buscar clareza na definição do conteúdo de Educação Física, bem como discutir o tempo pedagógico necessário para o ensino desse conteúdo. Em síntese, pretendemos compreender o que ensinar e como ensinar. Neste contexto, localizaremos o esporte na sua possibilidade escolar (PAES, 1996, p. 33).

Entretanto, assim como enfatiza o autor supracitado, concordamos que não é objetivo da Educação Física revelar atletas, mas, à medida que o esporte estiver sendo proposto na escola como um conhecimento elaborado e sistematizado, poderá sim, estar proporcionando aos alunos também essa possibilidade. Obviamente a estruturação desse trabalho é árdua e mostra ter várias barreiras, tais como o questionamento acerca do papel educativo do esporte e suas dificuldades em modificar suas práticas pedagógicas nos ensinamentos dos conteúdos esportivos, as resistências perante a sociedade e a direção/administração escolar, a falta de estrutura da escola e materiais esportivos disponíveis, além de uma carência de recursos socioculturais e financeiros da maior parte dos alunos.

Contudo, para que essas ações possam ser concretizadas, vemos uma necessidade em estabelecer vínculos entre coordenação pedagógica, direção, corpo docente e comunidade escolar para que essas relações favoreçam e direcionem um caminho para o real desenvolvimento do esporte na escola e, conseqüentemente, na região.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p.75, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Educação Física**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- COSTA, L, NASCIMENTO, J. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da educação física/UEM**, Maringá, v.15, n.2.p.49 -56,2. sem.2004.
- DAOLIO, J, Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista brasileira da ciência e movimento**. Brasília v.10, nº4, p 99- 104. Outubro, 2002.
- GUIMARÃES, A. A. *et al.* Educação física escolar: Atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.
- KATAYAMA, P.L. *et al.* O esporte na educação física escolar: questões epistemológicas e significados para escolares de 6ª a 9ª série. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v.11, n.1, 2012
- OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires: ano 10, n. 71, abr. 2004.
- PAES, R. R. Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental, 1996.
- REIS, J. O. S. *et al.* Psicologia da educação. **Educação Física**, Montes Claros, 2ª edição, p. 93, 2013.
- SANTOS, Â. M. M. *et al.* Esportes no Brasil: situação atual e propostas para desenvolvimento. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 155-168, set. 1997.
- SILVA, J. L. P.; PONTES, J. A. M. A importância do esporte para o desenvolvimento social: uma análise do incentivo de programas federais. In: **ENEM: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a exploração**. São Luiz, 2013.
- TUBINO, M. J. G. Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação. **Maringá: EDUEM**, 2010.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E A OPINIÃO DOS PROFESSORES

SILVA, Leticia Costa da¹

Acadêmica do curso de Educação Física UAB/ UNIMONTES. Montes Claros/MG¹

SOUZA, Leonardo Rodrigues²

Especialista em Psicopedagogia e Neurociências Aplicada à Educação. Docente orientador UAB/UNIMONTES e da SEE/MG. Montes Claros/MG²

RESUMO

Buscou-se com o presente estudo analisar e avaliar as dificuldades encontradas na prática pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental segundo a percepção dos alunos e opinião dos professores. Tratou-se de uma pesquisa descritiva com cunho qualitativo e de corte transversal. Para tanto, foram pesquisados 2 professores de Educação Física e 10 alunos de ambos os sexos de uma das turmas do 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental, todos alocados em uma escola pública municipal da cidade de Padre Carvalho, MG. A amostra foi do tipo não-probabilística e determinada intencionalmente. Para a coleta de dados lançou-se mão de um questionário aberto, proposto por Jesus (2014), porém, reduzido para os professores e adaptado para os alunos. De posse das informações o conteúdo dos questionários foi literalmente transcrito, a partir do qual seguiram os procedimentos com base na técnica de Análise do Discurso. Foram realizadas leituras flutuantes, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos voluntários, os quais tiveram os seus discursos identificados com códigos alfanuméricos. Findado este estudo pode-se constatar que as dificuldades pedagógicas apontadas pelos professores em sua prática docente corroboram-se com aquelas mencionadas em outros estudos similares, a saber: indisciplina dos alunos e ausência de espaço e materiais apropriados, porém, não percebido pela maioria do corpo discente como um problema a ser enfrentado pelo seu professor de Educação Física. A partir deste estudo espera-se que possamos encontrar novos indícios para as questões ora apresentadas; propor melhorias necessárias na qualidade das aulas, tanto no aspecto pedagógico quanto estrutural, como também auxiliar os professores de Educação Física a fim de que adquiram um melhor conhecimento do seu campo de atuação e das dificuldades que encontram (ou poderão encontrar) em sua prática docente.

Palavras-chave: Educação Física. Prática Pedagógica. Dificuldades. Professores. Alunos.

TROUBLE FOUND IN THE PEDAGOGIC PRACTICE OF THE PHYSICAL EDUCATION IN THE BASIC TEACHING: BETWEEN THE PERCEPTION OF THE PUPILS AND THE OPINION OF THE TEACHERS

ABSTRACT

It was looked in spite of analysing the present study and valuing the trouble found in the pedagogic practice of the Physical Education in the Basic Teaching according to the perception of the pupils and opinion of the teachers. It was the question of a descriptive inquiry with qualitative hallmark and of cross cut. For so much, there were investigated 2 teachers of Physical Education and 10 pupils of both sexes of one of the groups of the 5th year of the initial series of the basic teaching, all allocated in a municipal public school of the city of Priest Carvalho, MG. The sample was of the type - probabilística and determined intentionally. For the data collection there was launched hand of an open questionnaire, proposed by Jesus (2014), however, reduced for the teachers and adapted for the pupils. Of possession of the informations the content of the questionnaires was literalmente transcribed, from which they followed the proceedings on basis of the technique of Analysis of the Speech. They were carried out leituras floating, what allowed the determination of the main categories of interest. From then, the speeches were encoded to preserve the anonymity of the volunteers, what there had his speeches identified with alphanumeric codes. When this study was ended it is possible to note what the pedagogic difficulties pointed by the teachers in his teaching practice corroborate with those mentioned in other similar studies, knowing: indiscipline of the pupils and absence of space and appropriate materials, however, when I did not not realized by most of the student body I I eat a problem to be faced by his teacher of Physical Education. From this study one hopes that we could find new signs for the questions well presented; to propose necessary improvements in the capacity of the classrooms, so much in the pedagogic aspect all that structural, just as to help the teachers of Physical Education so that they acquire a better knowledge of his field of acting and of the difficulties that find (or they will be able to find) in his teaching practice.

Keywords: Physical education. Pedagogic practice. Difficulties. Teachers. Pupils.

INTRODUÇÃO

A educação está num processo constante de mudanças, mudanças que se concretizam a partir da intervenção do professor, o qual exerce um papel determinante nesse processo onde muitas transformações são possíveis, a fim de contribuir com desenvolvimento biopsicossocial do aluno (ARAUJO e YOSHIDA, 2009). Entretanto, existem dificuldades; muitos desafios envolvidos nessa prática.

Diante do exposto, conforme aponta Souza e Souza (2012, p. 6) “[...] a prática pedagógica do professor constitui-se em ação que parte inicialmente do professor, no entanto é um processo, em que se envolve todo um sistema (...)”, no qual podemos incluir alunos e demais membros da comunidade escolar. Por isso,

Quando falamos em problemas de ensino, não estamos buscando um novo culpado. Estamos, de fato, buscando refletir sobre a prática pedagógica em nossas escolas, na tentativa de analisar, reconhecer e aceitar os seus problemas, refletindo sobre alterações possíveis e necessárias

(CAMPOS, 1997, p. 136 apud SOUZA, INÁCIO E CARVALHO, 2009, P. 2).

No mesmo contexto, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, estudos como o de Canestraro, Zulai e Kogut (2008) revelam que os professores dessa disciplina consideram a falta de matérias para trabalhar como a principal dificuldade encontrada em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, outros pesquisadores ao investigarem o mesmo tema concluíram que 71% dos professores de educação física consideram o (mau) comportamento do aluno como o fator negativo e determinante nas aulas (CLARO JR. e FILGUEIRAS, 2009). Entretanto, será que professores e alunos se reconhecem como parte do “problema” na prática pedagógica da Educação Física?

Dessa forma, a presente pesquisa pretendeu ouvir os professores, e também os alunos, acerca dessas questões e, assim, confrontá-los em busca de um novo paradigma sobre o mesmo problema repetidamente apresentado em ou-

tros estudos, porém, ora abordando a visão dos alunos, ora abordando a visão dos professores.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio do método descritivo, de corte transversal e cunho qualitativo, pois, buscou analisar e avaliar as dificuldades encontradas na prática pedagógica da Educação Física no Ensino Fundamental na visão dos Professores e percepção dos alunos.

Para tanto, fizeram parte da amostra (não-probabilística e intencional) 10 alunos de ambos os sexos do 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental e 2 professores de Educação Física, todos alocados em uma escola pública municipal da cidade de Padre Carvalho, MG. Foram incluídos nesta amostra apenas os alunos regularmente matriculados na instituição investigada, do ano de escolaridade em questão, que aceitaram em participar da pesquisa mediante a autorização dos pais e/ou responsável legal; sendo excluídos todos os outros por não apresentarem os pré-requisitos ora descritos.

O instrumento utilizado contou com um questionário aberto, proposto por Jesus (2014), porém, reduzido para os professores e adaptado para os alunos. Para a interpretação dos dados, o conteúdo foi literalmente transcrito, a partir do qual seguiram os procedimentos com base na técnica de Análise do Discurso. Foram realizadas leituras flutuantes, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos voluntários, os quais tiveram os seus discursos identificados com códigos alfanuméricos.

Atesta-se que foram respeitados todos os aspectos éticos para a realização de pesquisa em seres humanos, conforme Resolução 466/2012, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, por meio do parecer de nº 2.007.965.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise e tabulação dos resultados coletados observou-se que 80% (n=8) dos alunos avaliaram com score máximo (10) o fato deles atrapalharem as aulas planejadas pelo professor; informação que corrobora com a opinião de um dos professores de Educação Física entrevistados quando questionado sobre o que mais interfere negativamente em sua prática docente,

ilustrado na seguinte fala:

Uma das dificuldades no momento é a indisciplina de alguns alunos, quanto às aulas teóricas, nas práticas interferem também (P1).

Todavia, embora os alunos reconheçam que a indisciplina deles atrapalhem no bom andamento da aula, observa-se que os mesmos não percebem que tais atitudes acarretem dificuldades na prática docente, tendo 90% dos alunos essa percepção. Apenas um aluno percebe essa dificuldade enfrentada pelo professor, a qual cita as aulas repetitivas ministradas pelo professor como consequência dessa indisciplina.

Para um dos professores (P1), a indisciplina dos alunos acarreta interrupções desnecessárias, que poderiam ser evitadas se os mesmos não conversassem tanto durante a exposição dos conteúdos, atrapalhando assim o seu trabalho diário. Para o outro profissional entrevistado (P2) o controle do tempo nas aulas também é um fator dificultador em sua prática, porém, destaca como causa principal a necessidade que o obriga a adaptar espaço e materiais didáticos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fato relevante diz respeito à percepção dos alunos em relação às dificuldades estruturais (materiais e espaço) enfrentadas por seus professores. Para essa questão, na qual os alunos deveriam demonstrar por meio de scores (0 “nada” e 10 “muito”) o quanto acham que isso atrapalha na prática do professor, identificou-se que a maioria (60%) não consideram a ausência de materiais ou de espaço um problema a ser enfrentado por seu professor, contradizendo com a apreciação feita por um dos professores quando questionado a sua principal dificuldade, apresentado logo abaixo.

Por ser hoje disciplina obrigatória, faz-se necessário a aquisição de livros didáticos da disciplina para nortear o planejamento das aulas, materiais suficientes (...) condizente com a quantidade de alunos, espaço físico adequado, pois expõe os alunos as variações climáticas, incluindo quadra para ministrar (...) diferentes esportes (P2).

Quando questionados sobre quais ações eles desenvolvem frente às dificuldades enfrentadas em sua prática docente observou-se uma coerência entre estas ações com aquelas dificuldades, assim exposto por eles:

Converso com os alunos, demonstrando que eles precisam mudar o comportamento e reconhecer os erros (P1).

O que podemos desenvolver para a melhoria das nossas aulas é a improvisação, tentar montar um espaço mais próximo da atividade desenvolvida, confeccionar matérias para ajudar no pouco que temos (P2).

Por outro lado, embora o P1 não tenha apontado problemas estruturais e/ou materiais em sua prática, constatou-se a citação desses pontos como fatores que o desmotivam a lecionar, bem como a desvalorização profissional.

Tendência similar foi percebido na resposta do P2, porém, embora o mesmo tenha outrora citado os problemas estruturais como determinantes em sua prática, demonstrou neste último quesito que o que mais lhe desmotiva em sua prática, além daqueles de ordem estrutural, é a desvalorização profissional, sobretudo, percebido por ele na própria escola, lido na íntegra das linhas abaixo.

[...] acredito que poderiam olhar para o professor de educação física com mais seriedade e entender que a disciplina é de extrema importância (...), nas próprias escolas interpretam como simplesmente momentos de lazer (...) (P2).

As informações obtidas neste estudo se correlacionam com os achados de outros estudos similares, como o de Azevedo (2015), realizado também em uma escola pública municipal, a qual aponta a falta de estrutura física e de materiais e equipamentos como fatores que dificultam uma boa prática pedagógica, e salienta que grande parte das escolas municipais não possuem uma quadra poliesportiva ou espaço adequado para as aulas práticas de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findado este estudo pode-se constatar que as dificuldades pedagógicas apontadas pelos professores em sua prática docente corroboraram-se com aquelas mencionadas em outros estudos similares, a saber: indisciplina dos alunos e ausência de espaço e materiais apropriados, porém, não percebido pela maioria do corpo discente como um problema a ser enfrentado pelo seu professor de Educação Física.

Apesar de coerência nas respostas dos professores entre os seus problemas e ações realizadas para solucioná-los, percebeu-se ausência de estratégias e métodos de ensino, como a realização de projetos específicos, como também menção à qualificação profissional continuada,

a fim de melhor lhe darem com tais situações e, conseqüente, de conscientizarem os alunos acerca desses problemas.

Sobre essa questão fundamentamos nossa conclusão nos dizeres de Araújo e Yoshida (2009), os quais descrevem que um grande desafio enfrentado para melhor desenvolvimento da prática pedagógica é a formação dos profissionais. Para eles é preciso mudar o paradigma de formação, o profissional tem que buscar inovação, estar aberto a novos conhecimentos, criar novas estratégias de aprendizagem, uma vez que a educação passa por constantes processos de mudanças.

Por fim, espera-se que a partir deste estudo possamos encontrar novos indícios para as questões ora apresentadas; propor melhorias necessárias na qualidade das aulas, tanto no aspecto pedagógico quanto estrutural; na valorização da educação para que possamos alavancar a qualidade do ensino na região, como também auxiliar os professores de Educação Física a fim de que adquiram um melhor conhecimento do seu campo de atuação e das dificuldades que encontram (ou poderão encontrar) em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. L. de; YOSHIDA, S. M. P. F. Professor: desafios da prática pedagógica na atualidade. *Revista Educação e Linguagem*, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2009.

AZEVEDO, F. H. A. de. *A estrutura escolar disponível para as aulas de educação física sob a ótica dos professores da rede municipal de Natal-RN*. 2015. 40f. Dissertação (Graduação em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: *VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE*. 8, Curitiba, 2008.

CLARO JR, R. S.; FILGUEIRAS, I. P. Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8 (2), p. 9-24, 2009.

JESUS, J. B. **Os desafios encontrados pelo professor de Educação Física no ambiente escolar**. 2014. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física - Departamento de Educação Física, Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Buritis, MG, 2014.

SOUSA, D. R. L. de; SOUZA, J. G. V. de. **A prática pedagógica do professor que atua nas séries Iniciais: desafios no processo de ensino-aprendizagem**. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba, PI, p. 1-11, 2012.

SOUZA, V. A. de; INÁCIO, C. B.; CARVALHO, L. S. **Desafios do cotidiano escolar: Repensando a prática de ensino e a dificuldade de Aprendizagem**. In: III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Anápolis, GO, p. 1-7, 2009.

EDUCAÇÃO PARA O LAZER: SABERES E COMPREENSÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

SILVA, Maria Auxiliadora Da¹

Acadêmica do curso de Educação Física UAB/ UNIMONTES. Montes Claros/MG¹

SOUZA, Leonardo Rodrigues²

Especialista em Psicopedagogia e Neurociências Aplicada à Educação. Docente orientador UAB/UNIMONTES e da SEE/MG. Montes Claros/MG²

RESUMO

Na proposta deste estudo buscou-se entender de que forma o lazer tem sido trabalhado na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, bem como descrever a importância dada ao tema conforme o conhecimento e compreensão dos alunos do ensino médio. Tratou-se de um estudo quali-quantitativo, descritivo e de caráter transversal. A amostra (n=25) foi do tipo não-probabilística, determinada de forma aleatória simples e por julgamento, e contou com alunos de ambos os sexos do ensino médio. Para tanto, utilizou-se de um questionário aberto proposto por Silva (2015), adaptado e ampliado para o objetivo deste estudo, contendo 10 questões referentes ao lazer, educação e aulas de Educação Física no ensino médio. Para a interpretação dos dados foram realizadas leituras flutuantes das respostas obtidas, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos participantes e apresentados por meio de tabelas. Ao término da pesquisa, constatou-se ausência de discussão acerca do lazer no recinto escolar, e quando em pouquíssimas vezes mencionado sempre atrelado à prática de atividades esportivas, aptidão física, promoção da saúde e às aulas práticas de Educação Física. Tal situação nos põem a repensarmos a estrutura curricular de Educação Física no ensino médio, para que assim possamos construir uma sociedade que entenda o lazer em sua amplitude, como um direito propriamente dito, a fim de que fuçamos do conceito unitário do qual compreende o lazer apenas como uma mera atividade de descanso e privilégio dos mais abastados.

Palavras-chave: Educação Física. Lazer. Alunos. Ensino Médio.

EDUCATION FOR THE LEISURE: TO KNOW AND PUPILS' COMPREENSÕES OF THE SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The proposal of this study looked to understand of what it forms the leisure has been worked in the school, especially in the classrooms of Physical Education, as well as to describe the importance given to the subject according to the knowledge and understanding of the pupils of the secondary education. It was the question of a quali-quantitative, descriptive study and of cross character. The sample (n=25) was of the type - probabilística, determined in the simple random form and for judgement, and it counted on pupils of both sexes of the secondary education. For so much, it made use of an open questionnaire proposed by Silva (2015), adapted and enlarged for the objective of this study, containing 10 questions referring to the leisure, education and classrooms of Physical Education in the secondary education. For the interpretation of the data they were carried out leituras floating of the obtained answers, which allowed the determination of the main categories of interest. From then, the speeches were encoded to preserve the anonymity of the participants and presented through charts. To the end of the inquiry, discussion absence was noted about the leisure in the school enclosure, and when in few times mentioned always harnessed to the practice of sporting activities, physical fitness, promotion of the health and to the practical classrooms of Physical Education. They put such situation to us when the structure is rethinking curricular of Physical Education in the secondary education, so that so we can build a society that understands the leisure in his amplitude, like a right properly stated, so that we escape of whose unit concept understands the leisure you punish like a mere activity of rest and privilege of the wealthiest.

Keywords: Physical education. Leisure. Pupils. Secondary education.

INTRODUÇÃO

O lazer pode ser o caminho para uma aprendizagem consistente e continuada, e entender o seu conceito é importante para discuti-lo e, conseqüentemente, exigi-lo enquanto um direito social fundamental. Nesse sentido, conforme Dumazedier (1983), o lazer, em uma das suas definições mais clássicas, pode ser entendido como um momento de dedicação extrema e desligada a uma atividade coletiva ou individual. Segundo a mesma referência supracitada

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares ou sociais (p.34).

Dessa forma, o lazer deve ser visto como um instrumento de dissociação de um meio para outro, afirma o autor. Já para Marcelino (1990) o lazer pode ser compreendido como um processo de prática da cultura que causa a satisfação pela própria situação, vivenciada no tempo

disponível e por opção própria. É um conceito ainda aplicável à realidade do país, justificado pela rica diversidade cultural existente. Entretanto, também afirma ser esta cultura praticada no tempo disponível.

Todavia, o lazer pode ser um instrumento de promoção social inovador, ao estabelecer novas perspectivas interpessoais e estimular a atividade crítica e transformadora, bem como um pensamento produtivo e relaxado que cause o bem estar físico e mental (Dumazedier, 1983).

Conforme vários estudiosos (LAFARGUE, 1999), (MARCELINO, 2000 e 2002), (DUMAZEDIER, 1983) o lazer surge a partir das revoluções e abolição da escravidão onde o modelo de sociedade capitalista vigente começava a nascer.

[...] a revolução dos costumes que se baseou em três novos elementos intimamente relacionados: diminuição das horas de trabalho e, conseqüentemente, aumento das horas de ócio; elevação do nível salarial em virtude de maior rendimento em um menor tempo de trabalho; e a incapacidade de empregar adequadamente o tempo livre (SILVA, 1971, p. 10 APUD MENOIA, 2000).

Neste contexto, segundo Dumazedier (1983, p. 29) o direito ao lazer está ligado ao trabalho. Sendo assim, “lazer não é ociosidade,

não suprime o trabalho, mas o pressupõe. É a liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do mês ou da vida de trabalho”. E o lazer passa a ser uma maneira correta e prazerosa para se empregar corretamente o tempo fora do trabalho, produzindo ou não conhecimento, mas com objetivo exclusivo de proporcionar prazer, objetivo este assegurado pela lei.

No Brasil, conforme a Constituição da República Federativa em vigor, o lazer é um direito social de todo trabalhador, urbano e rural; assegurado à criança, ao jovem e ao adolescente com absoluta prioridade, e deve ser incentivado pelo poder público como forma de promoção social (BRASIL, 1988); por isso, a importância de se educar para o lazer, de forma que os membros da sociedade conheçam e cobrem, desde cedo, esse direito pouco requerido, porém, muito desejado.

Neste sentido, *World Leisure and Recreation Association* (Associação Mundial de Recreação e Lazer), nos diz, por meio da Carta Internacional de Educação para o Lazer, que a prioridade da educação para o lazer é proporcionar aos estudantes a conquista de uma qualidade de vida satisfatória, proporcionando aos mesmos uma mudança de posicionamento social, pessoal e humano que sejam consolidadas com atitudes, valores e desenvolvimento de suas habilidades, desconstruindo, assim, o conceito de diversão livre, vista apenas como preenchimento do tempo disponível (WRLA, 2012).

A educação física, tida no contexto escolar como a disciplina referência de promoção ao desporto, recreação, lazer e outras manifestações culturais, não pode fugir a essas finalidades supracitadas no parágrafo anterior. Assim, em virtude do exposto, a proposta curricular de Educação Física para o ensino médio das escolas públicas de Minas Gerais descreve, dentre algumas de suas principais alterações, o seguinte texto:

O lazer, entendido nesta proposta como uma das finalidades da Educação Física, dimensão fundamental da formação humana, passa a ser considerado em todos os Eixos Temáticos. Assim como os estudos sobre o corpo, o lazer perpassa todo o conhecimento da Educação Física (MINAS GERAIS, s.d., p. 11).

Sob o mesmo ponto de vista, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) afirmam que um dos objetivos da Educação Física escolar consiste em fazer com que os alunos possam “(...) reivindicar locais adequados para promover

atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão” (BRASIL, 1997, p. 33). Por isso, dentro das aulas de educação física, afirma Marcelino (2007), o professor deve assumir o compromisso de utilizar o lazer em sua dualidade, como objeto e veículo de educação. No ensino médio, por meio de suas orientações curriculares para a Educação Física, torna-se necessária e possível essa reflexão a partir do princípio de que “Os saberes tratados na Educação Física nos remetem, justamente, a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação” (BRASIL, 2006, p. 218-219). Com essa perspectiva, trabalhar o “lazer” na escola se torna uma necessidade, afim de esclarecer e ampliar o conhecimento acerca do mesmo.

Ante a necessidade de banir alguns conceitos e promover a reflexão sobre a educação para o lazer, confrontando saberes, conhecimentos e discussões que demonstrem que se faz necessário utilizar atividades acerca do lazer como instrumento de trabalho na disciplina de educação física, sobretudo, de forma sistêmica e continuada para que se promova uma conscientização da importância dos saberes elaborados pelos alunos do mesmo seguimento.

Neste viés, saber de que forma o lazer tem sido trabalhado na escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, bem como descrever a importância dada ao tema conforme o conhecimento e compreensão dos alunos do ensino médio, constituiu o objetivo deste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, quanti-qualitativa, de análise descritiva e de caráter transversal, envolveu uma população composta por alunos do ensino médio regularmente matriculados em uma escola pública localizada na cidade de Botumirim, Minas Gerais. Inicialmente 30 indivíduos de ambos os sexos fizeram parte amostra não-probabilística, definida por julgamento. Ao final, foram incluídos na amostra apenas aqueles que aceitaram em participar da pesquisa mediante a autorização dos pais e/ou responsável legal; totalizando 25 alunos participantes da coleta de dados, sendo excluído todos os outros que não apresentaram os pré-requisitos anteriormente descritos.

O instrumento aplicado foi um questionário

rio aberto proposto por Silva (2015), adaptado e ampliado para o objetivo deste estudo, contendo 10 questões referentes ao lazer, educação e aulas de Educação Física no ensino médio.

Para a interpretação dos dados foram realizadas leituras flutuantes das respostas obtidas, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos participantes e apresentados por meio de tabelas.

Para tanto, foi respeitado os aspectos éticos para pesquisa em seres humanos, conforme Resolução 466/2012, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, por meio do parecer de nº 2.007.903.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira questão buscou-se verificar o nível de participação dos alunos nas aulas de Educação Física, a qual apontou 22% dentre os que disseram não participarem. Entretanto, quando indagados acerca da adesão em esportes, atividades e/ou exercícios físicos praticados fora do ambiente escolar, apenas 4% relataram não praticá-las, estando o vôlei em 56% das respostas dos que afirmaram participar. Tais dados nos levam a inferir, dentre outros fatores, que a prática de uma atividade específica praticadas por eles estejam muito mais ligadas ao prazer à que a obrigatoriedade em praticá-las, além de outras constatações que podem ser feitas a partir da análise do quadro abaixo.

Quadro 1 - Percepção dos estudantes acerca do lazer

Questões	n	%
O que você gosta de fazer em seu tempo livre?		
Andar, correr, passear, caminhar	11	44%
Acessar a internet, redes sociais e jogar jogos digitais	10	40%
Assistir TV, filmes e séries, ouvir música	2	8%
Ler livros	2	8%
Para você, quais palavras definem, resumidamente, o conceito de lazer?		
Diversão e distração (as mais citadas)	22	88%
O lazer pode ser trabalhado na escola?		
Sim	25	100%
Em quais disciplinas pode-se trabalhar o lazer?		
Educação Física	15	60%
História, Geografia, Biologia, Artes e Português	5	40%
O tema (lazer) é abordado pelo seu professor de Educação Física?		
Não	11	44%
Sim	7	28%
De que forma o tema (lazer) é trabalhado na Educação Física?		
Com atividades práticas na quadra (poliesportiva)	25	100%
Classifique o lazer, saúde, educação, segurança e trabalho segundo a ordem de importância para você.		
1° - Saúde	12	48%
2° - Segurança	5	20%
3° - Educação	4	16%
4° - Lazer	3	12%
5° - Trabalho	1	4%

A partir dos dados anteriormente descritos, associado àqueles demonstrados no quadro, pode-se perceber uma não correlação entre as atividades que dizem praticá-las (fora da escola) com aquelas que preenchem o seu tempo livre, levando-nos a deduzir que, para eles, o tempo livre está associado a ausência de atividades físicas, e não exatamente ao desprendimento de suas atividades obrigatórias do dia a dia.

Neste, o lazer foi associado à diversão e distração, porém, confundindo-o com as atividades obrigatórias desenvolvidas nas aulas de Educação Física, os quais afirmaram, em sua grande maioria, que o tema (lazer) pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física, porém, por meio de atividades práticas na quadra; não sendo mencionado debates, leitura de textos e pesquisas, por exemplo. Tal fato se corrobora quando a maioria menciona que o tema não é abordado pelo professor de Educação Física.

Dessa forma, segundo a Classificação proposta por Dumazedier (1983), a amostra em questão demonstra preferência em preencher o seu tempo livre com atividades sociais e intelectuais, sem contudo associá-las ao lazer.

Um dado relevante, não apresentado no quadro anterior, confirma essa observação quando os mesmos são indagados sobre de que forma o lazer é fomentado pela mídia, obtendo-se respostas como:

“[...] em forma de propaganda para estimular as pessoas a se exercitarem contra a obesidade” (P1).

“Para manter o corpo em forma e ter uma vida saudável” ou “em forma de educação física, para acabar com o sedentarismo” (P2).

Por fim, a questão que buscou instigá-los a correlacionarem as aulas de educação física ao lazer demonstrou que a disciplina em questão ainda é vista e entendida pelos alunos como uma atividade de lazer, sobretudo, divertida e prazerosa (mesmo que ela seja obrigatória e desenvolvida em um tempo considerado não livre), evidenciado por meio de descrições como:

“[...] lazer é diversão e na escola temos educação física, diríamos que é uma forma de lazer (P3)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou não apenas co-

letar dados acerca do assunto, como também instigar os alunos do seguimento de ensino em questão quanto ao entendimento e valor atribuído ao lazer, partindo-se, sobretudo, do contexto nas aulas de Educação Física.

Pode-se perceber a ausência de discussão acerca do lazer no recinto escolar, e quando em pouquíssimas vezes mencionado sempre atrelado à prática de atividades esportivas, aptidão física, promoção da saúde e às aulas práticas de Educação Física, independentemente do conteúdo apresentado. O fato de não termos percebido, em nenhum momento, uma visão mais crítica acerca do lazer, nem tão pouco o mesmo ter sido mencionado como um direito social e fundamental do cidadão brasileiro, nos põem a repensarmos a organização curricular da Educação Física no ensino médio. Sobre essa questão, encontramos respaldo em estudo sobre os desafios da educação escolarizada no ensino médio, no qual Morais (s.d., p. 112) descreve que o aluno de escola pública

está muito longe de dominar aspectos primários do exercício de cidadania, quando não consegue questionar a falta de acesso aos bens básicos de consumo e sobrevivência; quando não consegue exigir melhor qualidade de vida e maior participação nas decisões políticas e jurídicas (...); quando não consegue compreender as manifestações artísticas em seus vários aspectos e estilos; e no campo da Educação Física, quando não consegue articular, com autonomia, a ocupação de espaços públicos de lazer (...); quando não consegue avaliar criticamente os serviços que lhes são prestados no campo do esporte, do lazer (...); enfim, quando não consegue se organizar para exigir do poder público garantias de espaços qualificados e seguros (...).

Neste sentido, esperamos que mais estudos como este sejam realizados, a fim de não apenas identificar os interesses dos alunos do ensino médio, mas, também, de apontar carências e necessidades sobre os diversos temas relevantes ainda pouco explorados neste contexto; sobretudo, para que esse corpo discente amplie seus conhecimentos e compreensões com autonomia e criticidade diante dos seus direitos.

Por fim, espera-se, a partir deste, instigar outros pesquisadores a pesquisarem e a repensarem o tema ora proposto, para que assim possamos construir uma sociedade que entenda o lazer em sua amplitude, como um direito propriamente dito, a fim de que fujamos de um conceito unitário do qual compreende o lazer apenas como uma mera atividade de descanso e privilégio dos mais abastados.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE RECREAÇÃO E LAZER - WLRA. **Carta internacional de educação para o lazer**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, Jerusalém, 2002. Disponível em: http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=195. Acesso em 09 de setembro de 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 03 de setembro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.
- MARCELLINO, N. C. et al. **Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana/O caso da RMC - Região Metropolitana de Campinas**. Curitiba: Opus, 2007.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 8^a edição, Campinas: Papyrus, 2000.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papyrus, 1990.
- MARCELLINO, N. C.. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, R. (org.) **Sala de aula-que espaço é esse?** 15^a ed., Campinas: Papyrus, 2002.
- MENOIA, T. R. M. **Lazer: história conceitos e definições**. 2010. 22 f.. Dissertação (Bacharelado em Recreação e Lazer) - Universidade de Campinas, UNICAMPE, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/Sa%C3%BAde/Lazer/leituras/l3.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2016.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular para o ensino médio: CBC de Educação Física**. Belo Horizonte: SEE/MG, s.d. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B922DC580-837C-4CD5-B5D4-B49F9FEB4533%7D_educa%C3%A7%C3%A3o%20fisica.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2016.
- MORAIS, A. C. **Educação Física: o desafio da educação escolarizada**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/05Educacao_Fisica.pdf. Acesso em 20 de maio de 2017.
- SILVA, D. D. **Lazer, atitudes e saberes na escola: um relato de experiência no ensino médio**. 2015. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física - Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2015.

“ENTRE LEÃO E UNICÓRNIO”, DE MARINA COLASANTI: A LIBERDADE A GALOPE

Cinthia Freitas de Souza

Mestra em Letras/Estudos literários pela Universidade Estadual de Montes Claros. Professora da rede pública estadual. Montes Claros (MG)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o conto de fadas “Entre leão e unicórnio”, de Marina Colasanti, presente em *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, publicado inicialmente em 1982, a fim de estudar as relações de poder estabelecidas no casamento através da imagem simbólica do unicórnio e, assim, apreender os sentidos que esse símbolo conota na narrativa durante o processo de insubmissão feminina. A análise será subsidiada pela teoria feminista de gênero, segundo autoras como Adriana Piscitelli (2009), Heleieth Saffioti (2004), Guacira Lopes Louro (2003) e pelas concepções de poder, conforme Michel Foucault (2001). De acordo com as feministas, a cultura constrói valores e modelos de comportamento que são impostos aos indivíduos. Nessa perspectiva, a desigualdade entre mulheres e homens não seria uma condição biológica, mas sim uma construção cultural nas sociedades patriarcais. Dessa maneira, Marina Colasanti apresenta uma escrita comprometida com os ideais feministas, através da elaboração de um discurso de resistência à fala misógina, ao desconstruir os paradigmas sociais impostos às mulheres, que as inferiorizam em relação aos homens.

Palavras-chave: Feminismo. Marina Colasanti. Conto de fadas. Poder. Unicórnio.

“ENTRE LEÃO E UNICÓRNIO”, BY MARIA COLASANTI: FREEDOM GALLOPING

ABSTRACT

This study aims to analyze the fairy tale “Entre leão e unicórnio”, written by Marina Colasanti, in *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, initially published in 1982. We sought to study the power relations established in marriage through the unicorn’s symbolic image and thus grasp the sense that this symbol connotes the narrative during the women’s insubordination process. The analysis will be carried out according to the feminist theory of gender, in light of authors such as Adriana Piscitelli (2009), Heleieth Saffioti (2004), Guacira Lopes Louro (2003) and the conceptions of power by Michel Foucault (2001). According to the feminists, culture builds values and behavioral models that are imposed on individuals. In this perspective, inequality among women and men would not be a biological condition, but a cultural construction within patriarchal societies. Thus, Marina Colasanti has a written commitment to the feminist ideals, through the development of a discourse of resistance to the misogynist speech, by deconstructing the social paradigms imposed on women who degrade in relation to men.

Keywords: Feminism. Marina Colasanti. Fairy tale. Power. Unicorn.

O gênero literário conto de fadas é uma estrutura razoavelmente fixa, pois nele o bem sempre vence o mal, as narrativas geralmente iniciam-se pelo “Era uma vez...” e encerram-se com a afirmação de que “todos viveram felizes para sempre”. Há ainda as personagens típicas como reis, rainhas, princesas, príncipes, caste-

los, camponeses, soldados e figuras dotadas de poderes mágicos (fadas, bruxas e unicórnios, por exemplo), que representam funções sociais, não se distinguindo como seres individuais, mas se caracterizando como representações coletivas. Isso faz com que Nelly Novaes Coelho (1984) as classifique como sendo personagens-

-tipo, uma vez que frequentemente são seres estereotipados⁶.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a construção das relações de poder no conto de fadas “Entre leão e unicórnio”, de Doze reis e a moça no labirinto do vento, da escritora Marina Colasanti, publicado inicialmente em 1982, a partir da imagem simbólica do unicórnio, a fim de identificar que sentidos esse elemento conota na relação entre a rainha e o rei na história.

Como dito anteriormente, as personagens dos contos de fadas tradicionais costumam ser estereotipadas, uma vez que são apresentadas como modelos sociais, como paradigmas culturais, pois não rompem com a expectativa de comportamento definido pela sociedade para o que esperamos de um rei, de uma rainha, de um príncipe, de uma princesa ou, ainda, de um soldado. As protagonistas de Marina Colasanti, contudo, não representam simplesmente essas imagens sociais; nessa perspectiva, elas não são estereotipadas, porque estimulam a reflexão a respeito de papéis sociais que tendem a domesticar as mulheres e, desse modo, suas narrativas incentivam a rejeição de modelos culturais de submissão feminina. Assim, nos contos de fadas da escritora, as protagonistas apresentam-se como sujeitos de suas ações através da resistência contra o patriarcado.

Esta análise foi subsidiada pela teoria feminista do gênero e da psicologia social de acordo com autoras como Adriana Piscitelli (2009), Heleieth Saffioti (2004), Guacira Lopes Louro (2003) e Denise Jodelet (2001). Consideramos também as ideias sobre o poder, segundo Michel Foucault (2001), e acerca dos símbolos, conforme Herder Lexikon (1997) e Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1997).

Veremos que as ações das personagens de Marina Colasanti provocam uma reflexão a respeito dos valores culturais disseminados por discursos patriarcais, o que permite que essas personagens sejam analisadas não pela perspectiva de personagens-tipo, mas pela concepção de personagens-caráter, cujas ações, segundo Nelly Novaes Coelho, provocam uma reflexão sobre valores morais ou culturais, estimulando, por conseguinte, a ruptura dos estereótipos comportamentais impostos aos indivíduos, es-

pecialmente às mulheres.

CONTOS DE RESISTÊNCIA

A cultura, de acordo com a teoria feminista do gênero com a qual trabalhamos, é responsável pelas desigualdades entre mulheres e homens. Nesse sentido, a hierarquia estabelecida entre os seres femininos e masculinos deve-se, portanto, a construções sociais, e não a fatores biológicos, mas a sociedade parte da diferença sexual para instituir a supremacia dos homens sobre as mulheres, reproduzindo um discurso de como devem agir os indivíduos, atribuindo-lhes “funções sociais”. Nesse contexto, essas atribuições não seriam inatas aos sujeitos, tratando-se, por conseguinte, de uma imposição cultural.

A fim de romper com o determinismo biológico, as feministas anglo-saxãs, de acordo com Guacira Lopes Louro (2003), passam a usar o termo “gênero” (perspectiva cultural) em oposição a “sexo” (caráter biológico). Nesse sentido, a feminista esclarece que o “conceito [de gênero] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 2003, p. 22).

Desse modo, a hierarquização entre homens e mulheres, a partir da diferença sexual, acontece no sistema patriarcal e acarreta desigualdades entre eles. De acordo com Heleieth Saffioti (2004), o patriarcado é um regime de dominação e exploração das mulheres pelos homens. Corroborando esse conceito, Adriana Piscitelli afirma que o termo passou a representar um “sistema social no qual a diferença sexual serve de base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem” (PISCITELLI, 2009, p. 132).

Com o objetivo de inferiorizar as mulheres, o discurso do patriarcado constrói representações fixas para elas com o objetivo de mantê-las submissas e de conservar o poder com os homens; para isso, instalaram-se os “papéis sociais”. Ainda segundo Adriana Piscitelli, os papéis sociais correspondem às posições que cada indivíduo ocupa na sociedade, ou seja, de pai, mãe, estudante, filho(a), empregado(a), patroa e patrão, estabelecendo, assim, o que é adequado ou inadequado a cada indivíduo. Nesse sentido, ao papel social de esposa, durante mui-

⁶ Segundo a teoria junguiana, estereótipo, em sentido figurado, seria a construção de uma imagem absoluta e imutável que toma esse sentido ao ser estabelecida como imagem normativa e universal (Cf. DOWNING, 1998, p. 10).

to tempo, foram associadas características como obediência, submissão, dependência ao marido, cuidado com os filhos, trabalho no âmbito privado, isto é, doméstico, e sobre elas estava a responsabilidade da manutenção do casamento, pois o fracasso dessa instituição representaria a falha da esposa, não do marido, mesmo que este fosse o responsável pelo infortúnio na relação.

Se considerarmos os contos de fadas de Marina Colasanti, veremos que frequentemente eles rompem com o modelo de princesas ou camponesas submissas e dependentes que esperam por ajuda, seja da fada madrinha, seja do príncipe encantado, para solucionar o problema que enfrentam. Geralmente elas mesmas precisam fazer suas escolhas e tomar decisões para resolver o conflito. Nesse contexto, às vezes, precisam escolher a morte, pois, em algumas situações, essa seria a única maneira de evitar a coerção masculina. Dessa forma, a morte seria o meio de rejeitar os papéis sociais que a sociedade impõe, ou seja, seria a maneira de desconstruir as formas de representação impostas pelo gênero. É preciso ressaltar que, para que haja ruptura desses papéis sociais, é necessário que a morte seja uma escolha da mulher, não do pai ou do marido dela.

Vale mencionar, entretanto, que, em alguns contos (especialmente aqueles que não são classificados como literatura infantojuvenil), as protagonistas de Marina Colasanti não são bem-sucedidas, pois sucumbem às pressões impostas pelo gênero e não conseguem desvencilhar-se dos papéis sociais, como vemos no conto “Porém igualmente”:

É uma santa. Diziam os vizinhos. E D. Eulália apanhando.
É um anjo. Diziam os parentes. E D. Eulália sangrando.
Porém igualmente se surpreenderam na noite em que, mais bêbado que de costume, o marido depois de surrá-la, jogou-a pela janela, e D. Eulália rompeu em asas o voo de sua trajetória (COLASANTI, 2012, p. 41).

Esse conto trata dos casos de violência doméstica infligida às esposas por seus companheiros, muitas vezes embriagados. Cada parágrafo encadeia uma gradação: o aumento da violência todos os dias e a incapacidade de reação, tanto de D. Eulália quanto das pessoas que a conheciam, culminam com o assassinato dela. Vale ressaltar que contos como esse não contrariam as ideias defendidas por Marina Colasanti de igualdade de gêneros, uma vez que

esses textos realizam a resistência por meio da denúncia. Trata-se de uma acusação contra a sociedade que “aceita” toda a tirania que sofre as mulheres, ao permanecer inerte. Nesse conto, D. Eulália está presa ao papel social de esposa, não consegue deixar essa posição, e a omissão da sociedade colabora para que ela não consiga se libertar; seu sofrimento só termina com a morte, a qual, no entanto, não foi sua escolha, sendo uma decisão do marido, que tinha o controle sobre a vida dela.

Nessa narrativa, a personagem principal apresenta alguns elementos da representação social de esposa que perdurou durante muitos anos: submissão, reverência, temor, inércia. De acordo com Denise Jodelet (2001), frequentemente criamos representações sociais, que seriam modelos de comportamento, ou seja, imagens padronizadas, a fim de ajustarmos-nos à sociedade. Esse modelo ao qual nos reportamos, segundo a autora, é chamado “objeto”, que “[...] pode ser pessoa ou coisa, acontecimento psíquico ou social, fenômeno natural, uma ideia ou teoria, real ou imaginário (mítico), mas que é ‘sempre necessário’” (JODELET, 2001, p. 22), uma vez que não há representação sem o objeto.

Dessa maneira, percebemos que Marina Colasanti tem uma escrita comprometida em romper com essas representações sociais e, consequentemente, rejeitar os objetos criados pela cultura patriarcal que impõem às mulheres o que seria adequado e inadequado a elas, seja através da denúncia, como em “Porém igualmente”, seja através da liberdade alcançada pelas protagonistas, como no famoso conto de fadas “A moça tecelã”, em que a personagem principal, insatisfeita com um marido ambicioso e explorador, “separa-se” dele, destecendo-o, e traz novamente harmonia para a sua vida, encerrando sua história feliz, como nos conta a narradora: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu a linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte” (COLASANTI, 2006a, p. 14). Como observamos, a presença de elementos que aludem à clareza, como “sol”, “linha clara”, “luz” e “manhã”, são signos com sentido positivo, opondo-se à escuridão e à noite que se faziam durante o tempo em que vivera infeliz com o marido. Assim, esses elementos conotam a possibilidade de dias felizes.

Nesse contexto, a moça que tece, ao contrário de D. Eulália, consegue romper com a re-

apresentação social inculcada nas mulheres pelo gênero, livrando-se da imagem de submissão imposta às esposas e, por isso, reverte a situação de controle, ou seja, a jovem passa a deter o poder na relação, que antes se concentrava com o marido. Isso foi possível porque o poder não seria inato ao ser masculino, sendo, na verdade, conforme exposto por Michel Foucault, uma estratégia desenvolvida em relações desiguais, mas móveis. Nesse sentido, de acordo com o filósofo, “o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma potência de que alguns sejam dotados: é um nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2001, p. 103). Dessa maneira, o poder é uma tática exercida em relações hierárquicas.

Como vimos, o sistema patriarcal gera a superioridade dos homens em relação às mulheres e, por isso, frequentemente eles usaram instrumentos que possibilitaram que o ser masculino mantivesse o poder consigo, mas isso não significou que as mulheres não pudessem adotar outras ferramentas que lhes permitissem exercer o poder contra eles. Vemos que, nas histórias de Marina Colasanti, as protagonistas comumente lançam mão dessas ferramentas e, por isso, suas narrativas estimulam-nos a pensar sobre a condição das mulheres na cultura patriarcal e a resistir contra a dominação sobre as mulheres; por isso suas narrativas são contos de resistência, como veremos a seguir.

UM UNICÓRNI NO SONHO: A LIBERDADE A GALOPE

Analisaremos o conto de fadas “Entre leão e unicórnio”, de Marina Colasanti, para o qual consideraremos a imagem simbólica do unicórnio como elemento norteador da trajetória da protagonista (a rainha). A narrativa inicia-se no meio da noite de núpcias do rei e da rainha, quando ele acordou, durante a madrugada, devido à sede, e se deparou com um leão deitado perto da cama, ao lado de sua esposa. O monarca ficou surpreso, mas, pensando que sonhava, voltou a dormir. Na noite seguinte, ele novamente acordou durante a madrugada e encontrou o mesmo leão da noite anterior, próximo à rainha. Pela manhã, comentou o incidente com a esposa, que lhe contou o seguinte:

- Oh! Senhor meu marido - disse-lhe esta [a rainha] constrangida -, não ousei revelar antes do casamento, mas desde sempre esse leão me

acompanha. Mora na porta do meu sono e não deixa ninguém entrar ou sair. Por isso não tenho sonhos e minhas noites são escuras e ocas como um poço (COLASANTI, 2006b, p. 16).

Inicialmente trabalharemos com o símbolo do leão para, depois, analisarmos a presença do unicórnio e podermos contrapor essas duas imagens. Tradicionalmente conhecido como o rei dos animais terrestres, o leão comumente simboliza o poder. Segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1997), se por um lado sua imagem simbólica representa a justiça e a sabedoria, por outro, seu excesso de orgulho conota soberania e tirania, uma vez que o próprio poder o cega. Outra característica interessante nessa figura, de acordo com Herder Lexikon (1997), é que o leão nunca fecha os olhos, porque desempenha a função de protetor e guardião.

Nesse sentido, no conto, o leão, símbolo masculino, representaria o sistema patriarcal que controla as vontades, os desejos e os pensamentos da rainha, que a vigia durante o sono e não a deixa livre para mergulhar fundo na sua imaginação. Se, durante o dia, ela está preparada para vigiar a si mesma e conduzir suas ações conforme o que lhe fora socialmente determinado, durante a noite, quando não poderia fazê-lo, o leão incumbe-se de impedir-lhe os devaneios. Dessa maneira, nessa narrativa o controle patriarcal é tão excessivo que acontece inclusive durante o sono e, embora o leão seja um elemento inculcado no pensamento da rainha, ela se sente constrangida por ter de revelar isso ao marido, como se ela fosse culpada pela “necessidade” de haver um leão para controlar seus devaneios oníricos.

O rei sente-se penalizado pelas noites vazias e escuras da esposa e se oferece para livrá-la desse “cruel carcereiro”, expressão alusiva à condição da rainha de prisioneira do sistema opressor masculino. Nesse sentido, o patriarcado representa para ela um cárcere dentro de si mesma. A rainha então orienta o rei a cortar as patas do leão durante a noite, enquanto ela estiver dormindo, e assim ele procede. As noites seguintes foram tranquilas para o casal, até que, numa madrugada, o rei acordou e viu “[...] que o quarto real estava invadido por dezenas de beija-flores e que um enxame de abelhas se agrupava na cabeceira” (COLASANTI, 2006b, p. 17). Lembremos que isso aconteceu depois que não havia mais a presença do leão, do patriarca, para controlar os sonhos da rainha e que, por isso, ela estava livre para imaginar; mas o rei ficou assustado com o que vira, e a rainha disse-

-lhe então: “- É que dormindo ao seu lado, meu caro esposo, cada vez mais doces e mais floridos se fazem meus sonhos - explicou ela, sorrindo com ternura” (COLASANTI, 2006b, p. 17).

É possível inferir que, até o casamento, o leão impedira que a rainha tivesse devaneios e fantasias à noite, então o rei, seu marido, aparece como o responsável por proporcionar a ela tudo o que nunca havia sentido antes do casamento, visto que ele rompeu com o controle de dominação que a influenciou durante toda a vida, ou seja, com a representação social de rainha, de uma mulher séria, sem voz e taciturna. Agora ela se sentia livre, feliz, estava sorridente e exprimia ternura por aquele que lhe mostrava ser possível não haver hierarquização entre o feminino e o masculino, por isso o casal vivia em harmonia.

Muitos meses se passaram tranquilamente. Em uma noite, porém, o rei acordou durante a madrugada e viu galopar pelo quarto real um unicórnio azul, que o deixou perplexo. Na manhã seguinte, perguntou à rainha sobre o animal, e ela lhe respondeu: “É a montada da minha imaginação - escusou-se ela. - Leva meus sonhos lá onde eu não tenho acesso. Galopa a noite inteira sem que eu lhe tenha controle” (COLASANTI, 2006b, p. 18).

Aqui o unicórnio aparece como símbolo do poder. Lembremos que, enquanto o leão estava com as patas unidas, ele simbolizava o poder e a dominação masculina. Com a inatividade do leão, o poder passa a ser regido pelo unicórnio, que o transfere para a rainha, a qual estaria livre para imaginar. Essa sensação é tão intensa que nem mesmo ela consegue controlá-la (e por que iria querer fazê-lo, se já haviam mantido seu unicórnio preso por tanto tempo?). Assim, o unicórnio representaria todas as sensações, as fantasias, os desejos e as vontades da rainha, que antes precisavam ser secretos, inclusive para ela, pois eram domesticados pelo patriarcado, simbolizado pelo leão.

Segundo Wanessa Zanon Souza (2009), a domesticação é um traço incutido nas mulheres durante sua preparação para a sociedade e cuja finalidade seria fazer com que elas permanecessem obedientes, dependentes e submissas para que, assim, a dominação masculina pudesse ser garantida por mais tempo. O leão era inicialmente símbolo dessa domesticação, que será retomada no conto de Marina Colasanti, mas agora na figura do marido da rainha.

O rei, então, passou a se interessar bastante pelo unicórnio, tanto que numa noite acordou e

quis montar o animal para galopar: “Desta vez o rei não tremeu. Levou-lhe a mão ao pescoço, alisou o suave azul do pelo, e de um salto montou” (COLASANTI, 2006b, p. 18). Aqui, vemos uma atitude do rei contrária à que ele tinha tomado: se o rei inicialmente instigou a liberdade da esposa contra o controle social, ele agora tenta assumir esse comando, o que é representado pela cena em que ele monta o unicórnio, animal que mantinha o poder e que representava a liberdade da imaginação da rainha.

Nesse momento, inicia-se o conflito no casamento, quebra-se a harmonia que havia entre os cônjuges. Assim, no dia seguinte, a esposa dirigiu-se ao marido: “- Sonhei que vossa majestade fugia com a montada da minha imaginação - disse a rainha ao esposo, de manhã. - Mas estou bem contente de vê-lo agora aqui ao meu lado - acrescentou numa reverência” (COLASANTI, 2006b, p. 18). Observemos que a rainha teme a fuga do marido, pois isso significaria perdê-lo, mas perder o marido ideal, aquele que lhe ajudou a romper com o controle social e isso acarretaria a perda da sua liberdade, visto que o rei manteria o unicórnio sob seu controle.

Dessa forma, o contentamento que ela declarou sentir foi uma espécie de alívio, por acreditar que não perdeu nenhum dos dois. Entretanto, a alegria da rainha não sobreviveria por muito tempo, pois, na sequência da narrativa, o marido, que aprendeu a penetrar nos sonhos dela, já sabia como controlá-los e tomou o poder, a partir do domínio do unicórnio. Agora ele estava no comando, e a rainha não se sentia mais feliz. O rei não lhe dava mais atenção, só desejava que chegasse a noite para que a esposa fosse dormir, e ele pudesse galopar o unicórnio. A invasão do rei nos sonhos da rainha trouxe de volta o aprisionamento e o controle, só que, desta vez, no casamento.

A insatisfação fez com que a rainha tomasse uma decisão: ela pediu à sua dama de companhia que, durante a noite, enquanto o casal estivesse dormindo, costurasse de volta as patas cortadas do leão que aparecesse por lá, ou seja, ela desejava fechar novamente as portas que davam acesso à sua imaginação, pois tudo o que ela pôde conhecer e imaginar estava sendo governado pelo rei, que representava a instituição do casamento, e a rainha não queria mais que ele tivesse acesso aos seus pensamentos mais íntimos, seus desejos mais profundos, pois isso faria com que ela tivesse de voltar a ser apenas uma representação social de rainha/esposa, isto é, um objeto social de submissão, reverência,

passividade, seriedade e, conseqüentemente, de tristeza. Nesse sentido, ela preferiu restaurar a função do leão. Nesse contexto, a dama de companhia terminou de costurar as patas do leão e, assim, “nenhum sonho mais sairia das noites da rainha. Nenhum entraria. Nem mesmo aquele em que um unicórnio azul galopava e galopava, levando no dorso um rei para sempre errante” (COLASANTI, 2006b, p. 21). Desse modo, para tentar recuperar o controle de sua própria imaginação, a rainha aprisionou o rei no seu sonho, para evitar que ele fugisse com o unicórnio, isto é, com a imaginação dela.

Nesse conto, Marina Colasanti retrata o cotidiano do casamento. Ao contrário dos contos de fadas tradicionais, que terminam com a realização do matrimônio e com o pressuposto de que o casal viveu eternamente feliz, esse conto apresenta o outro lado da relação conjugal. Observemos que ele se inicia “no meio da noite de núpcias”, a noite do dia do casamento que, tradicionalmente, seria um momento muito esperado para o casal, momento em que se espera haver harmonia, união e elo entre os cônjuges. Retratar o cotidiano do casamento é uma proposta da literatura de autoria feminina.

Vale lembrar que grande parte da literatura era escrita por homens que disseminavam imagens estereotipadas de um ideal de mulher, a fim de interferir no comportamento feminino. Os textos literários constituíram-se, portanto, em discursos que tentavam manter o corpo feminino dentro do gênero. Em geral, os escritores tratavam de aspectos externos às relações amorosas e pareciam preocupar-se mais com descrições físicas. No Romantismo, por exemplo, a complicação da história estava no impedimento da união dos apaixonados, e o casamento aparecia, nos romances românticos de autoria masculina, como o objetivo último das mulheres, assim como era o destino primeiro das princesas nos contos de fadas tradicionais.

Nesse mesmo período, havia, contudo, a tentativa das escritoras de romperem com essa literatura. Segundo Ivya Alves, se os homens se centravam nas descrições físicas e na impossibilidade do casamento, as mulheres, ao contrário, tratavam dos conflitos interiores das personagens e também costumavam escrever sobre o cotidiano do casamento, “[...] explorando os desajustes e conflitos protagonizados dentro da relação” (ALVES, 2002, p. 95). Assim, se as escritoras eram adeptas do casamento por amor, eram também defensoras do divórcio, caso o casamento não trouxesse felicidade.

Retomando a narrativa, embora inicialmente o rei aparecesse como um marido que proporcionou momentos de alegria à rainha, retirando o poder do leão, ao final da história esse mesmo rei reforçou a dominação masculina e o desejo de controlar o ser feminino, uma vez que a liberdade da esposa parecia assustá-lo. Observemos que, quando ele acordou e viu tantos beija-flores e abelhas soltos, voando pelo quarto, oriundos da mente livre da esposa, “depressa [o rei] cobriu a cabeça com o lençol, e debaixo daquela espécie de mortalha, atravessou as horas que ainda o separavam do nascer do dia” (COLASANTI, 2006b, p. 17). Assim, o marido, ao perceber a presença de tantos seres da imaginação da rainha, sentiu necessidade de se proteger. Foi uma reação rápida, realizada “depressa”, indicando sobressalto, susto e surpresa do rei. A posição de esconder-se sugere uma reação de passividade, culturalmente associada mais às mulheres que aos homens, os quais são vistos como seres ativos, e isso fez com que o rei se sentisse mal, pois aquela posição de inércia, sendo um ser viril, fazia com que ele parecesse morto, por isso o lençol é apresentado como uma “mortalha”.

A liberdade feminina contrariaria, portanto, a condição tradicional das mulheres no casamento, sendo essa instituição para elas mais um espaço de confinamento e de reforço dos valores e preceitos apreendidos na família. O casamento aparece, então, como disseminador do discurso misógino, assim como faziam a Igreja e o Estado, tentando impedir que as mulheres fossem livres, pois temiam a força dessa liberdade.

De acordo com Howard Bloch (1995), durante a Idade Média, por volta do século XI, houve um processo de reformulação do conceito de família e, conseqüentemente, do casamento, a partir da predominância do cristianismo. Dessa forma, a família nobre “encolheu” e passou a ser entendida pelos laços consanguíneos, e não mais por afinidade, fazendo com que a noção de grupo de parentesco sob a forma de clã fosse substituída pela do grupo por parentesco de sangue. Durante esse período, o casamento era entendido como um tratado (*pactum conjugale*), por isso devia ser negociado entre as famílias. Bloch ainda afirma que, no período medieval, o modelo do sistema matrimonial adotado (provavelmente da tradição germânica) trazia as seguintes características: a) o noivado era precoce (acontecendo entre os sete e dez anos de idade); b) a realização do casamento acontecia cedo (geralmente durante a puberdade); c) a es-

colha dos parceiros era feita pela família ou pelo senhor feudal. Também a partir do século XI passou a haver o estabelecimento de trocas durante o casamento, que ficou conhecido como dote.

Quanto aos dotes, o autor apresenta três fases importantes até sua chegada à Idade Média. Inicialmente, na Roma antiga, os casamentos já eram acompanhados pela troca de dotes, que correspondiam a presentes dados pelo noivo, comumente de pouco valor. Também na cultura germânica antiga, o noivo devia entregar presentes à família da noiva. Com a queda de Roma, devido às invasões germânicas (e aqui teríamos a segunda fase proposta por Bloch), as próprias esposas puderam receber os presentes dos futuros maridos, apesar de que, após o casamento, eram eles que os administravam. Com o fortalecimento do cristianismo, a responsabilidade do dote passou a recair sobre a família da noiva. Segundo Bloch, em 1140 (aqui teríamos a terceira fase) foi redigido o primeiro tratado medieval do dote, que se limitava, cada vez mais, ao dinheiro.

A prática do dote perdurou por muito tempo e era entendida como uma espécie de “indenização” que a família da noiva pagava ao noivo pelo fato de ele sustentá-la, já que os trabalhos das mulheres frequentemente limitavam-se ao espaço doméstico. No Brasil, a política do dote entrou em declínio no final do século XIX e desapareceu ao longo do século XX. Assim, o casamento foi, durante muitos anos, um arranjo de interesses entre duas famílias que tentavam se beneficiar mutuamente, mas essa concepção foi sendo redefinida, até que o matrimônio passou a representar a união de duas pessoas.

Os contos de fadas, partindo da tradição popular, mantiveram elementos do período medieval, época dos casamentos por alianças políticas para crescimento e fortalecimento dos feudos. Apesar do contexto histórico apresentado, os contos de fadas tradicionais propunham a felicidade eterna do casal, pressupondo que tanto o marido quanto a esposa se sentiriam realizados durante todos os anos de casamento.

Entretanto, no conto analisado, o relato do cotidiano da vida de casados revela que a harmonia e a felicidade eternas não existiram, pelo menos, não para os dois parceiros na relação, pois a esposa sofreu constantemente o controle do marido. Isso acarretou o surgimento de um conflito entre duas forças na mente da rainha, uma simbolizada pelo leão e a outra, pelo unicórnio. O leão, que já a acompanhava antes de se casar, representaria os valores, preceitos e

paradigmas que a cultura patriarcal dissemina para controlar as mulheres a fim de prepará-las para o casamento, construindo representações de seres frágeis, delicados, dependentes e submissos para que os homens mantenham o poder por mais tempo, como dito anteriormente.

O unicórnio representaria, por outro lado, a autonomia da rainha, pois possibilitou a ela ficar livre, em alguns momentos, das amarras sociais: ela pôde sonhar, imaginar e fantasiar sem sofrer qualquer sanção. Notemos que o rei havia lhe proporcionado isso inicialmente, e a rainha foi feliz durante um tempo. Todavia, quando o monarca consegue invadir a mente da esposa, ele passa a desejar o controle de sua imaginação, por meio do comando do unicórnio. Para evitar que o marido fugisse com o animal (que representava sua completa liberdade e a tomada do poder feminino), a rainha aprisionou o marido nos seus sonhos.

Cristian Pagoto, Drielly Ramos e Jaqueline Wagner, ao analisarem esse conto, chamam a atenção para o fato de que o rei não tinha seus próprios sonhos. Entretanto, embora não sonhasse, foi ele quem passou a aproveitar a liberdade que os sonhos provocavam, quando montou o unicórnio para galopar, porque “[...] numa sociedade ainda dominada pelo patriarcalismo, à mulher é negada esta liberdade. Ela pode sonhar, contudo não pode concretizar seus sonhos” (PAGOTO; RAMOS; WAGNER, 2013, p. 69).

Nesse sentido, a completa felicidade matrimonial durou poucos meses para essa protagonista, visto que, numa sociedade misógina, a liberdade feminina não é permitida, por causar espanto e medo, como vimos o temor provocado no rei. Assim, a rainha não sucumbe às pressões do gênero como D. Eulália, que não conseguiu reagir contra o marido, mas também não consegue se libertar completamente como a protagonista de “A moça tecelã”. A estratégia aplicada pela rainha teve um resultado parcial, pois, como dissemos, a função controladora do leão foi restaurada, embora ela tenha burlado o controle do marido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leão e o unicórnio são, no conto de Marina Colasanti, símbolos antagônicos, pois o primeiro conotaria o controle sobre a rainha, conforme os modelos de representação impostos às mulheres, de acordo com os quais estas devem ser dependentes, passivas, resignadas e subor-

dinadas ao marido; já o segundo representaria a rebeldia, a iniciativa, a coragem e o desejo de ser livre. No conto, a protagonista vive uma situação intermediária entre o real e o imaginário, entre o dormir e o estar acordada, entre a dominação e a liberdade. Como vimos, sua resistência não se completa. Ela não se torna totalmente livre, porque restabelece a função dominadora do leão, mas também não permanece completamente controlada, pois prende o marido no sonho. O conto leva-nos, assim, a refletir sobre o demasiado controle patriarcal e a criticar os paradigmas estabelecidos para as mulheres.

Nesse sentido, Marina Colasanti apresenta uma escrita comprometida com os ideais feministas, uma vez que seus textos nos estimulam a pensar sobre os valores e as crenças construídos socialmente que tentam dominar as mulheres e instigam-nos a estabelecer discursos de resistência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ivia. Imagens da mulher na literatura na modernidade e contemporaneidade. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo (Org.). **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002. p. 85-98.
- BLOCH, R.Howard. **Misoginia medieval: e a invenção do amor romântico ocidental**. Tradução Claudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Tradução Vera da Costa e Silva *et al.* 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e uma moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2006a. p. 9-14.
- COLASANTI, Marina. Entre leão e unicórnio. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e uma moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2006b. p. 15-21.
- COLASANTI, Marina. Porém igualmente. In: COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 41.
- DOWNING, Christiane (Org.). **Espelhos do self: as imagens arquetípicas que moldam a sua vida**. Tradução Maria Silva Moura Netto. São Paulo: Cultrix, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque, J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. v. 1.
- JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p. 11-44.
- LEXIKON, Herder. **Dicionário de símbolos**. Tradução Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 14-56.
- PAGOTO, Cristian; RAMOS, Drielly da Fonseca; WAGNER, Jacqueline Marcelli Cordeiro. Entre leão e unicórnio: um conto de fadas moderno. **Diálogos & saberes**, Mandaguari, n.1, v. 9, 2013, p. 61-74. Disponível em: <<http://seer.fafiman.br/index.php>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Org.). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 44-47, 53-62, 113-118.
- SOUZA, Wanessa Zanon. **Representações da mulher em obras de Helena Parente Cunha, Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti**. 96 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:<<http://letras.ufrj.br/posverna/mestrado/Souzawz.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA ALÉM DA ESCOLA

MOTOSO, Maria Aparecida de Sousa¹

Acadêmica do curso de Educação Física UAB/ UNIMONTES. Montes Claros/MG¹

SOUZA, Leonardo Rodrigues²

Especialista em Psicopedagogia e Neurociências Aplicada à Educação. Docente orientador UAB/UNIMONTES e da SEE/MG. Montes Claros/MG²

RESUMO

Na proposta deste estudo buscou-se realizar uma breve investigação com alunos do ensino médio acerca da percepção dos mesmos em relação à importância da educação física na formação básica. Tratou-se de um estudo qualitativo, descritivo e de caráter transversal. A amostra (n=20) foi do tipo não-probabilística, selecionada intencionalmente, e contou com alunos de ambos os sexos do 3º ano do ensino médio. Para tanto, utilizou-se de um questionário aberto contendo cinco questões relacionadas à importância das aulas de Educação Física na formação básica, o qual foi elaborado (e anteriormente testado em um grupo menor de participantes) pelos próprios pesquisadores. Para a interpretação dos dados foram realizadas leituras flutuantes das respostas obtidas, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos participantes e utilizados quadros para o auxílio na interpretação. Ao término da pesquisa, constatou-se que, de modo geral, a Educação Física ainda é tida como uma das disciplinas mais bem quistas pelos escolares, porém, sem clareza e objetividade quanto à sua relevância e influência na formação básica. Assim sendo, acreditamos que este estudo tenha encontrado indícios para possíveis problemas na identidade da Educação Física como componente curricular e, paralelamente, uma possibilidade de atualização curricular da mesma, a fim de adequá-lo não somente aos interesses do sistema como também dos alunos.

Palavras-chaves: Educação Física. Ensino médio. Importância. Percepção. Alunos.

THE IMPORTANCE OF THE CLASSROOMS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE SECONDARY EDUCATION: A GLANCE BESIDES THE SCHOOL

ABSTRACT

In the proposal of this study it was looked to carry out a short investigation with pupils of the secondary education about the perception of same regarding the importance of the physical education in the basic formation. It was the question of a qualitative, descriptive study and of cross character. The sample (n=20) was of the type - probabilística, selected intentionally, and it counted with pupils of both sexes of 3^o year of the secondary education. For so much, it made use of an open questionnaire containing five questions made a list to the importance of the classrooms of Physical Education in the basic formation, what was prepared (and previously tested in a group less of participants) by the investigators themselves. For the interpretation of the data they were carried out leituras floating of the obtained answers, which allowed the determination of the main categories of interest. From then, the speeches were encoded to preserve the anonymity of the participants and used pictures for the help in the interpretation. To the end of the inquiry, it was noticed that, on the whole, the Physical Education is still had like one of the disciplines more well quistas as the schoolboys, however, without clarity and objectivity as for his relevance and influence in the basic formation. So being, we believe that this study has found signs for possible problems in the identity of the Physical Education like component curricular and, in parallel, a possibility of updating curricular of same, in order to adapt it not only to the interests of the system just as of the pupils.

keywords: Physical education. Secondary education. Importance. Perception. Pupils.

INTRODUÇÃO

Falar sobre o processo educacional brasileiro, seja em qual aspecto for, requer uma breve reflexão histórica acerca das transformações e caminhos perpassados pela mesma; sobretudo, naquilo que concerne o ensino médio e a sua relação com a educação física escolar, alvo de investigação deste estudo.

Nesse sentido, Marçal Ribeiro (1993), ao destacar os aspectos mais importantes da educação escolar brasileira, a contar do período colonial, aponta os diversos movimentos políticos e socioeconômico como fatores norteadores da educação formal, adequando-a às necessidades e interesses da sociedade em cada momento; como, por exemplo, o total interesse do ensino secundário do século XIX (equivalente ao ensino médio atual) em preparar os alunos para o ingresso no ensino superior que, pressionado pela classe dominante, desejava que fossem, rapidamente, reconhecidos e respeitados socialmente. O interesse majoritário desses alunos em cursar direito exigira a adequação do currículo desse nível ensino aos das faculdades que ofereciam tal curso.

Atualmente, para Gadotti (2000, p. 6), muitos são os cenários possíveis para a educa-

ção deste novo milênio, que

[...] apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Sobre a função/papel social da escola, Scarpari (2003) desenvolveu um estudo acerca do assunto e, enfatizando o ensino médio, identificou que o mesmo não favorece a realização das ambições cultivadas por seus alunos. Por outro lado, entende que, apesar do ensino médio continuar atrelado às necessidades do mercado de trabalho, não deve ter por objetivo único a preparação do aluno para o seu ingresso na universidade; devendo, dessa forma, contribuir, também, para a formação de um ser crítico e transformador da sociedade na qual estiver inserido.

Nesse mesmo cenário coexiste a educação física, a qual foi oficialmente incluída no âmbito escolar por meio da reforma Couto Ferraz, que tinha por objetivo maior uma série de medidas para melhorar o ensino (BENVEGNÚ JUNIOR,

2011); no entanto, só passa a ter status de disciplina a partir de uma nova promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a qual reconhece a educação física, em meio a algumas ressalvas, como componente curricular da educação básica. No entanto, na tentativa de romper com modelos antigos de ensino da educação física, posteriores à LDB, novas tendências foram, e ainda são propostas - todas com uma mesma finalidade. A partir de então,

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física (DARIDO, 2003, p. 1).

Dessa forma, a Educação Física escolar foi se transformando ao longo dos anos, apresentando em diversos contextos papel de destaque no âmbito educacional nos mais diversos seguimentos e anos de escolaridade, sendo determinada por objetivos e orientações específicas à cada um deles.

Assim, no ensino médio, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, a Educação Física tem como objetivo preparar o aluno como cidadão, aprimorar seus conhecimentos como pessoa humana, com formação ética, autonomia intelectual e crítica, tendo ampla visão dos conhecimentos tecnológicos e os processos teóricos e práticos. Além disso, essa disciplina deve fornecer aos alunos um parecer da importância das atividades físicas em seu cotidiano, que deve chegar ao aluno com um objetivo e significado, tornando-se assim uma prática interessante e com fundamentos, para que o aluno venha a tornar isso um hábito saudável, assimilando-o como parte de seu cotidiano (BRASIL, 2000).

Em outro sentido, Santos, Pacheco e Rocha (2014, p. 6) ao investigarem a importância e os benefícios da Educação Física para os alunos do ensino médio, identificaram que, um dos problemas

[...] em estudo permitiu concluir que a prática do esporte no ambiente escolar ainda se encontra fortemente vinculado às aulas. Desse modo, as aulas tornam-se ramificações do esporte, tirando completamente todo o conhecimento que a disciplina tem a oferecer aos alunos.

Ainda de acordo com os objetivos da educação física para o ensino médio, Darido et al (1999) afirmam que a mesma deva oferecer aos alunos conhecimentos da cultura corporal

de movimento, buscando o desenvolvimento de uma análise crítica sobre o assunto. Para esses autores, esse conhecimento deve ser vivenciado objetivando o lazer, saúde, bem-estar e a expressão de sentimentos.

Para Metzner (2012, p. 8) os cidadãos que sairão do Ensino Médio para as ruas devem ter consciência da importância de seu papel dentro da sociedade. Corroborando, Neira (2007, p. 10) afirma que a educação física, como componente curricular, deve proporcionar aos alunos algo que lhes permita superar o saber construído e vivido para além dos muros escolares.

Por outro lado, há tempos o ensino médio vem passando por inúmeras transformações, embora para alguns estudiosos ainda esteja sob o impacto da reforma da década de 60, a qual atribuía ao ensino médio um caráter de formação técnica ou, ainda, como forma de ingresso no ensino superior (DARIDO et al, 1999).

Nesse sentido, por não estarem diretamente envolvidas com esses interesses, à qual atribuo diversos fatores socioculturais, algumas disciplinas de caráter curricular obrigatórias têm ficado à margem desse processo, portanto, desprovidas de sua devida atenção. Tal desatenção tende a deturpar a finalidade pedagógica dessas disciplinas e, conseqüentemente, a interferir naquilo que é ensinado e aprendido. Nesse contexto inclui-se a Educação Física que, segundo Santos, Pacheco e Rocha (2014) não pode ser vista apenas como um momento de recreação e lazer para os alunos, mas, sim, como outras disciplinas, propiciar o desenvolvimento dos alunos, sobretudo no ensino médio.

Assim, buscou-se com este estudo uma breve investigação acerca de tais questões; sobretudo, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da educação física no ensino médio, averiguando, dentre outras, a partir da percepção dos alunos, a contribuição dessa disciplina na construção de um projeto de vida para os mesmos.

METODOLOGIA

O presente estudo, qualitativo, descritivo e de caráter transversal, envolveu uma população composta por alunos do ensino médio de uma escola pública estadual sediada na cidade de Cristália, Minas Gerais. Para tanto, fizeram parte da amostra 20 alunos de ambos os sexos do 3º ano desse segmento de ensino, determinada de forma não-probabilística e intencionalmen-

te selecionada. Foram incluídos neste estudo todos os alunos regularmente matriculados na instituição investigada, do ano de escolaridade em questão, que aceitaram em participar da pesquisa mediante a autorização dos pais e/ou responsável legal.

O instrumento utilizado foi um questionário aberto contendo cinco questões relacionadas à importância das aulas de Educação Física na formação básica, o qual foi elaborado (e anteriormente testado em um grupo menor de participantes) pelos próprios pesquisadores.

Para a interpretação dos dados foram realizadas leituras flutuantes das respostas obtidas, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos alunos, os quais tiveram, quando relevante, os seus discursos identificados com códigos alfanuméricos, apresentados, também, em quadros para auxílio da interpretação e visualização dos dados coletados.

Para tanto, foi respeitado os aspectos éticos para pesquisa em seres humanos, conforme Resolução 466/2012, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, por meio do parecer de nº 2.007.904.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão do instrumento aplicado buscou averiguar a importância de se frequentar a escola segundo a visão dos próprios alunos, onde pode-se registrar respostas com termos como “aprender”, “adquirir conhecimento” e “fazer faculdade”, esse último citado por apenas 15% (n=3) da amostra. Por meio do registro na íntegra de alguns alunos, apresentado nas linhas abaixo, percebe-se que a escola é para eles um local com finalidades específicas de aprendizagem e formação social.

Adquirir conhecimento e aprendizado e também ser preparado para a vida depois de formar o ensino médio e fazer faculdade (P1).

É importante porque você aprende novas coisas, que fora da escola você não teria a mesma oportunidade de aprender (P2).

A escola é importante na formação de qualquer cidadão de bem (P3).

Tais opiniões corroboram o exposto por Silva (2012, p. 84) que, fundamentado em outros estudos (VALE; COSTA, 1994 apud GOUVEIA-PE-

REIRA, 2008), descreve a escola como “[...] um local de aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, (...) de construção de normas e valores sociais”.

Em outra questão os alunos foram solicitados a selecionarem as cinco disciplinas mais relevantes do seu currículo escolar e, em seguida, a classificá-las em ordem de importância em sua formação. 11 disciplinas foram citadas por eles. Perceba no quadro abaixo (Q1) que a Educação Física (EF) foi mencionada por 50% dos alunos, estando entre as quatro disciplinas mais apontadas.

Q1 - Disciplinas citadas entre as mais importantes no currículo escolar

Ordem	Disciplinas mais citadas	n
1°	Língua Portuguesa	17
2°	Matemática	16
3°	Língua Inglesa	11
4°	Educação Física	10
5°	Física	8
6°	História	7
7°	Química	4
8°	Biologia	3
9°	Filosofia	2
10°	Artes	1
11°	Sociologia	1

Entretanto, observe que, ao compararmos o primeiro quadro (Q1) com o segundo quadro (Q2), que buscou agregar as disciplinas em estratos de ordem de prioridade citadas pelos alunos, levando em consideração a relevância delas no currículo escolar, a EF não aparece como a disciplina mais referida em nenhum dos cinco primeiros estratos, apresentando a língua Portuguesa como a disciplina mais mencionada, tanto em 1° quanto em 3° na ordem de importância.

Q2 - Disciplinas mais citadas em cada um dos cinco primeiros estratos

Ordem	Disciplinas	n
1°	Língua Portuguesa	7
2°	Matemática	7
3°	Língua Portuguesa	4
4°	Geografia	5
5°	Língua Inglesa	7

Questionados sobre o que têm aprendido nas aulas de EF nota-se que as respostas estão atreladas à formação desportiva e noção de saúde, o que nos leva a deduzir, conforme salientam Santos, Pacheco e Rocha (2014), que no ambiente escolar o esporte ainda se encontra fortemente vinculado às aulas de EF (sobretudo o “futebol”), impedindo que outros conhecimentos sejam incorporados na disciplina e, conseqüentemente, oferecidos aos alunos.

[...] estamos aprendendo várias regras e como jogar futsal, vôlei, handebol, que serão uteis para nosso aprendizado e para nosso futuro (P4).

Jogar futsal, vôlei e exercitar o corpo (...) (P5).

Aprendi bastante coisa sobre futsal, e aprendi que a Educação Física tem importância na vida (P6).

Ao descreverem acerca de como as de EF podem contribuir na formação deles, o discurso continuou fortemente relacionado à saúde, esporte e exercício físico, mesmo quando fizeram alusão à aspectos afetivos-sociais como o trabalho em grupo e convívio social, aspecto mencionado por larga maioria (n=19).

Em minha opinião é importante para que eu aprenda trabalhar em grupo, pois no esporte (...) um time só consegue sua vitória se trabalhar em grupo (P7).

Nos conscientizando sobre a saúde física e psicológica através de exercício (P8).

Ensinando que a vida sem exercício físico não faz bem para saúde (P9).

Por outro lado, no item que os interpelaram sobre a possibilidade da não obrigatoriedade da EF na grade curricular do novo ensino médio (conforme outrora cogitou-se), duas respostas merecem destaque: a do participante (P1) que defende a presença da EF no currículo, justificando a sua opinião em aspectos cognitivos; e a do participante (P10), que julga a disciplina de EF como irrelevante, justificando a sua ausência no currículo uma possibilidade de agregar outros conhecimentos mais relevantes que aqueles oferecidos nas aulas de EF.

Não. Por que na minha opinião, a aula de educação Física é importante na formação do aluno, ajudando na concentração na sala de aula, e melhorando a coordenação motora (P1).

Concordo. Na ausência da educação física, abriria espaço para (...) outras matérias que realmente fazem a diferença na grade curricular (P10)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo pode-se perceber que, de modo geral, a Educação Física ainda é tida como uma das disciplinas mais bem quistas pelos escolares, porém, sem clareza e objetividade quanto a sua relevância e influência na formação básica.

Em se tratando do ensino médio Scarpari (2003) revela, a partir de termos como “ser alguém na vida” e/ou “ter uma vida melhor”, que esse seguimento de ensino da educação básica continua fortemente atrelado a ideia de melhoria da qualidade de vida, seja para ingresso no mercado de trabalho, seja por uma oportunidade de acesso ao ensino superior. Entretanto, em nenhum momento da pesquisa pudemos atestar essa relação com a Educação Física. Ora, as competências e habilidades inerentes a essa disciplina também não podem contribuir na formação humano e ética, mundo do trabalho e consumo, conforme propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Conforme aponta a literatura, evidenciou-se neste estudo a tênue relação entre as aulas de Educação Física e aspectos ligados à prática desportiva e promoção da saúde, segundo a percepção dos alunos. Porém, concordamos que “as aulas de Educação Física não devem ser um tempo dedicado apenas a técnicas e táticas esportivas. Elas podem contribuir na formação ampla de cidadãos críticos”, afirma Darido (2012).

Assim, esperamos que este estudo tenha encontrado indícios para possíveis problemas na identidade da Educação Física como componente curricular e, paralelamente, nortear uma possível atualização curricular da mesma, a fim de adequá-lo não somente aos interesses do sistema como também dos alunos.

REFERÊNCIAS

BENVEGNÚ JUNIOR, A. L. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 6, n. 13, jan./jul., Alto Uruguai, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino**

médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DARIDO, S. C. (org.). **Educação física e temas transversais na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. **Anais do V Seminário de Educação Física escolar**, p. 50-66, 1999.

DARIDO, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2003.

DARIDO, S. C. GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**. Vol. 5, nº. 02, dezembro, p. 198-145, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. de 2007.

GOUVEIA-PEREIRA, M. **Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas. **Coleção Textos**, v. 4. Araraquara, UNESP, 1990.

METZENER, A. C. Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. **Revista Hispeci & Lema On Line**, ano III, n.3, p. 68-78, 2012.

NEIRA, M. G. **Ensino da educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTOS, H. S. dos; PACHECO, I. C. P.; ROCHA, E. L. A importância e benefícios da educação física para alunos no ensino médio. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Año 19, nº 198, p. 1. Buenos Aires, 2014.

SCARPARI, D. O. V. **A função social da esco-**

la: o ensino médio deve formar para a vida ou para o mercado de trabalho?. 2003. 53 f.. Dissertação (Especialização em didática e metodologia do ensino superior) - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2003.

SILVA, R. P. da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 12, n. 139, p. 83-91, 2012.

METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM COM ALUNO DISLÉXICO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS - MG

SANTOS, Geisa Simone Caldeira¹FIGUEIREDO, João Carlos Gomes²¹Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura, Mestranda em Produção animal, Universidade Federal de Minas Gerais, Montes Claros/MG.²Graduado em Ciências Biológicas Bacharelado, Mestrando em Biotecnologia, Universidade Estadual de Montes Claros, MG.

RESUMO

Entende-se que a dislexia seja uma dificuldade na aquisição de linguagem, um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizado pela dificuldade com a fluência correta na leitura e na decodificação e soletração. Este estudo classifica-se como aplicado, descritivo de cunho qualitativo. Participaram deste estudo um professor e um supervisor pedagógico de uma escola municipal de Montes Claros, a qual foi aplicada a estes um questionário estruturado contendo 11 questões sendo três de identificação e oito de conteúdo. As de conteúdo foram quatro abertas e quatro de múltipla escolha. Os achados deste estudo evidenciaram que a utilização das estratégias do professor em sala de aula precisa ser melhorada para ter como objetivo um ensino adequado às necessidades do aluno disléxico.

Palavras-chave: Dislexia. Estratégias de aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Desempenho escolar. Ensino individualizado.

METHODS OF LEARNING AS DISLEXIC STUDENT IN ELEMENTARY SCHOOL OF MONTES CLAROS/MG

ABSTRACT

It's known that dyslexia is a difficulty in the language acquisition, a specific disturb of learning that originally comes from a neurological problem, characterized by the difficulty in the right fluency in reading decoding and spelling. This study is classified as applied and descriptive with a qualitative meaning. A teacher and a pedagogic supervisor of a municipal school in Montes Claros participated in this study. A questionnaire with 11 questions, 3 recognition questions and 8 content ones. This study's findings showed that the teacher's strategies in classroom need to be improved and the appropriated teaching to the dyslexic student's needs need to be a goal.

Keywords: Dyslexia. Learning strategies. Learning difficulties. Performance at school. Individual teaching.

INTRODUÇÃO

Pela visão da Psicopedagogia e Multiterapia, analisando a origem do grego “dis”- dificuldade e “lexia”- linguagem, entende-se que

a dislexia seja uma dificuldade na aquisição de linguagem. Levando-se em conta que léxico significa, entre outras definições, conjunto das palavras usadas em uma língua/idioma o termo disléxico deve definir o indivíduo desprovido de

capacidade na aquisição desse conjunto de palavras (OLIVIER, 2008).

O mesmo autor afirma ainda que é preciso pontuar a lamentável a forma positivista, causa-efeito, com que a definição da dislexia tem sido tratada. Define-se comumente dislexia como sendo “uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações de padrão neurológico” afirmando-se ainda que “dislexia não é culpa de ninguém, nasce assim”, insistindo-se na “troca de letras” como característica disléxica. Complementado há uma mistura profusa de sintomas, pertencentes a outros distúrbios, que não a dislexia, como sendo próprios desta, incluindo a dificuldade em matemática.

Neste sentido, Capellini (2006) contrapõe o pensamento do autor supra-citado, afirmando que é importante reconhecer que há indivíduos com dislexia que apresentam déficits cognitivos e acadêmicos em outras áreas, como a atenção, matemática e/ou soletração e expressão escrita ou, ainda, a habilidade de usar informações supra-segmentais (rima ou prosódia) na generalização da soletração de sons na correspondência de palavras.

Tais dificuldades resultam tipicamente de um déficit no componente fonológico da linguagem que frequentemente não é esperado em relação a outras habilidades cognitivas e à provisão de adequada instrução escolar (LUKASOVA et al, 2008).

Por outro lado, Launay (1990) afirma que a dislexia pode ser compreendida e/ou apresentada de duas maneiras: ou é uma doença, uma entidade específica com causa determinada, ou é uma associação de sintomas, um “síndrome” cuja origem é necessário procurar em fatores múltiplos combinados de maneiras diversas.

Já Fonseca (2009) relata que a dislexia trata-se de uma inesperada dificuldade de aprendizagem, e não incapacidade, e muito menos doença, considerando-se inteligência média e superior do indivíduo e a oportunidade educacional em que ele se encontra integrado.

Diante disso, é importante ressaltar que a dislexia não pode ser vista como um distúrbio homogêneo, uma vez que esta compreende uma gama ampla de sinais comportamentais e cognitivos. Um dos sinais cognitivos observados é a dificuldade de discriminar sons em seus aspectos fônicos ou temporais (LUKASOVA et al, 2008).

Este trabalho justifica-se pela necessidade de aumentar o volume de informações acerca

dos problemas oriundos da acessibilidade dos disléxicos ao ambiente escolar e da dificuldade dos professores em identificar e escolher estratégias que possam melhor inserir o disléxico em meio contexto escolar e social.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em identificar a metodologia utilizada pelo professor no processo ensino-aprendizado de alunos disléxicos. E postulam-se como objetivos específicos deste estudo identificar a etiologia da dislexia; identificar as dificuldades de aprendizagem do aluno disléxico; verificar o conhecimento do professor acerca das necessidades e/ou metodologias utilizadas no trato com o aluno disléxico.

DISLEXIA

Etiologia da dislexia

De acordo com Alves et al. (2009) relatam que são inúmeras as teorias que tentam explicar a etiologia da dislexia. Vários fatores estão relacionados ao quadro da mesma, dentre eles os fatores hereditários e fatores relacionados ao comportamento social, à lateralização cerebral e a uma disfunção cerebral.

Olivier (2008) aponta como primeira característica a “Alteração nos cromossomos 6 e 15” - A dislexia caracteriza-se como distúrbio, que também pode ser causado por células fora do lugar, células com funções diferentes ou má-formação no arranjo dos neurônios. Esta afirmação caiu no esquecimento, pois levantou-se a hipótese da alteração hemisférica.

Neste sentido, Grigorenko e colaboradores (1997) apud Carvalhais; Silva, (2007) procuraram identificar os genes implicados na dislexia. Os cromossomos 6 e 15 foram identificados. Com base no exposto acima ao cromossoma 15 estariam associadas dificuldades ao nível da leitura global, pictográfica da palavra e ao cromossoma 6 estaria o déficit fonológico.

Já Capellini et al. (2010) relata que o problema do indivíduo com dislexia tem sua origem durante o desenvolvimento do cérebro, com a presença de más formações corticais e subcorticais originadas no período embrionário. Essas más formações ocorrem em áreas vinculadas ao processamento fonológico, como nas áreas de Broca e de Wernicke, regiões de produção e compreensão da linguagem oral e escrita.

A segunda característica apontada por Olivier, (2008) é o “Distúrbio hereditário e incurá-

vel”, sem ligação com causas intelectuais, emocionais nem culturais. Apresenta alterações no lobo temporal direito, que é maior do que o esquerdo, quando o normal é o inverso. Esta teoria foi defendida por vários profissionais como a causa mais provável.

Alves, et al. (2009), atesta que embora estudos tradicionais apontem que o hemisfério direito do cérebro (o hemisfério não-verbal) é o responsável pelo processamento da prosódia, enquanto que o hemisfério esquerdo processa a linguagem verbal, pesquisas recentes revelam que o processamento prosódico envolve múltiplas áreas em ambos os hemisférios, havendo áreas em comum com o processamento fonológico e as frequentemente apontadas como disfuncionais em indivíduos disléxicos.

Carvalhais e Silva, (2007) afirma que dentre as várias teorias que explicam a causa da dislexia apontam-se teorias cognitivas, de base neurobiológica, teorias genéticas e hereditárias e como também teorias que se apoiam em fatores ambientais.

Uma terceira característica descrita por Olivier (2008) são os “Fatores orgânicos”, como a anoxia (perinatal/afogamento etc.), que apresenta como sequelas as dificuldades de aprendizagem.

Há quase 20 anos, comecei a pensar nesta hipótese e, depois de ser alvo de grandes chacotas, vejo, hoje, muitos e conceituados profissionais citarem a anoxia como uma, senão a principal, causa da dislexia e outros distúrbios de aprendizagem (Olivier, 2008 p32).

Assim, há quem defenda que a tese de que a dislexia é uma junção de todos estes fatores e há também a linha de raciocínio que defende a dislexia como apenas uma consequência de problemas emocionais. A junção de todos estes fatores seria, de fato, um grande estrago no cérebro de qualquer indivíduo, portanto não tem muita lógica, e a causa psicológica seria, isoladamente, muito simplista para definir um distúrbio tão significativo de aprendizagem. Dentro da dislexia pode haver a causa psicológica, mas sempre adicionada e/ou associada a outros fatores e jamais de forma isolada.

Estratégias de aprendizagem com o aluno disléxico

A estratégia de aprendizagem desempenha um papel importante no rendimento escolar, e quando usadas de maneira apropriada, se desta-

cam no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Dembo (1994) citado por Boruchovitch (1999) As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos utilizam para adquirir e/ou obter a informação.

Assim, as estratégias de aprendizagem vêm sendo definidas como sequências de procedimentos ou informações que se escolhem com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. (NISBET et al, 1987 apud POZO, 1996).

Alguns teóricos distinguem estratégias cognitivas de metacognitivas (GARNER; ALEXANDER, 1989 citados por BORUCHOVITCH, 1999). Para DEMBO (1994) apud BORUCHOVITCH (1999), enquanto as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Dansereau e colaboradores (1979) apud Boruchovitch (1999) julgam necessário diferenciar estratégias primárias das estratégias de apoio. Para esses pesquisadores, as estratégias primárias são as destinadas a ajudar o aluno a organizar, elaborar e integrar a informação (DANSEREAU e Colaboradores, 1979 citados por BORUCHOVITCH, 1999). As estratégias de apoio, por sua vez, são responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que favoreça a aprendizagem. Apesar das distinções mencionadas, o termo estratégias de aprendizagem vem sendo amplamente utilizado num sentido que inclui todos os tipos de estratégias (cognitivas, metacognitivas, primárias e de apoio).

Segundo Schirmer et al. (2004) na visão construtivista, a aprendizagem é construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Assim, o aluno irá construir seu conhecimento através de uma história individual já percorrida, tendo uma estrutura, ou com base em condições prévias de todo o aprender, além de ser exposto ao conteúdo necessário para seu aprendizado.

Sabe-se que se um aluno com dificuldades de aprendizagem, entre eles o disléxico, se for bem conduzido pelos profissionais de saúde e educação, em conjunto com a família, poderá obter êxito nos resultados escolares.

São princípios básicos do trabalho em linguagem escrita com a criança: estimular a descoberta e utilização da lógica de seu pen-

samento na construção de palavras e textos e na representação de fonemas; oferecer oportunidades para a escrita e leitura espontâneas; explorar constantemente as diversas funções da escrita (não apenas produção textual, mas também cartas e bilhetes); e explicitar as diferenças entre língua falada e língua escrita. É importante que a criança tenha adequada consciência de que a fala e a escrita são formas diferentes de expressão da linguagem.

De acordo com Nunes et al. (2003) a dislexia como sendo uma dificuldade específica de aprendizagem, está no âmbito da Educação Inclusiva, e sendo assim esta assegura aos educandos que os sistemas de ensino devem reestruturar sua organização, currículo e avaliação, na intenção de superar barreiras, para que então, todos sem distinção possam aprender e participar, tendo para tanto, condições adequadas.

Portanto, o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínseco (genético) e extrínseco (experiência).

Fonseca (1995) ressalta que a aprendizagem é, por natureza, uma situação que desestabiliza emocionalmente as crianças. Se o professor não tiver em conta esse aspecto, é evidente que as situações escolares são vividas numa tensão tal que jamais proporcionarão as relações interiorizadas (receptivas, integrativas e expressivas) características do processo da aprendizagem humana.

Para Sanchez (2004) apud Machado e Miyazaki (2007) a intervenção, portanto, é de caráter intencional e planejado, exigindo certo nível de estruturação e de formalização, bem como é facilitadora e estabelece pontes e ajuda para a autonomia do indivíduo trabalhado. Por último, o sujeito disporá, de um metaconhecimento ou conhecimento sobre seus próprios processos psicológicos, que lhe ajudará a utilizá-los de um modo mais eficaz e flexível no planejamento de suas estratégias de aprendizagem (POZO, 1997 id ibidem).

Araújo (2002) refere que o desempenho escolar depende de diferentes fatores: características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo. Desta forma, o problema da dificuldade de aprendizado encontra interfaces de educadores, sociólogos, psicólogos, médicos.

Portanto, a intervenção do professor estabelece um papel fundamental na assessoria ao aluno disléxico para estimulá-lo em aulas de

criatividade e em outras atividades centradas nos seus pontos fortes, bem como exaltar e valorizar as potencialidades do indivíduo acometido.

Neste contexto, Borel-Maisonny (1990) afirma que é preciso que os professores se sintam mais comprometidos, mais motivados para triunfar, para não explicar todos os fracassos como um estado patológico mais ou menos discutível. E que a escola faça tudo o que estiver nas suas mãos para ensinar.

Assim, se por um lado, os disléxicos apresentam enormes dificuldades na aquisição de linguagem escrita e/ou falada, por outro lado, estes podem ter grandes aptidões, capacidades e habilidades em outros campos, a qual devem ser valorizadas e jamais ignoradas.

Neste sentido Olivier (2008, p 69) discerne que:

É aconselhável que o disléxico, seja de que tipo for, pratique esportes que também desenvolverão sua coordenação motora, raciocínio, agilidade etc...[...]. Também todas as atividades artísticas são benéficas ao disléxico, destacando-se o balé clássico e o teatro. Os tratamentos dependerão dos sintomas apresentados. Para cada caso, há um tratamento específico, que já pode incluir medicamentos e outras técnicas [...]. Em geral, deverá haver um reforço na re-alfabetização ou, além disso, uma verdadeira mudança no processo de alfabetização deste.

Portanto, ao relacionar-se com o aluno disléxico, o professor deve tratá-lo com dedicação e incentivo à sua criatividade, prevalecendo assim aulas práticas para com esse aluno tendo como objetivo facilitar o seu processo de ensino-aprendizado (OLIVIER, 2008).

Fert (1990) destaca a importância do meio sócio-cultural:

O mestre deve ser tanto educador quanto professor. Sua excelente preparação no plano das técnicas pedagógicas não lhe dá as ferramentas necessárias para se responsabilizar totalmente. Sentimos isto na dificuldade que frequentemente encontra o professor em considerar a criança de outra perspectiva que não seja a de seus fracassos, seus êxitos, seu comportamento, adequado ou não, em uma classe bem organizada; unicamente os mais capacitados sabem que manifestar um interesse pela criança, pela qualidade da relação pessoal, lhes permite, muitas vezes, vencer as dificuldades que podem parecer situar-se somente no plano intelectual (p. 57).

Pires (2008) defende que, “efetuar uma intervenção educativa atempada, valorizar os pontos fortes e potencialidades e encontrar ou-

tras estratégias educativas”.

Critchley (1978) citado por Ribeiro (2005) destaca alguns princípios metodológicos gerais:

- a. Os métodos denominados de globais devem ser substituídos por um sistema mais fonético ou analítico-sintético para os casos de dislexia.
- b. A progressão que vai das tarefas mais simples às mais complexas deve desenvolver-se lenta e gradualmente.
- c. A aprendizagem visual deve ser reforçada através de outros canais sensoriais. Assim, deve ensinar-se a criança com dislexia a diferenciar a forma de uma letra ou palavra, expressar o símbolo em voz alta; a percorrer o contorno com os dedos e a escrevê-la.
- d. O material de leitura selecionado para fins de ensino deve ser estimulante e interessante.
- e. O emprego de brinquedos que tenham letras e palavras escritas deve ser estimulado como uma maneira de ludoterapia auxiliar.
- f. O ensino deve ser individual e intenso.
- g. Para que a criança possa concentrar-se na tarefa de aprender a ler, escrever e aprender ortografia deve sacrificar-se alguma outra disciplina ou disciplinas do programa escolar.

De acordo com Pocinho, (2007) o sucesso escolar depende, em parte, destas estratégias e, por isso, estas devem ser objeto de um ensino sistematizado por parte da escola.

Segundo Fonseca (1995) a noção de motivação está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário sentir-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (“sede”, “curiosidade”, etc.).

Assim, Fonseca (1995) descreve que:

A busca do sucesso escolar é uma condição do sistema social atual, é ele que reforça expectativas e que justifica projetos e esperanças familiares. Podemos garantir que o sucesso escolar é um meio de higiene mental a todos os níveis sociais. Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros. Esse aspecto, além de ser impregnado de ten-

dências anti-sociais que se verificam mais tarde, converte-se em um sentimento de autodesvalorização que urge combater (FONSECA,1995, p.355).

De acordo com Fonseca (1995) a escola tem que ter novos professores, novos materiais, novas metodologias, para ter no futuro novos cidadãos aptos a construir uma sociedade mais justa, culta e humanizada. Sendo que, o professor é a pessoa que tem mais oportunidades para observar o comportamento do aluno, não só na situação de aprendizagem como também na sua evolução objetiva. Tendo que dominar problemas de observação sistemática, esporádica, individualizada e coletiva, bem como na linguagem falada, na linguagem escrita e na linguagem quantitativa. Garantindo assim, uma formação dinâmica que tem por base um espírito científico e um meio de controle da realidade da sala de aula. A variável “professor” é mais potente que a variável “método” quanto à obtenção de bons resultados escolares. Neste sentido, descreve que:

-Os resultados escolares tendem a melhorar se os métodos não forem expositivos, mas participando ao nível de interações: professor-grande grupo; professor-pequeno grupo; criança-professor; criança-pequeno grupo; criança-grande grupo;

- A criança tende a melhorar as suas funções receptivas auditivas, visuais e quinestésicas se se utilizarem processos hierarquizados, sistemáticos e intensivos de aprendizagem;

Dessa maneira, Ajuriaguerra e colaboradores (1990) afirma que é de grande importância uma vigilância precoce dos distúrbios de aprendizagem da leitura, porque de fato, a aprendizagem evolui do voluntário ao automático, e será após esta automatização que a leitura fluirá, e a aprendizagem se converterá em conhecimento e permitirá a ampliação do próprio conhecimento.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado impreterivelmente pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito (CORREIA, 2005 apud ARAÚJO, 2009). Note-se que esta igualdade de oportunidades não se refere a uma escola uniforme “que dá o mesmo a todos” como se tivéssemos todos os mesmo padrão de aprendizagem, a mesma forma, mas antes uma escola que oferece uma pedagogia diferenciada e adequada, isto é, apropriada aos seus interesses e necessidades (CORREIA, 2003, 2005; Santos, 2006 apud ARAÚ-

JO, 2009).

Neste sentido, vale ressaltar que o acompanhamento multidisciplinar é de grande importância, a qual envolve sempre o psicopedagogo, neurologista, e/ou psiquiatra, dependendo da gravidade do caso.

Em casos onde haja também distúrbios de fala ou audição, necessita-se de um fonoaudiólogo ou de um otorrino, caso tenha dificuldades motoras e/ou de lateralidade, de um psicomotricista ou fisioterapeuta e, neste caso, também é aconselhável que um psicólogo acompanhe o tratamento e desenvolva atendimento paralelo.

MATERIAIS E MÉTODOS

O universo da pesquisa utilizado foi uma Escola Municipal no município de Montes Claros - MG. População formada pelos funcionários diretamente ligados ao ato educativo. A sala em que o professor atuava possuía 4 casos de alunos com dislexia, que apresentavam dificuldades de leitura e 16 não disléxicos a qual não apresentavam dificuldade de leitura ou mau rendimento escolar. Como amostra foram participantes desta pesquisa dois funcionários, um professor e um supervisor com 23 anos e 15 anos de magistério. Quanto a natureza classifica-se como pesquisa aplicada, qualitativa quanto a abordagem do problema e descritiva quanto aos objetivos gerais. Estar ministrando aula ou supervisionando alunos disléxicos. Ser voluntário para a pesquisa.

Ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. O instrumento utilizado foi o questionário estruturado, contendo total de onze perguntas, sendo estas três de identificação e oito de conteúdo, na qual as de conteúdo foram quatro abertas e quatro com respostas de múltipla escolha. Aplicado para o professor da classe e supervisor pedagógico. Observação em sala de aula, nos período de 23 de maio de 2012 a 01 de junho de 2012 sendo realizada duas observações por semana, perfazendo um total de 4 aulas observadas com duração de 2 horas/aula cada sessão. Os dados foram tratados por meio de análise de conteúdo, sendo comparado o resultado do questionário com a observação realizada em sala de aula. Foi pedido a direção da escola autorização para a realização do estudo e na sequência entregue o termo de consentimento livre e esclarecido aos funcionários. Depois de assinado os indivíduos da amostra responderam ao questionário, sem interferência do pesquisador, no dia 01 de junho de 2012. Esta

pesquisa seguiu a resolução 196/96 do Ministério da Saúde do Brasil que versa sobre estudo com seres humanos no Brasil. Resguardou-se ainda a identidade dos mesmos e o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus para o mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados dois funcionários da Escola, sendo uma professora/Ensino infantil e Ensino fundamental com 23 anos de profissão, com formação em Magistério, Superior em História-Licenciatura plena e Pós-graduação em História do Brasil. A qual foi capacitada por meio de cursos exclusivos fornecidos pela Fundação Hospital de olhos em Belo Horizonte - MG, para o trabalho com alunos disléxicos, (Screener).

A outra entrevistada foi uma Supervisora com 15 anos de profissão, com formação em Magistério, Superior em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia, sem capacitação para atuar com alunos disléxicos.

1. O que você entende por Dislexia?

A entrevistada 1 entende que “é uma dificuldade para compreender e aprender”. Já a entrevistada 2 responde que é “dificuldade específica no aprendizado, distúrbio que é caracterizado por dificuldades na leitura - escrita e concentração (compromete o desenvolvimento cognitivo do indivíduo)”.

Segundo Relvas (2008) a dislexia é o domínio insuficiente da leitura, podendo estar relacionada aos problemas de lateralidade, à organização espacial, à organização temporal, ao atraso de linguagem, aos problemas de ordem afetiva e aos antecedentes hereditários. Acompanha também problemas de escrita/gramática.

Germano e Capellini (2008) descreve dislexia como sendo um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem.

Assim, a entrevistada 1 discorda com as ideias do autor, visto que a entrevistada 2 concorda, porém o autor não cita concentração como característica disléxica.

2. Quais métodos e/ou estratégias são utilizados em sala de aula para o bom desenvolvimento e aprendizado do aluno

com dislexia?

A entrevistada 1 marcou como opção de resposta utilizada em sala de aula “método interativo, que combine com método sintético”. E descreve como outras, “Dupla compensada e atividades que envolva o cotidiano”.

A entrevistada 2 marca como opções “estratégias educacionais, bem como puzzles, materiais de composição e construção, exploração de materiais de aprendizagem” “valorizar a avaliação oral envolvendo o aluno em todas as tarefas”, “um ensino individualizado e adequado às suas necessidades”. E justifica que “o aluno pode efetuar uma leitura e escrita muito imprópria para seu aprendizado, para seu nível escolar”.

De acordo, com Henning (2003) citado por Araújo (2009) estudos indicam que o método de ensino da leitura mais apropriado para crianças com dislexia é o método interativo, que combine com método sintético (parte da letra para a sílaba e depois para a palavra), e o método global (que parte da palavra, depois a sílaba e só depois a letra).

As crianças devem aprender a ler através do método global. Contudo, a criança com dislexia poderá não se enquadrar nesta população, dado que os padrões de leitura típicos deste distúrbio interferem com o processo de criação de sentido (HENNING, 2003 p.41 citado por ARAÚJO, 2009 p.94).

Uma outra estratégia igualmente produtiva é o ensino através do recurso aos pares cujo objectivo é permitir que um aluno com elevado rendimento ajude um colega com dificuldades (HENNIGH, 2003 apud ARAÚJO, 2009). Ora, tal estratégia trará benefícios quer para um quer para outro. Alguns alunos podem apresentar excelentes resultados na sala de aula e não ser capaz de partilhar estratégias e outras soluções bem sucedidas.

A criança com dislexia pode ainda sentir-se mais confortável pedindo ajuda a um dos seus colegas em vez de fazê-lo à frente da turma toda. Para o professor, apresenta também benefícios dado que é difícil responder rapidamente às necessidades individuais das crianças (HENNIGH, 2003 apud ARAÚJO, 2009).

Na intervenção com o aluno disléxico, Henning (2001), Torres e Fernández (2005) e Correia (2005) citado por Pires (2008) aconselham que em relação aos alunos disléxicos, seja valorizado a avaliação oral envolvendo o aluno em todas as tarefas, porém, ele descreve outras estraté-

gias que antecede esta, bem como a Localização do aluno na sala de aula que esteja próximo professor e do quadro negro; Ao Discurso do professor que seja claro com frases curtas, repetindo em vários contextos as palavras aprender; reforçar palavras chave que devem ser escritas no quadro; A Escrita deve ser clara e legível; repetir as instruções após serem dadas à turma.

De acordo com Fonseca (1995) o professor não deve utilizar apenas a palavra como recurso, deve utilizar projetos, gravadores, jogos, fichas de trabalho e igualmente deverá adotar várias estratégias educacionais, bem como puzzles, materiais de composição e de construção, exploração de materiais de aprendizagem, cartões e fichas coloridas, quadros magnéticos, lotos e dominós simbólicos, blocos lógicos e discriminativos, etc.

Ambas entrevistadas concordam com os autores citados, visto que são métodos indicados pelo mesmo.

Diante das observações em sala de aula percebi que a professora da turma trabalha formando pares de alunos, tendo como objetivo um aluno com dificuldade específica (disléxico) e outro aluno sem dificuldade. Para que então um venha ajudar o outro. E assim todos estejam envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

3. São utilizados instrumentos diferentes dos utilizados normalmente na sala de aula em função do aluno disléxico? Quais e por quê?

A entrevistada 1 descreve que utiliza um instrumento diferenciado, dos utilizados em sala de aula. “Overlay (quando há leitura), as demais atividades são as mesmas”.

A entrevistada 2 responde “são encaminhados para atendimento individual, em sala de aula atividades diferenciada”.

Mesquita (2012) descreve que a descoberta da Síndrome de Irlen, cujo foco está no processamento visual e na sensibilidade à luz, disponibilizou aos profissionais uma ferramenta que ameniza as dificuldades. Estas ferramentas são os chamados “overlays” ou lâminas de contraste e os filtros espectrais que proporcionam conforto na leitura e mais concentração a esses pacientes.

A entrevistada 1 foi bem objetiva quando diz o instrumento a qual recorre, tendo em vista que a “Síndrome de Irlen” é chamada também de dislexia de leitura. Já a entrevistada 2 não entende a pergunta.

4. O trabalho com esse aluno é realizado de forma coletiva ou individualizado? Justifique.

A entrevistada 1 responde, “coletiva, porque não há discriminação”.

A entrevistada 2 responde, “Individual”.

Para Fonseca (1995) os professores que obtêm melhores resultados são os que proporcionam às crianças um ensino individualizado e adequado às suas necessidades.

A criança com dislexia é uma criança inteligente, que pode aprender a ler, escrever e desenvolver as suas capacidades e talentos mediante a oferta de uma educação apropriada às suas características e necessidades (AID, 1993, citado por GUERREIRO, 2007). Quer isto dizer que o papel do professor passará por proporcionar a estas crianças experiências de aprendizagem adequadas e apropriadas, capazes de mobilizar e rentabilizar as suas áreas fortes para ultrapassar e minimizar as suas áreas fracas.

Para Araújo (2009) através de um ensino adequado as crianças com dislexia podem conseguir consideráveis progressos e atingir a habilidade necessária para ler com fins práticos.

Neste sentido, a entrevistada 1 discorda dos autores, tendo em vista que para um aluno com dislexia e/ou dificuldade de aprendizagem é necessário que seja aplicado a estes um ensino apropriado adequado às suas necessidades. Sendo realizado assim um trabalho individualizado, não porque possa haver discriminação, mas sim para que ele possa de fato aprender a aprender, esse é o objetivo, e pra que isto aconteça é preciso envolvê-lo em atividades que esteja ao alcance de suas necessidades. Assim, poderá obter êxito em suas atividades, superando as barreiras e as dificuldades. Assim, a entrevistada 2 concorda com o autor, porém não justifica sua resposta.

Dentro das observações feitas por mim em sala de aula, foi possível perceber que diante a atividade proposta pela professora de uma história em quadrinhos a ser recortada e colada em seus respectivos lugares obedecendo a ordem da história contada, todos os alunos participaram. Em seguida, após o término desta atividade pelos alunos, a professora dando continuidade corrigiu-a. Após isso a mesma escreveu um texto no quadro negro, o qual era para ser transcrito pelos alunos no caderno. Diante disso, observei que um dos alunos disléxicos tinha dificuldade, pois não sabia transcrever do quadro para o caderno, não identificando palavras, textos, números, algumas cores, somente

letras. Assim, sendo necessário que a professora interviesse e desse para a aluna uma atividade diferenciada. Neste sentido, consideramos de bom tom, que mediante a dificuldade que esta se encontra na aprendizagem é preciso que seja aplicado à mesma um ensino individualizado adequado às suas necessidades. A mesma apresenta mais lentidão no realizar das tarefas do que os demais disléxicos.

5. A relação professor-aluno é pautada pela:

A entrevistada 1 marcou como opção de resposta, “Cordialidade”.

Já a entrevistada 2 marca 3 alternativas como resposta, “Cordialidade”, “Interesse no desempenho do aluno”, “Interesse do aluno pelo conteúdo”.

Sob essa perspectiva, Schimer et al (2004) afirma que, para que comece a ocorrer um processo de comunicação, a criança deverá se sentir motivada. Deverá existir o que se chama de intenção comunicativa (através da fala serão conseguidos objetos de interesse da criança). Este aspecto surge através do contato diário com as pessoas e da estimulação que essa interação propicia.

Segundo Ajuriaguerra (1990) o educando necessita manter relações identificatórias com o professor.

O mesmo autor continua afirmando que todo professor deve saber que em toda atividade pedagógica existem relações transferências e contratransferências. Sendo interessante estabelecer grupos Balint para professores (como se faz para os médicos) que lhes permitissem superar (complementando-as) algumas oposições estabelecidas entre técnicas e relações, porque não basta ser um professor bom, deve-se ser, ao mesmo tempo, um bom professor.

A entrevistada 1 discorda do autor, pois pode haver cordialidade e não haver interação professor-aluno, sendo assim, ser cordial apenas não basta. Para o autor a interação professor-aluno é fundamental para ajudar no desempenho do aluno. Visto que já a entrevistada 2 concorda com as ideias do autor.

Mediante as observações foi possível perceber que o professor mantém relações comunicativas com o aluno, mas não apresenta interação professor-aluno. Visto que a relação do professor com o aluno é uma condição do processo de aprendizagem. Reforçamos a ideia de que a localização do aluno na sala de aula é importante na construção do processo de ensino-aprendiza-

gem, assim não admitimos a distância estabelecida entre o aluno e o professor em qualquer circunstância de aprendizagem.

6. A relação entre os alunos é pautada por:

A entrevistada 1 marcou como opção de resposta, “Socialização positiva”. Já a entrevistada 2 marcou como opção de resposta, “Cordialidade” e “socialização positiva”.

Para Relvas (2008) A criança desenvolve desde posturas rudimentares até a capacidade de socializar-se com objetividade, descentralizando pensamento, buscando a auto-imagem em prol de novos conhecimentos.

A eficácia emocional da criança se relaciona com a percepção da própria capacidade de lidar, monitorar, manejar e mudar sentimentos adversos que inibem a persistência da busca de um objetivo. Ela pode experimentar sentimentos e pedir ajuda, o que torna um aprendiz eficiente.

Cordialidade: s.f. Relativo ao coração; franco; afável. (FERREIRA, 2001).

Diante do exposto acima, ambas entrevistadas concordam com o autor citado, visto que tanto a “Socialização positiva” quanto “Cordialidade”, são importantes para a criança, pois promove a mesma, relações identificatórias no meio a qual esta se encontra inserida, com o objetivo assim de ir em busca dos seus conhecimentos.

Foi perceptível por meio das observações, que tanto a cordialidade quanto a socialização positiva é presente entre os alunos, visto que estes alunos disléxicos se interagem, se envolvem com os demais da classe.

7. Que atitude deve ser tomada ao deparar-se com um aluno que apresente características/sintomas de dislexia:

A entrevistada 1 marcou como opção de resposta, “Avisar ao supervisor”.

Já a entrevistada 2 marcou duas como opção de resposta, sendo segundo a mesma necessário “Avisar ao supervisor” e em seguida “Avisar os pais”.

Olivier (2008) descreve que, antes de qualquer atitude, deve-se analisar como o indivíduo reage diante do processo de alfabetização. Se apresenta dificuldades de pronúncia, de articulação, dificuldades para aprender nome das letras ou cores e outros.

Detectadas estas características, a primeira providência é não forçar o aluno com a alfabetização e encaminhá-lo a um psicopedagogo

que é (ou deveria ser) um profissional preparado para analisar um paciente dos pontos de vista físico e orgânico, psicológico e mental e fatores ambientais e externos. Somente após analisar todos estes fatores, é que se pode pensar em diagnosticar um distúrbio.

Sendo assim, é importante que o professor e o pai estejam atentos para que possam encaminhar o indivíduo com características disléxicas o quanto antes para avaliação psicopedagógica, pois quanto antes for iniciado o acompanhamento, melhores os resultados.

Ambas concordam com o autor, uma vez que é preciso que o professor esteja atento para perceber possíveis dificuldades que esse aluno venha apresentar em sala de aula. Diante disso, é preciso que esse professor avise ao supervisor pedagógico, para que então o supervisor possa comunicar com os pais desse aluno e a partir disso o pai possa tomar as devidas providências, o encaminhando para uma avaliação psicopedagógica.

8. Como você contribui para a integração desse aluno no âmbito escolar?

A entrevistada 1 respondeu que para contribuição do aluno disléxico ela o faz “tornar o participativo; envolve-o nos assuntos de censo comum; eleva sua auto-estima; utiliza atividades individualizadas”.

A entrevistada 2 descreve que contribui para a integração do aluno “ Interagindo e articulando os conteúdos curriculares com os níveis de cada aluno, respeitando seus limites, e descobrindo suas potencialidades”.

Segundo Fernandes e Penna (2008), ao integrar métodos e intervenções, o tratamento tende a ser satisfatório, e o disléxico pode superar a dificuldade de ler e escrever. Dessa forma, ele se torna mais interessado e gradativamente aumenta seu vocabulário, criando possibilidades para ler bem, escrever corretamente e ser integrado ao meio escolar, social e familiar.

Para Antunes (2009) o professor deve sempre que possível fazer observações positivas, elogios e comentários de que precisa melhorar, avaliando sem confrontar com as dificuldades, procurando não compará-lo com outros demais alunos da classe, isso servirá de incentivo para este aluno, fazendo com que ele possa se sentir estimulado e motivado acreditando que pode ser capaz. Assim, o educador estará envolvendo o aluno na tarefa de superação das suas dificuldades, promovendo a motivação e autoconfiança, desenvolvendo a auto-estima do aluno

dislético, mediante o estímulo e o êxito.

Para Cury (2003) os professores fascinantes são promotores de auto-estima. O elogio estimula o prazer, e o prazer abre as janelas da memória.

De acordo com Fonseca (1995) a aprendizagem compreende por consequência uma relação integrada entre o indivíduo e o seu envolvimento, do qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamento ou de condutas.

Olivier (2008) afirma que se, por um lado, os disléxicos têm dificuldades na aquisição de linguagem escrita e/ou falada, por outro lado, podem ter grandes potencialidades.

Ambas as entrevistadas concordam com os autores em todos os aspectos mencionados.

Tendo em vista que para fazer com que o aluno se integre no meio social e escolar é necessário que ele esteja sempre envolvido/acolhido, para que então possa haver uma educação inclusiva que de fato promova a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A professora em sala de aula procura envolver os alunos disléxicos em todas as atividades, de modo a torná-lo participativo dentro do processo educativo, para que então este venha se sentir motivado, interessado e integrado no contexto escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho podemos perceber que em relação ao atendimento do aluno dislético encontramos a seguinte situação: estes participam coletivamente de todas as atividades aplicadas em sala de aula, são cordiais e tendem a formar grupos entre si, fato preocupante, uma vez que, como visto na revisão de literatura, o trabalho individual é fundamental para possibilitar uma aprendizagem profícua. Um dos alunos disléxicos que apresentava associado a este distúrbio de aprendizagem um fator de viés, a deficiência mental era aplicado atividades individuais, que a meu ver, amparada pelos autores pesquisados, pouco ou nada acrescenta ao progresso da aprendizagem deste caso específico.

Diante desta análise percebe-se a necessidade de possibilitar melhor acesso do professor às estratégias de aprendizagem, seja por meio de políticas públicas adequadas ou de facilitação e incentivo da escola, de modo a suprir as necessidades reais do aluno dislético.

Em relação à dislexia propriamente dita é necessário que a intervenção do professor seja realizada de forma cirúrgica, atendendo as reais especificidades destes alunos.

Neste sentido, trabalhando em prol do desenvolvimento escolar desse indivíduo, por meio de práticas inclusivas, promovendo de fato a inclusão escolar e social.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **A Dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- ALVES, Luciana Mendonça. *et al.* Aspectos pro-sódicos temporais da leitura de escolares com dislexia do desenvolvimento. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**.14(2):197-204. Campinas (SP), 2009.
- ARAÚJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J Pediatr (Rio J)**;78 (Supl.1): S104-S110: TDAH, dificuldade de desenvolvimento da leitura, aprendizado, diagnóstico, tratamento. 2002.
- ARAÚJO, Filipa Andreia Portela. **Melhorar a fluência da leitura com recurso ao computador pessoal: estudo de caso único de criança com dislexia**. Tese de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, 2009.
- BOREL-MAISONNY. S. Existe uma patologia da aprendizagem da língua escrita *In*: AJURIA-GUERRA e colaboradores. **A Dislexia em Questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1990.
- BORUCHOVITCH. Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.** Vol.12 n.2 Porto Alegre, 1999.
- CAPELLINI, S. A. Abordagem neuropsicológica da dislexia. *In*: MELLO, C. B.; MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. (org.). **Neuropsicologia do desenvolvimento: conceito e abordagens**. São Paulo: Mennon Edições Científicas, p. 162-179, 2006.

- CAPELLINI, Simone Aparecida. *et al.* Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. out-dez;19(4):374-80. São Paulo, 2007.
- CAPELLINI, Simone Aparecida. *et al.* Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Rev. CEFAC**. Jan-Fev; 12(1):27-39. São Paulo, 2010.
- CARVALHAIS, Lénia Sofia de Almeida; SILVA, Carlos. Consequências sociais e emocionais da Dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho • 21-29, 2007.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Editora Sextante, Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, R. A.; PENNA, J. S. Contribuições da psicopedagogia na alfabetização dos disléxicos. **Revista Terceiro Setor**, v. 2, n. 1, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª Edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. Editora Nova Fronteira. Brasília, 2001.
- FERT, M. Dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita em Genebra *In*: AJURIAGUERRA e colaboradores. **A Dislexia em Questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1990.
- FONSECA, Vítor. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. **Rev. Psicopedagogia**, 26(81): 339-56, 2009.
- FONSECA, Vítor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do programa de remediação auditivo-visual computadorizado em escolares com dislexia. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. out-dez;20(4):237-42. São Paulo, 2008.
- GUERREIRO, S. A. **A resposta educativa às dificuldades de aprendizagem específicas do Hilário: um estudo de caso único**. Dissertação de mestrado não publicada em Educação Especial, na área das dificuldades de aprendizagem. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga. 2007.
- LAUNAY, J. Disléxicos, disortográficos ou “maus leitores” e “maus escritores. *In*: AJURIAGUERRA e colaboradores. **A Dislexia em Questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita**. Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1990.
- LUKASOVA, Katerina. *et al.* Discriminação fonológica e memória em crianças com dislexia e bons leitores. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 1-9, jan./abr. São Paulo, 2009.
- MACHADO, Andréa Carla; MIYAZAKI, Maria Cristina. **Revisão de Literatura: Estratégias de aprendizagem no acompanhamento psicopedagógico em sujeitos com dislexia do desenvolvimento**. ANAIS Congresso de Psiquiatria. Londrina, 2007. Disponível em <<http://www.psiqtriainfantil.com.br/congressos/uel2007/112.htm>>.
- MESQUITA, Suely. **PEI: Uma nova proposta de intervenção na Dislexia e Síndrome de Irlen**. 11 th IRLLEN International Conference. Belo Horizonte, 2012. Disponível em <<http://dislexia-deleitura.com.br>>.
- NUNES, Terezinha. *et al.* **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
- PIRES, José Cardoso. **Estratégias de intervenção com o aluno disléxico: Análise e discussão de um caso prático Aplicação da CIF**. Amadora. 2008.
- POCINHO, Margarida Maria Ferreira Diogo Dias. **Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura**. Portugal: **Revista Iberoamericana de Educación**. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educa-

ción, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2007.

POZO, J.J. **Estratégias de Aprendizagem**. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs), Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação (pp.176). Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

RIBEIRO, M. **Ler bem para compreender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora**. Dissertação de mestrado não publicada em Psicologia na área de especialização em Psicologia Escolar. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Braga, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas** (Orgs). 2ª edição. Cortez Editora. São Paulo, 2008.

SCHIRMER; Carolina Ribeiro. *et al.* Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria** - Vol. 80, Nº2(supl), 2004.

VELOSO, B .**Metodologias e Estratégias de Aprendizagem de Ensino na Dislexia**. Disponível em <<http://disléxicos.wordpress.com/metodologias-e-estrategias-de-ensino-na-dislexia>>.

NÍVEL DE CONHECIMENTO E DE PARTICIPAÇÃO DE ESCOLARES NA PRÁTICA DE JOGOS DE TABULEIRO

SOUZA, Leidiane Pereira De¹

Acadêmica do curso de Educação Física UAB/ UNIMONTES. Montes Claros/MG¹

SOUZA, Leonardo Rodrigues²

Especialista em Psicopedagogia e Neurociências Aplicada à Educação. Docente orientador UAB/UNIMONTES e da SEE/MG. Montes Claros/MG²

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em investigar o nível de conhecimento e de participação de alunos do ciclo complementar das séries iniciais do ensino fundamental na prática de jogos de tabuleiro. Tratou-se de um estudo quantitativo, descritivo e de caráter transversal. A amostra foi do tipo não-probabilística, determinada de forma aleatória simples, e contou com 11 alunos (de ambos os sexos) do 5º ano do ensino fundamental. Para tanto, utilizou-se de um questionário contendo 8 perguntas abertas, sendo uma delas de análise, identificação e reconhecimento de imagem alusiva a seis tipos de jogos de tabuleiro. Os dados coletados foram transcritos a fim de determinar e organizar as principais categorias de interesse e, em seguida, apresentados por meio de frequências percentuais e ilustrações gráficas. Ao término da pesquisa, observou-se que os jogos de tabuleiro, apesar de serem considerados pela literatura correlata como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, ainda não se firmou como uma prática habitual no universo dos alunos investigados. Reconhecemos que a logística de se trabalhar os jogos de tabuleiro no contexto escolar requer ações que interferem na exploração de outros conteúdos. Por isso, acreditamos que esse processo deva ser discutido e planejado pelo professor de Educação Física juntamente com toda a equipe pedagógica, de forma interdisciplinar, uma vez que os jogos não se constituem como um conteúdo específico e exclusivo da Educação Física.

Palavras-chave: Jogos de tabuleiro. Ensino. Aprendizagem. Educação Física.

LEVEL OF KNOWLEDGE AND OF SCHOOLBOYS' PARTICIPATION IN PRACTICE OF PLAYS OF TRAY

ABSTRACT

The objective of this study consisted in investigating the level of knowledge and of pupils' participation of the complementary cycle of the initial series of the basic teaching in practice of plays of tray. It was the question of a quantitative, descriptive study and of cross character. The sample was of the type - probabilística, determined in the simple random form, and it counted with 11 pupils (of both sexes) of 5^o year of the basic teaching. For so much, it made use of a questionnaire containing 8 open questions, being one of them from analysis, identification and recognition of allusive image to six types of plays of tray. The collected data were transcribed in order to determine and organize the main categories of interest and, next, presented through percentage frequencies and graphic illustrations. To the end of the inquiry, it was noticed that in spite of they were considered by the literature correlata like an important instrument in the teaching-apprenticeship process, one still did not secure the plays of tray like a usual practice in the universe of the investigated pupils. We recognize that the logistics of the tray plays are worked in the school context applies for actions that interfere in the exploration of other contents. Therefore, we believe that this process should be discussed and planned by the teacher of Physical Education together with the whole pedagogic team, of interdisciplinary form, as soon as the plays are not like a content I specify and exclusively of the Physical Education.

Keywords: Tray plays. I teach. Apprenticeship. Physical education.

INTRODUÇÃO

Historicamente associado ao trabalho e aos primeiros movimentos para executar tarefas de sobrevivência, sabe-se que os jogos e divertimentos consumiam boa parte do tempo de convívio em sociedade, fortalecendo, assim, a união dos povos da época (HUIZINGA, 1991). Atualmente, em consequência do advento técnico-científico e revolução industrial, muitos são os jogos e as suas finalidades.

Nesse sentido, conforme Nascimento (2010) os jogos (...) podem ser classificados de acordo com suas competências; porém, são inúmeras, das quais destacamos aqui a classificação pedagógica, a qual os separa segundo os diferentes aspectos e métodos educativos; entretanto, para a autora, independentemente da classificação, cada uma tem a sua importância e se fundamentam em hipóteses. Por outro lado, Cintra, Proença e Jesuíno (2010, p. 226) ao fazerem alusão ao jogo descrevem que o mesmo “[...] deve ser visto como um fator de aprendizagem significativa para o educando, possibilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social”.

De certo os jogos são para a criança o começo da aprendizagem; pois, através dele “[...]

a criança se desenvolve num processo prático de maturação e de descobrimento do mundo circundante”, aprimorando aspectos psicomotores (DINELLO, 1997 apud ALVES E BIANCHIN, 2010, p. 285). Segundo os autores, através delas a criança pode externar sua construção do conhecimento que será o alicerce para o seu desenvolvimento como ser humano e a constituição ou descoberta de suas habilidades.

No ensino fundamental foi instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que “os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções” (BRASIL, 1998A, p. 46). No mesmo sentido, o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil afirma que o jogo é uma excelente estratégia didática a fim de proporcionar à criança algum tipo de conhecimento (BRASIL, 1998B). Para Fialho (2007) explorar o aspecto lúdico dos jogos na escola pode facilitar a aprendizagem, socialização, criatividade e cooperação entre as crianças.

Dentre algumas das estratégias possíveis os jogos de tabuleiro apresentam-se como interessante opção. Tais jogos são realizados em tabuleiros com traçados previamente elaborados

e exige concentração e estratégia, raciocínio lógico e uma boa memória.

Dessa forma, dando sequência ao raciocínio anterior, de acordo com Baddeley, Anderson e Eysenck (2011) a memória é considerada um sistema complexo e múltiplo combinado por arranjos de codificações ou subsistemas que permitem a armazenagem e a recuperação de informações no cérebro, estando atrelada a diversos estímulos.

Para Tulving (1972) citado por Souza e Salgado (2015) as memórias podem ser visuais, táteis, auditivas, gustativas ou olfativas (estímulo); de trabalho, de curto e de longo prazo (tempo de armazenamento); e implícita ou explícita (aprendizagem). Entretanto, não há um consenso no que concerne a sua definição, dependendo o mesmo da abordagem fundamentada.

Com a criação do Currículo Básico Comum (CBC), que subdivide o ensino fundamental séries iniciais em ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e ciclo complementar (4º e 5º ano), propõe-se uma dinâmica de ensino que contextualize o conhecimento, trabalhando a interdisciplinaridade e tratamento lúdico aos conteúdos e atividades escolares (MINAS GERAIS, 2010).

Neste aspecto a Educação física é inserida como uma disciplina capaz de educar por meio do uso de atividades lúdicas para autoconhecimento e apreciação do ser. Para tanto, o CBC de Educação Física apresenta 4 eixos temáticos (Esporte; Jogos e Brincadeiras; Danças, atividades rítmicas e movimentos expressivos; Ginásticas e suas manifestações), permitindo em pelo menos um deles o processo de ensino-aprendizagem dos jogos de tabuleiro.

Por outro lado, a exploração desses conteúdos é de livre escolha e uso do professor que tem a autonomia para planejar e selecionar as atividades segundo a sua conveniência pedagógica, desde que promova o desenvolvimento das habilidades sugeridas pelas diretrizes.

Assim, dado a riqueza e importância dos jogos de tabuleiro no processo de ensino-aprendizagem, realizou-se este estudo com o escopo de investigar o nível de conhecimento e de participação de alunos do ciclo complementar das séries iniciais do ensino fundamental na prática desses jogos, sobretudo em relação à forma com a qual os mesmos têm sido apresentados nas aulas de Educação Física; uma vez que, além de fazer parte do rol de atividades ligados à grade curricular da disciplina em questão, apresentaram, também, grande potencial pedagógico.

METODOLOGIA

O presente estudo, quantitativo, descritivo e de caráter transversal, envolveu uma população composta por alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, sediada na cidade de Botumirim, Minas Gerais. Para tanto, n=30 fizeram parte da amostra, não-probabilística e intencional. Foram incluídos nesta amostra os alunos (de ambos os sexos) regularmente matriculados na instituição investigada do ano de escolaridade em questão, que aceitaram em participar da pesquisa mediante a autorização dos pais e/ou responsável legal. No entanto, n=11 alunos participaram da pesquisa, sendo excluído todos os outros por não apresentarem os pré-requisitos ora descritos.

O instrumento utilizado foi um questionário, previamente testado por um estudo piloto, contendo 8 perguntas abertas acerca do tema, sendo uma delas de análise, identificação e reconhecimento de imagens referentes a seis tipos de jogos de tabuleiro (Trilha Indiana, Trilha Japonesa, Damas, Ludo, Xadrez e Jogo da Velha).

Para a interpretação dos dados foram realizadas leituras flutuantes das respostas obtidas, que permitiram a determinação das principais categorias de interesse. A partir de então, os discursos foram codificados para preservar o anonimato dos alunos, os quais tiveram, quando relevante, os seus discursos identificados com códigos alfanuméricos, apresentados, também, em gráficos para auxílio da interpretação e visualização dos dados coletados.

Para tanto, foi respeitado os aspectos éticos para pesquisa em seres humanos, conforme Resolução 466/2012, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, por meio do parecer de nº 2.007.915.

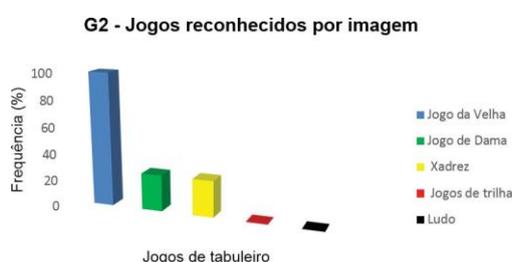
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após tabular e analisar os resultados coletados observou-se que n=11 (100%) praticam algum tipo de esporte em seu dia-a-dia. Em se tratando das aulas de Educação Física 45,45% relataram gostar de atividades que envolvam a bola, sem especificar o esporte ou jogo propriamente dito; outros 45,45% disseram gostar dos jogos e das brincadeiras em geral e apenas um dos selecionados não respondeu. Percebe-se que já na primeira questão os mesmos, se quer,

fizeram alusão a algum tipo de jogo de tabuleiro como atividades que praticam, seja dentro ou fora do âmbito escolar, conforme visualizado no gráfico abaixo (G1).



Especificamente em relação aos jogos de tabuleiro, identificou-se que 36% não souberam descrever essa modalidade de jogos. Dentre os que souberam descrever o que é um jogo de tabuleiro 27,27% citaram como exemplo o jogo da velha (ou jogo do galo, como é conhecido em Portugal), 27,27% citaram o jogo de dama e 18,19% citaram o xadrez. Entretanto, quando questionados se conheciam alguns dos jogos de tabuleiro (apresentados a eles por meio de figuras) todos os participantes reconheceram pelo menos um deles, sendo o jogo da velha reconhecido por unanimidade (n=11) e o jogo de dama e o jogo de xadrez reconhecidos pelas mesmas frequências (27,27%) - ver gráfico 2 (G2); porém, levando em consideração as regras oficiais e/ou consensuais dos mesmos, nenhum dos abordados souberam explicar o real objetivo desses jogos, evidenciado por meio de termos como “perder e ganhar”, “alternar peças” e “aprender”.



Quando indagados se já jogaram esta modalidade de jogos, notou-se que apenas 36,36, a minoria, já tiveram o prazer de conhecer e praticá-los, sobretudo na própria escola, durante

as aulas de educação física, e afirmaram terem aprendido a jogá-los neste ambiente. Observa-se que o Jogo da velha continua sendo um jogo popularmente conhecido (ALVES e OLIVEIRA, 2016).

Em relação à possibilidade de se aprender a jogar os jogos de tabuleiro que não conheciam a resposta foi unânime, onde 100% dos alunos disseram ter esse interesse, das quais 72,72% das respostas demonstraram interesse em aprender o ludo (justamente o jogo que não foi reconhecido por nenhum dos indagados), 18,18% demonstraram o interesse em aprender o xadrez e em 27,27% disseram querer aprender a dama (ver gráfico 3 - G3).



Ressalta-se que a grande maioria, n=10 (90,91%), descreveu os jogos de tabuleiro como uma atividade muito importante no processo de aprendizagem escolar, entretanto, não reconheceram e nem demonstraram o interesse em aprenderem o jogo de trilhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível observar que os jogos de tabuleiro, apesar de serem considerados pela literatura correlata como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, ainda não se firmou como uma prática habitual no universo dos alunos investigados, seja dentro ou fora do contexto escolar, mesmo que os alunos também o tenham reconhecido como uma importante ferramenta de ensino e aprendizado.

O fato desses alunos não reconhecerem grande parte dos jogos de tabuleiro apresentados e/ou não conseguirem explicar as regras dos mesmos, demonstra, respectivamente, um baixo nível de conhecimento e de participação nessa modalidade de jogos, evidenciando pouca ou nenhuma exploração dessas atividades no currículo escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física à qual possui um conteúdo orientado

para fomentar tais ações.

Entretanto, assim como expõe Santos Junior (2016) e fundamentados em nossa prática, reconhecemos que a logística de se trabalhar os jogos de tabuleiro na escola requer um dispêndio de tempo e, muitas vezes de espaço, que interferiram na exploração de outros conteúdos. Por isso, assim como menciona o autor supracitado, acreditamos que esse processo deva ser discutido e planejado pelo professor de Educação Física juntamente com toda a equipe pedagógica, de forma interdisciplinar, uma vez que os jogos não se constituem como um conteúdo específico e exclusivo da Educação Física.

Por fim, julgamos necessário a realização de outros estudos nesta mesma temática, porém, tramitando em outros vieses como na opinião dos professores de Educação Física acerca deste assunto, para que assim possamos melhor compreender tal processo e, conseqüentemente, promover um maior envolvimento dos alunos com essa cultura, demonstrando-os as vantagens e contribuições dos jogos de tabuleiro em sua formação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v.27, n.83, p. 282-287. 2010.
- ALVES, M. A.; OLIVEIRA, S. Jovera: uma adaptação do jogo da velha para fixação do conteúdo de radiciação. In: ENEM: Encontro nacional de Educação matemática. *Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. São Paulo, 2016.
- BADDELEY, A; ANDERSON, M.; EYSENCK, M. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Educação Física*. Brasília, DF, 1998a.
- CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A, M.; JESUÍNO, M. S. A historidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. *Rascunhos Culturais*, v. 1, n. 2, p. 225, 2010.
- FIALHO, N. N. *Jogos no Ensino de Química e Biologia*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- HUIZINGA, J. *Homo lúdens: O jogo como elemento da cultura*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental. Anos iniciais: ciclo de alfabetização e complementar*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8fFBU3rZyPzV25YOHMtOERCazZlWlBRcXNuTDRaVFZYRTUw/view>. Acesso em 11 de outubro de 2016.
- NASCIMENTO, H. A. B. F. Jogos e brinquedos e suas classificações. In: *II Jornada pedagógica do LALUPE: Olhar multidisciplinar sobre a ludicidade*; Ponta Grossa, PR, 2010. Disponível em: http://www.joped.uepg.br/2010/anais/painel/20187_1_FINAL.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2016.
- SANTOS JUNIOR, M. V. *O jogo de xadrez como um recurso para ensinar e aprender matemática: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental*. 2016. 109 f.. Dissertação (Mestrado em matemática em rede nacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SOUSA, A. B. de; SALGADO, T. D. M. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. *Revista Liberato: educação, ciência e tecnologia*. Novo Hamburgo. v. 16, n. 26, p. 141-151, 2015.

Artigos de Revisão

A IMPORTÂNCIA DO ATLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PEREIRA, José Carlos Braga¹¹Acadêmico do curso de Educação Física da Unimontes - UABSOARES, Wellington Danilo²²Doutor em ciências da saúde - Docente do Departamento de Educação Física da Unimontes

RESUMO

Objetivo: O presente estudo objetivou analisar a importância do atletismo na educação física escolar. **Método:** Para tanto foi utilizada uma revisão de literatura, selecionando artigos das principais bases eletrônicas de dados, como Google acadêmico, Medline e Scielo. Foram utilizados como descritores: Importância, atletismo e educação física escolar, sendo incluídos somente pesquisas publicada entre os anos de 2012 a 2016 no idioma português. **Resultados:** Foram encontradas evidências da importância e influência do atletismo nos aspectos físicos e cognitivos dos alunos. Os estudos avaliados demonstraram que os professores apresentam motivos diferentes para a não inclusão dessa modalidade em suas aulas. Verificamos também a possibilidade da criação de materiais para aulas de atletismo, com a utilização de recicláveis. **Conclusão:** Conclui-se que o atletismo ocupa papel de relevância no desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos e também de ensinar valores que se aprendidos e colocados em pratica o seguirão por toda vida.

Palavras-chaves: Importância. Atletismo. Educação Física Escolar.

THE IMPORTANCE OF ATHLETICS IN SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Objective: This study aimed to analyze the importance of athletics in school physical education. **Method:** For this purpose a literature review was used, selecting articles from the main electronic data bases, such as Google academic, Medline and Scielo. Importance, athletics and school physical education were used as descriptors, being only included researches published between the years of 2012 to 2016 in the Portuguese language. **Results:** We found evidence of the importance and influence of athletics in the physical and cognitive aspects of the students. The studies evaluated showed that teachers present different reasons for not including this modality in their classes. We also verified the possibility of creating materials for athletics classes, with the use of recyclables. **Final considerations:** It is concluded that athletics plays a significant role in the physical and cognitive development of students and also teach values that if learned and put into practice will follow throughout life.

Keywords: Importance. Athletics. Physical School Education

INTRODUÇÃO

Segundo Matthiesen (2012) o atletismo é um esporte do popular, o seu ensino nas escolas é pouco incentivado, inclusive nas agremiações existentes em nosso país.

Souza (2014) salienta alguns fatores importantes que precisam ser debatidos e acatados no processo de ensino-aprendizagem, estabele-

cendo e diferenciando este esporte da seguinte forma: um esporte atletismo de aprendizagem elementar e o atletismo de aprendizagem para o desporto, ou seja, diferenciando assim o atletismo lúdico da fase ementar e o atletismo da fase adulta.

Separando-se assim, um atletismo de crianças, voltados à brincadeira, o atletismo adulto, de objetivo competitivo visando o rendimento

esportivo e o atletismo escolar, inserido dentro da comunidade escolar propriamente dita, estabelecendo-se assim motivação, superação e o jogo limpo, criando relações de integração entre os colegas, o companheirismo, integração na sociedade e na família. Souza(2014).

Mariano (2012), fala que existe, um incentivo e apreciação, entre os professores de educação física das modalidades coletivas em comparação ao esporte atletismo do 6º ano ao Ensino Médio. Em questão de aprendizagem e vivência é dentro da comunidade escolar que todos os alunos devem assim proceder, usufruindo das qualidades oriundas da prática desta modalidade, neste contexto.

Os materiais equipamentos e instalações destinadas à prática do atletismo se tornam imprescindíveis para o professor. Todavia quando o professor se depara com a falta destes materiais, deve realizar juntamente com os alunos oficinas que viabilizem a criação desses materiais para a prática dessa modalidade, utilizando materiais recicláveis, proporcionando aos mesmos; criatividade, valorização do material e a educação ambiental, que valerá por toda vida. Assim de forma construtiva, criativa e reciclavelmente econômica é possível inserir o atletismo nos planos de aula e assim viabilidade sua inserção mais efetiva na escola. Mariano (2012).

Esta pesquisa investigativa tem como fator prioritário verificar e conhecer através de artigos e citações pesquisadas, entender o porquê da inclusão ou não do conteúdo atletismo nos devidos planos de aulas e descobrir qual a importância tem o atletismo nas aulas de educação física e na formação dos respectivos alunos. investigando e conhecendo a motivação ou não, tanto de alunos como de professores e conhecendo alternativas criativas e sugestivas de inclusão.

O método utilizado foi uma revisão de literatura selecionando artigos, os quais após lidos, interpretados e referenciados, foram extraídas algumas citações das bases eletrônicas de dados como Google Acadêmico, Medline e Scielo, acerca da importância do atletismo na educação física escolar e a sua inclusão ou não nos devidos planos de aulas e a sua motivação ou não, tanto de alunos como de professores.

Foram incluídos artigos publicados entre os anos 2012 a 2016, na língua portuguesa. E assim foi realizada uma leitura seletiva escolhendo as citações que melhor se identifiquem com o tema dessa pesquisa e importância deste título e conteúdo. Foram utilizados também os seguintes descritores: Importância, atletismo,

educação física, escolar e equipamentos recicláveis, utilizando o modelador booleano “and” de forma individual ou agrupada.

REVISAO DE LITERATURA

O ATLETISMO E SUA SIGNIFICAÇÃO

Segundo Darido e Souza Júnior (2013), o atletismo é um dos esportes mais antigos do mundo e muito apreciado por várias pessoas. Desde os tempos antigos as pessoas já utilizavam o atletismo como forma de viver e assim utilizavam as corridas, os saltos e os arremessos como forma de fugir dos animais e as eminentes fugas dos perigos para manter sua sobrevivência nas matas onde viviam. O atletismo está classificado assim: corridas, saltos, arremessos, marcha atlética, lançamentos e as provas de revezamentos. (DARIDO; SOUZA JUNIOR 2013).

Para Mariano (2012), dentro da modalidade esportiva atletismo, há uma variedade de atividades, algumas individuais e outras coletivas, dentre essas podemos citar corrida, saltos e arremesso. Já Matthiesen (2014), relata que nos Jogos Olímpicos e nos Pan-Americanos realizados, os atletas de atletismo são os que conquistam mais medalhas para o Brasil, mesmo sendo o futebol o esporte mais popular. O atletismo é considerado o esporte mais acessível e com baixíssima exclusão, onde não há discriminação, sendo que todos podem escolher qual modalidade do atletismo quer praticar.

Mesmo sendo o atletismo um esporte que traz grandes benefícios aos alunos que o pratica, este é muito pouco divulgado e ministrado nas aulas de educação física escolar (GINCIENE; MATTHIESEN, 2015).

ATLETISMO NA BASE ESCOLAR

Segundo Machado, Galatti e Paes (2014) o atletismo teve grande importância em sua cultura como sendo um esporte atrativo, contribuindo assim com a sua aplicação na escolar, obtendo desta forma inovações e aplicabilidades além daquele tão falado esporte de rendimento, por meio de metodologias de ensino voltadas para um atletismo de conquistas, de valores humanos e formação de todos os alunos dentro da comunidade escolar.

Para Souza (2014), a inserção do conteúdo atletismo na educação física escolar é influenciada pela iniciativa do professor, amparados

pela equipe pedagógica e as normas procedimentais, apesar de fatos indicados na literatura, pesquisas indicam que não é incluído. Com isso podem os fatores de exclusão serem minimizados ou solucionados por meio de criatividade, adaptação e construção de equipamentos usados no ensino-aprendizagem da referida modalidade.

Matthiesen (2012), afirma que através da pesquisa da história e da bibliografia, estão ocorrendo algumas mudanças nas normas técnicas e nos conceitos estabelecidos no atletismo através dos tempos. Assim sendo, a autora destaca que há uma necessidade de melhor qualidade nas referidas aulas ministradas, unindo a teoria à prática, dando importância ao ensino, a aprendizagem e a abordagem dos fatores históricos da referida modalidade e consequentemente o enfoque nas atividades corporais.

No esporte atletismo há muitas provas, as quais podem ser trabalhadas no sentido de contribuir para o ensino dos alunos dentro da escola. De forma integral e em grupos o atletismo na escola pode ser trabalhado de forma, que não seja modificado o seu teor, com o sentido e importância da participação de todos, adequando as atividades de forma que a maioria dos alunos participem e estabeleçam laços fraternos, amizade, cooperação e assim alcancem os objetivos estabelecidos (MARIANO, 2012)

Segundo Mariano (2012), nas aulas e no conteúdo atletismo na escola, alunos e professores devem trabalhar juntos na construção de equipamentos para a prática dessa modalidade, de forma criativa, elaborados a partir de sucatas e materiais recicláveis, para inserção nas aulas práticas.

DESAFIO DO CONTEÚDO ATLETISMO EM SALA DE AULA

Darido e Souza Junior (2013) fazem uma reflexão diante do desafio de aprender em sala de aula, interroga os alunos de disciplinas diferentes que não o atletismo escolar: se estes alunos têm capacidade de aprender estes conteúdos sem a ajuda de um professor? Com certeza a resposta é não; Diante disso torna-se imprescindível através do profissional de educação física, trazer propostas pedagógicas com inovações nos conteúdos apresentados e trazer atividades motivacionais que instigue nesses alunos o gosto pelo atletismo.

Segundo Matthiesen (2014) relata que exis-

tem desafios a serem superados no atletismo na escola. O mesmo autor vem dizer que há momentos em que o aluno só tem gosto pelo conteúdo futebol, outras vezes o espaço escolar não disponibiliza condições e equipamentos para a prática do atletismo, trazendo com isso um certo desinteresse por parte da equipe pedagógica e dos alunos para que essa modalidade seja ministrada.

Matthiesen (2014) relata que existem desafios a serem superados no atletismo na escola. O mesmo autor vem dizer que há momentos em que o aluno só tem gosto pelo conteúdo futebol, outras vezes o espaço escolar não disponibiliza condições e equipamentos para a prática do atletismo, trazendo com isso um certo desinteresse por parte da equipe pedagógica e dos alunos para que essa modalidade seja ministrada.

Grespan (2012) entende e enfatiza que é preciso ter mais criatividade no ensino e nas propostas educacionais nas aulas. Enfatiza ainda que mesmo os alunos sendo dispensados pela escola para frequentarem academia de dança, lutas e outros, não impedem os mesmos de vivenciarem a educação física escolar e consequentemente com isto, usufruírem e vivenciarem a educação física escolar e os seus conteúdos e consequentemente o atletismo.

A IMPORTÂNCIA DO ATLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Darido e Souza Junior (2013) fala sobre a valorização dos esportes coletivos e o pouco incentivo aos esportes individuais, fato este que impossibilita o conhecimento e a prática dos outros esportes individuais que há por exemplo no atletismo. Aulas planejadas e atividades simultâneas na exposição de diversos conteúdos, favorece a inserção de outros conteúdos e estabelece uma participação maior dos alunos em quadra, tais como os outros esportes coletivos a serem apresentados.

De acordo com Souza (2014) alguns fatores podem ser incluídos nas propostas pedagógicas no ensino do atletismo escolar, como: A diferença da introdução do atletismo na escola, que é o atletismo na fase de criança e o atletismo na fase adulta, são fatores diferenciais entre o atletismo brincadeiras através da ludicidade, o ensino motor e psicopedagógico nesta fase infantil, enquanto que o atletismo adulto trabalha a afinidade e o conceito do esporte e o trabalho social motivacional e preparatório para o

desporto escolar.

Segundo Bourlon-Buon e Hernandez, (2014) de forma simples e espontânea observa-se que a demanda dos conteúdos precisam ser ministradas de forma progressiva, com conteúdos aleatório e assim conseqüentemente atingir o foco que é o desenvolvimento do aluno de forma coerente. Mas é importante que o professor de educação física, esteja atento às diferentes formas de relacionamento entre os alunos, criando aspectos de pluralidade, diversidade, valores humanos e laços de solidariedade, usando a modalidade atletismo nesta relação de amizade, consideração e respeito mútuo.

LIMITAÇÃO DESTA PESQUISA

Um dos fatores limitantes foi a escassez de artigos sobre a presente temática. Mais com as publicações utilizadas na construção desse estudo, foi possível evidenciar a importância do atletismo na educação física escolar e a sua inclusão ou não nos devidos planos de aulas e a possível inserção deste tão importante conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nessa revisão da literatura científica, pôde-se depreender que o conteúdo atletismo nas aulas de educação física escolar assumem um lugar de destaque, sendo relevante sua prática, apesar de muitas vezes não contar com o interesse de muitos alunos, além de alguns professores não utilizarem esse importante conteúdo em seus respectivos planos e aulas.

Através do atletismo e dos seus enormes benefícios se conquista e alarga os horizontes das práticas e dos saberes, resultados estes percebidos ao longo de suas vidas desde os anos iniciais da educação básica até o ensino médio. Os vários autores e suas recentes pesquisas trazem históricos de que muitos professores devido ao espaço existente e a falta de material ou equipamentos, sentem desmotivação em ministrar o conteúdo atletismo. Por outro lado, existem professores que diante destes desafios usam a criatividade e incluem o atletismo em seus planos de aulas, improvisando os espaços e criando matérias com recicláveis de forma criativa.

Com base na inclusão do esporte atletismo nas aulas de educação física se torna imprescindível trabalhar outros conteúdos, que não somente os jogos com bola e esportes coletivos,

pois o atletismo inserido nas aulas de educação física são essenciais para os alunos.

Esta pesquisa vem de encontro a um despertar aos professores e equipes pedagógicas, para que incluam em seus planos de aulas o atletismo, e por conseguinte, proporcionem aos alunos a prática dessa tão importante modalidade.

Vale ressaltar que através da ludicidade, criatividade e diversidade, voltadas para a prática do atletismo teremos um aumento pela preferência popular por esta modalidade esportiva.

REFERÊNCIAS

- BOURLON-BUON, Y. H. Deporte Escolar y Educación en valores: fundamentación desde un enfoque sociocultural y Pedagógico = School Sport And Teaching Values: Socio-Cultural and Pedagogical Perspectives. *Materiales para la Historia Del Deporte*, n. 12, p. 111-134, 2014.
- DARIDO, S.C.; JÚNIOR, O.M.S. **Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenções na escola**. 7ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.
- GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Utilizando o moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. *Motrivivencia*, v. 27, p. 109, 2015.
- MARQUES, C.L.S.; IORA, J.A. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação física. *Movimento*, Porto alegre, Abril/Junho de 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/3078/5137>>. Acesso em 10/06/2017.
- MATTHIESEN, S.Q. **Atletismo: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: Interlocução entre teoria e prática. *Pensar a prática*, v. 17, p. 414-430, 2014.
- SOUZA, E. R. **O atletismo no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e possibilidades pedagógicas**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2014.
- LLEIXA, T.; GONZALEZ-AREVALO, C.; BRAZ-VIEIRA, M. Integrating key competences in school physical education programmes. *European*

Physical Education Review, v.6, n.3, p.203-229, 2016.

SOUZA, E. R. **O atletismo no Ensino Fundamental: reflexões teóricas e possibilidades pedagógicas**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2014.

Colaço, P; Pedro, F. O treino do corredor de meio fundo e fundo: reflexões e propostas de trabalho. Disponível em: http://www.adal.pt/artigos/Resistencia/treino_corredor_meio-fundo.pdf>. Acesso em 25/03/17.

MATTHIESEN, S.Q. **Atletismo se aprende na escola**. 2ed. São Paulo: Fontoura, 2012.

MARIANO, C. **Educação Física: o atletismo no currículo escolar**. 2ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GRESPLAN, M.R. **Educação Física no Ensino Fundamental: primeiro ciclo**. 4ed. Campinas: Papirus, 2012.

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NO ENSINO DE HISTÓRIA: AVANÇOS E DESAFIOS

MARQUES, Marilene Maria¹; ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira de².

¹Licenciada em História pela Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes; ²Mestre em História Social pelo PPGH/Unimontes;

RESUMO

Promulgada no ano de 2003, a lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira no ensino brasileiro. A inclusão da lei surgiu no intento de promover o resgate da memória coletiva e da história da comunidade africana não apenas entre alunos de origem negra, mas também entre os de outras ascendências étnicas na tentativa de extirparem da educação preconceitos raciais e visões preconceituosas. À vista disso, surgiram as seguintes questões: o ensino de história é capaz de atender as questões da história da África e da Cultura afro-brasileira de forma a contribuir para combater o racismo no Brasil assim como propôs a Lei 10.639/03? Quais os principais avanços e os retrocessos na aplicação da lei no Brasil desde sua promulgação? Diante dessas questões, propomos analisar como o ensino de história tem contribuído para implementação da Lei 10.639/03, bem como, os avanços obtidos e os desafios encontrados na execução da lei no Brasil. A metodologia para o desenvolvimento dessa pesquisa, de natureza qualitativa, se faz por meio de uma revisão bibliográfica e da regulamentação que versa sobre o tema.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Ensino de História; Educação; Racismo.

APPLICABILITY OF LAW 10.639 / 2003 IN THE TEACHING OF HISTORY: ADVANCES AND CHALLENGES

ABSTRACT

Promulgated in 2003, Law 10.639 / 03 made it compulsory to teach African and Afro-Brazilian history and culture in Brazilian education. The inclusion of the law arose in an attempt to promote the redemption of collective memory and the history of the African community not only among students of black origin but also among those of other ethnic backgrounds in an attempt to extricate racial prejudices and preconceived views from education. In view of this, the following questions have arisen: Is history teaching capable of addressing the issues of African and Afro-Brazilian culture in order to contribute to the fight against racism in Brazil, as proposed by Law 10.639 / 03? What are the main advances and setbacks in law enforcement in Brazil since its enactment? In view of these issues, we propose to analyze how history teaching has contributed to the implementation of Law 10.639 / 03, as well as the progress made and the challenges encountered in law enforcement in Brazil. The methodology for the development of this research, of qualitative nature, is made through a bibliographical review and the regulation that deals with the subject.

Keywords: Law 10.639 / 03; History teaching; Education; Racism.

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo histórico que amoldou a formação da sociedade brasileira, os negros africanos incorporados a ela tiveram sua história contada a partir do olhar do “outro”, balizada sobre um viés eurocêntrico de seus algozes. Assim, rechaçada, sua imagem fora distorcida, ao passo que continuou estigmatizada, relacionada, na maioria das vezes, à atuação do trabalho compulsório do qual foi submetido no novo mundo, à escravidão.

Na concepção de José Fernandes (2005), sob a condição da escravidão, os negros africanos que desembarcaram nos portos brasileiros foram vistos simplesmente como mercadoria pelos seus novos senhores. Dessa forma, dos negros capturados e submetidos ao trabalho escravo, usados como mão-de-obra predominante na produção da riqueza nos latifúndios, trabalhando nas moendas da economia canavieira, nos terrenos de aluvião, na pecuária ou no cultivo do café, foi negada à participação na construção da história e da própria cultura nacional boa parte do processo de sua construção.

Diante dessa realidade, onde se desconstruiu o papel efetivo do negro na construção história do Brasil, José Fernandes (1996) avança a tese que se instaurou um profundo abismo entre a historiografia produzida no Brasil em nossos dias, tendo como base a nova história francesa e a história social inglesa, e o que é ensinado aos alunos no ambiente escolar através dos livros didáticos.

Nos textos didáticos, por exemplo, segundo o autor, o negro passou a ser citado apenas no tempo passado, como se não existissem negros no Brasil de hoje. No que se refere às ilustrações dos textos, a figura do negro quase nunca aparece, e quando aparece, é sempre representado em posições subalternas.

Ainda nessa esteira, José Fernandes (2005, p.380) acrescenta que mesmo passando por uma renovação teórico-metodológica nos últimos anos, o conteúdo programático da disciplina de história na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica do passado da sociedade brasileira. Nesse sentido, diante dessa “marginalização” que ainda assola a figura do negro no material didático escolar, Reis (1993) considera que: “enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país”.

Nesse sentido, para sanar essa exclusão do

negro enquanto sujeito histórico diante da própria construção da sociedade, a Lei 10.639/03 surgiu alterando a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, estabelecendo medidas para promover o ensino de história africana e afro-brasileira em todos os níveis educacionais. E sobre essa questão é que surgiu a problematização que norteia a presente pesquisa: o ensino de história é capaz de atender as questões da história da África e da Cultura afro-brasileira de forma a contribuir para o combate ao racismo no Brasil assim como propôs a Lei 10.639/03? Quais os principais avanços e os retrocessos na aplicação da lei no Brasil desde sua promulgação?

A fim de atender tais questionamentos, toma-se como objetivos do presente estudo analisar a realidade das escolas brasileiras, e as condições criadas para que o ensino de história se tornasse peça-chave para implementação da Lei 10.639/03, bem como, compreender os avanços obtidos e os desafios encontrados para sua a efetiva aplicação.

Justifica-se a escolha da presente temática visto que é de grande valia debater e analisar como a disciplina de História tem contribuído para aplicabilidade da Lei 10.639/03 no processo de enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas, que, de certa forma, ainda permanecem presentes no cotidiano escolar excluindo e condenando os alunos negros, o que compromete a garantia do direito à educação de qualidade de forma igualitária.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo que se apresenta, de caráter explicativo, se faz por meio de dados coletados junto a uma revisão bibliográfica concernente ao tema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DA LEI 10639/2003

Mesmo após a abolição da escravatura ocorrida em 13 de maio de 1888, os negros, embora tenha sido decretado livre da condição de escravo, continuaram a carregar consigo “o estigma da escravidão”, transformando-os em símbolo de sujeição e inferioridade no seio da sociedade brasileira (RUIZ, apud SANT’ANA, 2005, p. 41). A partir do século XIX, diante de

uma estrutura social fortemente estamental, marcada por ideologias racistas e preconceituosas, e destituída de planejamento para realizar condições de inclusões sociais, o não mais escravo mergulhou em um mar de desigualdade, afastados do reconhecimento de sua cultura e identidade própria.

Logo, marginalizados, os negros se viram obrigados a encontrar meios de sobreviverem em sua nova condição enquanto “homens livres”, porém sem um lugar efetivo na sociedade brasileira. Essa afirmação encontra respaldo no pensamento de Florestan Fernandes (2008), ao afirmar que:

A desagregação do regime escravocrata e senhoria se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho (FERNANDES, 2008, p.29).

A busca pela aceitação e a afirmação de sua identidade, fez com que o negro fosse colocado diante de diversas disputas por reconhecimento no campo social. Como resultado de algumas destas lutas, assim como várias outras ações que apontaram pelo reconhecimento sociocultural, surgiu a lei 10.693/03, que não se fez livre de percalços para sua efetiva implementação. Segundo Pereira e Silva (2016), antes da sanção dessa lei, a mesma passou por um longo processo de reivindicações, resultado de diversas lutas dos movimentos negros nos anos de 1970 e dos que militavam a favor da causa negra nos anos 80. Uma das questões postas por esses movimentos surgiu após pesquisas apontarem em sinal de alerta para a evasão e déficit de alunos negros no ambiente escolar tendo como justificativa a falta de conteúdos que contemplassem a história e cultura africana de forma completa e positiva.

Pereira e Silva (2016) consideram que foi durante os anos 90 que os movimentos favoráveis à afirmação da identidade negra aumentaram, destacando a Marcha Zumbi dos Palmares, que, reuniram-se em Brasília, cerca de 10 mil pessoas, denunciou a ausência de políticas públicas para a população negra, contra o racismo, pela cidadania e pela vida. Ato que culminou em mudanças como a revisão dos livros didáticos.

Frente às várias lutas e poucos resultados conquistados, a causa negra ganhou ímpeto a partir dos anos 2000. Assim, no ano de 2003, devido o aumento das discursões em torno das relações étnico-raciais no contexto nacional, culminou-se na promulgação da Lei 10.639, alterando a Lei de Bases e Diretrizes (LDB) nos artigos:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003)

Assim a nova lei então sancionada tornou obrigatório o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, propondo um novo direcionamento em relação à valorização da presença africana no Brasil, tal lei é considerada uma importante ferramenta na desconstrução do racismo, perpassando todo o currículo escolar, como temática interdisciplinar e transversal. As questões de valorização da cultura do negro encontrou na disciplina de História um campo fértil e produtivo para disseminação entre crianças e jovens da noção de pertencimento, do reconhecimento do processo de formação e, portanto, da legitimidade da luta contra a discriminação racial.

Todavia, cabe ressaltar que tal postura antes não era tomada nem pelos historiadores e nem pelos professores de história com relação a essa questão no ensino escolar, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de história (1988, p.19), nem sempre esteve clara para os educadores a importância de sua aprendizagem na formação do jovem (PCN, 1988, p. 19). Segundo Schmidt e Cainelli (2009, p.21), o ensino de História se tornou nos dias atuais objeto de preocupação de vários historiadores brasileiros e de outros países. Diante destes questionamentos, Carvalho (1998) esclarece

que:

Nada do que é humano será agora alheio ao historiador. Daí a multiplicação de estudos sobre cultura, os sentimentos, as ideias, as mentalidades, o imaginário, o cotidiano. E também sobre instituições e fenômenos sociais antes considerados de pequena importância, se não irrelevantes, como o casamento, a família, organizações políticas e profissionais, igrejas, etnias, a doença, a velhice, a infância, a educação, as festas e rituais, os movimentos populares (CARVALHO, 1998. p. 454).

Obter respostas a questões simples como saber: quem somos? De onde viemos? Para onde estamos indo? Passaram a gerar certa hesitação no campo das ciências sociais. Na lição de Munanga (2015) são essas perguntas que nos encaminham para a origem histórica de cada povo, sua formação étnico-cultural e seus problemas sociais perante a sociedade do mundo.

Santos (2011) corrobora tal pensamento ao afirmar que questões relacionadas à valorização da pluralidade cultural e a denúncia e combate às desigualdades e injustiças sociais, tornaram-se temas e problemas discutidos pelo ensino de história, identificando-se um crescimento sistemático do diálogo de alguns conceitos, como identidade, alteridade, memória e cultura.

Assuntos relacionados à temática foram introduzidos no ensino de história, de acordo com Caimi (2001), por fazerem parte de um grande movimento que, embora não preponderante, se manifestaram mundialmente pela:

Tendência a conceber o outro não como inferior, mas como diferente; em defender o direito de as culturas vivenciarem plenamente sua alteridade; a valorizar as experiências individuais e coletivas de outros grupos culturais; a condenar concepções e práticas que conduzam à segregação e à discriminação de grupos étnicos, religiosos, sociais, sexuais, etc. (CAIMI, 2001, p. 165).

Na concepção de Silva (2005), a importância de se estudar a história da cultura afro-brasileira está calcada na necessidade de conhecermos para entendermos, para respeitar e integrar as diversas culturas que contribuem para a formação de nossa sociedade, que é formada por várias matrizes culturais, devendo ser então incluído nos currículos como tema transversal a Pluralidade Cultural e Educação. Sobre essa questão, Silva (2005, p.45) aponta que: “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob a forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e ci-

dadania”.

Diante disso, a importância da disciplina de História na efetivação da lei 10.639/03 e das ações afirmativas que ela deseja alcançar se tornou evidente. No entanto, para que de fato haja uma efetivação, Campos (2004) aponta que deve acontecer o reconhecimento de uma nova mentalidade a ser observada pelos profissionais da educação.

Logo, trabalhar com a promoção e a preservação dos valores sociais, culturais e econômicos provenientes da influência africana na formação da sociedade brasileira, oferecendo ao educador a possibilidade de repensar sua própria função e importância social. Neste entendimento, somente a partir desse ponto é possível avaliar a relevância da disciplina história no processo de implantação da Lei 10.639/03.

Santos (2011), corroborando com o mesmo pensamento, reconhece na disciplina de história todos os atributos necessários para se trabalhar de forma efetiva as relações étnico-raciais na educação básica, como é determinado pela Lei nº 10.639/03, não somente enquanto ciência, mas obedecendo aos próprios critérios políticos e sociais.

Dessa forma, essa afirmação vem confirmar o que está expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.35), revelando o ensino de História enquanto portador da possibilidade de levar o aluno a estabelecer relações e produzir reflexões sobre culturas, espacialidades e temporalidades variadas através da construção de noções que contemplem os seus valores e os de seu grupo, desenvolvendo para isto relações cognitivas que o levem a intervir na sociedade, combatendo assim o racismo dentro e fora do ambiente escolar.

AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A Lei 10.639/03, promulgada em 09 de janeiro de 2003, no governo do então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, foi criada no intento de inserir nas salas de aula os debates sobre a cultura afro-brasileira e africana além daqueles reservados à questão da escravidão negra no Brasil. Com a obrigatoriedade de se ensinar História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tal legislação propôs um novo direcionamento em relação à valorização da presença africana no Brasil, bem como, uma importante ferramenta na desconstrução do racismo.

De forma conjunta com as regulamentações específicas presentes no Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 03/2004, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídos anteriormente pela Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 01/2004, o Estado passou atuar de forma mais contundente e concreta em favor dos direitos dos negros e, por extensão, aos de ascendência não negra na medida em que o acesso não está circunscrito a um grupo, senão que beneficia à todos indistintamente.

Nesse caso, partindo apenas da questão relativa à promulgação da lei, poderia se falar de certa maneira em um avanço com relação ao combate ao racismo através do ensino da cultura e história do negro no ensino de História. Gomes (2009) concorda com tal posicionamento, considerando que diante dessa legislação e de suas diretrizes curriculares gerou-se novas oportunidades e mudanças de direção no campo educacional brasileiro. Como mesmo considera a autora, esse marco legal fez parte de políticas de ações afirmativas voltadas para a valorização da identidade, memória e da cultura negra. Como exemplos dessas novas perspectivas, Gomes (2012) cita que:

As políticas que articulam fóruns permanentes de debate com participação de diversos segmentos da sociedade, os processos de indução por meio da produção de material, da formação continuada, de pesquisas, de composição de equipes de trabalho, de comissões de acompanhamentos, entre outras táticas. (GOMES, 2012, p. 27).

Sobre os avanços provenientes da lei 10.639/03, Santos (2011) afirma que em se tratando da historiografia no ensino de história tornou-se perceptível uma maior aproximação através de programas de reescrita da história africana, no contexto mundial, bem como uma significativa ampliação e revisão dos estudos sobre escravidão e sobre diferentes formas da presença africana e afrodescendente, em nosso país.

No entanto, o trabalho com a temática das relações étnico raciais em sala de aula tem

encontrado alguns entraves que vêm se colocando entre a prática pedagógica dos profissionais da educação que assumem a responsabilidade de trabalhar tais conteúdos e a efetiva implementação da Lei 10.639/03. Para Santos (2011), as temáticas relacionadas à história do negro e da África vinculada à cultura brasileira são apresentadas como conteúdo de fortes significações políticas e sociais, que imersos nos currículos escolares, enfatizando a educação das relações étnico-raciais, acabam por expor dilemas e desafios no âmbito político, pedagógico, ético e epistemológico dentre outras questões.

Diante disso, mesmo tendo considerado que houve avanços no combate ao racismo após a promulgação da lei 10.639/03, Gomes (2012) concorda também que existem desafios, sendo um deles a ser superado para efetivação do ensino da História africana e do negro no Brasil a questão do mito da democracia racial.⁷ Em se tratando de temas referentes à questão racial foram sendo acrescidos à falsa ideia de que na constituição da sociedade brasileira houve uma democracia racial, ou seja, de que não há discriminação racial entre negros e brancos, como acontece em outros países. Isso, fez com que o próprio racismo, o preconceito e a discriminação racial passassem a ser geridos de forma velada. Para Hasenbalg (1979, p.242) os princípios mais relevantes dessa ideia de democracia racial é a falta de preconceito e discriminação racial no Brasil e, como consequência, a crença na existência de oportunidades econômicas iguais para brancos e negros.

Na perspectiva de Gomes (2012, p.360), foi a necessidade de superar essas desigualdades raciais e sociais, veladas ao longo da própria formação da sociedade brasileira, que urgiu a implementação da Lei n.º 10.639/03 nos sistemas de ensino, do mesmo modo que no enraizamento e na sustentabilidade das práticas de ensino realizadas pelas escolas.

Outro fator importante para a superação dessas desigualdades raciais através do campo educacional se faz na formação continuada de professores. Sobre essa questão, Santos (2011) considera que apesar do aumento na produção historiográfica sobre a África, e inserção deste tema na grade curricular das graduações em

⁷ Edward Telles (2003) considera que Gilberto Freyre foi o responsável pela criação e desenvolvimento do mito da democracia racial, em sua publicação Casa Grande Senzala. No pensamento de Freyre (1933), a relação do negro escravizado na estrutura social brasileira era cordial, onde vivia-se em um "paraíso racial", onde povos, com diferentes características raciais, vivem em harmonia.

História, no Brasil, a grande maioria dos professores que lecionam essa disciplina nas escolas de educação básica brasileiras não tiveram, ou tiveram muito pouco, acesso aos conhecimentos específicos sobre a história do continente africano, em sua formação inicial, bem como, os que se graduaram em História. Sobre essa questão, Munanga (2015) explana que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005. p. 15)

Logo, os desafios encontrados no processo de afirmação e enraizamento da lei 10.639/03 nas escolas não passam apenas pela falta de abordagem da história e cultura africana no currículo escolar, pois ainda estão também relacionados à formação do professor e pelo projeto de sociedade que ele quer trabalhar e construir com seus alunos. Nesse caso, é relevante dialogar e conscientizá-lo da existência do racismo e preconceito ainda muito presentes na sociedade.

Para Gomes (2012), mesmo tendo a lei 10.639/03 sido implantada pelos sistemas de ensino e feito parte da pauta para práticas curriculares nas escolas, essas ações têm sido aplicadas irregularmente, pois algumas escolas a fazem com maior comprometimento e em outras com menos empenho, sendo executadas de forma restritas a iniciativas individuais do professor. Sendo bastante raro, encontrar o ensino da História e Cultura Africana e Afro brasileira nos moldes da Lei 10.639/03 como parte integrante do projeto político-pedagógico destas instituições. O que ocorre com maior frequência, é a comemoração da semana da Consciência Negra e da figura de Zumbi dos Palmares, no mês de novembro.

Por fim, Gomes (2012, p. 347) destaca que a temática ligada à cultura africana e afro-brasileira encontram-se mais restritas às artes e a literatura na maioria das escolas brasileiras. No que se referem às iniciativas que apontam para a realização do trabalho que propõe a lei 10.639/03, os debates acerca da representatividade do negro na sociedade brasileira estão

assentados sobre os profissionais da área de História.

Assim, as dificuldades que são encontradas pelas instituições e seus profissionais estão diretamente ligadas ainda, segundo Gomes (2012, p. 360), a existência do racismo velado que nega a existência do preconceito, calcada na persistência do mito da democracia racial, no imaginário da sociedade e no ambiente escolar e na formação inicial e continuada dos educadores.

CONCLUSÃO

Através do debate proporcionado pela reflexão bibliográfica tornou-se possível concluir que embora a lei 10.639/03 já tenha 14 anos, o ensino de história ainda não foi suficiente para promoção efetiva da transformação no cenário educacional referente à aplicabilidade dessa legislação como ferramenta importante no combate ao racismo dentro da disciplina de história.

Embora a disciplina de história tenha instrumentalidade suficiente para trabalhar as temáticas relativas à cultura do povo negro, uma das questões que retrocedem a aplicação efetiva da lei está na falsa noção da democracia racial, que tem feito com que uma parcela de professores, ainda não qualificados sobre as propostas da lei, se mostrem resistentes ao se posicionarem diante das situações que envolvem as questões do preconceito e racismo, preferindo manterem-se à margem dos debates ou realizando superficialmente práticas isoladas em datas específicas que remetem a cultura da África e do povo negro.

Todavia, há que se reconhecer alguns progressos, tais como o aumento de professores que estão dispostos a trabalhar relações étnico-raciais, maior número de debates em torno do tema e o aumento de materiais didáticos produzidos para atender esta questão. Além da ampliação dos campos de debate e da pesquisa acadêmica com relação à valorização de temas concernentes à cultura do negro e da história da África, a própria promulgação da lei 10.639/03, de certa forma, tornou-se um avanço na luta contra o racismo, pois, a partir dela, começou-se a pensar em políticas educacionais voltadas para corrigir um legado histórico de exclusão deixado pelo sistema escravista. Após a obrigatoriedade da lei, buscou-se transformar os espaços escolares em disseminadores de ideias e práticas capazes de promover a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no

currículo escolar.

Nesses termos, o poder público ainda não garante a efetiva formação dos educadores nos temas tratados na lei e não cobra a aplicabilidade desta lei nas escolas. Ficando desta forma até nossos dias, pouco expressivo os avanços alcançados pela lei 10.639/03, pois o processo de enfrentamento ao racismo é complexo não restringindo apenas a apresentação de legislações específicas como é o caso da lei 10.639, mas, sim, a avaliação e cobrança por sua efetiva aplicabilidade pela própria sociedade enquanto detentora do direito instituído pela referida lei. Pois, se o ensino da história e cultura africana passou a fazer parte do currículo escolar de forma legal, sua exigência não é mais apenas uma questão individual ou do grupo étnico negro, mas, sim de toda sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. ° 9.394, de 20.12.96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: [s.n.], 1996.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil** (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001
- CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. **O ensino, a História e a Lei 10.639/03**. História e Ensino, v. 10. P. 41-52 - Londrina, out. 2004
- CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados - escritos de história e política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 454.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de História e diversidade cultural: Desafios e possibilidades**- Campinas, 2005.
- Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22/11/2016.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Negro na Historiografia Didática: Imagens, Identidades e Representações**. "Textos de História, v. 4, n" 2 (1996): 154-165. Disponível em periódicos. unb.br/index.php/textos/article/download/5790/4798. Acesso em 05/12/16.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Globo, 2008. Volume 5.
- GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.
- HASENBALG, Carlos, **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.
- Lei n. ° 10.639, de 09.01.03. Altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html. Acesso em: 07/05/2016.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo. N. 62, p. 20-31, dez. 2015
- REIS, João José. **Aprender a raça**. Veja São Paulo, edição especial: 25 anos: reflexões para o futuro, 1993.
- PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/download/23810/14010> Acesso em 23/04/2017
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de, **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e Seus Derivados**, Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene: **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SANTOS, Lorene dos. **Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática**, 2010. Disponível <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernohistoria>, acesso em 21/11/2016.

SILVA, Ana Célia da, **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva Sociológica**. Trad. Ana Arruda et al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Foundation

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E DO CEAD-UNIMONTES: ROMPENDO LIMITAÇÕES GEOGRÁFICAS PARA ATENDER ÀS ASPIRAÇÕES DOS ESTUDANTES E PROMOVER ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ertz Ramon Teixeira CAMPOS¹; César Henrique de Queiroz PORTO²; Humberto Gabriel RODRIGUES³; Francisco Malta de OLIVEIRA⁴; Aliny Cristiany CARDOSO DE SÁ⁵

¹ Graduado em História da Universidade Estadual de Montes Claros - MG. Mestrando em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.
E-mail: ertzramon@hotmail.com

² Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2012). Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Graduado e Especialista em História pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.
E-mail: cesarportoporto@hotmail.com

³ Doutor em Ciências da Saúde (UnB). Professor da Universidade Estadual de Montes Claros e das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - MG.
E-mail: humbertobriel@gmail.com

⁴ Doutorando em Desenvolvimento Social. Mestre em Desenvolvimento Social. Bacharel em Administração
E-mail: franciscomalta@gmail.com

⁵ Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros - MG
E-mail: alinycrist@yahoo.com.br

RESUMO

Na educação, atualmente, existem duas formas de interação, uma presencial e outra a distância. A primeira modalidade de ensino, a presencial, é considerada tradicional ou convencional. Ela é comumente utilizada nos cursos regulares em que professores e alunos se interagem sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, cujos encontros se dão ao mesmo tempo à aprendizagem de valores, condutas e saberes. O professor, como mediador do conhecimento, faz o aluno aprender e interagir ao mesmo tempo, como a uma forma de experiência. A segunda modalidade de ensino, a não presencial, se dá a distância, conhecida como a EaD (Educação a Distância), ao contrário da primeira, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo e a aprendizagem ocorre através do uso de tecnologias de informação e comunicação, que, pode ou não apresentar momentos presenciais. Neste estudo, fizemos um breve histórico do EaD no Brasil e no Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes, implantado em 2011, e a importância da quebra de paradigma do ensino tradicional e a possibilidade de abrirmos um espaço à discussão e conclusão sobre a Internet como ferramenta na Educação a Distância, preocupando-se com os valores históricos da EaD, da Internet e da telefonia celular cujas ferramentas transformam e melhoram, cada vez mais, o processo de interação educacional. Para a realização deste estudo, recorreremos ao método da pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Ensino a Distância; EaD; CEAD - Unimontes; Internet.

ABSTRACT

In education, currently, there are two forms of interaction, one in person and the other at a distance. The first type of teaching, the face-to-face, is considered traditional or conventional. It is commonly used in regular courses where teachers and students always interact in the same physical location, called the classroom, whose encounters are at the same time the learning of values, behaviors and knowledge. The teacher, as mediator of knowledge, makes the student learn and interact at the same time, as a form of experience. The second type of teaching, the non-presence, is the distance, known as Distance Education (EaD), unlike the first, teachers and students are separated physically in space and / or time and learning occurs through the use of information and communication technologies, which may or may not present face-to-face moments. In this study, we did a brief history of EaD in Brazil and the Center for Distance Education - CEAD / Unimontes, implemented in 2011, and the importance of the paradigm breach of traditional teaching and the possibility of opening a space for discussion and conclusion about the Internet as a tool in Distance Education, worrying about the historical values of EaD, the Internet and cellular telephony whose tools transform and improve, more and more, the process of educational interaction. For the accomplishment of this study, we resorted to the method of bibliographic research.

Keywords: University. Radio. TV. Mode. Methodology. Cellular. Internet.

DISCUSSÃO

Embora existam políticas contra a Educação a Distância e professores “contrários à sua prática” (RODRIGUES et. al., 2012), cujas críticas geram debates sobre a questão da importância da mediação direta do educador à aprendizagem do educando, é de se saber que essa modalidade de ensino, embora não seja uma exclusividade dos tempos modernos, há muito vem experimentando formas de efetivar conhecimentos altamente qualificados para pessoas que não tiveram ou não tenham acesso às escolas e/ou universidades devido à distância, a jornada de trabalho, as condições financeiras e outros problemas de ordem econômica, social, político e cultural do País, cujos reflexos são acentuados a diversas dificuldades, tornando essas implícitas e/ou explícitas, tanto de forma individual ou coletiva aos cidadãos.

Segundo Barros (2003), os primeiros indícios de utilização da Educação a Distância remontam ao século XVIII, quando um curso por correspondência foi oferecido por uma instituição de Boston (EUA). A partir desse primórdio, é possível estabelecer uma cronologia da evolução da EaD no mundo, sendo as primeiras experiências dessa modalidade de ensino datadas no século XIX, quando se apresentou uma concentração maior na Europa, com o oferecimento de cursos por correspondência na Suécia, Reino Unido e Espanha, além dos Estados Unidos.

No início do século XX, países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá, França e Áfri-

ca do Sul começaram também a vivenciar suas primeiras experiências com essa modalidade de ensino (CASTRO, 1977). Porém, somente na segunda metade do século XX é que a EaD começou a se fortalecer e a se estabelecer como uma importante modalidade de ensino.

Em 1969, na Inglaterra, é autorizada a abertura da British Open University, considerada como um importante acontecimento dentro da evolução da EaD por trazer inovações nos instrumentos de comunicação entre professores e alunos, assim como na recepção e envio dos materiais educativos. Segundo Litwin (2001, p. 15), a Open University “[...] mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em períodos de recesso de outras universidades convencionais, produzirem cursos acadêmicos de qualidade. [...] A Open University transformou-se em um modelo de ensino a distância”.

Litwin (2001) e Barros (2003) também citam a criação da Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha, em 1972, que surgiu com ideias atrativas para estudantes de graduação e pós-graduação do mundo inteiro, com grande parcela de alunos latino-americanos. Em seguida, essa modalidade de Ensino a Distância expandiu-se na América Latina em países como Costa Rica, Venezuela, El Salvador, México, Chile, Argentina, Bolívia e Equador. Segundo esses autores, as instituições como a Universidade Aberta da Venezuela e a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, ambas criadas

em 1977, adotaram o modelo da British Open University de produção e implementação.

O desenvolvimento da EaD, no Brasil, tem seu início no século XX em decorrência do iminente processo de industrialização cuja trajetória gerou uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Dentro desse contexto, a Educação a Distância surge como uma alternativa para atender à demanda, principalmente através de meios radiofônicos, o que permitiria a formação dos trabalhadores do meio rural sem a necessidade de deslocamento para os centros urbanos (RODRIGUES et. al., 2012).

Desse modo, Nunes (1992) nos diz que a implantação da Educação a Distância no Brasil, em seu primeiro momento, deu-se de forma emergencial, pois o país precisava capacitar pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades para atender as questões de mercado. Os cursos oferecidos motivavam as pessoas interessadas a adquirirem e assegurarem bons empregos.

A partir dos anos 30, no Brasil, após a República Velha, as políticas públicas passam a ver na Educação a Distância uma forma de atingir uma grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre as questões sociais. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, sob o início da ditadura do Presidente Vargas, de 1937 a 1945, a educação passou a ter o papel de “adestrar” o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro deste contexto de formação profissional, surgem em 1939, o Instituto Rádio Técnico Monitor e, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro - IUB (Nunes, 1992).

Em meio a esses novos modelos de ensino, Rodrigues et. al., ainda acrescentam:

Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo, segunda instituição nacional a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente por correspondência. Esses são dois exemplos dos primeiros projetos que deram certo e acabaram por impulsionar e serem um marco na modalidade a distância no Brasil. (RODRIGUES et. al., 2012).

No Brasil, a partir dos anos 50, ocorreu a implantação da televisão no país, possibilitando o uso deste novo meio de comunicação na educação, que, a partir dos anos 60, surgem os programas educativos voltados a todos os tipos de telespectadores. Na década de 70, a Educação a Distância começa a ser usada na capacitação

de professores através da Associação Brasileira de Teleeducação (ABT) e o MEC, através dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. Ainda no contexto do rádio, é criado em 1973 o Projeto Minerva, que disponibilizou cursos para pessoas com baixo poder aquisitivo. Na mesma época surge o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que, dentro de uma perspectiva de uso de satélites, chegou a atender 16.000 alunos entre os anos de 1973 e 1974.

Em 1978, foi criado o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de preparar alunos aos exames supletivos de 2º grau. No ano seguinte, em 1979, surge a FCTVE - Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, utilizando o espaço televisivo para programas no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Nesse mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) faz experimentos de formação de professores do interior do país através da implementação da Pós-Graduação Experimental a Distância.

Em 1984, é criado em São Paulo o Projeto Ipê, com o objetivo de aperfeiçoar professores para o Magistério de 1º e 2º graus. Na década de 90 temos, em 1995, a reformulação do Telecurso 2º Grau, que passa a se chamar Telecurso 2000, incluindo nesse, o curso técnico de mecânica de automóveis. Nessa mesma década, surge o projeto “Um Salto para o Futuro” que objetivava o aperfeiçoamento de professores das séries iniciais.

Em 1995, também é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) que desenvolveu e implantou, em 2000, um curso à distância vinculado ao Projeto TV Escola, também objetivando a formação de professores. Ainda nos anos 90, podemos citar a criação do Canal Futura, uma iniciativa de empresas privadas para a criação de um canal com programas exclusivamente educativos.

Para Barros (2003), assim como as exigências educacionais sofreram grandes alterações advindas das mudanças nas relações de trabalho com a Revolução Francesa e com a Revolução Industrial, hoje vivenciamos a revolução das tecnologias, mais especificamente das tecnologias da informação, que mais uma vez afeta as relações de trabalho, e isso certamente se reflete na educação.

Ainda, conforme Barros (2003, p. 52), duas tendências educacionais se firmaram no Brasil,

no contexto da Educação a Distância “[...] a universalização das oportunidades e a preparação para o universo do trabalho”. Outros autores como Nunes (1992) observam que, em todo o seu processo histórico, a Educação a Distância sofreu todo um processo de transformação, principalmente no que diz respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade, ao que Rodrigues et. al. (2012):

Os dados obtidos e analisados sugerem que os professores ainda estão com a visão um pouco turva em relação à EAD, pois enxergam tal modelo com preconceitos e teorias preconcebidas, bem como não pensam que o ensino a distância é apenas uma via que, guardadas as proporções, representa uma evolução do ensino clássico e que visa apenas ajudar interessados, os quais têm suas particularidades, a ter acesso aos mesmos meios dos alunos regulares, entretanto com ferramentas específicas. (RODRIGUES et. al., p. 1077)

Aos poucos, a Educação a Distância está perdendo o estigma de ensino de baixa qualidade, emergencial e ineficiente na formação do cidadão. Mas, como toda modalidade de ensino, não se constitui na solução para todos os problemas. Atualmente vivenciamos novos desafios, principalmente no que diz respeito ao impacto nas novas tecnologias na Educação a Distância.

A chegada da Internet no Brasil, em 1987, deu-se através de uma reunião realizada na USP, - Universidade de São Paulo -, na qual estavam presentes representantes do governo e da Embratel objetivando criar uma rede que interligasse a comunidade acadêmica e científica do Brasil com outros países para a troca de informações. No primeiro instante, isso se deu através da Bitnet, estendendo-se, em 1988, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e, em 1989, à Universidade Federal do Rio de Janeiro (FERREIRA, 1999). Nesse mesmo ano foi criada, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que, durante a década de 1990, foi à responsável por fornecer acesso à internet a aproximadamente 600 instituições, dando suporte tecnológico a 65 mil usuários (PALDÊS, 1998).

Com o advento da rede de telefonia celular do Brasil, lançada pela Telerj, na cidade do Rio de Janeiro, em 1990, e com o acesso à rede de informações, a partir de 1991, com a denominada Internet, utilizada também por órgãos do governo e instituições educacionais de pesquisa, a educação e vários setores da sociedade

brasileira de consumo passam a configurar-se a uma nova era de instrumentos, processos e métodos avançados capazes de garantir celeridade a novos rumos tecnológicos.

Hoje, além de a EaD fazer uso de recursos tecnológicos aos processos de educação tais como: TV e vídeo, videoconferência, rádio e audioconferência e também de vastos materiais impressos, a internet torna-se indispensável, pois, através dela permite-se o uso de ferramentas mais dinâmicas. A EaD passou a contar com a mensagem eletrônica, que permite a troca de interagentes, facilitando a comunicação ao esclarecimento de dúvidas ou troca de ideias entre tutor e discente, seja através do correio eletrônico, internet ou mensagem instantânea, que se transmite a uma ou mais pessoas em ambiente de rede aberta, fechada, fixa ou móvel, como o celular; o chat (bate papo), serviços pelos quais os participantes podem manter uma discussão escrita, em tempo real, com uma ou mais pessoas; também conhecido como “bate-papo da internet” ou “salas de chat”, sendo considerado um dos recursos mais utilizados da grande rede, atualmente. Antes de começar os chats, os tutores se preparam estudando todo o conteúdo programado para aquele encontro virtual, e espera-se que os aprendizes façam o mesmo. O tempo destinado a cada chat varia muito, dependendo do assunto a ser tratado, e de como foi à preparação tanto de tutores como dos alunos. Para isso, é necessária a dedicação de ambas as partes, nos fóruns de discussões, ambiente criado na internet destinado ao debate virtual, quando cada discente dá o seu parecer sobre o assunto proposto (RODRIGUES et. al., 2012). Esta ferramenta é um instrumento de dinamização das relações entre colegas e tutores e do processo ensino-aprendizagem. No espaço destinado ao fórum, a contextualização de conteúdos programáticos com as questões interessantes e globais é discutida. Dessa forma, o fórum é considerado uma boa ferramenta de transformação e possibilitou melhorias no processo educacional.

A Educação a Distância está cada vez mais buscando seu espaço e conseguindo atingir alunos que não dispõem de tempo na modalidade presencial. Dessa maneira Alves (2011), afirma:

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação

da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários preestabelecidos. (ALVES, 2011, 90)

Segundo Litwin (2001) foi na Inglaterra, já no final do século IX, com os cursos de correspondência, que surgiu a primeira geração da EaD. No Brasil, apenas no início do século XX, mais precisamente em 1904, o ensino por correspondência ganha corpo no país. Inicialmente, pelas instituições privadas, eram ofertados cursos que visavam à qualificação profissional em áreas técnicas, caracterizadas pelo uso radiodifusor. O Instituto Monitor, do Instituto Universal Brasileiro (RODRIGUES, et. al.), bem como outras organizações similares, foi a consagração do modelo de ensino. Estima-se mais de três milhões de estudantes em cursos abertos de iniciação profissionalizante pela modalidade de ensino por correspondência (MAIA & MATTAR, 2007).

Com o advento do século XX e a chegada do rádio e da televisão, a segunda geração da EaD, iniciou-se marcada pela realização de programas educacionais televisivos. Foi marcada pela criação das TVs Educativas em meados dos anos 60, o que caracterizou a segunda geração da EaD (MARCONCIN, 2010).

Atualmente nos encontramos na terceira geração da EaD. Ela tem a característica marcante de uso massivo de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), especialmente da Internet. Assim, fazemos parte da “geração dos programas de aprendizagem inovadores, baseados na construção de comunidades de aprendizagem” (LITWIN, 2001), pesquisando e desenvolvendo novos modelos educacionais, auxiliando a prática, onde a informática aliada à comunicação em rede nos leva pensar oportunidades de ensino (SANTOS 2010).

É no contexto da emergência dessa terceira geração da Educação a Distância que se engendra a trajetória da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes a partir dessa modalidade de ensino. A Universidade resulta da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior - FUNM criada em 24 de maio de 1962, transformando-se em autarquia do estado

em 1989.

Desde o final dos anos noventa, com o Programa de Capacitação de Professores - PROCAP, a Unimontes vem desenvolvendo cursos como o “Projeto Unimontes Virtual”⁸ que dinamizaram um ambiente de aprendizagem, chamado Virtualmontes para a oferta de virtuais de extensão, inicialmente voltado à formação continuada de professores da Educação Básica.

A partir de 2008, com a instituição do programa Universidade Aberta do Brasil - UAB, a Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes em parceria com a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES, consolidou-se na modalidade de Educação a Distância, levando a formação de um grande número de pessoas, em diversos municípios de Minas Gerais. Inicialmente, a Unimontes ofereceu nove cursos de licenciatura (Arte Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português e Pedagogia) em quatorze municípios, situados na região norte de Minas e Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Em 2011, através da Lei Delegada n° 180, de 20 de janeiro de 2011, foi implantado o Centro de Educação a Distância - CEAD, concentrando toda oferta de cursos disponibilizados pela Unimontes e possibilitando, em 2012, a oferta do primeiro curso de Pós Graduação Lato Sensu em EAD do CEAD (MACEDO et. al., 2016). Foi o “embrião” para que, em 2017, a Universidade Estadual de Montes Claros, por meio do CEAD, ofereceu 1.200 (mil e duzentas) vagas para especialização, contemplando os polos das cidades de Almenara, Bocaiúva, Buritizeiro, Brasília de Minas, Carlos Chagas, Francisco Sá, Itamarandiba, Montes Claros, Pedra Azul, Pompéu, Rio Pardo de Minas, Taiobeiras, Urucuaia e Várzea da Palma.

Até 2017, o Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes, atendeu⁹ mais de 16.319 alunos em 57 cursos, além de abranger 95 municípios e capacitar mais de 1676 profissionais de todo o estado, mudando a realidade e rompendo as limitações geográficas do ensino na região. Neste contexto, as dificuldades de trabalhar e estudar dos moradores do norte de Minas, de abrangências da Unimontes, faz com que os

⁸ Disponível em <http://www.ead.unimontes.br/ambiente-virtual>. Acesso em 28/06/2017.

⁹ Disponível em <http://unimontes.br/arquivos/relatoriogestao/2011.pdf>. Acesso em 28/06/2017.

alunos que buscam o Ensino a Distância tenham o perfil muito similar ao resto do país.

De acordo com o Censo EAD (2016), o perfil do aluno que busca cursos a distância tende a ser em uma faixa etária mais velha que o do curso presencial. Isso se deve porque entre os 18 e 30 anos, os alunos que buscam um curso presencial não tem a necessidade latente de trabalhar, diferentemente dos alunos dos cursos a distância, que são os que se encontram entre 30 e 41 anos. Os cursos corporativos, por exemplo, são só que lideram a elevada faixa etária, sendo de “somente 25,86% informaram que seus alunos têm entre 21 e 30 anos” (CENSO EAD, 2016, p. 42).

Conciliar trabalho e estudo ainda é o grande desafio da maioria dos jovens que já ocupam o mercado de trabalho e buscam um curso EaD. A busca por esse modelo de formação é justamente motivada por uma necessidade de mudar a realidade profissional e financeira, uma vez que através da formação a distância procuram um curso técnico ou superior, muitas vezes para atender uma demanda do próprio trabalho em que estão inseridos ou para pleitear uma nova função (CAETANO, 2009).

CONCLUSÃO

No ensino a distância, não deve haver diferença entre a metodologia utilizada no ensino presencial. As metodologias mais eficientes no ensino presencial são as mais adequadas também ao ensino a distância. A diferença é na forma de comunicação, que, segundo as mais modernas concepções de ensino, o simples uso de uma tecnologia, mesmo essa sendo avançada, não garante um ensino de qualidade. Portanto, o ensino deve se incorporar às novas formas de comunicação, principalmente ao potencial de informação que a internet possa proporcionar.

A EaD foi apoiada pelas novas formas de tecnologia digitais, enormemente impulsionadas, logo que a banda larga começou a se firmar. A internet passou a ser o potencial para a comunicação a distância, aproximando os povos em todas as suas necessidades de se comunicar. A EaD, todavia, caracteriza-se pelo estabelecimento de uma comunicação de múltiplas vias, ampliando-se as mudanças tecnológicas, modalidades alternativas para superar limites de tempo e espaço, podendo ser considerada a mais democrática das modalidades de educação. Uma vez que a EaD se utiliza corretamente

de todas as tecnologias de informação e comunicação, ela rompe todos os obstáculos à conquista do conhecimento.

Sabemos, pois, que o governo federal criou leis e estabeleceu normas para a Educação a Distância no Brasil e até os cursos superiores de Educação a Distância apresentam diplomas com equivalência aos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior que utilizam a modalidade presencial. Isso demonstra que a modalidade de Educação a Distância está rompendo barreiras, criando um espaço próprio e complementando a modalidade presencial, tendo como a ferramenta mais importante nesse processo a internet, pela qual o professor (ou tutor) interage-se com o aluno (ou aprendiz) em qualquer língua, a qualquer hora ou instante, em qualquer parte do mundo.

A criação do Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes levou a possibilidade de cursos técnicos e de graduação para um número substancial de alunos do estado e fora dele, ajudando no desenvolvimento pessoal e cognitivo de professores, tutores e alunos participam do processo de ensino-aprendizagem em espaço e/ou tempo diferentes. Foi mais um passo que a Universidade Estadual de Montes Claros deu para a formação dos alunos em suas próprias cidades, pois, antes da criação do CEAD/Unimontes, necessitavam deslocar-se para outras cidades para se capacitar.

REFERÊNCIAS:

BARROS, D. M. V. *Educação a Distância e o Universo do Trabalho*. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

Censo EAD. *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*. ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CAETANO, M. M. *A educação à distância e a realidade brasileira: paradoxos e dificuldades de comunicação e como a linguística aplicada pode analisá-los e apontar soluções*. Solettras, São Gonçalo, ano IX, n. 18, jul./dez. 2009.

CASTRO, C.M.; GUARANY, L.O. *O ensino por correspondência: uma estratégia do desenvolvimento educacional no Brasil*. Manuscrito. Rio de Janeiro, 1977.

FERREIRA, Marcelo. **Ensino a distância pela Internet**. 1999. Disponível em: <http://www.geocities.com/WallStreet/7939>.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância**. In: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.follows-science.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 10 março 2017.

MACEDO, M., PASSOS, B., QUEIROZ, F., QUEIROZ, M., SOUSA, A., SANTOS, G., REIS, V. **Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem da Superliga de Voleibol 2012/2013 - UCV/CEAD/Unimontes: Avaliação da Qualidade Gerencial e Organizacional**. *Revista Multitexto*, Montes Claros: Unimontes, 2017.

MORAN, J. M. **Educação Inovadora na Sociedade da Informação**. Disponível em

<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>. Acesso em 02 mar. 2017.

NUNES, I. B. **Educação a Distância e o Mundo do Trabalho**. *Revista Tecnologia Educacional*, n.107, p. 73-78, jul./ago., 1992. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org.). **Educação a Distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano, 2001.

PALDÊS, Roberto Ávila. **O uso da Internet no ensino superior: estudo de caso da Universidade de Brasília**. 1998. Projeto de Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.geocities.com/Cape.Canaveral/Lauch/5606>

RODRIGUES, Humberto Gabriel et. al.

Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos docentes da saúde. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 783-797, ago. 2012. ISSN 1982-4785. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/23060/16582>>. Acesso em: 28 jun. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.18673/gsv3i3.23060>.

SANTOS, P. **SEED - Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>. Acesso em: 10 março 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTANCIA: UMA ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UNIMONTES

Ivanise Melo de Souza¹⁰
Ramony Maria Silva Reis Oliveira¹¹

RESUMO

No campo educacional, as políticas públicas adotadas pelo Governo Federal têm redimensionado a função social das universidades públicas. Nesse contexto, surgiu educação à distância para atender as novas demandas da sociedade, constituindo-se, em seu discurso, um agente de expansão do ensino superior e uma aliada das políticas públicas de formação de professores. O presente estudo apresenta algumas reflexões sobre as políticas públicas de democratização do ensino superior adotados pelo governo federal nas universidades, tendo como foco central, Sistema Universidade Aberta do Brasil, bem como, as suas implicações na formação inicial docente. Para tanto, foi realizada uma análise do Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia- UAB/Unimontes, com o objetivo de identificar os princípios norteadores do currículo, o perfil do profissional que o curso pretende formar e, concomitantemente, a discussão e análise dos conceitos, dos elementos constitutivos dos projetos político-pedagógicos e da formação dos profissionais da educação básica, na modalidade à distância, tendo como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação Brasileira (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância.

Palavras-chave: Formação docente, Projeto político-pedagógico e educação à distância.

¹⁰ Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. Pedagoga Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

¹¹ Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) Campus Montes Claros e Coordenadora Geral e-Tec Brasil/IFNMG. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In education, public policies adopted by the federal government have resized the social function of public universities. In this context, distance education has emerged to meet the new demands of society, becoming, in his speech, an agent for expansion of higher education and an ally of public policy formation of teachers. This study aims to present some reflections on the public policy of democratization of higher education adopted by the federal government in universities, focusing on the System Open University of Brazil, as well as their implications in initial teacher formation. To this end, we performed an analysis of the Political Pedagogical Project of the course of Pedagogy UAB/Unimontes in order to identify the guiding principles of the curriculum, the professional profile that the course aims to train and, concomitantly, the discussion and analysis of concepts, elements constituent of the political pedagogical projects and formation of professional in basic education, in the distance, based on the Law of Guidelines and Bases of National education - Law 9394/96, Brazilian National Plan for Education (PNE), the National Curriculum Guidelines of graduate courses, the National Curriculum Guidelines for Undergraduate degree in Pedagogy and Quality Benchmarks for Distance Higher Education.

Keywords: teacher formation, political pedagogical project, distance education

1 INTRODUÇÃO

Para atender as novas demandas e oportunizar o acesso da população ao ensino superior, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituíram o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, no âmbito nacional, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Além disso, a prioridade do Sistema UAB é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública e ainda sem curso de graduação superior, bem como, reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior. Para isso, o Sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais.

A Secretaria de Estado de Educação a Distância (SEED) estabelece que a prioridade da UAB é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém, ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

No âmbito regional, a Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes tem, progressiva-

mente, adotado políticas públicas educacionais voltadas para a democratização e permanência no ensino superior. Localizada no município de Montes Claros, a Unimontes foi criada por meio da Lei Estadual nº 2.615/1962. A Universidade é a principal Instituição de Ensino Superior da região Norte de Minas e atende aproximadamente a 11.000 estudantes em mais de 20 cursos de graduação oferecidos na sede e nos campi universitários, localizados nas cidades de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Janaúria, Pirapora, Salinas, São Francisco e Unaí.

Além dos cursos regulares, a Unimontes implantou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação e instituído oficialmente pelo Decreto 5800, de 8 de junho de 2006. O Sistema UAB está estruturado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, que tem como meta o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, possibilitando a formação de grande número de pessoas geograficamente dispersas e, muitas vezes, isolados na zona rural, sem, contudo, deslocá-los de seus municípios.

Na perspectiva de inclusão social, a Unimontes implantou em outubro de 2008, os cursos de licenciatura da Universidade Aberta do Brasil, na modalidade a distância, em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês

e Ciências, nos polos¹² localizados nas cidades de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte e Urucuaia. Inicialmente, foram contemplados aproximadamente 1690 acadêmicos.

Nesse contexto, torna-se premente a necessidade de analisar e repensar o processo de tomada de decisões na construção dos projetos institucionais das universidades. Para isso, faz-se necessário compreender os pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertados a distância pelas universidades.

O presente trabalho tem a intenção de analisar o projeto político-pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Unimontes, com o objetivo de identificar os princípios norteadores do currículo, o perfil do profissional que se pretende formar e, concomitantemente, discutir o conceito e os elementos constitutivos dos projetos político-pedagógicos e suas implicações na formação inicial docente.

2 A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NAS

Universidades

A formação de professores para atuarem na educação básica, constitui-se um dos desafios na efetivação das políticas públicas de democratização do ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96 no seu artigo 62º estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Uma das exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE) para reconhecimento dos cursos de graduação de uma universidade é a elaboração dos projetos político-pedagógicos, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que estabelecem princípios, condições de

ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, específicas de cada curso que integra o projeto institucional. As diretrizes curriculares dos cursos de graduação devem contemplar a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 estabelece um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, enfatizando a flexibilidade necessária, para que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Para Veiga (2004), a abordagem do projeto político-pedagógico deve explicitar os pressupostos filosófico sociológicos que consideram a educação como compromisso político do Poder Público para a população, os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente e os pressupostos didático metodológicos, que contemplam a sistematização do processo de ensino aprendizagem.

Os Projetos Político Pedagógicos dos cur-

¹² O Decreto Federal n. 5800, de 08 de junho de 2006, caracteriza o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.

tos de graduação nas universidades expressam à visão que se tem sobre a sociedade, homem e educação. Para Leal (2000), o ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, enfim de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida.

Veiga (2004) considera que o projeto institucional de formação e desenvolvimento profissional de professores contempla princípios gerais que orientam o processo formativo, com base na nova perspectiva de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na universidade. Neste sentido, no momento da construção do projeto político-pedagógico é preciso considerar alguns pontos norteadores da discussão, dentre eles, destaca-se a busca do currículo integrado: o currículo como um projeto acadêmico resulta de uma complexa construção social, historicamente determinada. Na organização curricular integrada são inevitáveis os princípios interdependentes da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade do conhecimento, a contextualização como princípio metodológico e as possibilidades da flexibilização curricular (Veiga, 2004, 67-70).

- **A indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão:** “O ensino como extensão aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea. O ensino com pesquisa aponta para o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais, cada profissional se expressa, em seu próprio processo evolutivo” (Forgand, 2001, p. 31).
- **A interdisciplinaridade do conhecimento:** O princípio da interdisciplinaridade contrapõe a mera justaposição de disciplinas, propondo uma prática pedagógica que busque inter-relacionar disciplinas de acordo com os objetivos dos cursos.
- **A contextualização como princípio metodológico:** A contextualização implica selecionar e organizar princípios e temas, tópicos ou ideias integradoras. É, portanto, uma forma de estabelecer uma relação entre ensinar, pesquisar, aprender e avaliar uma realidade e a realidade do conhecimento sistematizado.
- **As possibilidades da flexibilização curricular:** A flexibilização do ponto de vista epistemológico significa dar abertura para atualização de paradigmas científicos, di-

versificação de formas de produção de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional.

Veiga (2004) afirma ainda, que à instituição formadora cabe dar direção ao processo formativo, pautado no seu projeto pedagógico, levando em consideração princípios da unicidade, da relação teoria-prática, da articulação entre formação inicial e formação continuada. A estrutura curricular pode ser organizada em torno dos seguintes núcleos: conhecimentos específicos ou da área de referência, conhecimentos pedagógicos apoiados em componentes curriculares, que dizem respeito às políticas e finalidades educacionais, conhecimentos que são objetos de ensino - componentes curriculares da educação básica, conhecimentos da prática profissional, incluindo o estágio supervisionado, outras formas de atividades complementares e acadêmico-científico-culturais e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

3 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/UNIMONTES

A Educação a Distância tem amparo legal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 de dezembro de 1996, e pelo Plano Nacional de Educação Brasileira (PNE). A Educação a distância torna-se, em seu discurso, um agente de democratização do acesso ao ensino superior, aliado a políticas públicas de educação. Para Peters (2004)

[...] a Educação a Distância despontou como mais uma modalidade de ensino e como uma solução solidária e igualitária para compensar a escassez de vagas nas universidades com ensino tradicional e os impedimentos que grande parcela da população de todos os países tem no que se refere à conciliação das necessidades individuais de estudo e qualificação com as exigências diárias familiar e de trabalho (PETERS, 2004, p. 27)

A formação de professores na modalidade a distância tem sido tema de debates, polêmicas e controvérsias. Para Vieira:

Educação Aberta e a Distância é um processo pelo qual professores e estudantes buscam a informação, visando a construção do conhecimento, a partir das experiências e dos interesses de ambos, em espaços e tempos síncronos e assíncronos, através de um sistema de aprendizagem mediado por diferentes meios e formas de comu-

nicação. Assim, na EAD a interatividade entre os atores envolvidos é indireta e mediatizada por uma combinação de meios tecnológicos. (VIEIRA, 2003, p. 21).

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à distância (2007) os Projetos Político Pedagógicos dos cursos nesta modalidade devem apresentar os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, explicitando os seguintes tópicos: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático, Avaliação, equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico Administrativa, Sustentabilidade financeira.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Unimontes apresenta em sua estrutura dados da instituição, identificação do curso, projeto pedagógico, objetivos, perfil do egresso, fundamentos básicos, a metodologia, organização curricular, avaliação, descrição dos recursos humanos, infraestrutura e planilha orçamentária.

O Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil foi implantado na Unimontes nos polos de apoio presencial em Almenara, Buritizeiro, Cristália, Pedra azul, São João da Ponte e Urucuaia, contemplando aproximadamente 300 (trezentos) cursistas na região do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha. De acordo com PPP do Curso de Pedagogia Universidade Aberta do Brasil/Unimontes (2008) o objetivo geral do curso é formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O Pedagogo poderá atuar como docente e ainda no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares.

Para Libâneo (2006, p.60) a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica. A formação de educadores abrange o âmbito escolar formal e as esferas mais amplas da educação não formal e formal.

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de

existir um campo investigativo - o da pedagogia - cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana. Pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. Portanto, o curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada.

O perfil do egresso constante do PPP do curso contempla as competências e habilidades a serem desenvolvidas na modalidade, conforme a resolução CNE/CP nº 01, de 14 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia. O egresso deverá estar apto a atuar com ética; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar em espaços escolares e não escolares, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, projetos e programas educacionais; realizar pesquisas sobre processos de ensinar e de aprender, propostas curriculares; organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outras.

Para Pimenta (2006), a Pedagogia é mais ampla que a docência, neste sentido, os processos de formação de professores devem possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que favoreçam a articulação de conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade. Em relação ao professor que queremos formar, Pimenta afirma que,

A democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas têm

apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e de ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social - não é qualquer um que pode ser professor. (PIMENTA, 2006, p. 41-42).

De acordo com o Projeto, o graduado em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica. A participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática visa garantir a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade. O processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada.

Quanto à metodologia do curso, O PPP (2008) define as atividades presenciais e a distância a serem realizadas nos polos de apoio presencial e no Ambiente de Aprendizagem da Unimontes¹³, sob a orientação dos professores formadores de cada disciplina do período, tutores a distância no ambiente virtual de aprendizagem e tutores presenciais em plantões previa-

mente determinados nos Polos.

O material didático utilizado no curso, em cada disciplina, será disponibilizado no formato eletrônico (On line e CD Rom), que pode ser utilizado via Internet e no formato impresso, dentre eles, Manual do Acadêmico e Caderno Didático das Disciplinas (por período) e programas em vídeo e áudio, distribuídos em fitas ou DVDs, inseridos na internet.

De acordo com o PPP, a metodologia utilizada na modalidade a distância, deve oportunizar a constituição de uma comunidade de aprendizagem em rede, entre professores/acadêmicos, acadêmicos/tutores e acadêmico-acadêmicos visando à relação dialógica, seja presencial ou mediada pelas tecnologias. As comunicações, ao longo do curso, serão mediatizadas: no ambiente Internet, via correio eletrônico, fóruns de discussão, por fax, correio postal, com plantão de docentes e tutores em horários previamente estabelecidos e localizados nos Polos Presenciais e na Unimontes. Mesmo não tendo acesso à internet, os acadêmicos poderão se dirigir ao pólo presencial, onde encontrarão laboratórios de informática conectados à internet para que os acadêmicos possam realizar seus estudos on line.

Em relação à organização curricular, o PPP propõe que o currículo deve possuir uma função humana e sociocultural, constituir-se de espaços privilegiados da produção, conservação e transmissão do saber, do exercício da reflexão, do debate e da crítica. Para tanto, o projeto distribui sua carga horária total (3.920 h/a = 3.266 horas e 40 minutos) entre os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-culturais, Prática de Formação, Estágio Supervisionado e Atividades Acadêmico-científico Culturais e Trabalho de Conclusão de Curso.

Como requisito necessário para a graduação à distância, cada cursista deverá apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso, acerca de qualquer tema na área específica do Curso, podendo ser artigo ou relatório técnico científico a ser definido em regulamento próprio, aprovado pelo Colegiado de Coordenação Didática do Curso. Esta atividade objetivará desenvolver uma postura investigativa sobre a sua área de atuação, utilizando sempre procedimentos de pesquisa como instrumento de trabalho.

As atividades do Estágio Supervisionado estarão condicionadas ao princípio da ação refle-

¹³ <http://www.virtualmontes.unimontes.br>

xão ação, buscando proporcionar uma formação de qualidade no momento de refletir a profissão. Nesta proposta, a concepção de estágio, baseia-se em novas formas lógicas para discutir e entender, no seu bojo, o processo educativo ele deverá incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos e à dimensão investigativa. O Estágio Curricular Supervisionado será obrigatório e as orientações relacionadas ao planejamento do estágio comporão, ao final, uma carga horária de 480 horas-aula e serão realizadas a partir do 5º período. O estagiário será orientado pelo professor de estágio e acompanhado pelo tutor presencial

Atividades Acadêmico-científico Culturais, integrantes do currículo pleno dos cursos de Educação à Distância, correspondem a 240 (duzentas e quarenta) horas, carga horária que pode ser cumprida pelo acadêmico durante todo o curso de graduação A escolha das Atividades Acadêmico-Científico Culturais é de responsabilidade exclusiva do acadêmico, considerando-se que a sua finalidade é o enriquecimento do currículo pleno do curso. As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais serão divididas em quatro blocos: atividades científicas, atividades socioculturais, atividades acadêmicas e atividades diversas. A Prática de Formação ocorrerá do 1º ao 8º períodos do Curso e estará sob a responsabilidade dos professores de cada período, na medida em que as disciplinas carregam uma dimensão prática em sua organização pedagógica.

Segundo Severino (2006) o currículo do curso de formação de pedagogos precisa assegurar três conjuntos de conteúdos e habilidades: “o domínio dos conteúdos específicos, no caso os conhecimentos relacionados com o fenômeno educação; o domínio das metodologias do trabalho pedagógico e o domínio dos conteúdos significativos.” (SEVERINO, 2006, p. 66). Para o autor:

O currículo de formação profissional do pedagogo, para além de um eixo disciplinar relacionado ao seu campo de especialização científica ou técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio-histórico e do campo filosófico. Ou seja, o profissional da educação precisa sair da universidade com a compreensão lúcida da significação de sua existência, em razão de sua pertença à espécie humana, e das consequências dessa pertença, de sua inserção em determinada sociedade histórica, com seus vínculos e peculiaridades e dos recursos do conhecimento humano na construção de todas essas referências. (SEVERINO, 2006, p. 69).

A organização curricular do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes é composta por um Eixo Transversal e por Eixos Integradores em cada período e Núcleos/Dimensões Formadoras. O curso será desenvolvido em 08 períodos, sendo um por semestre. Cada período contemplará, preferencialmente, os três Núcleos/Dimensões: Formação Humanística/Artística/Científica, Organização do Processo Educativo e Organização do Processo Social.

De acordo com o PPP o Núcleo de Formação Humanística, Artística trata da criação e produção crítica do conhecimento humano, objetivando resgatar a produção criativa da ciência, da arte e da cultura como potencial articulador tecnológico e estético (e também econômico) na criação de redes de solidariedade intercultural. Contempla as seguintes disciplinas: Iniciação Científica, Língua Portuguesa, Qualidade de Vida (esporte, saúde, meio ambiente e consciência ecológica), Metodologia Científica, Lógica Formal e Ética, Ciências da Religião, Pesquisa em Educação, Tecnologia Aplicada a Educação, Estatística Aplicada à Educação, Arte e Educação e Atividades Físicas, Recreação e Jogos.

O Núcleo de Organização do Processo Educativo trata da construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização social. Neste núcleo estão inseridas as disciplinas: História da Educação, Psicologia da Educação I, Didática I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação I e II, Currículo e Diversidade Cultural, Fundamentos e Metodologia da Geografia, Fundamentos e Metodologia da História, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa I e II, Fundamentos e Metodologia da Matemática I e II, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização, Fundamentos e Metodologia de Ciências, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Fundamentos e Metodologia da Educação Especial, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso- TCC e disciplinas eletivas (Pedagogia Hospitalar; Pedagogia Empresarial; Pedagogia Carcerária; Pedagogia do Campo).

O Núcleo de Organização do Processo Social relaciona-se à possibilidade de intervenção social, subsidiada pela reflexão que tem como partida a prática, buscando desenvolver suas potencialidades para exercer sua profissão. O núcleo aborda as disciplinas: Sociologia Geral, Antropologia e Educação, Filosofia da Educação,

Sociologia da Educação, Estado, Política e Sociedade, Política Educacional Brasileira, Psicologia Social, Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino, Gestão dos Processos Formativos na Educação Básica, Gestão dos Processos Formativos em espaços não escolares e Língua Brasileira de Sinais.

Em relação à avaliação, o PPP do Curso de Pedagogia UAB/Unimontes (2008) propõe que a avaliação do rendimento do acadêmico para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo, por meio de exames presenciais. A avaliação da aprendizagem terá por objetivo verificar o desenvolvimento do acadêmico nas competências previstas em cada período. Será processual e baseada em atividades individuais e coletivas, buscando a interdependência das modalidades diagnóstica, formativa e somativa, com ênfase na sua continuidade e respeitando o ritmo de aprendizagem. As atividades produzidas serão acompanhadas e avaliadas pelos tutores, com apoio da equipe de professores.

O PPP apresenta as características gerais das modalidades de avaliação. Em cada disciplina serão realizadas Atividades de Aprendizagem (AA) que se constitui em exercícios pertinentes às unidades didáticas trabalhadas no período, disponibilizada no Caderno Didático; as Avaliações On line (AO) que são avaliações essencialmente de caráter formativo realizadas nos laboratórios dos polos presenciais no ambiente virtual de aprendizagem da Unimontes e as Avaliações Semestrais (AS) que são realizadas nos Polos Presenciais, ocorrerão no final de cada período, em dias e horários preestabelecidos, dentro dos períodos de avaliações presenciais planejadas e incluídos no cronograma do período. As avaliações presenciais corresponderão a 50% (cinquenta por cento) da nota total de cada disciplina.

O desempenho em cada disciplina, tanto nas atividades de verificação programada, como nas avaliações presenciais, prevendo uma média final mínima de 70 pontos e, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas atividades presenciais. Qualquer resultado final com nota inferior a 70% exigirá recuperação da aprendizagem, oportunidade em que o tutor presencial fará com o acadêmico a revisão dos estudos e a Instituição elaborará, para ele, nova avaliação que terá o valor total de 100 pontos. O acadêmico que não conseguir a pontuação mínima para aprovação deverá cursar, novamente, a disciplina, em regime de Dependência.

A avaliação constitui um elemento importante na construção do PPP. Para Luckesi (2009, p 172), avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.

A avaliação deve ser um processo formativo e contínuo. Para Veiga (2004) a avaliação é vista com ação fundamental para a garantia do êxito do projeto. As relações de planejamento e avaliação do PPP implicam que as decisões das várias etapas do planejamento se apoiam na avaliação. A avaliação é o ponto de partida e o ponto de chegada.

O PPP do curso apresenta os critérios de avaliação da aprendizagem dos cursistas, mas não define critérios da avaliação Institucional. A proposta de avaliação de um Projeto de educação à distância deve contemplar processo de aprendizagem e a avaliação institucional, considerando que aprendizagem do acadêmico está diretamente relacionada às condições de ensino da instituição.

Na descrição dos recursos humanos o PPP estabelece que para atender as especificidades e ao próprio funcionamento do curso, a estrutura administrativa, didática e pedagógica será organizada em níveis que deverão funcionar de maneira integrada: coordenação geral da UAB na Unimontes, coordenação do curso, equipe multidisciplinar, equipe de professores conteudistas, professores formadores, tutores a distância e tutores presenciais.

Os polos de apoio presencial devem estar devidamente equipados e apresentar uma infraestrutura adequada para a realização do curso, sendo solicitada em cada polo uma sala para apoio administrativo e apoio acadêmico, sala da coordenação do Polo, laboratório de informática, sala de Multimídias, sala de aula para 50 acadêmicos, sala da biblioteca, além de mesas, cadeiras, computadores com gravador de CD e DVD, multimídia com acesso à internet, impressora multifuncional, scanner, máquina reprográfica, aparelho de telefone e fax, webcam, nobreak, aparelho de som, linha telefônica com ramais, câmeras de vídeo digital, 01 câmera digital de fotografia, projetor multimídia com TV, DVD, Vídeo, retroprojetor, antena parabólica. Os acervos da biblioteca serão constituídos de livros, periódicos, dissertações e teses, obras raras, fotografias, além de outros materiais, como disquetes, mapas, CD ROMs, slides.

De acordo com os Referenciais de Qualidade

para Educação Superior à distância (2007) além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada. O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que trabalharão no atendimento aos cursistas.

O Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Unimontes contempla os princípios e diretrizes definidas nas políticas públicas de formação docente, na modalidade à distância, possibilitando aos futuros profissionais o acesso aos conhecimentos específicos ou da área de referência, conhecimentos pedagógicos apoiados em componentes curriculares, conhecimentos que são objetos de ensino e conhecimentos da prática profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento científico e tecnológico do país e no enfrentamento das desigualdades sociais dos setores de baixa renda. Nesse sentido, a universidade deve efetivar a sua função transformadora da realidade, adotando estratégias que repensem a sua prática pedagógica, buscando compreender o significado da ação educativa no campo político.

A educação a distância, em seu discurso, torna-se um agente de democratização do ensino superior, atendendo as novas demandas da sociedade. Nesta perspectiva, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura ofertados a distância pelas universidades devem estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem que valorizem as diferenças individuais e a realidade sócio-cultural dos cursistas, possibilitando aos futuros profissionais o acesso aos instrumentos necessários para a efetiva participação no desenvolvimento social, político e econômico do país.

O projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da UAB/Unimontes, na modalidade a distância, constitui-se um instrumento que define a identidade do curso, explicitando seus objetivos, os fundamentos filosóficos e epistemológicos, perfil profissional, metodologia do

ensino, organização curricular e as estratégias de avaliação, recursos humanos e a infraestrutura, contemplando os pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos, imprescindíveis no currículo dos cursos de formação inicial docente.

As instituições de ensino superior devem priorizar ações de oferta de cursos de graduação que visam à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos para que possamos garantir a efetivação de uma educação de qualidade nas diferentes localidades e regiões e atender as novas demandas da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 5800, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**, Brasília, DF, 08 jun 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º. 9.394 /96, Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF, 2005.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível na internet.

LIBÂNEO, J. C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: LIBÂNEO, J. C. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEC/SEED Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais**

de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Agosto de 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> acesso em 20/05/2012.

PETERS, Othrs. **Educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIBÂNEO, J. C. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. **Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.** In: *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas.* São Paulo: UNESP, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Universidade Aberta do Brasil. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura.** Minas Gerais, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papi-rus, 2004.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Ciberespaço e educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos a distancia,** 2003.129f. Dissertação de Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB: Brasília, 2003.

[DIRETRIZES PARA SUBMISSÕES]

A Revista Multitexto do CEAD/Unimontes é aberta a acadêmicos, professores e a pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento e, em especial, Educação a Distância, por meio de diálogos interdisciplinares entre as ciências. A revista publica artigos provenientes de projetos de pesquisa, ensino, extensão, gestão e inovação.

Os textos são recebidos para as seções Artigos Originais (AO), Artigos de Revisão (AR) e Relatos de Experiência (RE). As normas e definições para cada seção devem ser observadas rigorosamente, conforme:

1. Artigos Originais: são trabalhos resultantes de pesquisas inéditas e de temáticas relevantes à área pesquisada, apresentando os principais resultados de pesquisa, analisados e discutidos por meio de lacuna do conhecimento e revisão. Devem ser apresentados com uma estrutura constituída de Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, Conclusão ou Considerações Finais e Referências. Os trabalhos enviados para essa seção devem possuir no máximo 20 laudas ou até 40 mil caracteres (contados os espaços).
2. Artigos de Revisão: são trabalhos que têm por objetivo resumir, analisar, avaliar ou sintetizar trabalhos teóricos e/ou de investigação já publicados. O artigo de revisão deve apresentar as seções Introdução, Revisão da Literatura, Considerações Finais ou Conclusões e Referências. Os trabalhos devem possuir até 15 laudas ou até 30 mil caracteres (contados os espaços).
3. Relatos de Experiência ou Relato de Caso: são publicados relatos de experiência vivenciados pelo próprio autor do trabalho diante de um objeto de estudo ou projeto de pesquisa, ensino, extensão, gestão e inovação. Pode ser um relato acadêmico ou profissional relevante à área de estudo. O corpo do texto deve conter as seções Introdução, Desenvolvimento, Considerações finais e Referências. O relato de experiência ou relato de caso deve apresentar, no máximo, 12 laudas ou até 25 mil caracteres (contados os espaços).

Os trabalhos submetidos devem ser inéditos, não tendo sido publicado em outro periódico científico ou livro. Caso contrário, deve ser apresentada no momento da submissão uma justificativa das razões pelas quais o trabalho deve ser considerado para publicação. As colaborações são publicadas apenas em língua portuguesa. Quanto à autoria, os trabalhos não poderão exceder o número de 7 (sete) autores (isto é, 1 autor principal mais 6 coautores).

As submissões deverão obedecer aos seguintes requisitos:

Formatação

- a. **Formato de apresentação:** os textos deverão se apresentados no programa de edição de textos Microsoft Word® (.doc ou .docx com compatibilidade) em formato de papel A4.
- b. **Dimensões:** margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior de 2 cm.
- c. **Título:** fonte Arial, tamanho 14 pontos, caixa alta, negrito e centralizado.
- d. **Autoria:** deve-se apresentar o nome completo dos autores em fonte Arial, tamanho 12, alinhado à direita, seguindo de numeral sobrescrito indicando ordem. Devem ser seguidos, logo abaixo, da apresentação da titulação máxima do autor, vínculo profissional/instituição e cidade/estado com fonte Arial, tamanho de 10 pontos, alinhado à direita. Como por exemplo:

ROCHA, Mariana Santos¹

¹Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Departamento de Educação da Unimontes. Montes Claros/MG.

- e. **Resumo:** deve ser preparado de modo informativo e sintético, incluindo objetivo, descrição breve dos métodos empregados, resultados e conclusão ou considerações finais. O título resumo deve ser apresentado em fonte Arial, tamanho de 12 pontos, caixa alta, negrito e justificado. O texto do resumo deve estar em fonte Arial, tamanho de 12 pontos, espaço entrelinhas simples e redigido em parágrafo único e justificado. O resumo deve possuir até 300 palavras.
- f. **Palavras-chave:** Abaixo do resumo, devem ser apresentados de 3 a 5 termos que identifique a temática abordada no trabalho, separados pelo sinal de ponto final.
- g. **Títulos das seções:** observadas os títulos de cada tipo de seção (artigos originais, de revisão e relatos de experiência ou de caso), os títulos devem ser apresentados em fonte Arial, sem numeração precedente, caixa alta, negrito, justificado, espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos, respeitando o espaço de 1 parágrafo após o início do texto ou do subtítulo subsequente.
- h. **Subtítulos:** devem ser apresentados abaixo dos títulos de seção com espaço de 1 parágrafo antes e 1 parágrafo depois. A formatação deve ser em fonte Arial, tamanho 12 pontos, caixa alta e baixa, justificado e espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos.
- i. **Corpo do texto:** deve ser apresentado com paragrafação de 1,5 pontos, fonte Arial, tamanho 12 pontos, espaçamento entrelinhas de 1,5 pontos e justificado.
- j. **Tabelas, figuras, quadros e gráficos:** devem ser apresentados de maneira nítida e legível, precedida de título e número indicativo de ordem e sucedida de fonte (caso não seja de autoria própria). Os títulos devem ser apresentados com a indicação do tipo de recurso (exemplo “Tabela 1 - Perfil da amostra” ou “Figura 1 - O educador Paulo Freire”) e um título

correspondente ao seu conteúdo em fonte Arial, tamanho de 12 pontos e centralizados. Já a indicação de fonte deve ser indicada com a palavra Fonte e sua indicação em Arial, tamanho 12 pontos, alinhado à esquerda. Caso seja de origem da internet, deve-se indicar o link e data de acesso com os termos “Disponível em:” e “Acessado em:”. Recomenda-se calorosamente o envio de figuras, gráficos, tabelas e quadros com boa resolução e, se possível, além de constarem no corpo do texto, que sejam enviadas separadamente no momento da submissão (em formato jpeg, png ou similar).

- k. **Citações:** recomenda-se a adequação das citações no texto conforme as normas da NBR 10520/2002.

ABNT. NBR 10520/2002. Informação e documentação. Citação em documentos. Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

- l. **Referências:** As referências devem ser dispostas conforme as indicações da NBR 6023/2002. O título referências deve ser redigido em fonte Arial, tamanho 12, caixa alta, negrito, espaçamento simples e justificado. O texto das referências deve ser redigido em Arial, tamanho 12 pontos, espaçamento simples, justificado, observando a marcação de negrito específica como indica a NBR 6023/2002. A cada referência, o espaço de 2 parágrafos deve ser concedido.

- m. **Recomendações gerais:** recomenda-se que se observem as normas da ABNT referentes a apresentação de artigos em publicações periódicas (NBR 6022/2003), apresentação de citações em documentos (NBR 10.520/2002), apresentação de originais (NBR 12256), norma para datar (NBR 5892) e resumos (NBR 6028/2003), bem como a norma de apresentação de tabulação do IBGE.

- n. **Apêndices e Anexos (se houver):** devem ser precedidos do título anexo ou apêndice com fonte Arial, tamanho de 12 pontos, caixa alta, negrito e justificado. Seu texto (caso não seja de um documento pré-formatado) deverá observar as normas de formatação da apresentação de texto, conforme item i.

Envio

As submissões devem ser feitas adotando-se o seguinte procedimento:

- Observar as diretrizes de submissão.
- Caso o autor seja um novo usuário, cadastrar-se na plataforma de submissão da Revista Multitexto pelo link <http://www.ead.unimontes.br/multitexto>.
- Submeter o arquivo original conforme especificações e, quando possível, arquivos de imagens, gráficos e tabelas em separado com alta ou média resolução.
- Encaminhar o mesmo arquivo para o e-mail pesquisa@ead.unimontes.br.

Dúvidas e esclarecimentos

Quaisquer informações podem ser obtidas pelos contatos da Equipe de Pesquisa do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, responsável pela curadoria e editoração da Revista Multitexto.

Unimontes - Campus Darcy Ribeiro

Centro de Educação a Distância - CEAD

Avenida Ruy Braga, s/n, Prédio 7, 2º piso, sala 10, Pesquisa.

(38) 3229-8303 - revistamultitexto@ead.unimontes.br

www.ead.unimontes.br/multitexto

